



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM



Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Christiana Gonçalves Meira de Almeida

**EFEITOS DE CONTIGÊNCIAS DESCRITAS EM HISTÓRIAS SOBRE O
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS**

Bauru
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Christiana Gonçalves Meira de Almeida

EFEITOS DE CONTINGÊNCIAS DESCRITAS EM HISTÓRIAS SOBRE O
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Programa de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, área de concentração Aprendizagem e Ensino, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Moreira Almeida Verdu.

Bauru

2009

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dedico esse trabalho aos meus queridos pais,
pois foi o amor e dedicação deles que me possibilitaram
mais essa conquista.

AGRADECIMENTOS

À **Ana Claudia M. Almeida Verdu** pela orientação e por ter aceitado esse desafio comigo!

Às professoras **Deisy das Graças de Souza** e **Maria Regina Cavalcante**, por aceitarem participar da banca e por terem dado imensas contribuições a esse trabalho.

Aos professores **Camila Domenicomi** e **Kester Carrara** que gentilmente aceitaram a indicação para membros da banca.

À **CAPES** e **FAPESP** pelo apoio financeiro no primeiro e no segundo ano de mestrado respectivamente.

Ao **peçoal da secretaria da pós-graduação e CPA**, sempre muito atenciosos.

Aos **participantes da coleta** pela disposição e auxílio e a **Cristiane** coordenadora da escola que me auxiliou.

À **Ludmila Limonti** que me auxiliou na coleta: “Sua contribuição foi muito importante!”

Às professoras **Carmen Maria Bueno Neme (Pilé)** e **Vera Lucia M. F. Capellini (Verinha)** pela oportunidade do estágio em docência.

À **Tânia Gracy Martins do Valle** e **Sandra Calais** pela oportunidade de atividades de extensão.

À professora **Olga Maria P. R. Rodrigues** por ser sempre tão prestativa e ter me ajudado em vários momentos.

Aos **professores** que compõem o Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e com os quais tive a oportunidade de aperfeiçoar os meus conhecimentos com as disciplinas.

Aos meus amigos de mestrado pelos momentos de apoio e conversas, em especial, **Verônica Lima dos Reis, Rafael Guillard Armelin e Rafaela Schiavo**, com os quais tive oportunidade de trabalhar: “Vocês fizeram desses dois anos um período muito mais produtivo e divertido!”

Ao amigo **Matheus Gabriel Gomes** pelo grande auxílio na elaboração das figuras para as histórias.

Agradeço aos meus pais, **Geraldo M. de Almeida e Marlene G. M. de Almeida** pelo apoio, compreensão e amor, sempre.

À minha irmã, **Leilane G. M. de Almeida**, que me ajudou: “Família, amo vocês!”

Ao **Marcus**, meu namorado, por que não só me apoiou com seu carinho e compreensão, como me auxiliou em tantos momentos importantes desse projeto: revisão, sugestões, auxílio na coleta: “Não teria conseguido sem você!”

É com imensa alegria que vejo quantas pessoas especiais eu tenho a minha volta e que me auxiliaram tanto na produção desse trabalho, por isso, não poderia deixar de agradecer a **Deus** por essa oportunidade e provisão.

ALMEIDA, Christiana Gonçalves Meira. **Efeito de contingências descritas em histórias sobre o comportamento de crianças**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009.

RESUMO

O presente estudo objetivou verificar os efeitos de leitura de contingências descritas em uma história sobre o desempenho verbal e não-verbal de crianças. Foram realizados três estudos com objetivos semelhantes e algumas diferenças procedimentais. Participaram onze crianças entre oito e dez anos, quatro crianças no primeiro estudo, três no segundo e quatro crianças no terceiro. O procedimento foi dividido em três etapas: (i) aplicação do WISC; (ii) etapa de ambientação; (iii) etapa experimental. Na última etapa, as crianças foram divididas em três condições. Na Condição 1, a criança foi exposta à História A, que descrevia o comportamento alvo de um garoto de pegar os doces antes da festa de aniversário. Esse comportamento supostamente não era seguido por consequência aversiva. Para avaliar a compreensão da história, o participante foi exposto a três testes de emparelhamento cujas perguntas se referiam à história. Em seguida, a criança era deixada sozinha sob filmagem. Decorridos cinco minutos, a experimentadora voltava para a sala e fazia uma seqüência de perguntas que avaliavam quais eram as relações entre a história contada e o desempenho emitido e relatado pelos participantes. Após um período de atividades lúdicas, cada participante era exposto à História B, que descrevia o mesmo comportamento alvo. Dessa vez, o comportamento era seguido por consequência aversiva. Após essa leitura, as crianças eram expostas aos mesmos procedimentos subseqüentes à leitura da primeira história. A Condição 2 teve a mesma seqüência de passos, contudo, primeiramente foi lida a História B e depois a História A. Na Condição 3 também foi adotada a mesma seqüência, porém os participantes foram expostos a outras duas histórias com temáticas semelhantes, mas sem menção aos comportamentos de pegar os doces antes da festa. Alguns resultados foram comuns aos três experimentos. Em todas as condições, nenhuma das crianças comeu os doces após a apresentação das histórias. Contudo, a freqüência de comportamentos dirigidos aos doces foi maior após a leitura da História A do que da História B, em ambas as condições. Esses resultados sugerem que histórias podem ter efeito instrucional sobre o comportamento de crianças. A amostra pequena não permite fazer generalizações. Novos estudos devem ser conduzidos buscando identificar características da história e do ambiente experimental que influenciam o desempenho dos participantes.

Palavras - chave: Comportamento verbal, leitura de histórias, controle instrucional.

ALMEIDA, Christiana Gonçalves Meira. **The effect of contingencies described in stories on the behavior of children**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009

ABSTRACT

The purpose of the present study was to verify the effects of reading contingencies, described in a story, on verbal and nonverbal performance of children. Three studies with similar objectives and a few procedural differences were carried out. Eleven children between the ages of eight and ten participated in the studies: four children in the first study, three children in the second study, and four in the third. The procedure was divided into three stages: (i) stage in which the children were submitted to WISC-tests; (ii) stage in which the children were adapting themselves to the new environment; and (iii) the experimental stage. During the last stage the children were divided into three conditions. In Condition 1, the children were exposed to Story A, which described the target behavior of a boy who grabbed the sweets intended for a birthday party before the party began. Such behavior was supposedly not followed by an aversive consequence. So as to assess the subjects' comprehension of the story, they were exposed to three matching tests, the questions of which referred to the story. Then, the children were left alone and filmed. After five minutes, the person conducting the experiment went back into the room and asked a sequence of questions that assessed which were the relationships between the story told and the performance executed and reported by the subjects. After a period of ludic activities, each subject was exposed to Story B, which described the same target behavior. Only this time, the behavior was followed by an aversive consequence. After Story B was read to the subjects, they were exposed to the same procedures following the reading of the first story. Condition 2 had the same sequence of steps; however, Story B was read first, followed by Story A. The same sequence was also adopted for Condition 3; yet, the subjects were exposed to two other stories with themes that were similar to those of Story A and Story B but without mentioning the behavior of grabbing the sweets before the party. Some of the results were common to all three experiments. None of the children ate the sweets after the stories were read under all three conditions. Nevertheless, the frequency of behavior towards the sweets was higher after Story A was read, as compared to when Story B was read, both under Condition 1 and Condition 2. Such results suggest that stories may have an instructional effect on the behavior of children. Because the size of the sample does not allow generalization, new studies should be conducted, aiming at identifying the characteristics of the story and of the experimental environment that influence the performance of the subjects.

Key-words: Verbal behavior, story reading, instructional control.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representação esquemática (em diagrama) do ambiente Experimental	38
Figura 2. Verificação da compreensão da primeira história contada na Fase de Ambientação	42
Figura 3. Verificação da compreensão da segunda história contada na Fase de Ambientação	43
Figura 4. Verificação da compreensão das histórias A e B no formato de <i>Matching to Sample</i>	50
Figura 5. Verificação da compreensão da história C no formato de <i>Matching to Sample</i>	51
Figura 6. Verificação da compreensão da história D no formato de <i>Matching to Sample</i>	52
Figura 7. Ambiente Experimental.....	55
Figura 8. Frequência de comportamentos de olhar e tocar nos doces em cada condição no Estudo 1.....	58
Figura 9. Verificação da compreensão das histórias A e B no formato de <i>Matching to Sample</i> com alterações.....	66
Figura 10. Ambiente experimental.....	67
Figura 11. Frequência dos comportamentos direcionados aos doces, materiais de papelaria e brinquedos durante o período que sucedeu a leitura das histórias da Fase Experimental (situações em que as crianças foram deixadas sozinhas) no Estudo 2	70
Figura 12. Ambiente Experimental	76
Figura 13. Tabela 8. Frequência dos comportamentos direcionados aos doces, materiais de papelaria e brinquedos durante o período que sucedeu a leitura das histórias da Fase Experimental (situações em que as crianças foram deixadas sozinhas) no Estudo 3.....	79
Figura 14. Resultado Geral: Média do desempenho dos participantes.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 . Primeira história contada na Fase de Ambientação.....	40
Quadro 2 . Segunda história contada na Fase de Ambientação.....	41
Quadro 3 . Roteiro de perguntas de comportamentos do experimentador.....	44
Quadro 4 . História A: Primeira história contada na Condição 1.....	46
Quadro 5 . História B: Segunda história contada na Condição 1.....	47
Quadro 6 . História C: Primeira história contada na Condição 3.....	48
Quadro 7 . História D: Segunda história contada na Condição 3	49
Quadro 8 . História A – Com alterações	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos participantes no Estudo 1.....	54
Tabela 2. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 1 nas tarefas de compreensão da história – Fase de Ambientação	56
Tabela 3. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 1 nas tarefas de compreensão da história na Fase Experimental.....	56
Tabela 4. Frequência de autoclíticos referentes a doces presentes nas histórias da Fase Experimental.....	59
Tabela 5. Caracterização dos participantes no Estudo 2	63
Tabela 6. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 2 nas tarefas de compreensão da história – Fase de Ambientação.....	68
Tabela 7. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 2 nas tarefas de compreensão da história na Fase Experimental.....	69
Tabela 8. Respostas das crianças sobre por que não pegaram os doces enquanto estavam sozinhas	72
Tabela 9. Caracterização dos participantes no Estudo 3	75
Tabela 10. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 3 nas tarefas de compreensão da história – Fase de Ambientação.....	77
Tabela 11. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 3 nas tarefas de compreensão da história na Fase Experimental.....	77

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Comportamento Verbal	13
1.2 Controle Múltiplo	23
1.3 Controle Instrucional	26
2. MÉTODO GERAL	35
2.1 Participantes	35
2.2 Material	35
2.3 Local	37
2.4 Condições de Coleta	37
2.5 Procedimento	38
3. ESTUDOS	53
3.1.1 Estudo 1	53
3.1.2.1 Participantes	53
3.1.2.2 Procedimento	54
3.1.2.3 Análise dos resultados	55
3.1.3 Resultados	56
3.2.1 Estudo 2	63
3.2.2 Método	63
3.2.2.1 Participantes	63
3.2.2.2 Procedimento	64
3.2.2.3 Análise dos resultados	68
3.2.3 Resultados	68
3.2.4 Discussão	73
3.3.1 Estudo 3	74
3.3.2 Método	75
3.3.2.1 Participantes	75
3.3.2.2 Procedimento	75
3.3.2.3 Análise dos resultados	76
3.3.3 Resultados	77
3.3.4 Discussão	80
4. RESULTADO GERAL	82
5. DISCUSSÃO GERAL	84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
7. REFERÊNCIAS	98
8. APÊNDICES	103

1. INTRODUÇÃO

Antes da existência de cartas, livros ou qualquer forma de escrita, a transmissão de valores e regras sociais era feita por meio de mitos, contos, teatro e outras formas de transmissão oral (RANDINO, 2001). Com o surgimento da escrita e de outros meios de comunicação, histórias puderam ser contadas por meio de livros, figuras, desenhos animados, filmes, histórias em áudio e muitas outras formas.

Sendo parte da cultura humana há milhares de anos, contar histórias possui vasta importância para a compreensão do comportamento. É possível compreender a literatura como um meio eficiente de transmissão da cultura de um povo, pois valores, crenças, mitos e outros padrões de comportamentos específicos são transmitidos pelos diferentes personagens (VASCONCELOS, 2005).

Alguns estudos sugerem que a literatura pode influenciar de alguma forma o comportamento do leitor. Sobre esse tema, Gentry (1975) realizou uma investigação sobre comportamentos agressivos e livros cujo conteúdo apresenta descrições de algum tipo de agressividade. Nesse estudo foram analisados dezoito contos de fadas de três diferentes origens: América (Contos dos Irmãos Grimm), Índia e Japão. Os resultados sugerem que os contos americanos continham duas vezes mais episódios agressivos que os contos indianos e quatro vezes mais episódios agressivos que os contos japoneses. Esses resultados foram consistentes com as taxas de agressão nas respectivas culturas. Embora esses resultados sugiram relação entre comportamento agressivo e histórias, não é possível estabelecer uma relação causal entre esses resultados devido à quantidade de variáveis envolvidas.

Já Vasconcelos (2005) sugere o uso de histórias infantis como instrumento educacional. A autora ressalta que a iniciação à leitura de histórias infantis, desde o princípio da infância, pode promover condições de desenvolvimento de diversas habilidades. A leitura pode proporcionar ambientes de discussão, reflexão e crítica. Além disso, o contato com

histórias também familiariza a criança com a linguagem escrita.

Esse trabalho visa investigar as relações entre leitura de histórias e outros comportamentos verbais e não-verbais subseqüentes à leitura. Como referencial teórico, adotou-se o Behaviorismo Radical. Serão descritos alguns conceitos básicos à compreensão deste estudo e as principais investigações realizadas na área.

1.1 Comportamento Verbal

O contar histórias exige interações verbais. Compreende-se comportamento verbal como comportamento modelado e mantido por suas conseqüências, de maneira semelhante aos demais comportamentos operantes (SKINNER 1957/1978; MEDEIROS, 2002; BARROS, 2003). Contudo, a diferença básica entre o comportamento verbal e os outros operantes (não-verbais) está no fato de que o comportamento verbal não opera diretamente sobre o ambiente. As conseqüências do comportamento verbal são produzidas por meio de um ouvinte, cujo comportamento de responder ao comportamento do falante foi previamente treinado por uma comunidade verbal (SKINNER 1957/1978; MEDEIROS, 2002; BARROS, 2003).

Se estivermos na casa de uma pessoa com a qual não temos intimidade, provavelmente não entraremos em sua casa, abriremos a geladeira e pegaremos água. Nessa situação, se temos sede (privação de água), iremos pedir ao anfitrião: “Você poderia me dar um copo de água, por favor?”. É improvável que essa resposta seja emitida diante de uma parede, um cachorro ou um bebê. Emitimos essa resposta diante de um ouvinte treinado, de preferência, um ouvinte que tenha possibilidade de nos trazer água. Percebe-se nesse exemplo que o ouvinte tem função discriminativa para a ocorrência de verbalizações. Essas verbalizações, por sua vez, atuam como estímulos discriminativos para o ouvinte e afetam o seu comportamento. Em outras palavras, na presença de um pedido de água, é provável que o ouvinte dê um copo de água. As conseqüências da resposta verbal sobre o comportamento do

ouvinte atuam seletivamente sobre aquela classe de operantes verbais do emitente. Assim, pode-se dizer que a consequência de receber a água em uma situação de privação aumenta a probabilidade de que a pessoa que pediu a água continue a emitir essas respostas verbais em circunstâncias semelhantes.

Sobre o conceito de comportamento verbal, Matos (1991) enfatiza que as relações sociais são inerentes a ele, uma vez que o termo é essencialmente definido pelo efeito sobre o comportamento do outro e, portanto, pelo seu caráter relacional (no caso, uma relação social).

Ao questionar que funções teriam a leitura de histórias sobre o comportamento de crianças, buscam-se relações entre as características do estímulo textual e o comportamento subsequente do leitor. Por esse motivo, a descrição de categorias verbais pode ser útil para a compreensão dessa relação.

As diferenças entre diversos tipos de comportamento verbal são definidas funcionalmente, isto é, considerando o controle de estímulos antecedentes e os efeitos que têm sobre o ambiente, incluindo o comportamento de outra pessoa (SKINNER, 1957/1978). Dentre esses tipos, podemos citar:

Comportamento Ecóico: são respostas verbais, vocais ou motoras (como no caso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS), sob controle de discriminativos verbais auditivos (ou visuais, como no caso de Libras) e mantidas por reforçadores sociais. No comportamento ecóico há uma identidade estrutural entre um modelo e uma resposta (SKINNER 1957/1978; MATOS, 1991; CATANIA, 1999; BARROS, 2003).

Em diversas situações de aprendizagem o comportamento ecóico se mostra presente. Por exemplo, uma criança pode apontar a uma fruta, a mãe diz “maçã” e criança repete a palavra “maçã”. A mãe, por sua vez, pode sorrir e dizer “Isso mesmo! Maçã”, ou caso a criança pronuncie de forma diferente do modelo, a mãe pode dizer “Não, não é naca! É maçã”. No contexto de aprendizagem de leitura, é possível observar a presença de

comportamentos ecóicos. Uma professora, diante de uma palavra impressa, pode dizer a palavra falada e essa palavra pode ser repetida pelo aluno. Posteriormente, relacionada à história de aprendizagem, a palavra, pronunciada anteriormente como um comportamento ecóico, pode ser falada diante do discriminativo impresso, sendo assim, um comportamento textual.

Ditado: São respostas motoras, geralmente controladas por discriminativos sonoros e com conseqüências sociais. No ditado, há uma identidade funcional entre as características sonoras do estímulo modelo (discriminativo) e as visuais resultantes da resposta motora (MATOS, 1991).

Comportamento Intraverbal: são respostas verbais geralmente sob controle do comportamento verbal do próprio emitente. Por exemplo, no comportamento de contar, a resposta verbal “1” é discriminativo para a ocorrência da resposta verbal ”2”, que é discriminativo para emissão da resposta “3” e assim sucessivamente (SKINNER, 1957/1978; MATOS, 1991; CATÂNIA,1999; BARROS, 2003).

Comportamento autoclítico: são respostas verbais, vocais ou motoras que, assim como no comportamento intraverbal, também são controladas pelo próprio comportamento verbal (antecedente, simultâneo ou concorrente) do emitente e as quais articulam, organizam ou modificam as respostas verbais que as controlam. O comportamento autoclítico consiste de unidades de comportamento verbal que comentam, qualificam, enfatizam, ordenam, coordenam e alteram a função de outros comportamentos verbais (BARROS, 2003; SKINNER, 1957).

Em outras palavras, são comportamentos verbais que dependem de outros comportamentos verbais para sua ocorrência. Por exemplo, as palavras acima, abaixo, antes, não correm de forma isolada, elas necessitam de outras respostas verbais. Também tempos

verbais e outras variações gramaticais podem ser consideradas como autoclíticos (CATANIA,1999).

Autoclíticos podem agir sobre o comportamento do ouvinte de diversas formas. Autoclíticos descritivos indicam descrição entre eventos ambientais, podendo, por exemplo, descrever eventos internos do falante: “Estou triste” ou do ouvinte “Você está triste”. Essa categoria, de forma geral, indica ao ouvinte condições sob as quais determinado comportamento foi emitido.

Há autoclíticos com função qualificadora, dando a um tato características específicas. O comportamento do ouvinte pode ser alterado em função da descrição emitida pelo falante. Por exemplo, ouvir “Esses doces estão gostosos” pode modificar o comportamento de forma diferente de ouvir “Esses doces são ruins” (BRINO; SOUZA, 2005).

Também existem autoclíticos quantificadores que indicam alguma propriedade do comportamento do falante ou circunstâncias responsáveis por tal propriedade. Nessa categoria podemos citar, por exemplo, o uso de artigos de número e gênero, o, a, os, as, um, umas, uns, umas e adjetivos e advérbios que indicam quantidade, poucos, muitos, todos (BRINO; SOUZA, 2005).

Entende-se com esses exemplos que o autoclítico é uma categoria de comportamento verbal que traz informações ou pistas sobre as relações de controle e elementos de força do comportamento (MEYER ET AL, 2008).

Comportamento Textual: pode ser compreendido como respostas verbais sob controle de estímulos discriminativos verbais visuais (um texto escrito) ou táteis, (no caso de leituras em Braille). Esse comportamento é mantido por reforçamento social. Para que o comportamento possa ser definido como textual é necessário que a resposta mantenha

correspondência funcional com o estímulo (BARROS, 2003). Assim, diante da palavra escrita “boneca”, a resposta vocal deve ser “boneca”.

No presente trabalho, o contato dos participantes com a história ocorreu por meio de leitura. Entende-se que o comportamento textual assim como o tato que será descrito posteriormente, entre outras funções, pode ampliar o contato do leitor com o mundo que o cerca.

Mandos: são respostas verbais, vocais ou motoras, precedidas por uma condição de privação ou estimulação aversiva e controladas por operações estabelecidas (MICHAEL, 1984; SKINNER, 1957/1978), ou seja, estão ligadas a estados motivacionais e afetivos (MATOS, 1991; SKINNER, 1957/1978). Como exemplo de comportamento verbal da categoria de *Mando*, podemos citar o pedido de uma criança a outra: “Me empresta a borracha?”, em uma situação em que a primeira faz uma cópia, mas que, para ficar correspondente ao modelo copiado, deve ser apagada e reescrita. Também o primeiro exemplo dado sobre comportamento verbal (a descrição do pedido de um copo de água no início desse capítulo) pode nos servir como ilustração para essa categoria.

Skinner (1957/1978) comenta que mandos possuem uma relação singular entre a forma da resposta e o reforço recebido. Em outras palavras, pode-se dizer que o mando especifica o seu reforço, por exemplo, “Me passe o sal, por favor”. Existem diversos tipos de mando, entre os quais podemos citar: mandos de conselho (“Ande pela sombra!”), mandos de aviso (“Atenção!”), mandos de oferecimento (“Pegue uma bala, é grátis!”). As pessoas também emitem mandos quando dão ordens, fazem pedidos, formulam perguntas, dão conselhos, entre outros.

Skinner comenta que há certas formas de comportamento literário repletas de mandos. Alguns desses mandos são vocativos, destinados a chamar a atenção do leitor: “Leitor, casei-me com ele”, outros mandam um comportamento verbal (“Chamem-me

Ismael”). Há também mandos de atenção ao leitor “Ouçam-me crianças!” (SKINNER, 1957/1978).

Em romances e poemas, há também relatos de respostas de mando, ou seja, mandos destinados aos outros personagens do texto. Sobre o contexto literário, Skinner também aponta que:

“A literatura é produto de uma prática especial, que faz surgir um comportamento que, de outra forma, permaneceria latente no repertório dos falantes. Entre outras coisas, a tradição e a prática da poesia lírica encoraja a emissão de comportamentos sob controle de fortes privações – em outras palavras, respostas sob formas de mandos. (...) Ele precisa de um leitor e da participação e atenção desse leitor” (SKINNER, 1957, p. 72-73).

A afirmação de Skinner de que há mandos na literatura fortalece a idéia de que descrições presentes em textos podem controlar o comportamento do leitor.

Tato: são respostas verbais sob controle de estímulos discriminativos não-verbais do ambiente e mantidas por conseqüências sociais. Os discriminativos relacionados ao controle do tato podem ser objetos, lugares, animais, pessoas, acontecimentos, sensações, lembranças, isto é, mudanças no campo sensorial (visual, auditivo, tátil, proprioceptivo, interoceptivo, etc) do emitente. Para exemplificar essa categoria, podemos citar a nomeação de pessoas, lugares, objetos, propriedades do ambiente e relatos de eventos ocorridos (BARROS, 2003; SKINNER, 1957/1978).

O termo tato foi escolhido justamente por descrever relações de contato com o ambiente (BARROS, 2003; SKINNER, 1957/1978). De forma geral, para que ocorra uma resposta de tato, é necessária uma identidade funcional entre a resposta verbal emitida e as propriedades do ambiente em que ela ocorre.

Entretanto, Skinner chama a atenção para algumas características particulares de certos tipos de tato, dentre os quais estão tatos ampliados de extensão metafórica e metonímica.

As extensões metafóricas do tato (SKINNER, 1957/1978) possuem vantagens por permitir expressar de maneira mais econômica relações entre estímulos que de outra maneira exigiriam muitas frases para conseguir o mesmo efeito. Além disso, permitem esquivar de punições que poderiam ocorrer no caso da emissão de tatos não estendidos (SKINNER, 1957/1978). Catania (1999) também aponta como característica mais importante da metáfora o fato de permitir lidar com o abstrato a partir do concreto.

Matos (1991, p. 5) explica que “trata-se de um tatear generalizado diante de estímulos multidimensionais, onde o emitente pode responder ao todo como uma parte, ou a uma parte como um todo”.

Na metáfora usam-se elementos comparativos para aproximar propriedades comuns de estímulos diferentes, como quando uma pessoa e o jambo possuem coloração semelhante diz-se que ela é “morena como jambo”. Na metonímia, substitui-se um elemento por outro, por haver entre eles propriedades que se relacionam como quando se diz “Essa menina é um jambo” (SKINNER, 1957/1978).

Extensões metafóricas e metonímicas são presentes em textos literários e podem ampliar o contato do leitor com o ambiente descrito. Em psicoterapia, por exemplo, podem ser utilizados textos literários como metáforas, ou seja, como representações de contingências presentes na vida do indivíduo. Essas comparações podem ampliar o contato do leitor ou do ouvinte, tanto com o ambiente descrito na história como podem ampliar o contato com seu próprio ambiente, desde que seja possível estabelecer relações de semelhança entre contingências presentes no texto e as contingências presentes na vida do cliente.

1.2.1 Estudos experimentais sobre aquisição e treino de operantes verbais

Respostas de tato e mando possuem algumas relações importantes. Comportamentos de tato e mando possuem uma certa complementaridade. Dadas as suas relações e semelhanças topográficas e funcionais, muitos estudos investigam a aquisição e relações recíprocas entre comportamento de tato e mando.

A respeito desse tema foram encontrados estudos sobre aquisição de tatos e mandos. Os estudos de Lamarre e Holland (1985) apontam para uma independência funcional, isto é, o fato de um deles ser estabelecido não quer dizer que o outro seja, automaticamente. Esses autores estudaram operantes verbais de tato e de mando, em situações em que esses operantes possuíam a mesma topografia. Os participantes eram nove crianças entre três e cinco anos, três meninos e seis meninas. Foram selecionadas as crianças que apresentaram repertório de tato e mando no primeiro teste de apontar e nomear e não apresentaram o repertório avaliado no segundo teste, onde era testado repertório verbal que seria posteriormente treinado. Um grupo de participantes foi exposto primeiramente ao treino do mando com teste do surgimento colateral do tato e posteriormente, haveria treino do tato e teste de manutenção de mando. Ao final, foram realizados um treino do mando invertido e avaliação do surgimento colateral do tato invertido. Com o outro grupo, a seqüência de treinos se deu de forma contrária ao primeiro, ou seja, as crianças foram primeiramente expostas ao treino de tato, seguidos pelo treino de mando. Os demais procedimentos ocorreram de forma similar em ambos os grupos. As respostas de tato e mando eram topograficamente iguais: “na esquerda” ou “na direita”. Em seus resultados, três dos nove participantes apresentaram a ocorrência de um operante após o treino de inversão do outro (um participante na ordem mando-tato e dois, na ordem tato-mando). Os demais participantes não emitiram operantes verbais não-treinados em nenhum dos testes. Nesse estudo, os autores apontam que tatos e

mandos, ainda que tenham a mesma topografia, são funcionalmente independentes durante a aquisição.

Os estudos de Lamarre e Holland (1985) subsidiaram uma série de pesquisas subseqüentes. Silva (1996) trabalhou na replicação desse estudo trazendo algumas modificações ao procedimento de Lamarre e Holland (1985). Silva (1996 apud ALVES, 2007) utilizou palavras sem relação ao cotidiano da criança para designar as posições de esquerda e direita; os termos eram “Let” e “Zut”. Essa modificação foi adotada para evitar que a criança pudesse ter futuras dificuldades na aprendizagem dos conceitos de esquerda e direita. Participaram desse estudo três crianças com idade entre 4 e 5 anos. O delineamento de Silva foi semelhante ao de Lamarre e Holland (1985). Os resultados de independência funcional ocorreram apenas para o participante mais novo. Foi colocada em discussão a questão sobre a idade da criança em relação a sua história de reforçamento na comunidade verbal. Nessa perspectiva, crianças mais velhas teriam mais experiência na comunidade verbal e, portanto, tiveram mais oportunidades de utilizar as respostas verbais aprendidas.

Também Mousinho (2004) replicou o estudo de Lamarre e Holland (1985) e de Silva (1996). A peculiaridade de seu estudo foi a idade dos participantes, cinco crianças entre 2 anos e 6 meses e 3 anos e 7 meses, que eram mais jovens que os participantes dos dois estudos anteriores. Nesse estudo, foram pesquisados e estabelecidos critérios para mudança de uma fase para outra. Esses critérios foram utilizados em pesquisas subseqüentes. Seus resultados também foram coerentes aos dois estudos anteriores. Assim, vemos em Lamarre e Holland (1985), Silva (1996) e Mousinho (2004) que todos os resultados corroboram a visão de Skinner sobre a independência funcional entre repertórios verbais durante a aquisição. Embora tatos e mandos possuam topografias semelhantes, a aquisição de um repertório de tato não implica necessariamente no surgimento espontâneo do repertório de mando.

Dando continuidade às investigações, Córdova (2005) realizou um estudo com sete crianças também em idade pré-escolar. Na primeira fase, a ordem dos treinos era mando seguido pela verificação do surgimento de tato colateral. Na segunda fase o treino era de tato seguido pela verificação da manutenção de mandos anteriormente treinados. Os resultados indicaram relações de dependência e independência funcional. Uma criança, não apresentou respostas de tato, após os treinos de mando, resultado coerente à independência funcional de respostas verbais. Outra criança apresentou surgimento de respostas tato posterior ao treino de mando. Outras duas crianças apresentaram resultados tanto de independência quanto de dependência funcional. As demais crianças não concluíram todo o procedimento, pois não atingiram os critérios estabelecidos na primeira fase experimental.

Lage (2005) realizou um estudo com os mesmos procedimentos que Córdova (2005), a diferença é que a ordem de treinos foi primeiramente de mando seguido pela verificação do surgimento colateral de tatos. Como Córdova (2005), Lage também encontrou dados de independência e de dependência entre operantes, contudo apontou que as relações de independência foram prevalentes.

A variedade de resultados e falta de dados conclusivos motivou a uma nova replicação dos estudos de Lamarre e Holland (1985), Silva (1996), Mousinho (2004), Córdova (2005) e Lage (2005).

Alves (2007) verificou as relações funcionais existentes entre os operantes verbais, tato e mando, com mesma topografia, através de programas de treinos múltiplos nos quais foi verificada a ocorrência de respostas de mando após o treino direto das respostas de tato. Os participantes foram seis crianças entre dois anos e cinco meses e quatro anos e um mês. Assim como nos estudos anteriores, sua condução se deu na própria escola freqüentada pelas crianças. A topografia das respostas era a mesma proposta por Silva (1996), "Let" e "Zut", designando esquerda e direita, respectivamente. Nas fases pré-experimentais, foram treinados

os repertórios de apontar e nomear os personagens que seriam usados posteriormente, além de ecoar "Let" e "Zut". As fases experimentais foram subdivididas. Na primeira fase foram treinadas respostas de tato e testadas respostas de mando. Na segunda fase foram treinadas respostas de mando e testadas as respostas de tato. Na Fase 3 foram invertidas as relações de posição e treinadas as respostas de tato invertido e testada a inversão do mando. Quatro de seis participantes emitiram respostas de mando na Fase 1. Cinco de seis participantes emitiram respostas invertidas de mando na Fase 3.

Esses resultados de maior regularidade apontaram para relações de dependência funcional, ao contrário dos estudos anteriores. A autora discutiu esses resultados exigência da comunidade verbal e a experiência verbal prévia ao estudo. Foi apontado também que as crianças já freqüentavam escola há pelo menos 2 anos, o que pode ter favorecido tais resultados.

Os estudos relatados descrevem a aquisição de repertórios declarativos, descritivos (tatos) e de repertórios de solicitação ou fazer pedidos (mandos) no repertório verbal de crianças. Contudo se um falante descreve contingências, estas podem exercer algum tipo de controle sobre o comportamento de um ouvinte. Assim, comportamentos descritivos de um falante aumentam o contato do ouvinte com os eventos que o cercam. Nessa perspectiva, questiona-se que funções as contingências descritas em histórias teriam sobre o comportamento de um leitor.

1.2 Controle Múltiplo

O comportamento verbal corresponde à grande parte da complexidade do comportamento humano. Esse tipo de comportamento possibilita interações adaptativas entre pessoas de um grupo, sendo um importante e complexo campo de estudo, por essa razão sua investigação se torna muito importante para a Análise do Comportamento (BARROS, 2003).

Um aspecto digno de nota apontado é o que chamamos de controle múltiplo. Assim, os operantes verbais, pela possibilidade de estarem sob controle de muitos estímulos discriminativos, podem ter a função de mais de uma das categorias descritas acima; essas categorias podem se fundir entre em si, originando comportamentos com múltiplas funções.

Skinner aponta dois aspectos importantes nas relações funcionais relacionadas ao comportamento verbal: a) uma única resposta pode ser função de mais de uma variável; b) uma única variável pode afetar mais de uma resposta. A resposta “Fogo!” pode ser um mando, tato ou até mesmo uma resposta ecóica ou textual, dependendo das relações com seu contexto. Skinner (1957/1978) lida com dois tipos de controle múltiplo. O primeiro tratamento de controle múltiplo, ou causação múltipla, aparece quando se discute o controle exercido pela audiência como um estímulo discriminativo. Uma segunda forma de controle múltiplo ocorre quando operantes verbais que são estabelecidos separadamente se combinam em uma ocasião específica.

Como exemplo de combinações de operantes verbais é possível citar: mandos disfarçados (ou tatos impuros) que são respostas verbais topograficamente semelhantes a um *tato*, mas que estão sob o controle de reforçadores específicos a serem oferecidos pelo ouvinte, ou seja, possuem função de mando (SKINNER, 1957/1978); há também mandos distorcidos, caracterizados pela emissão de uma resposta verbal com o formato de mando, mas que na verdade está sob o controle de operação estabelecida diferente da especificada pela topografia da resposta verbal; há tatos disfarçados, ou seja, tatos com topografia de mando, mas com função de tato (BARROS, 2003; SKINNER, 1957/1978); tatos distorcidos: resposta verbal com controle diferente do especificado. Essas são algumas possibilidades de combinações de categorias verbais.

Entre esses contextos em que ocorre a emissão de comportamento verbal que pode estar sob controle múltiplo, estão narrativas de histórias infantis. Investigar práticas de contar

histórias sob referencial teórico da análise do comportamento se constitui como importante área de estudo e também como um desafio. Quando se analisa o contar histórias, diversas categorias do comportamento verbal podem estar presentes e esses comportamentos podem ter diversas funções, tanto para aquele que conta a história quanto para aquele que a ouve.

Podemos tomar como exemplo uma criança que emite comportamentos de birra (gritar, chorar e jogar coisas no chão). Diante desse cenário, a mãe a chama para contar-lhe uma história, dizendo: “Filho, sente-se ao meu lado para que eu lhe conte uma história”. Caso o filho obedeça, os comportamentos de birra do filho (estimulação aversiva para a mãe) deixam de ocorrer naquela situação. Nesse contexto, o pedido da mãe pode ser utilizado como um exemplo de mando. Nesse mesmo exemplo, o contar histórias também pode assumir outra função, ao utilizar essa prática, a mãe pode ter disponibilizado um evento mais reforçador e concorrente ao comportamento de birra.

Ao contar uma história ao filho, a mãe pode emitir respostas de tato, ou seja, ela relata eventos da história e descreve seus personagens. Seu comportamento pode se manter em função da consequência de atenção do filho.

Esses exemplos podem ilustrar algumas funções do comportamento verbal, a partir das categorias tatos e mandos. Contudo, nesse mesmo contexto pode haver episódios onde a distinção entre ambas as categorias pode se tornar mais complexa ainda. Essa mesma mãe pode, por exemplo, dizer “O Zequinha da história fez birra e não pode, por que isso é muito feio”; ou a história também pode ter algum conteúdo moral, ou seja, descrever comportamentos considerados bons, seus reforçadores e comportamentos maus com suas respectivas punições. Assim, ainda que a mãe esteja apenas relatando eventos que ocorrem na história, esses relatos podem ter função de *mandar* ao filho quais comportamentos ela espera que ele emita.

É importante ressaltar que esses conceitos são descritos a partir de relações funcionais. Assim, um mesmo comportamento pode ter diferentes funções, de acordo com a história do indivíduo que se comporta e a história do ouvinte. Os comportamentos verbais podem ter funções diferentes dependendo de em que grupo, sociedade e cultura eles são emitidos.

1.3 Controle Instrucional

Sob o referencial teórico da análise do comportamento, em práticas culturais como histórias, contos e mitos, são apresentadas instruções sobre modos de comportar-se dentro de uma determinada sociedade. Desse modo, contar histórias adquire a função de ensinar comportamentos importantes para a sobrevivência das culturas (SKINNER, 1974/2004).

Determinadas instruções acerca do comportamento verbal são fundamentais para manter diversas práticas culturais, sendo que muitas dessas instruções são passadas de geração para geração por que as contingências descritas são duradouras (SKINNER, 1974/2004).

Compreende-se controle instrucional, ou por regras, como uma relação entre o comportamento apresentado por um ouvinte e um antecedente verbal (instrução) emitido por um falante, que descreve ou implica uma contingência para o comportamento desse ouvinte (CATANIA, 1999). Skinner (1974/2004) descreve regras como sendo descrições verbais que especificam contingências, ou seja, especificam determinadas relações funcionais entre eventos.

Skinner (1974/2004) relata que provérbios, ditados e histórias folclóricas podem ser muito eficazes, pois as vantagens obtidas por se comportar do modo descrito por essas sentenças não são imediatas; esse é um dos motivos por não serem tão efetivas como reforçadores. Assim, a prática de contar histórias se torna adaptativa, pois pode conter

descrições de contingências que, sob certas condições, podem exercer tanto controle discriminativo quanto evocativo sobre o comportamento do ouvinte.

Desse modo, esses provérbios populares sinalizam as vantagens futuras caso o comportamento seja mantido. As regras sociais também adquirem valor semelhante, pois apresentam contingências nas quais determinados comportamentos serão punidos ou reforçados. Skinner (1974/2004) também aponta que regras podem ser aprendidas muito mais rapidamente do que comportamentos modelados por contingências descritas por elas e também facilitam a aprendizagem de comportamentos cujas contingências são semelhantes.

O comportamento de seguir regras também é aprendido. Se no passado seguir determinada regra produziu conseqüências reforçadoras, é provável que o comportamento seja generalizado a outras situações. Assim o comportamento governado por regras pode ser didaticamente compreendido como um operante de ordem superior e o seguir determinadas regras são exemplos individuais desse operante (ALBUQUERQUE, 2001; SKINNER, 1974/2004).

Além da definição formal do termo regra, Skinner também define esse termo sob seu aspecto funcional, assim regras teriam a função de estímulos discriminativos em determinadas contingências (1969/1980).

Na linha de pesquisa que investiga o comportamento controlado por regras, grande parte dos autores (MATOS, 2001; ALBUQUERQUE, 2001; MEDEIROS, 2002; FLORES, 2004) está de acordo com a descrição formal de Skinner (1969/1980). Esses autores concordam que regras atuam como antecedentes verbais que podem descrever contingências, isto é, que podem descrever as relações entre os eventos que antecedem o comportamento e suas prováveis conseqüências.

Contudo, a descrição funcional dada por Skinner de que regras podem funcionar como estímulos discriminativos possui algumas divergências (ALBUQUERQUE, 2001;

TEIXEIRA JUNIOR, 2007; PARACAMPO; ALBUQUERQUE, 2004). Alguns autores consideram regras como estímulos alteradores de função (SCHILINGER; BLAYKELY, 1989 apud ALBUQUERQUE; SILVA, 2006). Já outros autores compreendem que regras podem atuar tanto como estímulos discriminativos como estímulos alteradores de função (ALBUQUERQUE, 2001; CATANIA, 1999; ALBUQUERQUE; SILVA, 2006, PARACAMPO; ALBUQUERQUE, 2005).

Albuquerque (2001) aponta que regras podem exercer múltiplas funções, por isso, usar definições que envolvam apenas algumas destas possibilidades pode limitar desnecessariamente o uso desse conceito. O controle por regras se assemelharia ao controle por contingências em sua multiplicidade funcional.

1.3.1 Estudos experimentais sobre Controle Instrucional

Ayllon e Azrin (1964) realizaram um dos primeiros estudos com o objetivo de investigar o efeito das instruções sobre o comportamento. Neste estudo buscou-se verificar o efeito das instruções e do reforçamento no aumento da frequência do uso de talheres às refeições por pacientes institucionalizados. O primeiro constou de três fases: a fase 1 consistia em uma linha de base do comportamento de usar talheres; na fase 2, foram apresentadas conseqüências reforçadoras (cigarros, café e outros), contingentes ao uso de talheres; na fase 3, apresentou-se instruções e conseqüências reforçadoras para o comportamento almejado. Nos resultados da fase 1, observou-se que menos de 10% dos pacientes apresentaram comportamento de usar talheres. Na fase 2, não foram observadas mudanças significativas. Embora conseqüências fossem programadas, a não ocorrência ou baixa ocorrência do comportamento não favoreceu o contato com as contingências programadas. Na fase 3, ocorreu um grande aumento na porcentagem de pacientes que emitiram o comportamento de usar talheres. Um dado interessante encontrado durante a realização dos experimentos era

que os pacientes perguntaram por que recebiam reforços em algumas ocasiões e em outras não. Baseados nesse fato e nos demais resultados obtidos, os autores sugeriram que o procedimento de reforçamento não alterou o comportamento dos pacientes devido à ausência de estabelecimento de relações entre resposta e o reforço.

Um segundo experimento foi conduzido para verificar em que medida as instruções sem conseqüências reforçadoras poderiam aumentar a freqüência do comportamento de usar talheres. Do mesmo modo como o primeiro estudo, este experimento também constou de 3 fases: na fase 1, foram coletados dados de linha de base do comportamento de usar talheres; na fase 2 foram apresentadas instruções para o comportamento de usar talher, entretanto sem conseqüências programadas para o comportamento motor de usar talher; na fase 3 foram apresentadas instruções e conseqüências. Os resultados da fase 1 mostraram que apenas 5% dos pacientes apresentaram o comportamento de usar talheres. Na fase 2, inicialmente, 80% dos pacientes seguiram as instruções, mas ao longo do procedimento o percentual caiu para 25%. Na fase 3, 90% dos pacientes apresentaram o comportamento esperado e essa freqüência se manteve até o final do estudo. Ayllon e Azrin (1964) concluíram que instruções são importantes para a aquisição do comportamento, enquanto o reforçamento para o seguimento de instruções é mais importante para a manutenção do comportamento. Com base nessas investigações, o presente estudo procura investigar as possíveis relações entre regras inseridas em histórias e aquisição de comportamentos.

Dentro desse tema, Cavalcante (1999) também buscou investigar o efeito de instruções sobre o comportamento motor de crianças em uma tarefa de encaixe. Participaram do estudo 32 crianças entre 5 e 6 anos que foram expostas a uma tarefa de encaixar peças nos furos de um tabuleiro, de acordo com as dimensões (grossa, média e fina), forma (quadrado,

triângulo e círculo), tamanho (pequena, média e grande) e cor (azul, amarela e vermelha).

Primeiramente houve instruções gerais a todas as crianças apresentadas em um gravador:

“Nós vamos brincar de encaixar peças nos furos dos tabuleiros. Você tem à sua frente dois tabuleiros cheios de furos e um monte de peças de várias cores, formas e tamanhos. Você deve encaixar essas peças, uma de cada vez, nos furos dos tabuleiros. Cada vez que você encaixar a peça considerada correta, isto é, cada vez que você acertar, ganhará uma bolinha de gude. Quanto mais bolinhas de gude você tiver, mais brindes você poderá trocar no final do joguinho. Enquanto você for colocando as pecinhas, isto é, enquanto você estiver jogando pode ir falando alto tudo o que você pensar sobre a brincadeira. Agora pode começar.” (Cavalcante, 1999, p. 63)

Na seqüência, o procedimento foi composto de duas condições: Com e Sem Instrução. As instruções podiam ser imprecisas (faziam referências apenas à dimensão à qual a conseqüência programada era contingente) e precisas (referiam-se à propriedade da dimensão à qual a conseqüência era contingente), e podiam ser correspondentes, quando indicavam à dimensão que teria conseqüenciação para comportamento motor, ou discrepantes quando indicavam dimensão diferente da que seria conseqüenciada. Nos resultados foi observado que na condição “Com Instrução” apenas uma criança seguiu a instrução e o desempenho de uma outra foi controlado pelas contingências. Na Condição Sem Instrução apenas uma criança apresentou desempenho de acordo com as contingências programadas. A autora comenta que tais resultados divergem dos dados descritos na literatura sobre os efeitos de regras e contingências sobre o comportamento não-verbal e aponta também que essa diferença se deve provavelmente aos procedimentos de coleta de dados adotados, que não favoreceram a ocorrência de controle, seja pelas instruções ou pelas contingências. Apesar de serem realizadas tarefas similares às que os participantes realizam no cotidiano, houve pequenas diferenças na condução do procedimento. Assim conclui-se que quando sob grande variabilidade de condições, não se observa o efeito de instruções, freqüentemente descrito na literatura.

A autora ressalta a importância de investigar os efeitos das instruções e das contingências sobre o comportamento verbal e motor de crianças em circunstâncias próximas

a situações vivenciadas em ambiente natural. Semelhante aos estudos de Cavalcante (1999), o presente estudo também busca investigar os efeitos das instruções sobre o comportamento motor de crianças em situações próximas de seu cotidiano, mas apresenta diferenças em outros objetivos e características procedimentais.

Na literatura nacional não foram encontrados estudos que visam investigar as possibilidades da leitura de história como função de instrução para determinados comportamentos, embora seja possível encontrar uma série de estudos sobre o comportamento governado por regras (ALBUQUERQUE e FERREIRA, 2001; PARACAMPO e ALBUQUERQUE, 2004; BRAGA; ALBUQUERQUE; PARACAMPO, 2005; ALBUQUERQUE e SILVA, 2006; OLIVEIRA e ALBUQUERQUE, 2007). Essas investigações diferem-se da presente proposta, pois de forma geral, esses trabalhos tiveram como objetivo identificar os desempenhos dos participantes em situações de apresentação de regras coerentes e/ou discrepantes das contingências. Para a realização dessa investigação, conseqüências eram programadas para os comportamentos de seguir regras. As instruções eram apresentadas da seguinte forma: instruções orais para a investigação com crianças entre sete e nove anos (PARACAMPO e ALBUQUERQUE, 2004) e instruções por meio de gravação em áudio e folha com instruções impressas simultaneamente, ou seja, o participante recebia a descrição verbal em uma folha impressa e era solicitado a ouvir essas mesmas instruções em áudio em uma gravação do experimentador lendo essas mesmas instruções (ALBUQUERQUE e FERREIRA, 2001; BRAGA; ALBUQUERQUE; PARACAMPO, 2005; ALBUQUERQUE e SILVA, 2006; OLIVEIRA e ALBUQUERQUE, 2007). Em todas essas investigações, as instruções eram apresentadas de modo direto, ou seja, eram descrições dirigidas ao participante sobre determinados comportamentos em sessão experimental.

Em histórias é possível observar descrições de contingências não necessariamente dirigidas ao leitor. Muitas regras são direcionadas aos personagens das histórias ou ficam

implícitas em certos enunciados. Diante desse contexto questiona-se que funções as contingências descritas em histórias teriam sobre o comportamento de um leitor. Diferentemente dos estudos anteriores, não foram programadas conseqüências para o comportamento de seguir as regras no presente estudo.

Na literatura internacional, Heffner (2003) realizou um estudo que consistiu em uma analogia laboratorial ao uso clínico de contar de histórias, desenvolvido para examinar experimentalmente o quanto histórias guiam comportamentos, facilitando a aquisição da resposta apropriada. Participaram do estudo sessenta e seis estudantes universitários, divididos aleatoriamente em três condições: a) leitura de histórias e formulação de regras; b) leitura de histórias sem formulação de regras; c) sem histórias, apenas como instruções mínimas. As histórias descreviam uma competição de dois ratinhos no labirinto; um ratinho era mais cauteloso e procurava vencer com o uso de bússola e mapa; o segundo ratinho era mais rápido e tentava vencer correndo o mais depressa possível. Na primeira história, o ratinho devagar era o ganhador, enquanto na segunda história o rato vencedor era o mais rápido dentre os dois. O grupo na condição a) leitura de histórias e formulação de regras, era solicitado a ler as histórias e responder a um questionário que descrevia o comportamentos dos personagens das histórias e suas conseqüências. O segundo grupo lia apenas as histórias e o terceiro grupo não lia história. Após essa fase, os participantes eram solicitados a executar uma atividade por computador. As atividades eram compostas por Esquemas de Reforçamento Misto (composto por dois ou mais componentes que operam em alternância sem a presença de um estímulo discriminativo contingente a essa alternância) e Esquemas de Reforçamento Múltiplo (composto por dois ou mais componentes que operam em alternância na presença de estímulos diferentes). Durante a atividade no computador, os participantes sentavam-se em frente ao monitor e recebiam uma cópia digitada das instruções, que eram lidas imediatamente antes de cada sessão. As instruções eram as seguintes:

"Estou para participar de uma atividade no computador na qual tenho a oportunidade de ganhar pontos valendo dinheiro. Meu trabalho é ganhar tantos pontos quanto for possível. Cada toque na barra de espaço é uma tentativa de ganhar um ponto. Alguns toques podem produzir pontos, outros não. Quando eu ganhar um ponto, a tela do monitor irá mostrar uma caixa de mensagem por 3 segundos dizendo "Você marcou! Aperte *enter*". Quando eu vir essa caixa, devo apertar *enter* imediatamente para gravar o ponto. É importante apertar *enter* imediatamente porque apenas pontos gravados contam para o prêmio em dinheiro. Se eu tiver qualquer pergunta, devo alertar o experimentador agora."

Os resultados sugerem que participantes expostos a histórias ganham mais pontos e discriminam de forma mais adequada aos componentes do esquema de reforçamento misto do que os participantes que não foram expostos à história. Não houve diferenças significativas entre as condições nas atividades programadas em esquemas de reforçamento múltiplo. Esse estudo trouxe alguns resultados empíricos que fundamentam a hipótese de que histórias podem, de alguma forma, controlar o comportamento. A autora também ressalta a necessidade de mais estudos na área para confirmação desses achados.

Na época em que o livro *Comportamento Verbal* foi lançado, as propostas contidas na obra tiveram repercussão negativa, tanto por parte dos não-behavioristas, devido ao caráter revolucionário de suas idéias, quanto por parte dos behavioristas, que não possuíam métodos adequados para análise do comportamento verbal (MEDEIROS, 2002). Após 50 anos do lançamento do livro, parte de suas propostas conceituais ainda carece de investigações experimentais, como é o caso das possibilidades das funções do comportamento verbal de contar histórias. A partir das propostas de Skinner (1957/1978) e de outros investigadores da área, tem-se a hipótese de que o contar histórias infantis pode desempenhar funções de tatos e mandos e, dentro dessa mesma perspectiva, ouvir histórias pode ter a função de instrução sobre como se comportar em determinados contextos. Na literatura, é possível encontrar

estudos observacionais e correlacionais que sugerem que histórias podem controlar, de alguma forma, o comportamento, mas poucos são os estudos experimentais na área.

Assim, compreendendo o contar histórias como uma prática importante em nossa cultura, este estudo procurou investigar se e como as contingências descritas em uma história alteram os desempenhos verbais e não-verbais de crianças nas situações que as sucedem. Mais especificamente, o objetivo foi verificar se o comportamento das crianças após a leitura das histórias seria funcionalmente dependente das contingências descritas nas mesmas. Como objetivos específicos buscaram-se: a) descrever o desempenho que sucede a leitura da história pelas crianças; b) identificar se diferentes conseqüências ao comportamento do personagem final da história influenciam o modo como a criança se comporta quando está em situação similar à situação descrita na história.

Diferentemente de outros trabalhos anteriores, esse estudo buscou investigar essas relações dentro de contextos semelhantes a ambientes naturais. Para isso, foram realizados três experimentos com objetivos semelhantes, mas com algumas diferenças procedimentais. A seguir serão descritas as características gerais do método e em cada estudo serão detalhadas suas particularidades.

2. MÉTODO GERAL

2.1 Participantes

A pesquisadora realizou contato por telefone com 160 crianças, das quais 30 aceitaram participar das atividades. Desse número, apenas 21 compareceram a pelo menos a primeira etapa, 18 compareceram à segunda etapa da coleta de dados e 15 participantes estiveram presentes durante todas as etapas do procedimento, mas apenas 11 foram selecionados para participar efetivamente da pesquisa. Os outros quatro participantes que completaram todas as atividades do projeto foram descartados pelos seguintes motivos: um participante não atingiu critério de acertos nas atividades de emparelhamento para continuidade do procedimento, uma criança teve problemas de saúde durante a sessão experimental e dois participantes foram excluídos porque as filmagens não se mostraram satisfatórias para a análise dos dados.

Participaram dos três estudos onze crianças de ambos os sexos com idade entre oito anos completos a 10 anos 11 meses e 29 dias, com bom desempenho em leitura e desempenho cognitivo aferido como normal pelo WISC-III. A distribuição dos participantes em cada condição ocorreu de modo randômico. Os pais dos participantes responderam a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início das investigações (Apêndice 1).

2.2 Material

Para caracterização dos participantes, foi utilizada a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III).

Na Fase de ambientação foram utilizados os seguintes brinquedos e jogos: Pula-Pirata, Central de jogos (jogos de damas, ludo, trilha), jogo de dardos, carrinho de brinquedo, jogo da memória, bonecas, uma casinha de madeira, uma caixa contendo dois bonecos e miniaturas de móveis em plástico colorido. Foram utilizadas folhas de sulfite com duas

histórias infantis. Essas histórias (Apêndices 2 e 3) foram adaptações das histórias de Cerviglieri (2007).

Também foram necessárias seis folhas sulfite contendo perguntas do formato de Emparelhamento com o Modelo (*Matching to Sample*) (Apêndice 4 e 5). Em cada folha, havia uma pergunta com três alternativas, as quais eram ilustradas e com uma descrição escrita por extenso logo abaixo de cada figura. O total de perguntas era seis, sendo três relacionadas a uma história e três relacionadas à outra.

Na Fase Experimental, também foram utilizadas folhas com histórias infantis. Nessa fase, as histórias utilizadas foram construídas especificamente para esse estudo para garantir o desconhecimento da história por parte da criança. O total de histórias utilizadas nessa fase foi quatro, sendo duas histórias (A e B) apresentadas para os participantes das Condições 1 e 2 (Apêndices 6 e 7), e outras duas histórias (C e D) para os participantes da Condição 3 (Apêndice 8 e 9). Também foram utilizadas folhas sulfite com perguntas no formato de Emparelhamento com o Modelo. Cada folha continha uma pergunta e três alternativas ilustradas, sendo que, para cada pergunta, apenas uma resposta era correta (aquela que tinha relação com a história lida). Após a leitura de cada história, eram apresentadas três perguntas nesse formato, como forma de verificação da compreensão da história. As histórias A e B eram muito semelhantes, sendo apenas o desfecho a diferença entre ambas. Assim, as perguntas em formato de Emparelhamento com o Modelo eram as mesmas (Apêndice 10). Para ambas as histórias, as duas primeiras perguntas tinham a mesma resposta a ser considerada como correta. A última pergunta, que correspondia ao final da história, apresentava uma alternativa relacionada à História A; uma relacionada à História B e outra sem relação com as histórias lidas. Nos Estudos 2 e 3, foram feitas algumas modificações na História A e verificação da compreensão da história conforme será mostrado no Quadro 8 e Figura 9.

As histórias C e D eram diferentes entre si e cada uma apresentava um conjunto de três perguntas sob o mesmo formato para verificação da história (Apêndice 11 e 12).

Ainda na Fase de Experimental foram utilizados materiais para festa de aniversário: enfeites, doces, formas de doces, balões, etc. Também havia uma pasta com folhas sulfite em braço, canetas hidrocor, fita adesiva e lápis de cor. Os mesmos brinquedos utilizados na Fase de Ambientação foram disponibilizados na Fase Experimental nos Estudos 2 e 3.

2.3 Local

Todo o procedimento foi realizado no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru. A sala para aplicação do WISC-III era de atendimento individual, contendo apenas mesas e cadeiras. A sala utilizada para as fases de ambientação e procedimento experimental era diferenciada, contendo proteção acústica e espelho de observação unidirecional, como será detalhado a seguir.

2.4 Condições de Coleta

A sala onde foram realizadas as fases de ambientação e experimental representada na Figura 1 era de atendimento infantil, mobiliada com armários (item 10) coloridos, com gavetas trancadas, prateleiras, uma área com colchões (item 9) e, ao centro da sala, uma mesa pequena (item 5) com três cadeiras (item 6, 7, 8). A sala também tinha uma casinha de madeira com cerca de 1 metro de altura e móveis de brinquedo em madeira.

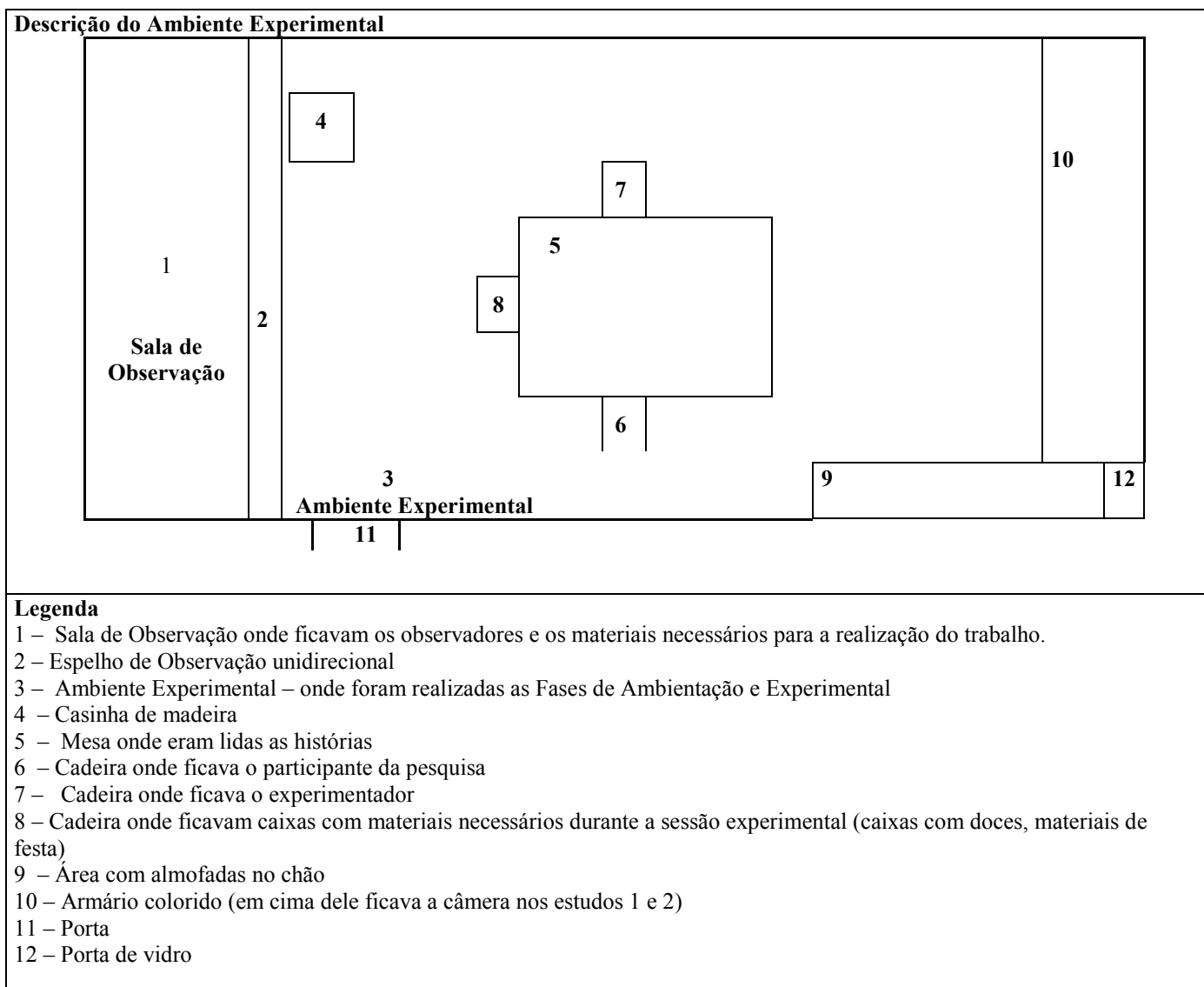


Figura 1. Representação esquemática (em diagrama) do ambiente experimental.

2.5 Procedimento

De forma geral o procedimento foi dividido em três fases, a saber, caracterização da amostra pela aplicação do WISC III, fase de ambientação e fase experimental, descritas a seguir:

a) Aplicação do WISC-III

Essa fase tinha como objetivo caracterizar a amostra investigada. A exigência para continuidade da participação da criança no estudo era não ter desempenho cognitivo compatível com deficiência mental e seguir as instruções contidas no teste. A escala foi

aplicada pela própria pesquisadora em uma ou das sessões dependendo do estudo.

b) Fase de Ambientação

Essa fase tinha como objetivo familiarizar a criança ao ambiente experimental e aos procedimentos adotados, além de verificar sua capacidade de ler histórias e responder questões referentes a elas. Para isso, o participante ficava em uma sala de atendimento infantil, onde podia escolher alguns dos brinquedos ou jogos. O tempo de brincadeira livre variou entre 20 e 30 minutos. Em seguida, era solicitado à criança que lesse duas histórias de Cerviglieri (2007), adaptadas especificamente para este estudo e transcritas nos Quadros 1 e 2; as histórias tinham entre uma e duas páginas.

Como forma de avaliar a atenção e compreensão da história, o participante respondia a três tarefas de emparelhamento, que consistiram na apresentação de três figuras com personagens e cenas de histórias, sendo uma delas correspondente a aspectos da história lida, conforme Figuras 2 e 3. Esse procedimento era realizado imediatamente após a leitura de cada história. As perguntas tinham a seguinte estrutura (1) “Qual desses personagens estava presente na história?”; (2) “O que o personagem da história fez?”; (3) “O que aconteceu com o personagem da história?”.

FILHOTINHOS DA RUA

A noite estava fria e chuvosa como sempre é no inverno. Naquela praça existiam várias casas bonitas, todas com grandes escadas.

Num galho de uma árvore, bem lá no alto, estava a Coruja com seus olhos enormes, observando toda a rua. De repente ela viu uma cachorrinha, que vinha chegando bem devagarzinho.

A cachorrinha se aproximou e disse:

- Oi amiga Coruja, estou com tanto frio...

A coruja respondeu:

- Nesta noite fria o melhor seria entrar numa casa, não é mesmo?

- Claro, sem duvida minha amiga Coruja! Mas como vou entrar? Tudo tão bem fechado... e se me descobrem me chutam para fora. Você, com toda a sua sabedoria, pode me ensinar a entrar numa casa bonita e quentinha?

-Desculpe minha amiga cachorrinha, sou apenas uma coruja, você terá que descobrir um jeito de entrar sozinha!

A cachorrinha olhou para a enorme porta. Farejou e até sentiu cheiro de comida.

Pensou: - Se eu latir, incomodo, e aí me mandam embora. Bater na porta... hmm... como?

Desceu as escadas e, para espanto da coruja, foi embora.

Eis que dali uma hora, mais ou menos, aparece de novo a cachorrinha, seguida por seus dois filhotinhos.

Subiram as escadas, e começaram a brincar bem em frente a porta.

Logo a porta se abriu, e duas crianças gritaram de alegria. Pegaram os filhotinhos no colo e levaram todos para dentro.

O pai das crianças logo falou: Que linda cachorrinha com seus filhotes! Não é certo deixá-los aqui fora, com frio. Vamos ficar com eles!

E assim a cachorrinha ficou morando na casa bonita com seus filhotinhos.

Quadro 1 . Primeira história contada na Fase de Ambientação

O PIU-PIU CHORÃO

A família do galinheiro era muito grande. Havia a família do pato preto, a da galinha ruiva, que cacarejava o tempo todo e a da galinha carijó. A galinha carijó tinha vários pintinhos.

Todos os pintinhos eram bem engraçadinhos, apenas um era diferente. Chorava o tempo todo.

Dona Carijó estava ficando impaciente com ele. Ciscava e dava para ele comer, mas não adiantava, o piu-piu continuava chorando.

- O quê fazer? - pensava ela.

Um dia dona Carijó viu chegar ao galinheiro um visitante que não conhecia. Era o Galo Jojó, ele ficava em outro galinheiro, mas o dono da fazenda o deixou ali, naquele dia.

-Olá, seu Jojó - Não sei mais o que fazer, meu filhinho não pára de chorar.

- Claro! - disse Seu Jojó – ele está com a patinha machucada. Vou colocar um curativo nele.

E assim, o piu-piu foi parando de chorar até que ficou muito alegre e feliz!

O galinheiro voltou ao seu dia normal e a vida continuou ali muito bem.

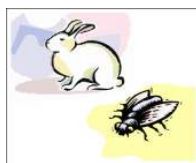
Dona Carijó ficou feliz em ver o pintinho alegre.

Quadro 2. Segunda história contada na Fase de Ambientação

1. Quais bichinhos estavam na história?



a) a cachorrinha e coruja



b) o coelho e o mosquito



c) a tartaruga

2. O que a cachorrinha fez para se proteger do frio?



a) foi procurar comida



b) comprou uma roupinha de frio



c) tentou entrar em uma casa quentinha

3. O que aconteceu com a cachorrinha e seus filhotes?



a) foram morar em baixo da ponte




b) foram morar na casa bonita com as crianças



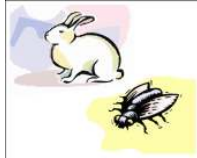
c) foram viajar

Figura 2. Verificação da compreensão da primeira história contada na Fase de Ambientação.


1. Quais bichinhos estavam na história?



a) a galinha, os pintinhos e o galo




b) o coelho e o mosquito




c) a tartaruga

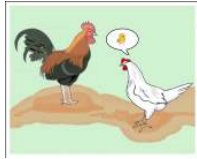
2. O que a galinha carijó fez para o pintinho para de chorar?



a) foi botar mais ovos




b) comprou uma roupinha de frio




c) pediu ajuda ao galo Jojó


3. O que seu Jojó, fez para o pintinho para de chorar?



a) ensinou o piu-piu a cozinhar



b) colocou um curativo na patinha do pintinho



c) foi ouvir música com piu-piu.

Figura 3. Verificação da compreensão da segunda história contada na Fase de Ambientação.

c) Fase Experimental

Na terceira sessão, os participantes foram divididos em três condições, que serão posteriormente descritas de modo pormenorizado. Nessa sessão, todo o material de leitura foi construído especificamente para essa investigação. A princípio, serão descritas as características do procedimento comuns a todas as condições.

Primeiramente, era solicitado à criança que lesse uma história com temática de festa de aniversário. As crianças poderiam ler a história em voz alta ou silenciosamente, do

modo que preferissem. Após sua apresentação, a compreensão era avaliada sob o formato de Emparelhamento com o Modelo. A estrutura das perguntas era semelhante à que foi apresentada na fase de ambientação.

As perguntas tinham a seguinte estrutura (1) “Onde o personagem principal foi?”; (2) “O que o personagem da história fez?”; (3) “O que aconteceu com o personagem da história?” (Apêndices 10, 11, 12).

Tal estrutura foi escolhida, pois, ao acertar todas as questões, tem-se uma confirmação objetiva da compreensão dos principais aspectos da história, a saber, o contexto, o comportamento e a consequência desse comportamento.

Na seqüência, a experimentadora comunicava que haveria uma festa surpresa para um funcionário (a) do CPA e pedia à criança que ajudasse nos preparativos. Em seguida, tirava os doces de uma caixinha e dizia que as forminhas dos doces estavam faltando. A pesquisadora, com o pretexto de ir pegar as forminhas, deixava a criança sozinha por cinco minutos em situação simulada semelhante à da história contada. Os comportamentos dos participantes eram registrados em *videotape ou DVD* e por meio de observadores localizados em uma sala ao lado do ambiente experimental equipada com espelho de observação unidirecional. Decorridos cinco minutos, a experimentadora voltava para a sala e fazia a seqüência de perguntas para avaliar se existiam e quais eram as relações entre a história contada e o comportamento durante sua ausência.

Roteiro de perguntas de comportamentos do experimentador.
1. Me ajude a colocar os doces na forma?” 2. Conte para mim quantos doces tem na bandeja? Caso a quantidade relatada seja discrepante da pré-definida pela experimentadora, seguirá com a pergunta 3; caso a quantidade relatada esteja de acordo com a pré-definida pela experimentadora, haverá o encerramento das questões. 3. Nossa! Tem 28 (por exemplo) docinhos aqui? Eu tive a impressão de ter colocado 30. Está faltando algum doce?

Quadro 3. Roteiro de perguntas de comportamentos do experimentador.

Após um período de atividades lúdicas (confeção de um cartaz para ser colocado na festa de aniversário), o participante era instruído a ler uma segunda história com a mesma temática. De forma semelhante à ocorrida após a leitura da história anterior, a pesquisadora avaliava a compreensão da história por meio do procedimento de Emparelhamento com o Modelo, com a mesma estrutura já descrita. Após a leitura, a pesquisadora se retirava novamente da sala por cinco minutos, com o pretexto de pegar as bexigas para enfeitar a sala. Após o tempo estipulado, a pesquisadora novamente voltava à sala e fazia as mesmas perguntas anteriormente descritas.

Terminada a fase experimental propriamente dita, a pesquisadora e o participante terminavam os preparativos da festa e realizavam a “festa surpresa”. O aniversariante normalmente era a pessoa que estava atrás do espelho de observação registrando os comportamentos da criança. Durante a fase experimental os participantes foram distribuídos em três condições:

Condição 1 - A primeira história apresentada nessa condição e apresentada no Quadro 4, descrevia um episódio em que um garoto estava ajudando nos preparativos de uma festa de aniversário. Por um instante, ele se viu sozinho diante dos doces e resolveu comer alguns deles, antes do início da festa. Ao final da história, a festa ficou muito bonita, incluindo a mesa com os doces. Essa primeira história não relatou consequência aversiva para o comportamento de pegar os doces antes da festa.

A segunda história tinha os mesmos personagens, o mesmo contexto e os mesmos comportamentos do personagem principal, ou seja, pegar os doces antes da festa. A diferença principal entre essas histórias era que nessa segunda história a descrição do comportamento de pegar os doces antes da festa era seguida de uma consequência aversiva para o comportamento do personagem, ou seja, havia a descrição de que a ação do garoto foi

descoberta e as pessoas da festa ficaram zangadas, pois a mesa do aniversário ficou feia, tal como apresentado no Quadro 5.

Histórias da Fase Experimental - História A

O aniversário de Lulu

Era aniversário de Lulu, uma menina muito legal! Todo mundo na escola queria ser convidado para a festa.

Lulu foi conversar com Zequinha e disse:

_ Quer ir à minha festa de aniversário, Zequinha?

_ Claro, Lulu! Eu quero muito ir a sua festa de aniversário!

_ Que legal, Zequinha! Você poderia ir para minha casa agora à tarde para me ajudar a preparar a festa? _ disse Lulu

Chegando lá, tinha um monte de doces gostosos: beijinhos, cajuzinhos, brigadeiros e balas. Mas a mãe de Lulu disse que ninguém poderia pegar os doces até a hora da festa.

Zequinha quis ajudar a colocar os doces nas forminhas.

Depois de algum tempo, quando todos saíram da sala e só Zequinha estava perto dos doces, ele viu todos aqueles doces gostosos e pensou: Estou com tanta fome, se eu pegar alguns docinhos ninguém vai perceber...

Assim, mesmo a mãe de Lulu dizendo que não era pra ninguém pegar, Zequinha foi lá, pegou e comeu vários doces.

Todos os doces estavam muito gostosos e Zequinha ainda pegou as forminhas coloridas para brincar.

Quando a mãe de Lulu chegou, Zequinha foi a ajudar a arrumar a mesa.

_ Que mesa linda e colorida! Quantos doces bonitos e gostosos! Essa festa vai ser muito legal!

_ disse a mãe de Lulu.

Quadro 4 . História A: Primeira história contada na Condição 1

Histórias da Fase Experimental - História B

O aniversário de Lulu

Era aniversário de Lulu, uma menina muito legal! Todo mundo na escola queria ser convidado para a festa!

Lulu foi conversar com Zequinha e disse:

_ Quer ir na minha festa de aniversário, Zequinha?

_ Claro, Lulu! Eu quero muito ir a sua festa de aniversário!

_ Que legal, Zequinha! Você poderia ir para minha casa agora a tarde para me ajudar a preparar a festa? _ disse Lulu

Chegando lá, tinha um monte de doces gostosos: beijinhos, cajuzinhos, brigadeiros e balas. Mas a mãe de Lulu disse que ninguém poderia pegar os doces até a hora da festa.

Zequinha quis ajudar a colocar os doces nas forminhas.

Depois de algum tempo, quando todos saíram da sala e só Zequinha estava perto dos doces, ele viu todos aqueles doces gostosos e pensou: Estou com tanta fome, se eu pegar alguns docinhos ninguém vai perceber...

Assim, mesmo a mãe de Lulu dizendo que não era pra ninguém pegar, Zequinha foi lá, pegou e comeu vários doces.

Todos os doces estavam muito gostosos e Zequinha ainda pegou as forminhas coloridas para brincar.

Quando foram arrumar os docinhos na mesa, viram que faltavam doces. A mãe de Lulu ficou muito brava e perguntou :

_ Quem comeu os doces antes da festa?

_ Foi Zequinha. Eu vi pela janela e o bolso dele está sujo de doces e cheio de forminhas _ disse Lulu.

Todos ficaram muito zangados com Zequinha, porque a mesa do aniversário ficou feia e vazia.

Quadro 5. História B: Segunda história contada na Condição 1

Condição 2 - Assim como na Condição 1, ambas as histórias descreviam o comportamento do garoto de pegar os doces de uma mesa de aniversário antes de uma festa. Contudo nessa condição as histórias foram apresentadas em ordem inversa, ou seja, primeiramente foi apresentada a história que relatava a ocorrência de uma consequência

aversiva para o comportamento do personagem (História B) e na segunda história o comportamento de pegar doces não era seguido por uma consequência aversiva.

Condição 3 – Consistiu na mesma seqüência de passos, porém os participantes foram expostos a outras duas histórias com temáticas semelhantes (eventos de uma festa de aniversário), mas sem referência aos comportamentos de pegar os doces e as consequências que os seguiam.

Na primeira história lida nessa condição, apresentada no Quadro 6, o personagem principal ajudava a preparar a mesa e preparar os doces. A segunda história, apresentada no Quadro 7, descrevia a festa propriamente dita, como ocorreu e os novos amigos que o personagem principal fez. Em nenhuma dessas histórias era feita menção ao comportamento de pegar os doces antes da festa. Essa condição teve função de controle.

Histórias da Fase Experimental - História C

O aniversário de Lulu

Zequinha, você poderia ir para minha casa agora à tarde para me ajudar a preparar a festa? _
Lulu perguntou.

_ Vivaaaa! _ respondeu Zequinha contente. _ Quero muito ajudar!

Chegando lá, havia um monte de doces gostosos, beijinhos, cajuzinhos, brigadeiros e balas...

Lulu e Zequinha queriam ajudar a fazer o bolo e a mãe de Lulu logo falou:

_ Vocês vão aprender o segredo dos meus deliciosos bolos!

Foi super legal ajudar na cozinha e o bolo ficou lindo!

Na sala, havia bexigas coloridas por toda a parte! Lulu e Zequinha também ajudaram a arrumar toda a decoração da festa, arrumaram os docinhos, separaram os pratinhos para colocar os salgadinhos e encheram as bexigas. Foi tudo muito trabalhoso, mas também muito divertido!

_ Que festa legal! – Zequinha pensou – Estou ansioso para ver os nossos outros amiguinhos chegarem para a gente se divertir bastante.

Quando terminaram de arrumar os docinhos, a mesa do bolo ficou linda, toda colorida de doces de festa! Lulu ficou muito feliz.

Quadro 6. História C: Primeira história contada na Condição 3

Histórias da Fase Experimental - História D

O aniversário de Lulu

Era sábado à tarde. Zequinha foi para a casa de Lulu. Era a festa de aniversário dela. Havia muita gente e muitas músicas! Era uma festa bem animada!

Zequinha só conhecia Lulu, a aniversariante, e pensou: Acho que eu vou ficar sozinho, porque não conheço ninguém... Será que alguém vai querer brincar comigo? O que devo fazer?

A mãe de Lulu, vendo que Zequinha estava sozinho disse:

_ Vá chamar alguém para brincar, Zequinha. Eles vão querer brincar com você!

Zequinha estava com vergonha, mas mesmo assim, ele chegou perto de duas crianças e as chamou para brincar. Eram Lina e Bino, amigos de Lulu .

Os três foram brincar de pular corda. Como eles eram legais! Zequinha brincou com eles por muito tempo.

Quando a festa acabou, Zequinha estava cansado de tanto brincar, mas muito feliz!

_ Quero ir na sua festa de aniversário no ano que vem, Lulu! – disse Zequinha

_ Vai demorar muito, Zequinha – disse Lulu. – A gente não precisa esperar até a festa do ano que vem, a gente pode sair para brincar juntos no próximo sábado. Podemos ir ao parque!

_ Agora nós seremos seus amigos também – disseram Lina e Bino.

E assim Zequinha fez dois novos amigos e combinou um passeio super legal no parque de diversões !

Quadro 7. História D: Segunda história contada na Condição 3

Como ilustra a Figura 4, a verificação das histórias A e B foi feita com uma única seqüência de perguntas, de modo que era apresentada a História A seguida pela verificação da compreensão e quando era apresentada a História B, o procedimento de verificação possuía as mesmas perguntas e alternativas. A única diferença entre as histórias era o desfecho, logo, a pergunta 3, correspondente ao final da história era a única que possuía diferentes respostas corretas. Na História A, a resposta correta para essa questão era a alternativa B, na História B, a resposta correta para essa pergunta era a alternativa A.

1. Onde Zequinha foi?



a) na escola



b) no zoológico



c) na festa de aniversário da Lulu

2. A mãe de Lulu disse que ninguém podia pegar os doces. O que Zequinha fez?



a) Foi assistir TV



b) Foi jogar bola



c) Comeu vários doces

3. O que aconteceu com Zequinha?



a) Descobriram que Zequinha tinha pegado os doces e ficaram muito zangados por que a mesa da festa ficou feia e vazia.



b) Ninguém descobriu e a mesa de doces ficou linda e colorida



c) ficou com dor de barriga

Figura 4. Verificação da compreensão das histórias A e B no formato de Matching to Sample

As Figuras 5 e 6 apresentam a configuração das tendências para a verificação da compreensão das histórias lidas na Condição 3. As histórias C e D, apesar de temáticas semelhantes às anteriores eram histórias diferentes em seu conteúdo. Assim sendo, foi usada uma seqüência de perguntas após cada história. A Figura 5 corresponde à seqüência de perguntas apresentada após a História C e a Figura 6 corresponde à seqüência apresentada após a leitura da História D.

1. Onde Zequinha foi?



a) na escola



b) no zoológico



c) na festa de aniversário da Lulu

2. O que Zequinha fez?



a) Foi assistir TV



b) Foi jogar bola



c) Ajudou a preparar os doces

3. O que aconteceu depois ?



a) A mesa ficou linda e Lulu ficou feliz



b) Lulu e Zequinha foram passear de trem



c) Lulu e Zequinha foram ao zoológico

Figura 5. Verificação da compreensão da história C no formato de Matching to Sample

1. Onde Zequinha foi?



a) na escola



b) no zoológico



c) na festa de aniversário da Lulu

2. O que Zequinha fez?



a) Brincou bastante com Lulu, Bino e Lina



b) Foi jogar bola



c) Foi assistir TV

3. No final da festa, o que aconteceu?



a) Lulu e Zequinha foram viajar



b) Zequinha fez novos amigos e combinaram de ir no parque



c) Lulu e Zequinha foram ao zoológico

Figura 6. Verificação da compreensão da história D no formato de Matching to Sample.

3. ESTUDOS

A seguir serão apresentados três estudos propostos para investigação das relações entre leitura e desempenho verbal e não-verbal subsequente.

3.1.1 Estudo 1

Esse primeiro estudo teve como objetivo verificar os efeitos de leitura de contingências descritas em uma história sobre o desempenho verbal e não-verbal de crianças. Também foram investigadas as relações entre a frequência de autoclíticos presentes nas histórias e o desempenho dos participantes.

3.1.2 Método

3.1.2.1 Participantes

Participaram desse estudo quatro crianças entre oito e dez anos (onze anos incompletos), sem dificuldades escolares. Os participantes freqüentavam escolas distintas em diferentes bairros de uma cidade do interior paulista. O primeiro contato com essas crianças ocorreu por telefone. Todos os participantes eram irmãos de crianças já atendidas no Centro de Psicologia Aplicada - UNESP/Bauru por outros projetos.

A distribuição de crianças em cada condição ocorreu de modo randômico. Dos quatro participantes, um estava na Condição 1, outro participante estava na Condição 2, e dois participantes estavam na Condição 3.

Logo após a explicação dos objetivos gerais da pesquisa, os pais de todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação na pesquisa e divulgação dos dados.

Tabela 1. Caracterização dos participantes no Estudo 1.

Condição	Participante	Idade	Escolaridade	WISC-III			
				QI: Total	Execução	Verbal	Interpretação
1	Natália	8 a e 7 m	3ª série	112	115	106	Superior
2	Yve	9 a e 8 m	3ª série	130	125	130	Muito Superior
3	Daniel G.	10 a e 1 m	4ª série	112	108	115	Superior
	Aline	9 a e 7m	3ª série	137	142	126	Muito superior

O desempenho do WISC – III foi satisfatório para todos os participantes. Nos resultados de QI Total observa-se que todas as crianças tiveram desempenho, na média ou superior à média, sendo duas crianças com desempenhos totais na média e duas com desempenho superior à média. Já no QI verbal, percebe-se que três crianças tiveram resultado acima da média (Natália e Yve com desempenho Médio Superior e Aline com desempenho Muito Superior) e apenas um teve resultado compatível com a média da população.

Observa-se que todas as crianças tiveram resultados de QI altos. Esse resultado pode ter ocorrido devido ao fato de que as crianças que aceitaram participar do projeto eram todos alunos com excelente desempenho acadêmico e, segundo o relato das próprias crianças e de duas mães, eram crianças com alta frequência de comportamentos relacionados aos estudos, que gostavam de ler e fazer atividades escolares.

3.1.2.2 Procedimento

O procedimento foi dividido em três sessões, com um intervalo máximo de duas semanas entre elas. Primeiramente, os pais eram convidados à sala para ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa mesma sessão, a criança era submetida ao WISC-III.

Na segunda sessão, primeiramente as crianças iam a uma sala para o término das atividades de aplicação do WISC- III (os dois últimos itens). Posteriormente, as crianças eram

convidadas a ir até outra sala para ser iniciada a Fase de Ambientação. A terceira sessão correspondia à Fase Experimental já descrita no Método Geral



Figura 7. Ambiente Experimental.

A Figura 7 demonstra como o ambiente experimental era organizado. Observa-se que em uma das cadeiras há uma pasta e uma caixa colorida. Na caixa ficavam os doces antes da leitura da primeira história. A pasta azul continha materiais escolares para a confecção do cartaz durante o período de intervalo entre a leitura das histórias. A pesquisadora sentava-se na cadeira à esquerda e o participante na cadeira à direita.

3.1.2.3 Análise dos resultados

As filmagens foram avaliadas considerando se a criança pegou ou não os doces. Além disso, foi analisada a frequência comportamentos direcionados aos doces por parte da criança. Para isso, considerou-se como comportamento direcionado aos doces: apenas olhá-

los; apenas tocá-los ou olhá-los e tocá-los simultaneamente. Também foi realizada uma análise da frequência de autoclíticos (qualificadores e quantificadores) nas histórias.

3. 1. 3 Resultados

Tabela 2. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 1 nas tarefas de compreensão da história – Fase de Ambientação.

Condição	Participante	História 1	História 2
1	Natália	3/3	3/3
2	Yve	3/3	3/3
3	Daniel G.	3/3	3/3
	Aline	3/3	3/3

Na fase de ambientação, todos os participantes obtiveram desempenho máximo, acertando as três perguntas referentes à compreensão das duas histórias lidas. Ao responder todas essas questões com acertos (selecionando a figura correta) foi obtida uma medida objetiva da compreensão dos aspectos principais da história, a saber, personagem principal, desempenho apresentado e conseqüências recebidas. Esse procedimento funcionou como critério de inserção na pesquisa. Assim, o desempenho das crianças em leitura se mostrou adequado para a continuidade do procedimento experimental. Nessa fase, todas as crianças foram submetidas às mesmas histórias.

Tabela 3. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 1 nas tarefas de compreensão da história na Fase Experimental.

Condição	Participante	História 1	História 2
1	Natália	3/3	3/3
2	Yve	3/3	3/3
3	Daniel G.	3/3	3/3
	Aline	3/3	3/3

No que se refere à leitura de histórias na Fase Experimental, todos os participantes apresentaram comportamento textual e compreensão da história ao selecionar a alternativa

correspondente ao enredo da história avaliada pelo procedimento de emparelhamento-com-o-modelo.

As crianças eram deixadas sozinhas após a verificação de compreensão de leitura de cada história. O desempenho dos participantes foi o mesmo nas três condições, ou seja, não pegar doces antes da festa. Este comportamento não foi descrito, ao menos de forma explícita, em nenhuma das contingências relatadas nas histórias. Para três dos participantes (Condição 1 e Condição 3), comportamentos de explorar o ambiente ocorreram em maior frequência na segunda vez em que foram deixados sozinhos. Yve (Condição 2) ficou brincando em uma casinha de madeira ambas as vezes em que foi deixada sozinha. O participante Daniel G., da Condição 3, não chegou a comer os doces, mas na última vez em que foi deixado sozinho comeu alguns granulados que estavam sobre os doces.

Como nenhuma criança pegou os doces antes da festa e o número de doces permaneceu o mesmo, não foi perguntado à criança se faltavam ou doces e o porquê desse fato.

Além dessa investigação, as filmagens e as anotações dos observadores também foram analisadas com o objetivo de identificar alguma consistência no desempenho dos participantes após suas exposições às condições. Foi analisada a frequência de comportamentos direcionados aos doces, tais como: tocar e olhar para os doces a partir dos critérios anteriormente descritos.

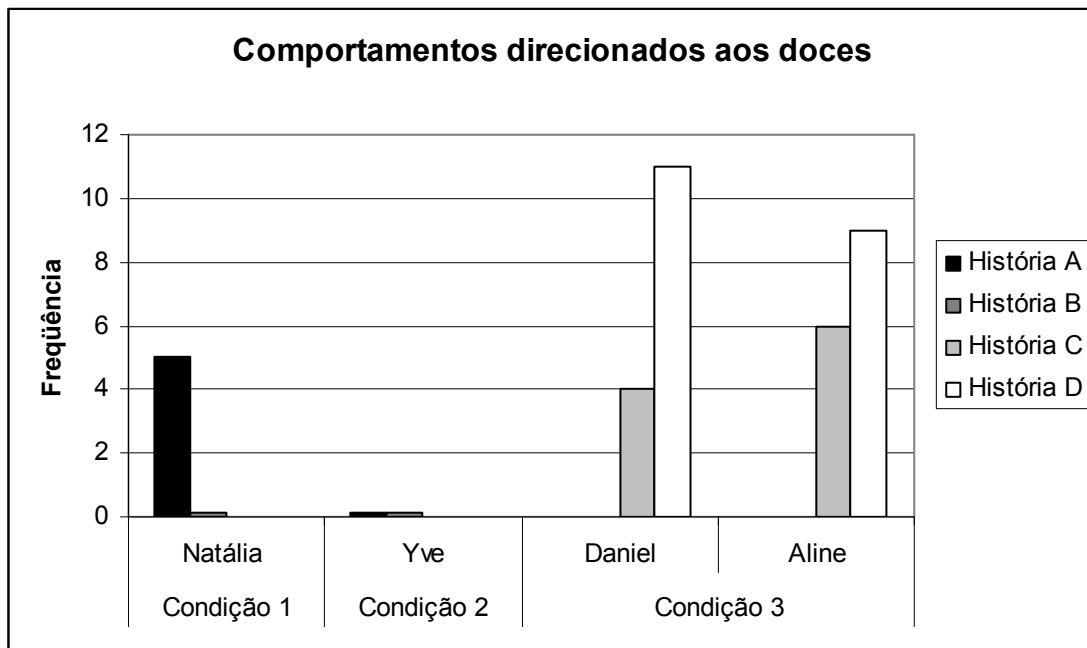


Figura 8. Frequência de comportamentos de olhar e tocar nos doces em cada condição no Estudo 1.

A Figura 8 ilustra a frequência de comportamentos relacionados aos doces em cada condição após a leitura das histórias. Na Condição 1, em que primeiramente foi apresentada a História A, sem contingência aversiva, percebe-se cinco comportamentos direcionados aos doces, enquanto após a leitura da História B, com consequência aversiva, não ocorreu o comportamento de olhar os doces. Durante o segundo período deixado sozinho, a participante apresentou, em maior frequência, comportamentos de explorar o ambiente e brincar na frente do espelho (fazer caretas e dançar).

Para o participante da Condição 2, em que primeiramente foi apresentada a História B e posteriormente a História A, não foram observados os comportamentos direcionados aos doces em nenhuma das vezes em que a criança foi deixada sozinha. Nesses períodos a criança ficou brincando com a casinha de boneca que se encontrava na sala.

Na Condição 3, com função de controle, percebeu-se uma frequência maior em olhar/tocar os doces em ambos os momentos em que as crianças foram deixadas sozinhas, sendo que na História D vez ocorreu um incremento em relação à História C. Além desses

comportamentos, também foram observados comportamentos de exploração do ambiente, tais como olhar em vários locais, andar pela sala olhando em diferentes direções, tocar nos móveis.

Tabela 4. Frequência de autoclíticos referentes a doces presentes nas histórias da fase experimental.

Histórias da sessão experimental	Número de ocorrências de autoclíticos		
	Qualificadores	Quantificadores	Total
História A: sem contigência aversiva	5	6	11
História B : com contigência aversiva	3	5	8
História C: sem menção do comportamento de pegar os doces	4	1	5
História D: sem menção do comportamento de pegar os doces	0	0	0

Com a finalidade de investigar se o desempenho dos participantes está relacionado a outras características da história foi realizada uma análise para identificação dos autoclíticos qualificadores e quantificadores. Como exemplos de autoclíticos qualificadores foram identificadas as palavras *gostosos*, *bonitos*, *deliciosos* referentes aos doces. Como exemplos de quantificadores foram identificadas as palavras *muitos* doces, *todos aqueles* doces (Apêndice 13, 14, 15, 16). Os autoclíticos identificados e contados pela experimentadora foram registrados na Tabela 4.

A análise de autoclíticos apresenta uma frequência maior de qualificadores e quantificadores dos doces na História A em relação à História B. Como as Histórias A e B foram apresentadas nas Condições 1 e 2, enquanto que as Histórias C e D, foram apresentadas para a Condição 3, percebe-se uma frequência maior de autoclíticos referentes aos doces para as condições experimentais que para a condição de controle, sendo a História A (sem consequência aversiva) a que possui maior frequência de autoclíticos relacionados aos doces (11) e a História B a que possui menor quantidade de autoclíticos relacionados aos doces (8).

3.1.4 Discussão

A construção de uma fase de ambientação às condições de coleta se mostrou eficiente para verificar os desempenhos da criança em leitura e leitura com compreensão. Contudo, as condições da Fase de Ambientação não eram exatamente idênticas às condições da Fase Experimental, uma vez que, na primeira, não havia doces e a criança não era deixada sozinha em nenhum momento desse procedimento. Na Fase experimental também não havia brinquedos disponíveis como havia na Fase de Ambientação.

Sobre o desempenho não-verbal de pegar ou não os doces, foi verificado que nenhuma criança pegou os doces. Nesse contexto a história descrita não teve função de mando para o comportamento de pegar ou não os doces por partes das crianças. Isso demonstra que as diferentes contingências descritas nas histórias, aparentemente, não controlaram diferencialmente esse comportamento dos participantes. Contudo, ao ser analisada a frequência dos comportamentos direcionados aos doces, percebe-se que há relação entre o desempenho da criança e a história contada. Esses dados podem sugerir que, em função da história, a probabilidade de a criança emitir comportamentos relacionados aos doces pode ser maior ou menor.

A partir desses resultados é possível levantar hipóteses sobre as variáveis das quais esses resultados podem ser função, tais como detalhes do ambiente experimental, características do procedimento e características das histórias:

1) Detalhes do ambiente experimental.

Os doces estavam dispostos de forma organizada, de modo que, caso a criança pegasse algum, ficaria um espaço vazio na bandeja. Essa disposição dos doces poderia ser mais um estímulo, que poderia sinalizar conseqüências aversivas para o comportamento de pegar os doces.

A quantidade de doces era a mesma para beijinhos, brigadeiros e balas. Essa quantidade poderia indicar que os doces já haviam sido previamente contados e isso poderia também sinalizar aversivos, uma vez que o comportamento de comer os doces seria mais facilmente descoberto.

2) Características da estrutura do procedimento

Quando a experimentadora saía da sala, não era sinalizado aos participantes quanto tempo ficariam sozinhos. Esse fato também poderia sinalizar conseqüências aversivas ao comportamento de comer os doces, uma vez que a qualquer momento a experimentadora poderia chegar e, assim, poderia vê-los comendo os doces.

3) Características da história

Uma segunda análise da história mostrou que mesmo na História A, que supostamente não deveria ter contingência aversiva, constava a seguinte frase: “A mãe de Lulu disse que ninguém poderia pegar os doces antes da festa” (Apêndice 6 e Quadro 4). Essa frase poderia trazer instrução de como se comportar em contexto semelhante.

Do mesmo modo, o trecho na mesma história: “Assim, mesmo a mãe de Lulu dizendo que não era pra ninguém pegar, Zequinha foi lá, pegou e comeu vários doces” também pode sinalizar possibilidades de conseqüências aversivas para o comportamento de pegar os doces.

Percebe-se com isso que em ambas as histórias havia instruções de não pegar os doces (Quadros 4 e 5).

Ainda em relação às características das histórias, foi realizada uma análise dos qualificadores e quantificadores relacionados aos doces. Entendendo que o comportamento autoclítico consiste em unidades de comportamento verbal que comentam, qualificam, enfatizam, ordenam, coordenam e alteram a função de outros comportamentos verbais

(BARROS, 2003), pode-se levantar a hipótese de que esses qualificadores podem alterar a função reforçadora dos doces e ter alguma relação com o desempenho dos participantes.

De fato, o participante da Condição 1 emitiu uma quantidade maior de comportamentos direcionados aos doces após a leitura da História A que incluía um maior número de autoclíticos referentes aos doces do que o participante da Condição 2, em que primeiramente foi lida a História B, com menor número de autoclíticos relacionados aos doces.

Essa relação não é tão facilmente observada nos participantes da Condição 3 (função de controle), pois o aumento das respostas direcionadas aos doces é inversamente proporcional a quantidade de autoclíticos presentes nas histórias. Em outras palavras, a frequência de comportamentos relacionados aos doces aumentou na segunda história, quando a frequência de autoclíticos diminuiu.

Faleiros e Hübner (2007) descreveram que, de acordo com Skinner (1957), uma das funções dos autoclíticos é aumentar a precisão do controle sobre o comportamento do ouvinte. Nos estudos que conduziram, o falante era o próprio ouvinte e verificou-se que a emissão de tatos com autoclíticos qualificadores positivos aumentou a precisão do controle verbal sobre o comportamento não-verbal de leitura do falante.

Semelhante aos estudos de Cavalcante (1999), algumas pequenas diferenças na condução do procedimento, por exemplo, diferença entre a quantidade de autoclíticos nas histórias, podem estar relacionadas ao desempenho dos participantes no presente estudo.

Entretanto, a amostra pequena de participantes e ainda o grande número de variáveis que podem influenciar esses resultados justificam a elaboração de novos estudos que dêem continuidade às investigações. Nesse sentido, foi proposto um segundo estudo com algumas alterações no procedimento.

3.2.1 Estudo 2

O Estudo 2 teve objetivos semelhantes aos do Estudo 1, ou seja, investigou se e como as contingências descritas em uma história alteram os desempenhos verbal e não-verbal. Nesse segundo experimento foram feitas algumas modificações nas condições ambientais em relação ao estudo anteriormente descrito.

3.2.2 Método

3.2.2.1 Participantes

Tabela 5. Caracterização dos participantes no Estudo 2.

Condição	Participante	Idade	Escolaridade	WISC-III			
				QI: Total	Execução	Verbal	Interpretação
1	Kátia	9 a e 10 m	3º série	146	144	141	Muito Superior
2	Juliana	10 a e 2 m	4º série	133	138	119	Muito superior
3	Breno	10 a e 5 m	4º série	94	97	93	Médio

Participaram desse estudo três crianças entre oito e dez anos (onze anos incompletos), sendo uma criança em cada condição. Assim como no Estudo 1, todos os participantes tiveram desempenho na média ou superior a ela. Assim, um participante teve desempenho na média, e os outros dois participantes tiveram desempenho muito superiores à média.

Nesse segundo estudo, a pesquisadora entrou em contato com uma escola estadual na cidade em que o estudo foi conduzido e solicitou à coordenação telefones de crianças dentro da faixa de idade selecionada para a pesquisa. O primeiro contato ocorreu por telefone: a pesquisadora ligava para a casa dessas crianças, conversava com os pais ou responsáveis, explicando os objetivos do trabalho e agendava a primeira sessão.

3.2.2.2 Procedimento

As características gerais do delineamento experimental foram mantidas: primeiramente foi aplicada a Escala de Inteligência Weschler para Crianças (WISC-III) em uma única sessão; em outra sessão, foi realizada a fase de ambientação de modo semelhante ao Estudo 1: com procedimentos de brincadeira livre, leitura de histórias e verificação da compreensão. As principais diferenças de um estudo para o outro se referem à Fase Experimental de ambos.

No primeiro estudo eram oferecidos três tipos de doces com 10 unidades de cada tipo, somando 30 doces em seu total. No segundo estudo, foram apresentados 36 doces no total, sendo 10 beijinhos, 7 brigadeiros com cobertura de chocolate granulado convencional, 8 brigadeiros decorados com flocos de arroz cobertos de chocolate e 11 balas do tipo caramelo. A quantidade de doces foi alterada porque se suspeitou que o número idêntico de todos os doces poderia indicar que os doces já haviam sido previamente contados, e isso poderia sinalizar punição para pegar algum deles. A disposição dos doces foi alterada, de modo que no Estudo 2 estavam dispostos de forma desorganizada. Levantou-se a hipótese de que a forma organizada dos doces no estudo anterior poderia atuar como estímulo pré-aversivo, pois caso alguma criança decidisse pegá-los, sua falta seria facilmente notada, já que ficaria um espaço entre as fileiras de doces.

Algumas características das histórias foram alteradas, devido à percepção de que poderia haver punições sinalizadas por alguns elementos da História A, que não deveria ter características aversivas em relação ao comportamento da criança. Também foi alterada a segunda pergunta do procedimento de Emparelhamento com o Modelo das Histórias A e B.

O Quadro 8 mostra as alterações que foram feitas à História A. Estão grifadas as frases que foram retiradas no Estudo 2.

Histórias da Fase Experimental - História A

O aniversário de Lulu

Era aniversário de Lulu, uma menina muito legal! Todo mundo na escola queria ser convidado para a festa.

Lulu foi conversar com Zequinha e disse:

_ Quer ir à minha festa de aniversário, Zequinha?

_ Claro, Lulu! Eu quero muito ir a sua festa de aniversário!

_ Que legal, Zequinha! Você poderia ir para minha casa agora à tarde para me ajudar a preparar a festa? _
disse Lulu

Chegando lá, tinha um monte de doces gostosos: beijinhos, cajuzinhos, brigadeiros e balas. Mas a mãe de Lulu disse que ninguém poderia pegar os doces até a hora da festa.

Zequinha quis ajudar a colocar os doces nas forminhas.

Depois de algum tempo, quando todos saíram da sala e só Zequinha estava perto dos doces, ele viu todos aqueles doces gostosos e pensou: Estou com tanta vontade, se eu pegar alguns docinhos ninguém vai perceber...

Assim, mesmo a mãe de Lulu dizendo que não era pra ninguém pegar, Zequinha foi lá, pegou e comeu vários doces.

Todos os doces estavam muito gostosos e Zequinha ainda pegou as forminhas coloridas para brincar.

Quando a mãe de Lulu chegou, Zequinha foi a ajudar a arrumar a mesa.

_ Que mesa linda e colorida! Quantos doces bonitos e gostosos! Essa festa vai ser muito legal! _ disse a mãe de Lulu.

* Grifadas as frases retiradas do texto.

Quadro 8 . História A – Com alterações

1. Onde Zequinha foi?



a) na escola



b) no zoológico



c) na festa de aniversário da Lulu

2.¹ Quando todos saíram da sala e só Zequinha estava perto dos doces. O que ele fez?



a) Foi assistir TV



b) Foi jogar bola



c) Comeu vários doces

3. O que aconteceu com Zequinha?



a) Descobriram que Zequinha tinha pegado os doces e ficaram muitos zangados por que a mesa da festa ficou feia e vazia.



b) ² Ninguém descobriu e a mesa de doces ficou linda e colorida



c) ficou com dor de barriga

¹ A pergunta 2 anteriormente era "A mãe de Lulu disse que ninguém podia pegar os doces. O que Zequinha fez?"

² O trecho "Ninguém descobriu" os doces foi substituído por "Ninguém percebeu a falta dos doces"

Figura 9. Verificação da compreensão das histórias A e B no formato de Matching to Sample com alterações.

A Figura 9 mostra a alteração feita na verificação da compreensão das histórias. Na última questão, por achar que o verbo descobrir, dentro desse contexto, também poderia estar relacionado a aversividade, optou-se por substituí-lo pelo verbo perceber.

Apesar de serem modificadas algumas frases na História A, a frequência de autoclíticos investigada no Estudo 1, se manteve a mesma nos estudos subseqüentes em todas as histórias. Após o término do procedimento, foi perguntado aos participantes porque não pegaram os doces nos momentos em que estavam sozinhos.



Figura 10. Ambiente experimental.

Na Figura 10 é possível observar as alterações feitas no ambiente experimental. Em uma cadeira foram colocados vários brinquedos; todos faziam parte da fase de ambientação. Em outra, mais ao fundo da figura, é possível observar uma caixa colorida onde ficavam os doces antes da leitura da primeira história e uma pasta contendo: canetas hidrocor, folhas sulfite e fita adesiva para confecção do cartaz, materiais usados no momento entre a leitura das histórias.

3.2.2.3 Análise dos resultados

As filmagens foram avaliadas considerando se a criança pegou ou não os doces. Além disso, foi analisada a frequência comportamentos direcionados para os doces por parte da criança. O critério para observação dos comportamentos direcionados aos doces era olhar ou tocar os doces. A cada vez que a criança emitia esses comportamentos por até cinco segundos, era contabilizado um comportamento direcionado aos doces. Assim, se a criança olhasse para os doces por três segundos era contabilizado olhar para os doces uma vez. Se a criança olhasse para os doces por oito ou dez segundos eram contabilizados dois comportamentos direcionados aos doces. Sob esses mesmos critérios também foi analisada a frequência de comportamentos direcionados a outros materiais presentes no ambiente experimental.

3.2.3 Resultados

Tabela 6. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 2 nas tarefas de compreensão da história – Fase de Ambientação.

Condição	Participante	História 1	História 2
1	Kátia	3/3	3/3
2	Juliana	3/3	3/3
3	Breno	3/3	3/3

Na fase de ambientação, todos os participantes obtiveram desempenho máximo: acertaram as três perguntas das duas histórias lidas. O desempenho das crianças em leitura se mostrou adequado para a continuidade do procedimento experimental. Nessa fase, todas as crianças foram submetidas às mesmas histórias. Essa parte do procedimento foi idêntica ao Estudo 1.

Tabela 7. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 2 nas tarefas de compreensão da história na Fase Experimental.

Condição	Participante	História 1	História 2
1	Kátia	3/3	3/3
2	Juliana	3/3	3/3
3	Breno	3/3	3/3

Todos os participantes tiveram desempenho de compreensão da história adequado para o prosseguimento dessa fase. Tanto na primeira história que foi apresentada quanto na segunda.

As crianças eram deixadas sozinhas após a verificação de compreensão de leitura de cada história. Semelhante ao estudo anterior, o desempenho dos participantes foi o mesmo nas três condições, ou seja, não pegar para si ou comer os doces antes da festa.

Após o momento em que eram deixadas sozinhas, a experimentadora pedia para que as crianças contassem os doces. Considerando que o número de doces permaneceu o mesmo, não foi perguntado à criança se faltavam doces e o porquê desse fato.

De forma semelhante ao Estudo 1, além da análise da ocorrência dos comportamentos de comer e pegar para si os doces, foram analisados os comportamentos direcionados aos doces comparando sua frequência em relação à condição que a criança participava e em relação a cada história contada.

Nesse estudo foi inserida nova análise: a frequência de comportamentos direcionados aos doces em comparação com a frequência de comportamentos direcionados a outros materiais. Nesse caso, foram analisados os comportamentos de olhar e tocar os doces; comportamentos de olhar e tocar materiais de papelaria contidos em uma pasta (folha sulfite, fita crepe, canetas hidrocor, lápis de cor, giz de cera) e, por último, olhar e tocar brinquedos: tanto os presentes na cadeira ao lado dos doces quanto a casinha de madeira, lousa e giz para lousa. A qualidade das filmagens no Estudo 1 não permitiu análise semelhante.

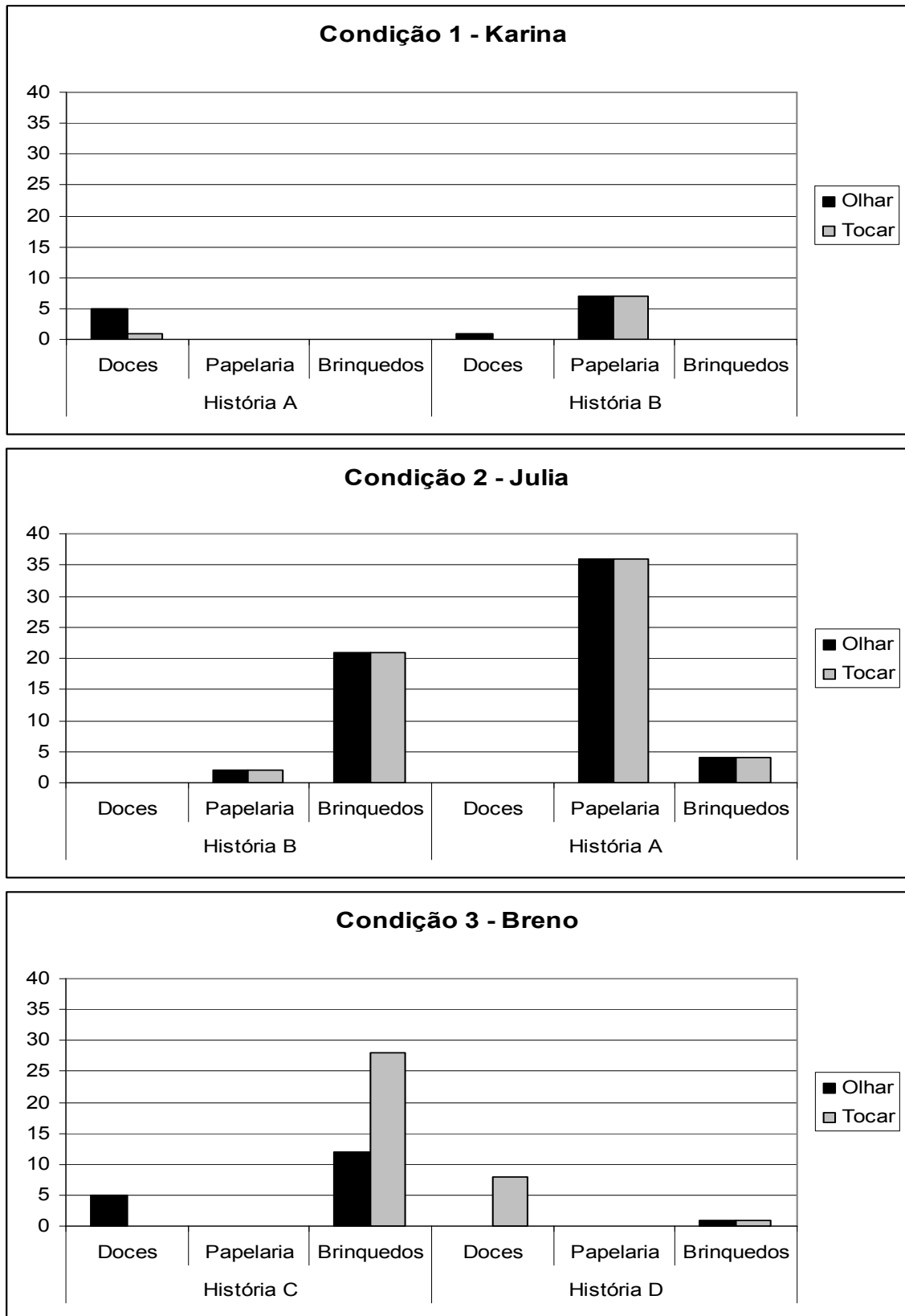


Figura 11. Frequência dos comportamentos direcionados aos doces, materiais de papelaria e brinquedos durante o período que sucedeu a leitura das histórias da Fase Experimental (situações em que as crianças foram deixadas sozinhas) no Estudo 2.

Na Condição 1 é possível observar que a participante emitiu maior frequência de comportamentos relacionados ao alvo (doces) após a história sem controle aversivo; esses comportamentos diminuem após a história com controle aversivo. Na Condição 2, não ocorrem comportamentos dirigidos ao alvo após a história com controle aversivo por parte desse participante; após a história sem controle aversivo, observou-se uma ocorrência. Na Condição 3, percebe-se uma ocorrência muito maior de comportamentos dirigidos ao alvo.

Ainda na mesma figura, também foram investigados os comportamentos direcionados aos doces comparando sua frequência em relação a comportamentos direcionados a outros materiais.

Na Condição 1 observa-se que, após a primeira história contada (História A- sem aversivo), a participante tocou uma vez os doces e não tocou os materiais de papelaria ou brinquedos. No primeiro minuto, Kátia, assim que olhou e tocou nos doces, olhou ao seu redor e, embora a filmadora estivesse camuflada em meio a uma série de materiais, esta foi percebida pela participante que permaneceu sentada e sem tocar nos demais objetos no restante do período. Na segunda vez em que foi deixada sozinha, a mesma participante encostou por duas vezes em um material de papelaria, mas logo o deixou na mesa. É interessante comentar que essa criança olhou para câmera três vezes no primeiro momento em que foi deixada sozinha e cinco vezes no segundo momento.

Na Condição 2 em que primeiramente foi contada a história com aversivo, Julia não apresentou comportamentos direcionados aos doces em nenhum momento deixada sozinha, mas tocou e olhou outros objetos presentes no ambiente experimental.

Na Condição 3, o participante não tocou os doces em nenhum momento que foi deixado sozinho. Seus comportamentos direcionados aos doces foram apenas de olhá-los enquanto manuseava um carrinho de brinquedo durante a maior parte do primeiro período deixado sozinho. Após a leitura da segunda história, quando foi deixado sozinho pela segunda

vez, Breno toca menos nos brinquedos que no primeiro momento descrito. Durante esse segundo momento, Breno tirou do bolso chicletes e figurinhas e manuseou esses objetos que eram seus. Assim, como a participante da Condição 1, ele viu a câmera no quarto minuto, do primeiro período.

Após o procedimento experimental, foi questionado às crianças por que elas não pegaram os doces enquanto estavam sozinhas.

Tabela 8. Respostas das crianças sobre por que não pegaram os doces enquanto estavam sozinhas.

Kátia – Condição 1

Pesquisadora: Os doces estão gostosos, né? Eu adoro preparar festa, enquanto preparo eu como alguns doces. Por que você não pegou os doces?

Kátia: “Não pode pegar”

Pesquisadora: Mas por que não pode pegar?

Kátia: Por que não pode.

Juliana – Condição 2

Pesquisadora: Os doces estão gostosos, né? Eu adoro preparar festa, enquanto preparo, eu como alguns doces Por que você não pegou os doces?

Juliana: “Eu só sinto vontade de comer os doces na hora da festa, antes eu não sinto vontade”.

Breno – Condição 3

Pesquisadora: Os doces estão gostosos, né? Eu adoro preparar festa, enquanto preparo eu como alguns doces. Por que você não pegou os doces?

Breno: “Não pode pegar”

Pesquisadora: Mas porque não?

Breno: (levanta os ombros e não responde com comportamento verbal vocal).

Dois participantes responderam que não podem pegar os doces. O outro participante relata só ter vontade de comer doces na hora da festa.

3.2.4 Discussão

De maneira semelhante ao Estudo 1, todos os participantes obtiveram desempenhos em leitura adequados para os procedimentos na Fase de Ambientação e na Fase Experimental.

De modo semelhante ao estudo anterior, também foram identificadas relações entre os comportamentos dirigidos aos doces e à história lida. Esse fato pode ser observado a partir da similaridade entre os resultados de ambos os estudos em relação às análises de frequência de comportamentos direcionados aos doces em função da história lida.

Apesar das alterações em várias características do procedimento, o Estudo 2 apresentou similaridade de resultados com o Estudo 1. Assim como no estudo anterior, nenhuma criança pegou os doces. Esses resultados sugerem que outras variáveis podem estar relacionadas ao comportamento de pegar ou não os doces.

As respostas das crianças a perguntas sobre por que pegaram ou não os doces sugerem algumas possibilidades de investigação. Ao serem questionadas sobre por que não podem comer os doces, dois participantes disseram “não pode”. É possível que essa resposta esteja relacionada à elaboração de regras anteriores à condução do procedimento experimental, ou seja, pode indicar o efeito da história pré-experimental do sujeito. Outros estudos experimentais sobre o controle por regras também discutem a possibilidade de controle da história pré-experimental nos resultados obtidos em situação experimental (SANÁBIO e ABREU-RODRIGUES, 2002; OLIVEIRA e ALBUQUERQUE, 2007).

Sanábio e Abreu-Rodrigues (2002) investigando a influência de contingências de punição sobre os desempenhos verbal e não-verbal, sugerem, com base em seus resultados, que desempenho verbal parece ser mais sensível a contingências de punição que o desempenho não-verbal. A partir dessa proposta, foi possível levantar a hipótese de que a história pré-experimental poderia estar relacionada ao efeito de contingências de punição para

pegar os doces antes da festa, as quais podem exercer controle sobre o desempenho verbal de relatar o motivo de não pegaram os doces.

A câmera pode ter sido um fator que tenha adicionado ao ambiente experimental um caráter aversivo e diminuído a probabilidade de emissão de comportamentos de pegar os doces. Cerutti (1994) investigou os efeitos da monitoração sobre o seguimento de instruções e apontou que é mais provável que a monitoração do seguimento de instruções possa contribuir para manter o comportamento de seguir instruções. Por exemplo, as câmeras são utilizadas em estabelecimentos comerciais para monitorar e diminuir a probabilidade de comportamentos de furto. Presume-se que a presença de uma câmera pode assumir função de monitoramento social, aumentando a probabilidade de seguir regras sociais, como não pegar algo que não lhe pertence.

O local onde a câmera estava colocada trouxe dificuldades para analisar a frequência de comportamentos relacionados aos doces, uma vez que, em vários momentos, as filmagens não permitiam ver exatamente para onde estava direcionado o olhar da criança.

Assim, devido às dificuldades de categorização dos comportamentos direcionados aos doces e ao fato de a câmera ter sido vista por parte das crianças, foi proposto um terceiro estudo.

3.3.1 Estudo 3

O Estudo 3 possui objetivos semelhantes aos Estudos 1 e 2, ou seja, investigar se e como as contingências descritas em uma história alteram os desempenhos verbal e não-verbal. Nesse terceiro experimento, foram feitas algumas modificações nas condições ambientais em relação aos estudos anteriormente descritos.

3.3.2 Método

3.3.2.1 Participantes

Tabela 9. Caracterização dos participantes no Estudo 3.

Condição	Participante	Idade	Escolaridade	WISC-III			
				QI: Total	Execução	Verbal	Interpretação
1	Lena	9 a e 6 m	3ª série	122	124	102	Superior
	Pâmela	9 a e 1 m	3ª série	105	102	107	Médio
2	Jeniffer	9 a e 2m	3ª série	99	98	102	Médio
	Lilian	9 a e 6 m	3ª série	122	118	121	Superior

Participaram desse estudo quatro meninas com idades entre 9 anos e 1 mês a 9 anos e 6 meses. Lílian e Lena são irmãs gêmeas, Pâmela e Jeniffer são primas. Três crianças (Lílian, Lena e Jeniffer) estudavam na mesma sala e na mesma escola em que a experimentadora entrou em contato no Estudo 2. Pâmela estudava em uma outra escola estadual.

3.3.2.2 Procedimento

Para esse terceiro estudo, os procedimentos utilizados foram muito semelhantes ao Estudo 2. A diferença é que a câmera foi posicionada na outra sala, atrás do espelho de observação (o que impossibilitava que a criança visse a câmera). Nessa investigação as crianças foram divididas apenas nas Condições 1 e 2 anteriormente descritas.

Considerando que as crianças já se conheciam, a Fase Experimental ocorreu em um mesmo dia para evitar que as crianças conversassem entre si sobre os procedimentos dessa fase. Para isso, a experimentadora se comprometeu a pegar as crianças em sua casa e levá-las ao final do estudo. Os responsáveis pelas participantes consentiram que suas filhas fossem levadas até o ambiente experimental e assinaram um termo de autorização.

Primeiramente, a pesquisadora levou as gêmeas até o Centro de Psicologia Aplicada e solicitou a Lílian participar da atividade na sessão experimental, enquanto Lena ficou na sala de espera. Imediatamente após o término da sessão experimental com a primeira, a segunda participante foi convidada a entrar. Assim não houve tempo de comunicação entre as duas. Terminado o procedimento com as duas irmãs, a experimentadora levou-as para casa e trouxe Pámela e Jeniffer. Do mesmo modo, as sessões foram conduzidas de forma que as duas participantes não tivessem tempo de conversar entre si.

Ao final, a experimentadora trouxe novamente as irmãs gêmeas e houve uma única festa de aniversário com a presença das quatro participantes.



Figura 12. Ambiente Experimental

A Figura 12 demonstra como estava disposta a câmera nesse estudo durante o procedimento da Fase Experimental. A câmera ficava na sala de observação, atrás de um espelho, não podendo ser vista pelas pessoas que estavam na sala experimental.

3.3.2.3 Análise dos resultados

As categorias de análise seguiram o mesmo modelo proposto no estudo anterior. As análises foram feitas por dois observadores a partir das filmagens e com o uso de um

protocolo de registros (Apêndice 17). Foi feito também o cálculo de concordância entre observadores proposto por Kazdin (1982). O cálculo foi realizado com todas as participantes desse estudo. O índice de concordância foi de 98%.

3.3.3 Resultados

Tabela 10. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 3 nas tarefas de compreensão da história – Fase de Ambientação.

Condição	Participante	História 1	História 2
1	Lena	3/3	3/3
	Pámela	3/3	3/3
2	Jeniffer	3/3	3/3
	Lilian	3/3	3/3

Tal como nos estudos anteriores, todos os participantes obtiveram desempenho máximo na fase de ambientação: acertaram as três perguntas das duas histórias lidas. O desempenho das crianças em leitura se mostrou adequado para a continuidade do procedimento experimental.

Tabela 11. Número de seleções corretas referentes ao desempenho dos participantes do Estudo 3 nas tarefas de compreensão da história na Fase Experimental.

Condição	Participante	História 1	História 2
1	Lena	3/3	3/3
	Pámela	3/3	3/3
2	Jeniffer	3/3	3/3
	Lilian	3/3	3/3

Durante a Fase Experimental, as crianças também tiveram desempenho em leitura adequado para a realização das atividades propostas.

O desempenho dos participantes foi o mesmo nas duas condições, ou seja, não pegar doces antes da festa.

Após o momento em que eram deixadas sozinhas, a experimentadora pedia para que as crianças contassem os doces. Uma vez que o número de doces permaneceu o mesmo, não foi perguntado às crianças se faltavam os doces e o porquê desse fato.

A Figura 13 demonstra que em todas as condições há um aumento nos comportamentos direcionados aos doces após a leitura da segunda história lida. Outros comportamentos de explorar o ambiente também foram observados em maior quantidade nesse segundo momento em que criança foi deixada sozinha.

A frequência de comportamentos direcionados aos doces é maior na Condição 1 que na Condição 2. Essa diferença é mais visível principalmente após a primeira história lida.

As quatro participantes permaneceram sentadas durante o primeiro período deixadas sozinhas (após a leitura da primeira história). No segundo momento em que foram deixadas sozinhas (após a leitura da segunda história), Lílian, Jeniffer e Pâmela levantaram-se e emitiram comportamentos de exploração do ambiente, tais como: tocar nos armários, nas caixas onde estavam os doces, nos brinquedos disponíveis e na casinha de madeira.

Comparando os comportamentos direcionados aos doces e comportamentos direcionados a outros materiais, observa-se que na Condição 1, em que a primeira história contada não menciona consequência aversiva, Lena apresentou mais comportamentos direcionados aos doces que comportamentos direcionados a outros materiais, sendo os comportamentos de olhar prevalentes aos comportamentos de tocar. Pâmela apresentou mais comportamentos direcionados aos brinquedos.

Na Condição 2, em que a primeira história apresenta consequência aversiva, as crianças apresentaram mais comportamentos direcionados aos brinquedos que direcionados aos doces. Na segunda história, tanto as participantes da Condição 1 quanto as da Condição 2 tiveram maior frequência de comportamentos, quer fossem direcionados aos doces, materiais de papelaria ou brinquedos.

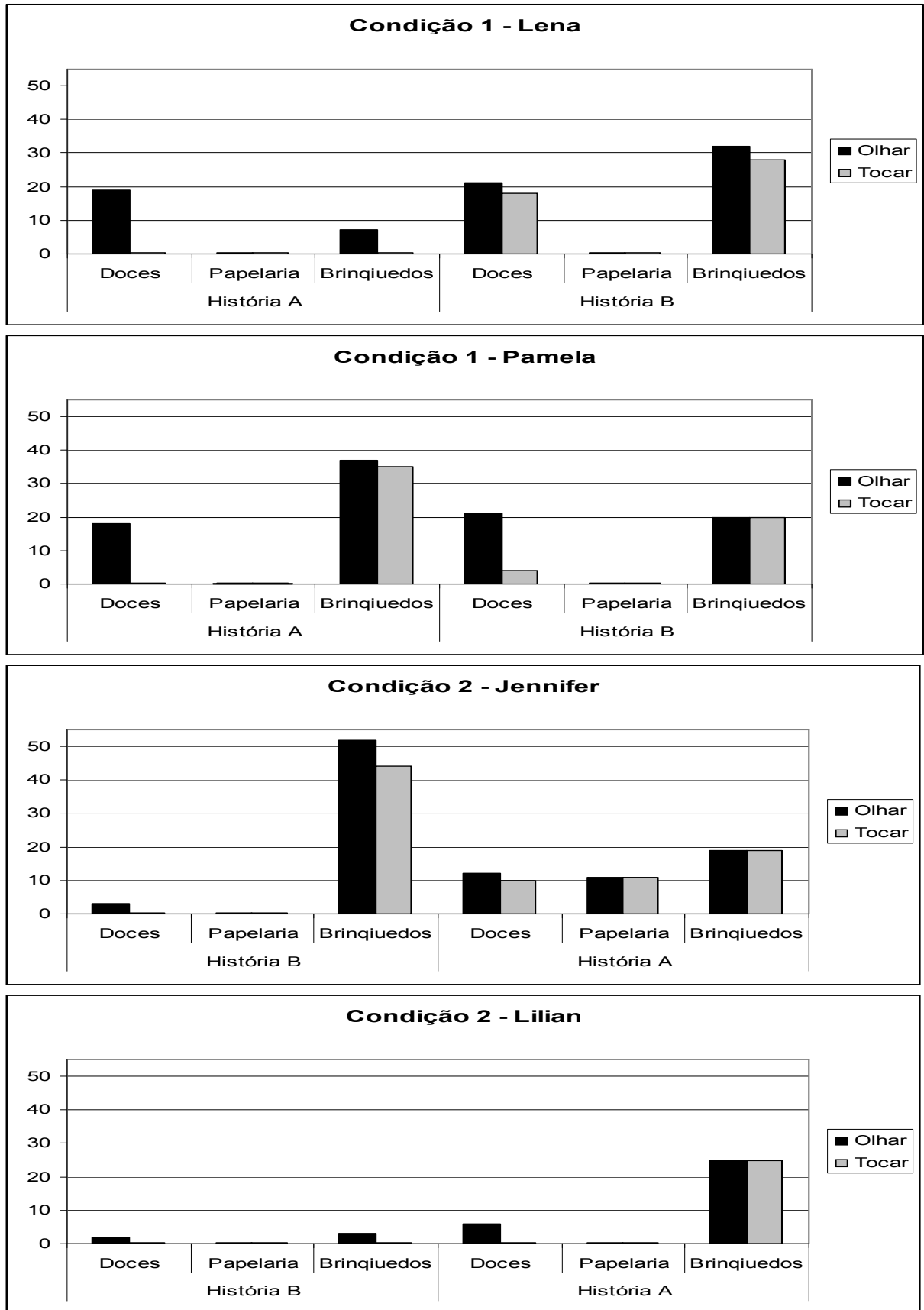


Figura 13. Frequência dos comportamentos direcionados aos doces, materiais de papelaria e brinquedos durante o período que sucedeu a leitura das histórias da Fase Experimental (situações em que as crianças foram deixadas sozinhas) no Estudo 3.

3.3.4 Discussão

Nesse estudo observam-se algumas semelhanças e diferenças em relação aos estudos anteriores. De forma coerente a outras investigações já descritas, ocorreu uma maior frequência de comportamentos direcionados aos doces na Condição 1, iniciada sem aversivo, que na Condição 2, em que primeiramente foi lida a história com aversivo.

Contudo, de forma geral, nesse estudo a frequência de comportamentos direcionados aos doces foi maior que nos estudos anteriores. Considerando que a câmera pode ter função de monitoramento social, como aponta Cerutti (1994), percebe-se que, em sua ausência, as crianças emitiram mais comportamentos direcionados aos doces.

Outra diferença em relação aos estudos anteriores é que, após a segunda história, nas condições 1 e 2, ocorreu um aumento dos comportamentos direcionados aos doces. Nos grupos de controle dos estudos anteriores também foi observado esse aumento.

Na segunda vez em que as crianças foram deixadas sozinhas, todas, em todas as condições, apresentaram uma maior variedade de comportamentos e exploraram mais o ambiente: levantaram-se da cadeira várias vezes, tocaram nos objetos, nos armários, nos brinquedos, dentre outros comportamentos. Considerando o desempenho geral dos participantes dos estudos anteriores, é possível levantar a hipótese de que explorar o ambiente seja uma tendência natural da criança, uma vez que comportamentos exploratórios são frequentes em ambientes novos (Silva, 1982).

Deve-se levar em conta de que não havia conseqüências programadas para os comportamentos das crianças durante o experimento. Assim, não houve punição para nenhum comportamento emitido pela criança. Entende-se com isso que, no segundo momento que a criança se encontrou sozinha, os efeitos do primeiro momento (quando foi deixada sozinha após a leitura da primeira história) podem controlar o comportamento. Não havendo conseqüências programadas para seus comportamentos, a emissão de respostas ficava sob

controle das contingências naturais. Nesse contexto, é provável que explorar o ambiente tenha mais reforçadores que permanecer sentado por tempo indeterminado.

No Estudo 3, no segundo momento que a criança foi deixada sozinha, os doces ficaram em cima da mesa de forma muito “desorganizada”, a frequência de comportamentos direcionados aos doces foi maior, pois as quatro participantes organizaram a mesa da festa e uma delas contou os doces várias vezes.

Uma hipótese para esse resultado seria que, em função da história descrita, a crianças se engajaram em comportamentos incompatíveis com comer os doces. Organizá-los pode ser incompatível com comê-los. Contá-los pode assegurar às crianças que a quantidade de doces permanece a mesma e que ela não será punida com a falta de algum doce.

A emissão dessas respostas pode estar relacionada a características de autocontrole das crianças nessa situação. Skinner (1953/2003) comenta que uma das estratégias de autocontrole seria desenvolver comportamentos que não impliquem em punição. Nesse caso, comportamentos de organizar ou contar os doces tem menor probabilidade de ser punidos que comportamentos de comer os doces.

Assim percebe-se, de forma geral, que o controle sobre os comportamentos direcionados aos doces pode ter sido exercido apenas pela primeira história lida.

4. RESULTADO GERAL

De forma geral, os procedimentos dos três estudos possuíram delineamentos experimentais semelhantes. Assim, optou-se por apresentar os resultados gerais com todos os participantes, uma vez que cada estudo possui uma amostra pequena de crianças. Como a quantidade de participantes não é a mesma em todas as condições, foram feitas as médias dos desempenhos dos 11 participantes dos três estudos separados pela condição à qual pertenceram durante o procedimento conforme aponta a Figura 14.

Para isso foi feito o seguinte cálculo: Na Condição 1, foi somada a frequência total do desempenho dos participantes após a primeira história e esse resultado foi dividido pela número total de participantes dessa condição. Do mesmo modo, foi somada a frequência total do desempenho dos participantes após a segunda história e dividida pelo número total de participantes na condição. De maneira semelhante, foi feito o mesmo cálculo para as demais condições.

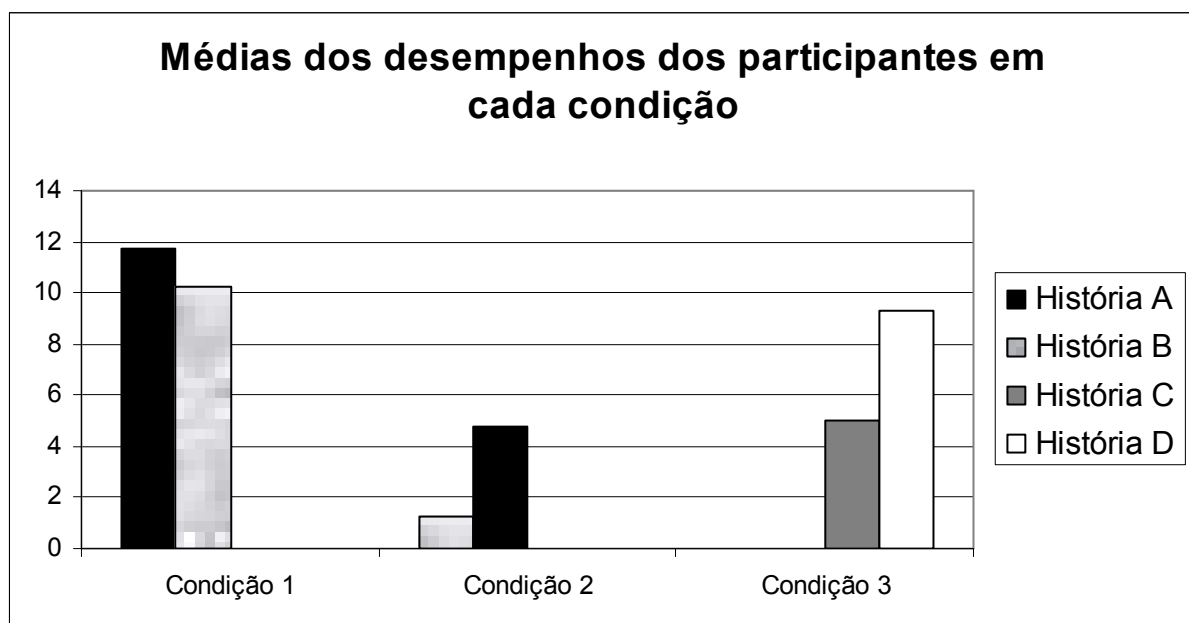


Figura 14. Resultado Geral: Média do desempenho dos participantes

A Figura 14 mostra que na Condição 1, em que a primeira história contada supostamente não possui consequência aversiva (História A) para o comportamento de pegar os doces, os participantes tiveram, em média, uma frequência de comportamentos direcionados aos doces maior que nas demais condições. Diferente das outras duas condições, essa frequência diminuiu após a segunda história contada.

Na Condição 2, onde a primeira história relatava consequência aversiva para o comportamento de pegar os doces (História B), a frequência de comportamentos direcionados aos doces foi a menor dentre as três condições. A frequência de comportamentos aumenta após a segunda história, que não relata consequência aversiva para o comportamento alvo.

Na Condição 3, em que as histórias não mencionam o comportamento de pegar os doces (Histórias C e D), a frequência de comportamentos direcionados aos doces é menor que na Condição 1 e maior que na Condição 2. Semelhante à Condição 2, o desempenho dos participantes na Condição 3 também aumenta após a segunda história contada. Os resultados, tomados de maneira geral, confirmam as relações entre as características das histórias lidas e os comportamentos subsequentes.

5. DISCUSSÃO GERAL

O presente trabalho foi realizado a partir do método experimental, pois envolve manipulação direta de variáveis (Cozby, 2006). Como variáveis independentes foram consideradas as histórias lidas e, como variável dependente, a ser mensurada, o desempenho dos participantes subsequente à leitura. Enfatiza-se aqui que a tentativa de se estabelecer relações entre histórias e o comportamento subsequente do leitor não se constitui em estabelecimento de relações causais. Cozby (2006) comenta que, de acordo com muitos cientistas, a relação de causa e efeito deve ser estabelecida se o evento causal for necessário e suficiente para a ocorrência do evento subsequente. Na maioria dos estudos de psicologia, os requisitos que podem ser estabelecidos como condições necessárias e suficientes para a ocorrência de um fenômeno são raros. Assim, cientistas do comportamento estão interessados em descrever de forma cautelosa o comportamento, estudando como variáveis afetam umas às outras.

Como já descrito anteriormente, não foi encontrada na literatura alguma proposta de investigação cujos objetivos fossem analisar experimentalmente se a leitura de histórias pode controlar o comportamento subsequente em crianças em idade escolar. Por ser um estudo pioneiro, muitas perguntas são colocadas em discussão tanto em relação aos resultados encontrados como em relação ao procedimento que possui possibilidades de ser aprimorado.

Primeiramente serão discutidos aspectos relevantes do procedimento e resultados da Fase de Ambientação. Essa fase tinha como objetivo a familiarização da criança à situação de coleta e era composta por brincadeira livre, leitura de histórias e verificação da compreensão das histórias. O critério para continuidade do participante no estudo era responder corretamente ao procedimento de *Matching to Sample*, ou seja, apontar a alternativa coerente à história lida. Contudo, durante a fase de ambientação a criança não foi deixada sozinha como ocorreu na Fase Experimental. Seria interessante que nos estudos

subseqüentes a ambientação tivesse características ainda mais próximas da Fase Experimental, como, por exemplo, deixar a criança sozinha e/ou fazer com que a criança também tenha contato com os doces durante a ambientação.

Na Fase Experimental observou-se uma variedade de comportamentos exploratórios, ou seja, comportamentos que colocam o indivíduo em contato com novos estímulos discriminativos do meio (Teixeira-Junior e Souza, 2006). No presente estudo um tipo de comportamento exploratório muito freqüente foi o manipulativo (Silva, 1982). A ocorrência desses comportamentos geralmente está associada a estímulos novos (Ades, 1968). Assim, a alta freqüência de comportamentos exploratórios pode indicar que a criança não estaria familiarizada as condições do ambiente experimental. Diante disso, uma possibilidade para que a Fase de Ambientação fosse mais efetiva seria avaliar o desempenho das crianças em relação aos comportamentos direcionados aos materiais e doces e estabelecer como critério para o término dessa fase, por exemplo, o fim ou diminuição de comportamentos exploratórios.

O conteúdo de uma história possui diversas variáveis capazes de controlar o comportamento do ouvinte. Dentre esses diversos estímulos controladores, podemos citar os autoclíticos. Dias e Hübner (2003) obtiveram um aumento do tempo em leitura a partir do reforçamento diferencial de tatos com autoclíticos qualificadores sobre o ler, em falas de crianças com histórico de baixo interesse em leitura. O reforçamento diferencial acontecia através de elogios e acenos de cabeça que se seguiam a cada frase que a criança emitisse valorizando a leitura. Em um delineamento de pré e pós-teste (A-B-A-B), com retorno à linha de base, cinco de seis participantes aumentaram o tempo de leitura após o treino que reforçava diferencialmente falas sobre leitura.

Esse estudo exemplifica a importância dos autoclíticos como forma de controle sobre o comportamento. A análise de autoclíticos realizada no Estudo 1 mostrou uma

frequência maior de qualificadores dos doces na História A (sem consequência aversiva) que para a História B, com consequência aversiva. Essa diferença permaneceu nos estudos subsequentes. Considera-se que, em investigações futuras, seria importante igualar a quantidade de autoclíticos presentes nas histórias para assim minimizar a quantidade de variáveis capazes de controlar os resultados.

Ao ser verificada a compreensão da história lida pelo participante, era solicitado que ele apontasse onde o personagem principal estava o que ele fazia e o que aconteceu depois. Tem-se com essas perguntas uma possibilidade de descrição da contingência em vigor na história.

Heffner (2003), em seus estudos sobre histórias, apresentou um questionário de perguntas abertas para avaliar a compreensão da história. Sua hipótese era de que o procedimento de responder a um questionário que descreve os aspectos mais importantes da história, após a leitura da mesma, pode facilitar a construção de regras mais acuradas, ou seja, com maior probabilidade de controle sobre o comportamento.

Essa pergunta de pesquisa está respaldada nos estudos de Rosenfarb et al. (1992), em que participantes que foram solicitados a descrever as contingências aprenderam mais rapidamente a responder de modo coerente às contingências programadas.

Para isso, a autora solicitou a um grupo de participantes a leitura de uma história e, logo em seguida, os colocou em uma atividade com esquemas de reforçamento misto e múltiplo. A outro grupo de participantes foi solicitado ler a história, responder um questionário que descrevia o contexto, o comportamento do personagem e sua consequência; em seguida, o participante foi submetido às mesmas atividades de reforçamento misto e múltiplo do grupo anterior. Contrariando sua hipótese, os participantes que responderam ao questionário tiveram um desempenho inferior ao grupo de participantes que apenas leram a história e foram submetidos aos esquemas de reforçamento (HEFFNER, 2003).

A autora discute que em alguns momentos fornecer perguntas sobre o comportamento dos personagens da história pode prejudicar a formação exata da regra, uma vez que o sujeito pode atentar para aspectos irrelevantes da história. Nessa investigação, quando foram feitas as perguntas sobre o comportamento do personagem principal, alguns participantes deram respostas tais como “ele foi arrogante”, ao invés de descrever exatamente o que o personagem fez.

No presente trabalho, as perguntas possuíam alternativas em que apenas uma tinha relação com a história lida. Esse procedimento pode ter sido eficiente para que a criança descrevesse a contingência descrita na história, pois as questões identificavam o ambiente da ação, o desempenho apresentado e as implicações deste. Entretanto, não há garantias de que o sujeito formulou a regra, ou seja, o fato de apontar para a opção correspondente à história não garante que o sujeito atente para a descrição das contingências descritas na mesma.

Na Fase Experimental, os procedimentos de leitura da história e descrição da contingência (verificação da compreensão) não foram eficazes para controlar diferencialmente o comportamento pegar ou não os doces por parte dos participantes, embora tivesse controlado diferencialmente outros comportamentos dirigidos ou não aos doces, tais como olhar, tocar, dentre outros.

Tanto nos estudos de Heffner (2003) quanto no presente estudo, as histórias descreviam o comportamento de um personagem da história. Não havia nada que sinalizasse que as mesmas contingências descritas na história seriam as contingências em vigor na sessão experimental. Essa característica do procedimento pode ter influenciado os resultados desses estudos.

Nos Estudos 2 e 3 da presente investigação, algumas modificações foram realizadas para criar algumas semelhanças entre a história descrita e a sessão experimental. Por exemplo, reduzir as possibilidades de que o comportamento de pegar os doces pudesse ser

“descoberto” pela experimentadora. Assim, alterou-se a quantidade de doces e sua disposição na bandeja e sinalizou-se que a pesquisadora sairia, mas não voltaria imediatamente. Além disso, no Estudo 3, eliminou-se a possibilidade de o participante notar a câmera. Mas, mesmo com essas alterações, não havia nada que garantisse a similaridade entre o contexto descrito na história e o contexto em que se encontrava o participante.

Uma das possibilidades para explicar o fato de nenhuma criança ter pegado os doces é que, mesmo após a revisão das histórias, a História A, supostamente sem aversivo, poderia ter sinalizado aversivos dependendo de quem lê a história. A compreensão da história também pode estar relacionada à história de reforçamento individual.

Observa-se que, mesmo após as alterações nas histórias para os Estudos 2 e 3, foi possível encontrar frases que podem sinalizar aversividade. Na História A (supostamente sem aversivo) havia: “Depois de algum tempo, quando todos saíram da sala e só Zequinha estava perto dos doces, ele viu todos aqueles doces gostosos e pensou: Estou com tanta vontade, se eu pegar alguns docinhos ninguém vai perceber” (Quadro 8). Naquele momento da história, se o personagem pegasse alguns doces ninguém perceberia. Esse fato poderia indicar que na situação inversa, ou seja, na presença de outras pessoas, o comportamento de pegar os doces poderia ser punido.

Desse modo, é possível compreender que tanto na História A quanto na História B havia referência ainda que implícita a aversivos relacionados ao comportamento de pegar os doces. Na História A, o personagem principal escapa do aversivo - pega os doces sem ser percebido, quando ninguém estava presente. Na História B o personagem não escapa, portanto, tem seu comportamento punido.

Diante desse contexto, o comportamento da criança de não pegar os doces pode ter tido função de fuga/esquiva. Nesse caso, as conseqüências de fugir do aversivo seriam mais reforçadoras que as conseqüências de comer os doces.

De forma geral, as histórias construídas para esse estudo, em especial as Histórias A e B que descrevem o comportamento da criança de pegar os doces, podem evocar comportamentos relacionados a contingências coercitivas na história pré-experimental do sujeito. Compreende-se como coerção contingências que sinalizam conseqüências aversivas para o comportamento (SIDMAN, 1989/2003).

“Nós vivemos em um mundo coercitivo, bombardeados por sinais de perigo e ameaças” (SIDMAN, 1989/2003, p. 33).

Skinner (1953/2003) menciona certas estruturas relativamente organizadas (instituições) dentro de um grupo, com poder de reforçar e punir comportamentos dos indivíduos pertencentes a esse grupo. A essas estruturas, Skinner chama de *agências de controle*.

Em agências de controle como escola, governo, religião, é possível identificar alguma regra relacionada a não pegar algo que não lhe pertence. No governo, temos leis que descrevem as penalidades para furto, assalto. Na religião, podemos citar a Bíblia Sagrada, onde se encontra o versículo: “Não furtarás”. Na escola, podemos encontrar mensagens semelhantes em regras de convivência. Sendo uma regra presente nas principais agências de controle, é possível compreender o alto poder coercitivo das possíveis conseqüências dessa ação.

Desse modo, pegar algo de outro, sem pedir, pode ter conseqüências aversivas para o sujeito, como ser preso ou castigado. A História B (sem contingência aversiva) descrita na Fase Experimental era incompatível com as regras descritas por essas agências de controle. Sendo assim, pode-se levantar a hipótese de que a história prévia das crianças pode ter interferido no desempenho de pegar ou não os doces durante a situação experimental.

Considerando que as agências de controle usem demasiadamente contingências aversivas, crianças maiores provavelmente tiveram experiência maior com contingências

coercitivas e, por isso, teriam desenvolvido meios mais eficazes de discriminação de estímulos do ambiente que poderiam sinalizar conseqüências aversivas para o comportamento de pegar os doces. Algumas crianças, durante o tempo em que estavam sozinhas, contaram várias vezes quantos doces havia na mesa e exploraram mais o ambiente.

Também é possível levantar como hipótese para não pegar os doces uma habilidade de autocontrole por parte das crianças. Ao ser perguntado para as crianças por que elas não pegaram os doces, uma delas disse: “Eu só sinto vontade de comer os doces na hora da festa, antes eu não sinto vontade”.

Skinner (1953/2003) relata a importância de estudos sobre autocontrole, apesar de não ter investigado experimentalmente a questão. O termo autocontrole pode ser empregado para nomear relações de contingências cuja conseqüência está temporalmente distante da resposta (HANNA; RIBEIRO, 2005). Considerando que, ao final da investigação, ou seja, durante a festa de aniversário, todas as crianças comeram os doces, entende-se, no contexto desse estudo, que os brigadeiros sejam reforçadores para o comportamento de comê-los. Contudo, esse comportamento poderia ter conseqüências aversivas para a criança. Assim, uma possibilidade de autocontrole seria engajar-se em comportamentos incompatíveis com o comer (por exemplo: arrumar os doces, a mesa, explorar o ambiente).

A esse respeito, Hanna e Todorov (2002) descrevem o modelo de atraso de gratificação utilizado por W. Michael e colaboradores. Nesse modelo experimental de autocontrole, a tarefa consistia em colocar a criança em espera por um determinado período de tempo em uma sala experimental até que o experimentador voltasse, para receber a recompensa de maior magnitude, ou emitir uma resposta (tocar uma campainha para chamar o experimentador) que produzia o reforço menor imediato. Nesses trabalhos, foi demonstrado que o tempo de espera está relacionado, dentre outros fatores, à idade dos participantes.

Assim uma possibilidade de continuidade às investigações do presente estudo seria manipular o tempo em que a criança fica sozinha no ambiente experimental.

É importante ressaltar que idade em si não é fator principal para o desempenho das crianças. Mas é possível considerar que em determinadas idades existem contextos e relações de contingências comuns às crianças dentro de uma determinada cultura. Em outras palavras, a idade pode estar relacionada à história de reforço dos participantes.

Outra questão importante também referente à idade dos participantes pode ser observada em Lowe, Beatty e Bentall (1983); Bentall, Lowe e Beatty (1985); Bentall e Lowe (1987); Catania, Lowe e Horne (1990). Esses autores realizaram uma série de estudos com objetivo de investigar como o comportamento verbal determina o não-verbal subsequente. Em seus resultados, o desempenho dos participantes estava relacionado, de certo modo, a sua idade. Crianças menores e bebês apresentavam desempenho semelhante a não-humanos, ao contrário de crianças maiores e adultos. Esse resultado foi relacionado ao nível de desenvolvimento verbal dos participantes. Com base nesses estudos, os autores concluíram que o desempenho verbal afeta o desempenho humano não-verbal e pode ser considerado como um dos fatores que explicam as diferenças encontradas na aprendizagem de humanos e de animais.

Os participantes do presente estudo tinham idade entre oito e dez anos (onze anos incompletos) e já tinham um repertório verbal bem desenvolvido, fato que pode ser observado durante as atividades desse estudo. A amostra em questão era capaz de seguir instruções para a realização das atividades no WISC –III; nas Fases de Ambientação e Experimental, elas foram capazes de emitir comportamento textual e demonstrar compreensão.

Diante desse fato levanta-se a seguinte pergunta: será que se fossem crianças menores teriam desempenho diferente de crianças nessa faixa etária? Uma sugestão de investigações futuras seria narrar histórias para crianças menores, seguidas por procedimentos

de verificação da compreensão e pelos demais procedimentos que foram administrados nesse estudo.

Outra questão também relacionada à história pré-experimental dos participantes é a motivação para participar da pesquisa. Ao convidar as crianças para participar do projeto, a pesquisadora explicava que seriam atividades de raciocínio, referindo-se ao WISC-III e atividades de leitura, referentes às histórias. Desse modo, as características das atividades podem ter selecionado participantes que de forma geral encontram reforçadores nessas tarefas.

A esse respeito, Rosenthal e Rosnow (1975) apresentaram evidências que indicam que uma série de variáveis distingue as pessoas que pretendem participar de experiências científicas psicológicas daquelas que não pretendem. De acordo com esses autores, a participação está também associada a uma variedade de fatores situacionais presentes na própria investigação, às características do investigador e aos incentivos oferecidos pela participação.

Em conversas informais com os participantes e seus responsáveis, a pesquisadora percebeu que a maioria das crianças que aceitaram participar da pesquisa era extremamente engajada em atividades acadêmicas e não possuía problemas de comportamento. Com base nessa descrição dos participantes do presente estudo, é possível supor que essas crianças são muito sensíveis ao seguimento de regras.

Orne (1962) propõe que a situação experimental pode ter características que motivam os participantes a serem “bons sujeitos”. Os participantes tentam agir da forma a supor quais seriam os resultados bem sucedidos. Para isso, esses sujeitos procuram pensar sobre os verdadeiros objetivos dos testes das situações experimentais.

Os apontamentos de Orne (1962) podem trazer dois importantes caminhos para discussões no presente estudo. De um lado, é possível supor que essas crianças formulem

regras para tentar descrever as contingências esperadas no ambiente experimental. Sem conhecer os objetivos da pesquisa, provavelmente as regras formuladas pelas crianças seriam regras semelhantes às regras sociais, portanto, não pegar seria o esperado socialmente. Em contrapartida, também é possível supor que, essas crianças formulem regras sobre como se comportar em sessão experimental tomando como base as histórias lidas. Nesse sentido, as histórias podem ter atuado como discriminativos para os comportamentos direcionados aos doces tendo como evento reforçador a aprovação da experimentadora.

Embora a proposta da pesquisa seja investigar experimentalmente a função de regras presentes em histórias dentro de contexto semelhante a ambientes naturais, ainda assim, o experimento contém características diferentes do cotidiano da criança. Tais características podem atuar como variáveis determinantes para os resultados obtidos.

Uma dessas características é a presença do experimentador. Rosenthal (1969) apresenta evidências de que os investigadores que acreditam suas experiências trarão determinados achados científicos podem produzir resultados de acordo com essas expectativas. Pode-se supor que, ainda que não de forma consciente, o pesquisador se comporte de modo a obter os resultados esperados. Na presente pesquisa, a pesquisadora atuou em todas as sessões experimentais e também fez análises das filmagens. Em pesquisas futuras sugere-se que as pessoas que atuem em situação experimental e os que façam as análises das filmagens desconheçam os objetivos do estudo.

Ainda sobre a formulação de regra pelos participantes, esta poderia não ter sido formulada no próprio estudo, mas sim fazer parte da história pré-experimental dos mesmos. De acordo com a hipótese de que formulação de regras antes do experimento interfere no desempenho nas condições, poderia ser destacada a de “não mexer em objetos dos outros” e essa regra poderia ter contribuído para que nenhuma das crianças comesse os doces nas condições experimentais. Contudo, a análise da frequência dos comportamentos não dirigidos

aos doces enfraquece essa hipótese, pois se ela fosse verdadeira e tão generalizada a ponto de interferir na situação experimental, outros comportamentos também não teriam ocorrido como tocar em brinquedos ou em materiais de papelaria, conforme dados das Figuras 11 e 13.

Sobre a avaliação do desempenho verbal subsequente à história, observa-se que o procedimento inicialmente proposto para avaliar o desempenho verbal da criança após a história, a saber, a descrição de ter pegado ou não os doces, nos momentos em que o participante estava sozinho, não se mostrou adequado, uma vez que nenhuma das crianças teve o comportamento alvo de pegar os doces. Sugere-se para estudos posteriores uma seqüência de perguntas que possibilitem o relato da criança sobre o que fez no momento em que a experimentadora não se encontrava na sala.

Considerando ainda a história pré-experimental dos participantes, é possível levantar a hipótese de que outros comportamentos emitidos no ambiente eram mais reforçadores que comer os doces. Por exemplo, brincar na casinha ou pular nas almofadas.

Nos Estudos 1 e 2, os grupos da Condição 3, cuja função era de controle, apesar de também não pegarem os doces, tiveram uma freqüência de comportamentos direcionados aos doces maior que a freqüência desses mesmos comportamentos para as crianças das condições experimentais (Condição 1 e 2). Levanta-se a hipótese de que o simples fato de mencionar o comportamento de pegar algo que não é seu já pode se relacionar à história pré-experimental e às suas conseqüências aversivas. Tais conseqüências podem diminuir a probabilidade de emissão de comportamentos direcionados aos doces. Uma sugestão para controlar essa interferência seria, em estudos posteriores, a utilização de histórias que narrem comportamentos que não tenham relação com regras sociais tão fortemente estabelecidas por essas agências de controle e em situação mais naturalística. Estudos experimentais têm investigado o seguimento de regras geralmente com estímulos arbitrários, em situação estritamente controlada (AMOROSINO, 2003). Em acordo as sugestões de Cavalcante

(1999), a investigação do controle instrucional em contextos naturais pode auxiliar na compreensão de estudos na área.

Contudo, ainda que não da forma inicialmente proposta, percebe-se que a história exerceu controle em relação à emissão de comportamentos por parte da criança. Relações entre a história lida e o desempenho não-verbal foram identificadas em todos os experimentos da presente investigação. A similaridade dos resultados nos três estudos, principalmente após a leitura da primeira história, sugere que as histórias podem controlar diferencialmente o comportamento direcionado aos doces, embora não controle o comportamento de comê-los ou pegá-los.

Em Heffner (2003), vimos que em alguns contextos a história exerceu função de controle para o desempenho dos participantes. Os resultados dos três estudos propostos são coerentes aos resultados do trabalho dessa autora. Como também são coerentes com as propostas de Skinner (1974/2004) quando sugere que histórias e provérbios podem conter regras que podem controlar comportamentos.

Assumindo que histórias podem controlar diferencialmente determinados comportamentos, esses resultados subsidiam experimentalmente a proposta de que, na perspectiva de quem produz a história, escrever ou ler pode ter função de fatos (quando descrevem eventos ocorridos) ou de mandos (quando estão sob controle de operações estabelecidas).

Na perspectiva do ouvinte ou leitor, as histórias podem ter função de uma instrução, pois histórias são estímulos verbais que podem controlar determinados comportamentos (HEFFNER, 2003). Esses achados fundamentam a idéia de que histórias podem ser usadas como instrumento educativo (VASCONCELOS, 2005). Contudo ainda são necessários estudos relacionados a características das histórias e outras características do ambiente em que as mesmas são lidas ou contadas.

Em relação à função de controle instrucional de histórias, muitas questões ainda carecem de investigação: Quais são as características das histórias efetivas para exercer esse controle? Há histórias mais efetivas como instrução que outras? O que faria uma história ter função instrucional?

Para investigar qual o valor de controle das contingências descritas na história sobre o comportamento não-verbal subsequente, sugere-se, por exemplo, dentro do mesmo procedimento proposto nesse estudo, um outro pesquisador no ambiente experimental que descreva contingências incompatíveis com a história ou a adição de uma quarta condição em que não haja leitura de histórias. Outras sugestões também seriam contar histórias sobre, por exemplo, brincar com brinquedos e verificar se a frequência de comportamentos direcionados a esses objetos aumenta em função da história contada.

Diante dessas investigações, foram apresentadas diversas possibilidades de condução de estudos posteriores. Os resultados atuais podem contribuir para um novo campo de investigação, qual seja, ao estudo da função de contar histórias às crianças. No entanto, a pequena amostra impede de fazer generalizações. Assim, a condução de novos estudos nessa área é fundamental para a compreensão das relações entre comportamento verbal e não-verbal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou contribuir para a compreensão de algumas funções da leitura de histórias sobre o comportamento subsequente dos leitores. Sugere-se que textos literários podem ter função de instrução para determinados comportamentos. Entretanto, uma série de perguntas ainda carece de investigação. Por exemplo, quais as características do texto que possuem função instrucional, em que contextos um texto pode ter essa função, dentre outras perguntas já elencadas ao longo do trabalho.

Entende-se que elaborar um estudo que se assemelhe às condições naturais pode ser útil para ampliar o conhecimento sobre essa temática, embora se entenda que o grande número de variáveis torna provável que muitos aspectos não controlados exerçam influência sobre os resultados. Assim, ressalta-se a importância da continuidade de investigações nessa direção que dêem possibilidade de revisões pormenorizadas do procedimento.

Uma vez que a prática de contar/ler histórias é uma forma comum de interação entre pessoas, ampliar o conhecimento sobre o tema torna-se fundamental, podendo ser útil inclusive na produção de estratégias de ensino mais efetivas.

7. REFERÊNCIAS

ADES, C. A resposta de levantar-se no rato branco. **Ciência e Cultura**. v. 20, p. 59-72, 1968.

ALBUQUERQUE, L. C. Definição de regras. In: GUILHARDI, H. J.; MADI M. B. B. P.; QUEIROZ, P.P.; SCOZ, M. C. (ORG.). **Sobre comportamento e cognição**: expondo a variabilidade. Santo André: Esetec, 2001.

ALBUQUERQUE, L. C.; FERREIRA, K. V. D. Efeitos de regras com diferentes extensões sobre o comportamento humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, p.127-139, 2001.

ALBUQUERQUE, L. C.; SILVA, F. M. Efeitos da exposição a mudanças nas contingências sobre o seguir regras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p.101-112, 2006.

ALVES, C. **Relações entre tatos e mandos durante a aquisição**. 2007. 57f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

AMOROSINO, I. **Efeito da história de solução do problema e formulação da regra sobre estas respostas em novos contextos**. 2003. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Goiás, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Goiânia, 2003.

AYLLON, T.; AZRIN, N. H. Reinforcement and instructions with mental patients. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, n. 7, p. 327-331, 1964.

BARROS, R. S. An introduction to the verbal behavior. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v.5, n.1, p.73-82, junho, 2003.

BENTALL, R. P.; LOWE, C. F.; BEASTY, A. The role of verbal behavior in human learning: II Developmental differences. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, n. 43, p. 165-181, 1985.

BENTALL, R. P.; LOWE, C. F. The role of verbal behavior in human learning: III Instructional effects in children. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, n. 47, p. 177-190, 1987.

BRAGA, M. V. N.; ALBUQUERQUE, L. C.; PARACAMPO, C. C. P. Análise dos efeitos de perguntas e de instruções sobre o comportamento não-verbal. **Interação em Psicologia**, v.9, p. 77-89, 2005.

BRINO, A. L. F.; SOUZA C. B. A. Comportamento verbal: uma análise da abordagem skinneriana e das extensões explicativas de Stemmer, Hayes e Sidman. **Interação em Psicologia**, v. 9, p. 251-260, 2005.

CATANIA, A. C., LOWE, C. F., HORNE, P. Nonverbal behavior correlated with the shaped verbal behavior of children. **The Analysis of Verbal Behavior**, n. 8, p. 43-55, 1990.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição**. Artmed, Porto Alegre, 1999.

CAVALCANTE, M. R. **Dizer e Fazer em uma Tarefa de Encaixe com Crianças: natureza da tarefa e o papel de instruções e de contingências**. 1999. 227 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) USP-SÃO PAULO, São Paulo, 1999.

CERVIGLIREI, M. **Os filhotinhos da rua**. Disponível em: <<http://www.contos.poesias.nom.br/filhotinhosdarua/filhotinhosdarua.htm>>. Acesso em: outubro de 2007.

CERVIGLIREI, M. **O piu-piu chorão**. Disponível em: <<http://www.contos.poesias.nom.br/opiupiuchorao/opiupiuchorao.htm>> Acesso em: outubro de 2007.

CÓRDOVA, L. F. **Relações entre Mandos e Tatos durante a Aquisição**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2005.

CERUTTI, D. T. Compliance with instructions: Effects of randomness in scheduling and monitoring. **The Psychological Record**, n. 41, p. 51-67, 1994.

COZBY, P. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2006.

DIAS, F. C., HÜBNER, M. M. C. Comportamento verbal e não verbal: efeitos do reforçamento de tactos com autoclíticos referentes ao ler sobre o tempo despendido com leitura. In: SADI, H. M.; CASTRO N. M. S. (Orgs). **Ciência e comportamento Humano: Conhecer e Avançar**, v. 3. Santo André: ESETec, 2003.

FALEIROS, T. C.; HÜBNER, M. M. C. Efeito do reforçamento diferencial de resposta verbal referente à leitura sobre a duração da resposta de ler. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 9, n. 2, 2007.

FLORES, E. P. The concept of rule in everyday language and in the Experimental Analysis of Behavior. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, p. 279-283, Maio/Agosto, 2004.

GENTRY, W. D. Aggression in fairy tales: Comparison of three cultures. **Psychological Reports**, n. 37, p. 895-898, 1975.

HANNA, E. S.; TODOROV, J. C. Modelos de autocontrole na análise experimental do comportamento: utilidade e crítica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 3, 2002.

HANNA, E. S.; RIBEIRO, M. R. Autocontrole: um caso especial de escolha. In: ABREU-RODRIGUES, J.; RIBEIRO, E. M. R. (Org.). **Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HEFFNER, M. **Experimental Support for the Use of Story Telling to Guide Behavior: The Effects of Story Telling on Multiple and Mixed Fixed Ratio (FR)/Differential Reinforcement of Low Rate (DRL) Schedule Responding**. 89 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - West Virginia University, Morgantown, 2003.

KAZDIN, A. E. **Single-case research designs**. Methods for clinical and applied settings. New York: Oxford University Press, 1982.

LAGE, M. N. A. **Quais as relações entre Mandos e Tatos durante a Aquisição?** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

LAMARRE, J. Y; HOLLAND, J. G. The functional independence of mands and tacts. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 43, p. 5-19, 1985.

LOWE, C. F.; BEASTY, A.; BENTALL, R. P. The role of verbal behavior in human learning: Infant performance on fixed-interval schedules. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, n. 39, p. 157-164, 1983.

MATOS, M. A. Comportamento governado por regras. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 3, n. 2, São Paulo, dezembro, 2001.

MATOS, M. A. As Categorias Formais de Comportamento Verbal em Skinner. In: Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 21, 1991, Ribeirão Preto. **Anais**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 1991. p. 333-341.

MEDEIROS, C. A. Comportamento Verbal: o que é? E como vem sendo estudado? In: SADI, H. M.; CASTRO, N. M. S. (Orgs.). **Ciência do Comportamento – conhecer e avançar**. Santo André, ESETec, v. 1, p. 160-172, 2002.

MEYER, S.B; OSHIRO, C.; DONADONE J.C; MAYER, R. C. F.; STARLING, R. Subsidies of B. F. Skinner's book Verbal Behavior" for behavior analytic therapy. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. 10, n. 1, p. 105-118, Belo Horizonte, 2008.

MICHAEL, J. Verbal behavior. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 42, p. 363-376, 1984.

MOUSINHO, L. S. **Independência Funcional entre Tatos e Mandos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

OLIVEIRA, V. L.; ALBUQUERQUE, L. C. Efeitos de histórias experimentais e de esquemas de reforço sobre o seguir regras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 2, 2007.

ORNE M T. On the social psychology of the psychological experiment: with particular reference to demand characteristics and their implications. **American Psychology**, 1962.

PARACAMPO, C. C. P.; ALBUQUERQUE, L. C. Análise do papel das conseqüências programadas no seguimento de regras. **Interação em Psicologia**, v. 8, p. 237-245, 2004.

PARACAMPO, C. C. P.; ALBUQUERQUE, L. C. Comportamento controlado por regras: Revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. **Interação em Psicologia**, v. 9, p. 227-237, 2005.

RANDINO, G. Oralidade, um estado de escritura. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.2, 2001.

ROSENFARB, I. S; NEWLAND, M. C.; BRANNON, S. E.; HOWEY, D. S. (1992). Effects of self-generated rules on the development of schedule-controlled behavior. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, n. 58, p. 107-121.

ROSENTHAL, R. Interpersonal expectations: effects of the experimenter's hypothesis. In: ROSENTHAL, R.; ROSNOW, R. L.(Org.) **Artifacts in behavioral research**. New York: Academic Press, 1969.

ROSENTHAL, R.; ROSNOW, R. L. **The volunteer subject**. New York: John Wiley 1975.

SANABIO, E. T.; ABREU-RODRIGUES, J. Efeitos de contingências de punição sobre os desempenhos verbal e não verbal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 2, 2002.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas, SP: Livro Pleno, 2003 (Trabalho original publicado em 1989).

SILVA, V. L. S. Descrição evolutiva do comportamento exploratório manipulativo na criança nos primeiros dois anos de vida: uma revisão bibliográfica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.3, n. 1, 1982.

SILVA, W. C. M. F. **Interdependência funcional entre tatos e mandos que possuem a mesma estrutura formal**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1978 (Trabalho original publicado em 1957).

SKINNER, B. F. Contingências do Reforço. In **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Trabalho original publicado em 1969).

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. trad. J. C. Todorov e R. Azzí. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Trabalho original publicado em 1953).

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix, 2004 (Trabalho original publicado em 1974).

TEIXEIRA-JUNIOR, R. R. **Variáveis de controle do comportamento governado por regras: Uma análise de métodos e resultados de estudos da área**. 2007. 157f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento), Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

TEIXEIRA-JUNIOR, R. R.; SOUZA, M. A. O. **Vocabulário de Análise do Comportamento: Um manual de consulta para termos usados na área**. São Paulo: Esetec, 2006.

VASCONCELOS, L. A. Interpretações analítico-comportamentais para a utilização lúdico-educativas. **Humanidades**. Brasília, 2005.

WECHSLER, D. **WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: Manual**. 3ª ed.; São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

8. APÊNDICES

Apêndice 1

“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”

Eu, _____, portadora de RG N° _____, residente à Rua _____, na cidade de _____, Estado, _____, **responsável** pelo menor _____, concordo em participar e ceder os registros obtidos pela pesquisa “Identificação e descrição das funções do contar histórias a crianças pré-escolares”, para fins estritamente científicos, realizada pela Profª Drª Ana Claudia M. Almeida-Verdu e pela discente de mestrado Christiana Gonçalves Meira de Almeida.

Fui informado de que a pesquisa será realizada no Centro de Psicologia Aplicada – UNESP, campus de Bauru (CPA-UNESP).

Estou ciente da editoração e demonstração dos registros como publicação científica, palestras, cursos, estudos de casos e atividades de cunho científico. Minha identidade será preservada.

Esses estudos terão como objetivo investigar sobre aprendizagem infantil por meio da narrativa de histórias.

Estou ciente também de que sua participação é voluntária e dela posso desistir a qualquer momento, sem explicar os motivos e sem comprometer os atendimentos no CPA, caso eu os meus filhos sejam clientes desse centro.

Bauru, _____ / _____ / _____

Assinatura do Responsável

*Agradecimentos ao Centro de Psicologia – Universidade Estadual Paulista- Julio de Mesquita Filho
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento
Orientadora: Profª Drª Ana Claudia M. Almeida-Verdu*

Apêndice 2

Primeira história contada – Fase de Ambientação

FILHOTINHOS DA RUA

A noite estava fria e chuvosa como sempre é no inverno. Naquela praça existiam várias casas bonitas, todas com grandes escadas.

Num galho de uma árvore, bem lá no alto, estava a Coruja com seus olhos enormes, observando toda a rua. De repente ela viu uma cachorrinha, que vinha chegando bem devagarzinho.

A cachorrinha se aproximou e disse:

- Oi amiga Coruja, estou com tanto frio...

A coruja respondeu:

- Nesta noite fria o melhor seria entrar numa casa, não é mesmo?

- Claro, sem duvida minha amiga Coruja! Mas como vou entrar? Tudo tão bem fechado... e se me descobrem me chutam para fora. Você, com toda a sua sabedoria, pode me ensinar a entrar numa casa bonita e quentinha?

-Desculpe minha amiga cachorrinha, sou apenas uma coruja, você terá que descobrir um jeito de entrar sozinha!

A cachorrinha olhou para a enorme porta. Farejou e até sentiu cheiro de comida.

Pensou: - Se eu latir, incomodo, e aí me mandam embora. Bater na porta... hmm... como?

Desceu as escadas e, para espanto da coruja, foi embora.

Eis que dali uma hora, mais ou menos, aparece de novo a cachorrinha, seguida por seus dois filhotinhos.

Subiram as escadas, e começaram a brincar bem em frente a porta.

Logo a porta se abriu, e duas crianças gritaram de alegria. Pegaram os filhotinhos no colo e levaram todos para dentro.

O pai das crianças logo falou: Que linda cachorrinha com seus filhotes! Não é certo deixá-los aqui fora, com frio. Vamos ficar com eles!

E assim a cachorrinha ficou morando na casa bonita com seus filhotinhos.

Apêndice 3

Segunda história contada – Fase de Ambientação

O piu-piu chorão

A família do galinheiro era muito grande. Havia a família do pato preto, a da galinha ruiva, que cacarejava o tempo todo e a da galinha carijó. A galinha carijó tinha vários pintinhos.

Todos os pintinhos eram bem engraçadinhos, apenas um era diferente. Chorava o tempo todo.

Dona Carijó estava ficando impaciente com ele. Ciscava e dava para ele comer, mas não adiantava, o piu-piu continuava chorando.

- O quê fazer? - pensava ela.

Um dia dona Carijó viu chegar ao galinheiro um visitante que não conhecia. Era o Galo Jojó, ele ficava em outro galinheiro, mas o dono da fazenda o deixou ali, naquele dia.

-Olá, seu Jojó - Não sei mais o que fazer, meu filhinho não pára de chorar.

- Claro! - disse Seu Jojó - ele está com a patinha machucada. Vou colocar um curativo nele.

E assim, o piu-piu foi parando de chorar até que ficou muito alegre e feliz!

O galinheiro voltou ao seu dia normal e a vida continuou ali muito bem.

Dona Carijó ficou feliz em ver o pintinho alegre.

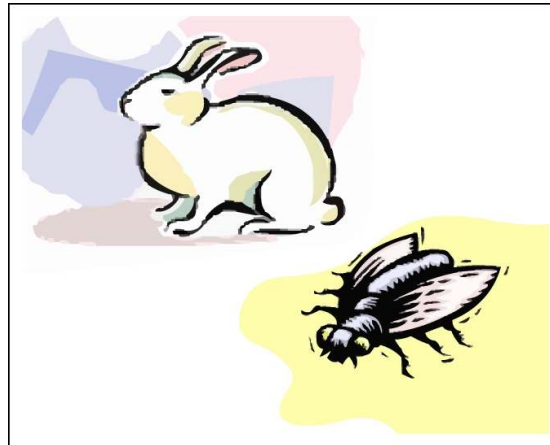
Apêndice 4

Verificação da Compreensão das Histórias no Formato de Emparelhamento com o Modelo (Filhotinhos de Rua)

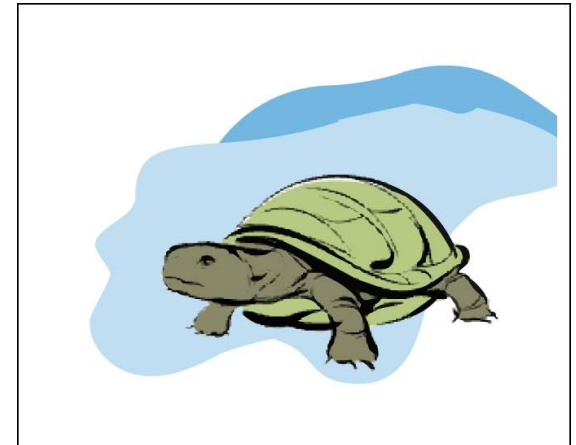
1. Quais bichinhos estavam na história?



a) a cachorrinha e coruja



b) o coelho e o mosquito



c) a tartaruga

2. O que a cachorrinha fez para se proteger do frio?



a) Foi procurar comida

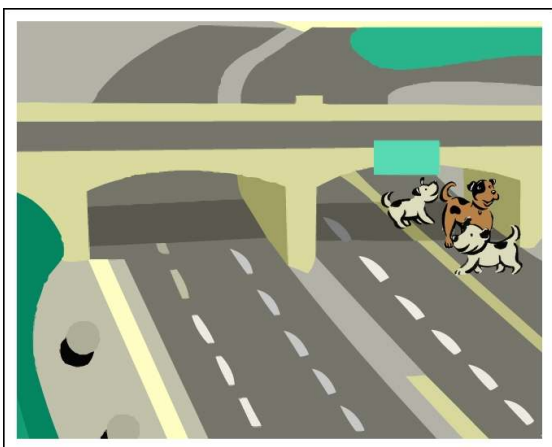


b) comprou uma roupinha de frio



c) Tentou entrar em uma casa quentinha

3. O que aconteceu com a cachorrinha e seus filhotes?



a) ficaram morando em baixo da ponte



b) foram morar na casa bonita com as crianças

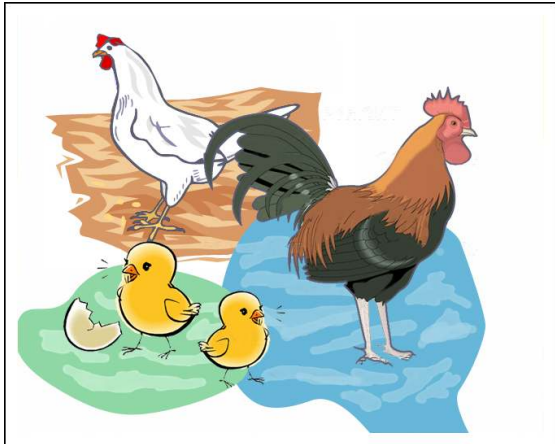


c) foram viajar

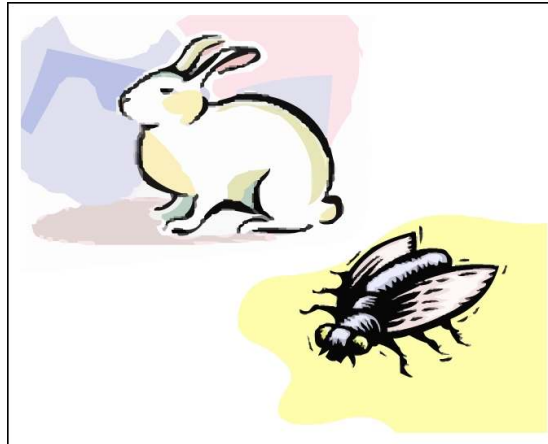
Apêndice 5

Verificação da Compreensão das Histórias no Formato de Emparelhamento com o Modelo (O piu-piu chorão)

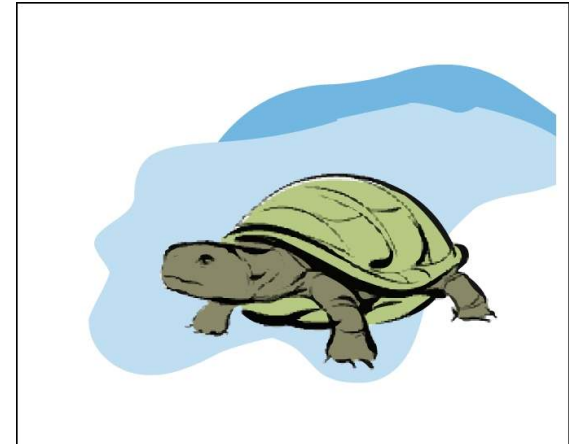
1. Quais bichinhos estavam na história?



a) as galinhas, pintinhos e o galo



b) o coelho e o mosquito

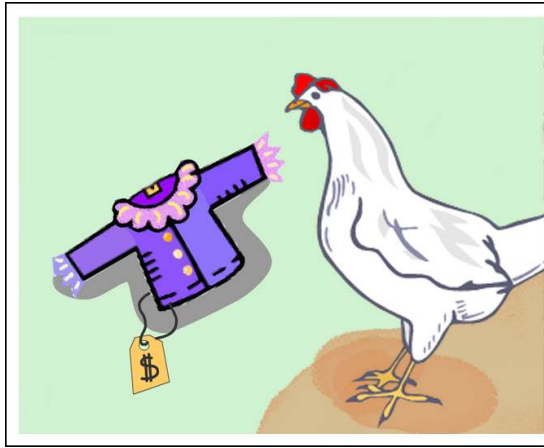


c) a tartaruga

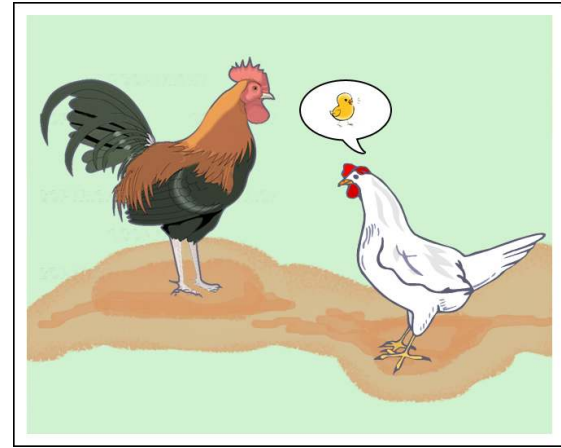
2. O que a galinha carijó fez para o pintinho para de chorar?



a) foi botar mais ovos

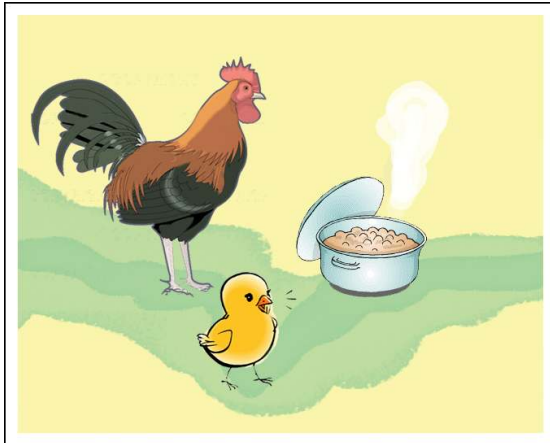


b) comprou uma roupinha de frio pro pintinho

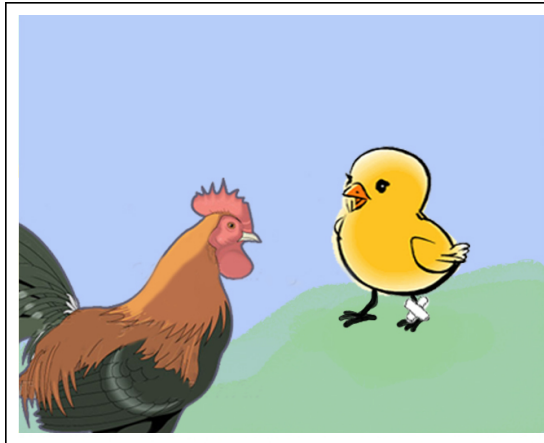


c) pediu ajuda ao Galo Jojó

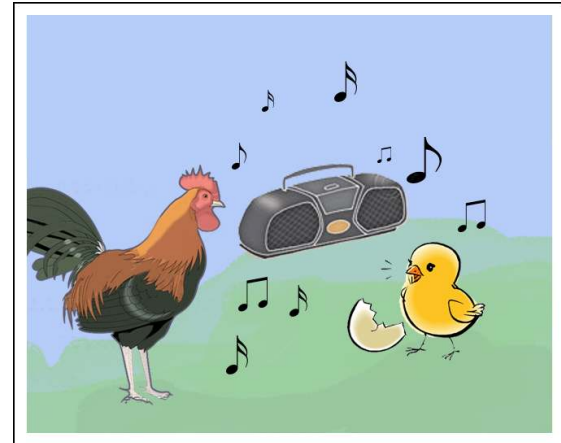
3. O que seu Jojó, fez para o pintinho para de chorar?



a) ensinou o piu-piu a cozinhar



b) colocou um curativo na patinha do piu-piu.



c) foi ouvir música com o pintinho



História A

O aniversário de Lulu

Era aniversário de Lulu, uma menina muito legal! Todo mundo na escola queria ser convidado para a festa.

Lulu foi conversar com Zequinha e disse:

_ Quer ir à minha festa de aniversário, Zequinha?

_ Claro, Lulu! Eu quero muito ir a sua festa de aniversário!

_ Que legal, Zequinha! Você poderia ir para minha casa agora à tarde para me ajudar a preparar a festa? _ disse Lulu

Chegando lá, tinha um monte de doces gostosos: beijinhos, cajuzinhos, brigadeiros e balas. Mas a mãe de Lulu disse que ninguém poderia pegar os doces até a hora da festa.

Zequinha quis ajudar a colocar os doces nas forminhas.

Depois de algum tempo, quando todos saíram da sala e só Zequinha estava perto dos doces, ele viu todos aqueles doces gostosos e pensou: Estou com tanta fome, se eu pegar alguns docinhos ninguém vai perceber...

Assim, mesmo a mãe de Lulu dizendo que não era pra ninguém pegar, Zequinha foi lá, pegou e comeu vários doces.

Todos os doces estavam muito gostosos e Zequinha ainda pegou as forminhas coloridas para brincar.

Quando a mãe de Lulu chegou, Zequinha foi a ajudar a arrumar a mesa.

_Que mesa linda e colorida! Quantos doces bonitos e gostosos! Essa festa vai ser muito legal! _ disse a mãe de Lulu.





História B

O aniversário de Lulu



Era aniversário de Lulu, uma menina muito legal! Todo mundo na escola queria ser convidado para a festa!

Lulu foi conversar com Zequinha e disse:

_ Quer ir na minha festa de aniversário, Zequinha?

_ Claro, Lulu! Eu quero muito ir a sua festa de aniversário!

_ Que legal, Zequinha! Você poderia ir para minha casa agora a tarde para me ajudar a preparar a festa? _ disse Lulu

Chegando lá, tinha um monte de doces gostosos: beijinhos, cajuzinhos, brigadeiros e balas. Mas a mãe de Lulu disse que ninguém poderia pegar os doces até a hora da festa.

Zequinha quis ajudar a colocar os doces nas forminhas.

Depois de algum tempo, quando todos saíram da sala e só Zequinha estava perto dos doces, ele viu todos aqueles doces gostosos e pensou: Estou com tanta fome, se eu pegar alguns docinhos ninguém vai perceber...

Assim, mesmo a mãe de Lulu dizendo que não era pra ninguém pegar, Zequinha foi lá, pegou e comeu vários doces.

Todos os doces estavam muito gostosos e Zequinha ainda pegou as forminhas coloridas para brincar.

Quando foram arrumar os docinhos na mesa, viram que faltavam doces. A mãe de Lulu ficou muito brava e perguntou:

_ Quem comeu os doces antes da festa?

_ Foi Zequinha. Eu vi pela janela e o bolso dele está sujo de doces e cheio de forminhas _ disse Lulu.

Todos ficaram muito zangados com Zequinha, porque a mesa do aniversário ficou feia e vazia.



Apêndice 8 – Histórias da Fase Experimental

História C



O aniversário de Lulu



Zequinha, você poderia ir para minha casa agora à tarde para me ajudar a preparar a festa? _ Lulu perguntou.

_ Vivaaaa! _ respondeu Zequinha contente. _ Quero muito ajudar!

Chegando lá, havia um monte de doces gostosos, beijinhos, cajuzinhos, brigadeiros e balas...

Lulu e Zequinha queriam ajudar a fazer o bolo e a mãe de Lulu logo falou:

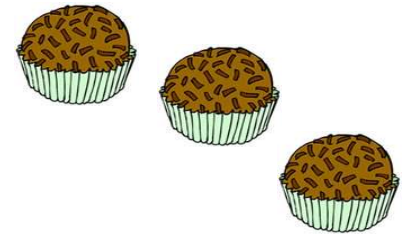
_ Vocês vão aprender o segredo dos meus deliciosos bolos!

Foi super legal ajudar na cozinha e o bolo ficou lindo!

Na sala, havia bexigas coloridas por toda a parte! Lulu e Zequinha também ajudaram a arrumar toda a decoração da festa, arrumaram os docinhos, separaram os pratinhos para colocar os salgadinhos e encheram as bexigas. Foi tudo muito trabalhoso, mas também muito divertido!

_ Que festa legal! - Zequinha pensou - Estou ansioso para ver os nossos outros amiguinhos chegarem para a gente se divertir bastante.

Quando terminaram de arrumar os docinhos, a mesa do bolo ficou linda, toda colorida de doces de festa! Lulu ficou muito feliz!



Apêndice 9 – Histórias da Fase Experimental

História D

O aniversário de Lulu

Era sábado à tarde. Zequinha foi para a casa de Lulu. Era a festa de aniversário dela. Havia muita gente e muitas músicas! Era uma festa bem animada!

Zequinha só conhecia Lulu, a aniversariante, e pensou: Acho que eu vou ficar sozinho, porque não conheço ninguém... Será que alguém vai querer brincar comigo? O que devo fazer?

A mãe de Lulu, vendo que Zequinha estava sozinho disse:

_ Vá chamar alguém para brincar, Zequinha. Eles vão querer brincar com você!

Zequinha estava com vergonha, mas mesmo assim, ele chegou perto de duas crianças e as chamou para brincar. Eram Lina e Bino, amigos de Lulu .

Os três foram brincar de pular corda. Como eles eram legais! Zequinha brincou com eles por muito tempo.

Quando a festa acabou, Zequinha estava cansado de tanto brincar, mas muito feliz!

_ Quero ir na sua festa de aniversário no ano que vem, Lulu! - disse Zequinha

_ Vai demorar muito, Zequinha - disse Lulu. - A gente não precisa esperar até a festa do ano que vem, a gente pode sair para brincar juntos no próximo sábado. Podemos ir ao parque!

_ Agora nós seremos seus amigos também - disseram Lina e Bino.

E assim Zequinha fez dois novos amigos e combinou um passeio super legal no parque de diversões !



Apêndice 10

Verificação da Compreensão das Histórias no Formato de Emparelhamento com o Modelo (Histórias A- contingência aversiva e B – com contingência aversiva)

1. Onde Zequinha foi?



a) na escola



b) no zoológico



c) na festa de aniversário da Lulu

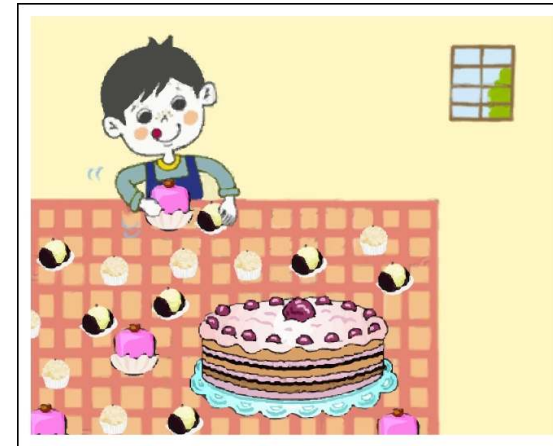
2. A mãe de Lulu disse que ninguém podia pegar os doces. O que Zequinha fez?



a) Foi assistir TV

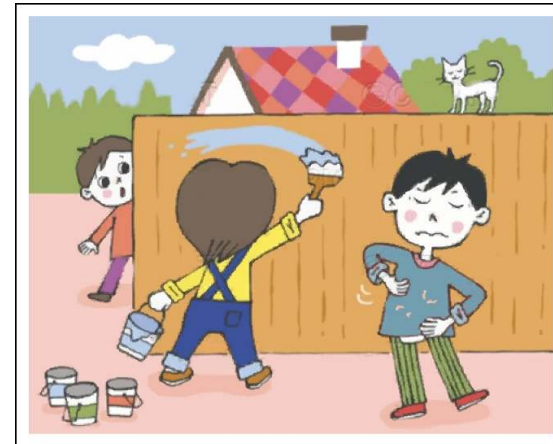


b) Foi jogar bola



c) Comeu vários doces

3. O que aconteceu com Zequinha?



a) Descobriram que Zequinha tinha pegado os doces e ficaram muitos zangados por que a mesa da festa ficou feia e vazia.

b) Ninguém descobriu e a mesa de doces ficou linda e colorida.

c) Ficou com dor de barriga

Apêndice 11

Verificação da Compreensão das Histórias no Formato de Emparelhamento com o Modelo (Histórias C –Primeira História contada a Condição 3- grupo de Controle))

1. Onde Zequinha foi?



a) na escola



b) no zoológico



c) na festa de aniversário da Lulu

2. O que Zequinha fez?



a) Foi assistir TV



b) Foi jogar bola

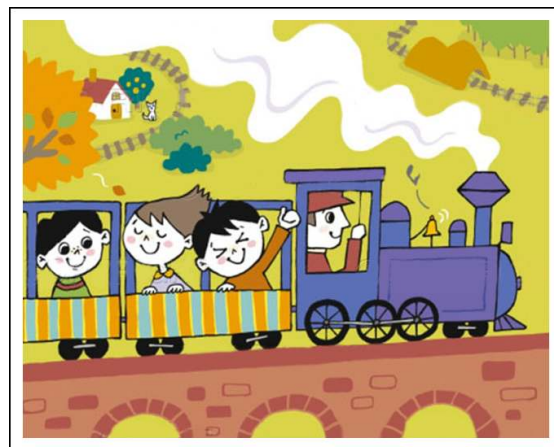


c) Ajudou a preparar os doces

3. O que aconteceu depois ?



a) A mesa ficou linda e Lulu ficou feliz



b) Lulu e Zequinha foram passear de trem



c) Lulu e Zequinha foram no zoológico

Apêndice 12

Verificação da Compreensão das Histórias no Formato de Emparelhamento com o Modelo (Histórias D – Segunda história contada a Condição 3- grupo de Controle))

1. Onde Zequinha foi?



a) na escola



b) no zoológico



c) na festa de aniversário da Lulu

2. O que Zequinha fez?



a) Brincou bastante com Lulu, Bino e Lina

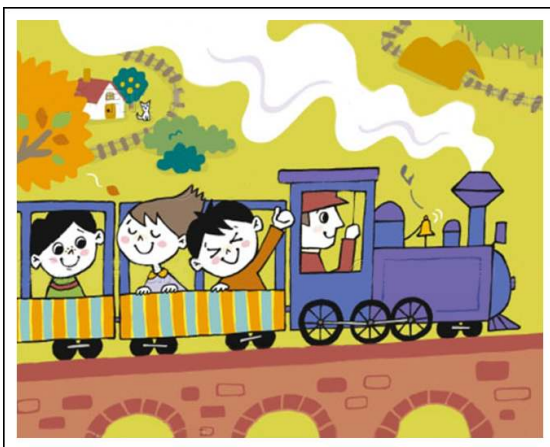


b) Foi jogar bola



c) Foi assistir TV

3. No final da festa, o que aconteceu?



a) Lulu e Zequinha foram viajar.



b) Zequinha fez novos amigos e combinaram de ir ao parque.



c) Lulu e Zequinha foram ao zoológico.

Análise dos autoclíticos (qualificadores e quantificadores) das histórias

História A: Sem contigência aversiva

Sublinhado- quantificadores dos doces

Em negrito- autoclíticos qualificadores

O aniversário de Lulu

Era aniversário de Lulu, uma menina muito legal! Todo mundo na escola queria ser convidado para a festa!

Lulu foi conversar com Zequinha e disse:

_ Quer ir à minha festa de aniversário, Zequinha?

_ Claro, Lulu! Eu quero muito ir a sua festa de aniversário!

_ Que legal, Zequinha! Você poderia ir para minha casa agora à tarde para me ajudar a preparar a festa? _ disse Lulu.

Chegando lá, tinha um monte de doces **gostosos**: beijinhos, cajuzinhos, brigadeiros e balas. Mas a mãe de Lulu disse que ninguém poderia pegar os doces até a hora da festa.

Zequinha quis ajudar a colocar os doces nas forminhas.

Depois de algum tempo, quando todos saíram da sala e só Zequinha estava perto dos doces, ele viu todos aqueles doces **gostosos** e pensou: Estou com tanta vontade, se eu pegar alguns docinhos ninguém vai perceber...

Assim, mesmo a mãe de Lulu dizendo que não era pra ninguém pegar, Zequinha foi lá, pegou e comeu vários doces.

Todos os doces estavam **muito gostosos** e Zequinha ainda pegou as forminhas coloridas para brincar.

Quando a mãe de Lulu chegou, Zequinha foi a ajudar a arrumar a mesa.

_ Que mesa linda e colorida! Quantos doces **bonitos e gostosos**! Essa festa vai ser muito legal! _ disse a mãe de Lulu.

Sublinhado- quantificadores dos doces

Em negrito- autoclíticos qualificadores

História B: com contigência aversiva

O aniversário de Lulu

Era aniversário de Lulu, uma menina muito legal! Todo mundo na escola queria ser convidado para a festa!

Lulu foi conversar com Zequinha e disse:

_ Quer ir à minha festa de aniversário, Zequinha?

_ Claro, Lulu! Eu quero muito ir a sua festa de aniversário!

_ Que legal, Zequinha ! Você poderia ir para minha casa agora à tarde para me ajudar a preparar a festa? _ disse Lulu.

Chegando lá, tinha um monte de doces **gostosos**: beijinhos, cajuzinhos, brigadeiros e balas. Mas a mãe de Lulu disse que ninguém poderia pegar os doces até a hora da festa.

Zequinha quis ajudar a colocar os doces nas forminhas.

Depois de algum tempo, quando todos saíram da sala e só Zequinha estava perto dos doces, ele viu todos aqueles doces **gostosos** e pensou: Estou com tanta vontade, se eu pegar alguns docinhos ninguém vai perceber...

Assim, mesmo a mãe de Lulu dizendo que não era pra ninguém pegar, Zequinha foi lá, pegou e comeu vários doces.

Todos os doces estavam muito **gostosos** e Zequinha ainda pegou as forminhas coloridas para brincar.

Quando foram arrumar os docinhos na mesa, viram que faltavam doces. A mãe de Lulu ficou muito brava e perguntou:

_ Quem comeu os doces antes da festa?

_ Foi Zequinha. Eu vi pela janela e o bolso dele está sujo de doces e cheio de forminhas _ disse Lulu. Todos ficaram muito zangados com Zequinha, porque a mesa do aniversário ficou feia e vazia.

Sublinhado- quantificadores dos doces

Em negrito- autoclíticos qualificadores

História C: sem menção do comportamento de pegar os doces

O aniversário de Lulu

Zequinha, você poderia ir para minha casa agora à tarde para me ajudar a preparar a festa? _ Lulu perguntou.

_ Vivaaaa! _ respondeu Zequinha contente. _ Quero muito ajudar!

Chegando lá, havia um monte de doces **gostosos**, beijinhos, cajuzinhos, brigadeiros e balas...

Lulu e Zequinha queriam ajudar a fazer o bolo e a mãe de Lulu logo falou:

_ Vocês vão aprender o segredo dos meus **deliciosos** bolos!

Foi super legal ajudar na cozinha e o bolo **ficou lindo!**

Na sala, havia bexigas coloridas por toda a parte! Lulu e Zequinha também ajudaram a arrumar toda a decoração da festa, arrumaram os docinhos, separaram os pratinhos para colocar os salgadinhos e encheram as bexigas. Foi tudo muito trabalhoso, mas também muito divertido!

_ Que festa legal! - Zequinha pensou - Estou ansioso para ver os nossos outros amiguinhos chegarem para a gente se divertir bastante.

Quando terminaram de arrumar os docinhos, a mesa do bolo ficou linda, **toda colorida** de doces de festa! Lulu ficou muito feliz!

Apêndice 16

Sublinhado- quantificadores dos doces

Em negrito- autoclíticos qualificadores

História D: sem menção do comportamento de pegar os doces

O aniversário de Lulu

Era sábado à tarde. Zequinha foi para a casa de Lulu. Era a festa de aniversário dela. Havia muita gente e muitas músicas! Era uma festa bem animada!

Zequinha só conhecia Lulu, a aniversariante, e pensou: Acho que eu vou ficar sozinho, porque não conheço ninguém... Será que alguém vai querer brincar comigo? O que devo fazer?

A mãe de Lulu, vendo que Zequinha estava sozinho disse:

_ Vá chamar alguém para brincar, Zequinha. Eles vão querer brincar com você!

Zequinha estava com vergonha, mas mesmo assim, ele chegou perto de duas crianças e as chamou para brincar. Eram Lina e Bino, amigos de Lulu .

Os três foram brincar de pular corda. Como eles eram legais! Zequinha brincou com eles por muito tempo.

Quando a festa acabou, Zequinha estava cansado de tanto brincar, mas muito feliz!

_ Quero ir na sua festa de aniversário no ano que vem, Lulu! - disse Zequinha

_ Vai demorar muito, Zequinha - disse Lulu. - A gente não precisa esperar até a festa do ano que vem, a gente pode sair para brincar juntos no próximo sábado. Podemos ir ao parque!

_ Agora nós seremos seus amigos também - disseram Lina e Bino.

E assim Zequinha fez dois novos amigos e combinou um passeio super legal no parque de diversões !

Apêndice 17

Folha de Registros

Sujeito (iniciais)

Data

Condição Experimental

Período em que criança foi deixada sozinha

1ª História

Olhar	Tocar os doces	Observações

2ª História

Olhar	Tocar os doces	Observações

Folha de Registros

Sujeito (iniciais)

Data

Condição Experimental

Período em que criança foi deixada sozinha

1ª História

Olhar	Tocar os doces	Observações

2ª História

Olhar	Tocar os doces	Observações

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](#)