

## ANÁLISE DO CONTROLE POR REGRAS APRESENTADAS EM HISTÓRIAS INFANTIS<sup>1</sup>

### ANALYSIS OF CONTROL BY RULES PRESENT IN CHILDREN'S STORIES

CARLA CRISTINA PAIVA PARACAMPO, LUIZ CARLOS DE ALBUQUERQUE,

BRUNA NOGUEIRA CARVALLÓ E SUZANA MICCIONE TORRES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

#### RESUMO

O estudo investigou os efeitos de regras descritivas, apresentadas em histórias infantis, sobre o comportamento de doar. Vinte crianças (10 em cada experimento) foram expostas a uma tarefa de doar bombons. O Experimento 1 era constituído de duas condições, e cada condição, de três fases. As duas condições diferiram quanto à regra apresentada na história contada na Fase 2. Na Fase 2 da Condição 1, a regra descrevia que quem doa e divide brinquedos tem mais amigos para brincar. Na Fase 2 da Condição 2, a regra descrevia o comportamento de ajudar os outros e cuidar das próprias coisas. Nas Fases 1 e 3 das duas condições, era medido o comportamento de doar bombons. O Experimento 2 era idêntico ao Experimento 1, exceto que, na Fase 2 das condições do Experimento 2 (Condições 3 e 4), a regra descrevia que quem doa alimentos tem mais amigos para brincar, na Condição 3; e descrevia características de animais em extinção, na Condição 4. Fizeram doações na Fase 3 60%, 40%, 100% e 40% dos participantes das Condições 1, 2, 3 e 4, respectivamente. Os resultados sugerem que os efeitos de histórias dependem, em parte, de suas propriedades formais.

*Palavras-chave:* regras descritivas, histórias infantis, propriedades formais de regras.

#### ABSTRACT

The study investigated the effects of descriptive rules presented in children's stories about giving behavior. Twenty children, 10 in each experiment, were submitted to the task of giving chocolate cookies. Experiment 1 had 2 conditions with 3 phases each. In Phase 2 of each condition it was told a story with a different rule. In Condition 1 the rule described that who gives and share toys has more friends to play with. In Condition 2 the rule described the behavior of helping others and caring their belongings. In Phases 1 and 3 in both Conditions the behavior of giving chocolate cookies was measured. Experiment 2 was identical to Experiment 1, except that in Condition 3 the rule asserted that who gives food has more friends to play with, and in Condition 4 the rule described aspects of endangered animals. In Phase 3 participants of Conditions 1, 2, 3, 4 donated 60%, 40%, 100%, 40% of the chocolate cookies respectively. Results suggest that the effects of stories depend partially of their formal properties.

*Keywords:* descriptive rules, children's stories, formal properties of rules.

---

A principal função do ambiente social é ampliar os repertórios de comportamentos dos indivíduos.

Sem um ambiente social, o ser humano se torna essencialmente selvagem, semelhante às crianças que se afirma terem sido criadas por lobos, ou que cuidaram de si mesmas desde a mais tenra idade, num clima propício. Um homem que, desde seu nascimento, esteve só, não apresentará nenhum comportamento verbal,

não terá consciência de si próprio como pessoa, não possuirá técnicas de autocontrole e, com relação ao meio ambiente, terá apenas aquelas habilidades insuficientes que podem ser adquiridas num restrito período de vida de contingências não sociais. (Skinner, 1983, p. 94)

O ambiente social contribui para ampliar os repertórios de comportamentos dos indivíduos de três principais maneiras, permitindo que uma pessoa aprenda: 1. por ob-

---

<sup>1</sup> O trabalho foi realizado com o auxílio do CNPq, em forma de bolsa de produtividade em pesquisa, concedida ao primeiro e ao segundo autor. Endereço: Carla Cristina Paiva Paracampo. Rua Oliveira Belo, 238/1702, CEP 66.050-380, Umarizal, Belém/PA. Tel.: (91) 3033-1183. E-mail: cparacampo@gmail.com

servar o que os outros fazem (aprendizagem por observação); 2. por fazer e dizer o que os outros dizem e/ou escrevem para se fazer e dizer (aprendizagem por regras); e 3. por fazer e dizer coisas, de acordo com as consequências imediatas, apresentadas por outras pessoas, sob dadas condições (aprendizagem por contingências sociais).

A aprendizagem por regras se destaca, porque é a que permite maior ampliação de repertórios de comportamentos dos indivíduos. Na ausência de regras, as possibilidades de transmissão e manutenção das práticas ou costumes de um grupo ficariam muito limitadas e, em consequência, o repertório comportamental do indivíduo também ficaria muito limitado, tal como ocorre com os indivíduos que não são expostos ao ambiente verbal, isto é, com os indivíduos (como os animais não humanos) que são expostos a um ambiente social em que não há o componente verbal (Albuquerque, 2005).

Regras<sup>2</sup> podem ampliar o repertório comportamental das pessoas na medida em que podem tanto estabelecer comportamentos novos independentemente de suas consequências imediatas quanto alterar as funções de estímulos (Albuquerque, 2001,

<sup>2</sup>No presente estudo, foi adotada a definição de regras com estímulos antecedentes verbais que podem descrever contingências; estabelecer comportamentos novos, independentemente de suas consequências imediatas; e alterar a função de estímulos, proposta por Albuquerque (2001), pelas seguintes razões: 1. há evidências experimentais que apoiam essa proposta (por exemplo, Albuquerque & Ferreira, 2001; Albuquerque *et al.*, 2003); 2. essa proposta está de acordo com as principais definições de regras da área (Skinner, 1969; Schlinger & Blakely, 1987; Zettle & Hayes, 1982). Mas, em adição à definição de Skinner, ela considera que regras podem alterar as funções de estímulos; em adição à definição de Schlinger e Blakely, ela considera que regras podem funcionar como estímulos discriminativos; em adição à definição de Zettle e Hayes, ela considera que os efeitos de regras podem depender de suas propriedades formais; e 3. há estudos mostrando as vantagens da definição de Albuquerque (2001) em relação às demais definições de regras encontradas na área (Albuquerque, 2001; Albuquerque & Paracampo, 2010; Braga *et al.*, 2010).

2005; Albuquerque, de Souza, Matos, & Paracampo, 2003). Isto é, regras podem tanto evocar comportamento, determinando a sua topografia e a sua probabilidade de ocorrência, quanto estabelecer a função de um estímulo, como a reforçadora, a aversiva e a discriminativa (Albuquerque & Paracampo, 2010). Regras estabelecem comportamento quando este muda de acordo com o especificado por uma regra, e não devido a outras variáveis; e regras alteram a função de estímulos quando essas funções mudam de acordo com as suas participações prévias na regra, e não devido a outras variáveis (Albuquerque, Mescouto, & Paracampo, no prelo). Contudo, nem todas as regras exercem essas duas funções.

Os efeitos de regras dependem, em parte, de suas propriedades formais<sup>3</sup> (Albuquerque & Ferreira, 2001; Albuquerque *et al.*, no prelo; Braga, Albuquerque, & Paracampo, 2010; Braga, Albuquerque, Paracampo, & Santos, 2010; Farias, Paracampo, & Albuquerque, no prelo). Alguns desses estudos têm mostrado que uma das exigências para que se possa dizer que um estímulo antecedente verbal determinou um comportamento é que tal comportamento seja previamente especificado por esse estímulo. Contudo, também tem sido mostrado que não basta que um estímulo antecedente verbal especifique um comportamento para que esse comportamento ocorra. Esse comportamento ocorrerá, ou

<sup>3</sup>A expressão propriedades formais refere-se às características apresentadas por regras que determinam, em parte, o que ela parece para uma comunidade verbal, de acordo com as suas práticas. Por exemplo, as regras: “você deve fazer o dever?”, “você deve fazer o dever” e “você deveria fazer o dever” apresentam algumas características que permitem que uma determinada comunidade possa dizer que a primeira tem a forma de uma pergunta, a segunda tem a forma de uma ordem e a terceira tem a forma de uma sugestão (Albuquerque & Paracampo, 2010).

não, dependendo, em parte, da complexidade do próprio estímulo antecedente verbal que o especifica, isto é, dependendo da extensão desse estímulo, medida pelo número de diferentes respostas por ele especificadas (Albuquerque & Ferreira, 2001), e de se o estímulo antecedente verbal é apresentado na forma assertiva ou interrogativa (Braga *et al.*, 2005; Braga *et al.*, 2010).

Outra característica formal de regras que pode interferir nos seus efeitos é se a regra específica, ou não, que o comportamento por ela descrito deve ser emitido por um determinado ouvinte. Por exemplo, a regra: “Você deve fazer o dever” faz tal especificação. Já a regra: “As pessoas deveriam fazer seus deveres”, embora especifique o comportamento de fazer o dever, não especifica que esse comportamento deve ser emitido por um determinado ouvinte particular. Alguns autores (Chase & Danforth, 1991) têm denominado prescritivas e descritivas, respectivamente, esses dois tipos de regras. Uma regra prescritiva sempre especifica o comportamento a ser emitido por um determinado ouvinte. Por exemplo: “Vá comprar leite que ele está barato na loja X”. Já uma regra descritiva, algumas vezes, não especifica o comportamento que produz reforço, como, por exemplo: “O leite está barato na loja X”. Outras vezes especifica tal comportamento, mas nesses casos ela não especifica que o comportamento que produz reforço deve ser emitido por um determinado ouvinte particular. Um exemplo seria a regra: “As pessoas deveriam comprar leite na loja X, porque ele está barato”.

Pode-se dizer, então, que, para um estímulo antecedente verbal ser classificado como regra, ele deve poder alterar as funções

dos estímulos e/ou estabelecer um comportamento novo independentemente de suas consequências imediatas. Agora, para que um comportamento seja chamado de controlado por regras, é necessário que a sua forma seja determinada pela regra e que o comportamento ocorra independentemente de suas consequências imediatas. Para estabelecer a forma de um comportamento, é necessário que a regra especifique o comportamento a ser estabelecido. E, para alterar a função de estímulos, não é necessário que a regra especifique o comportamento a ser estabelecido e nem que especifique os estímulos a terem suas funções alteradas. Contudo, nesse caso o comportamento específico que se segue à apresentação da regra descritiva (que não especifica comportamento) não poderia ser chamado de puramente controlado por regras, uma vez que sua forma seria determinada, em parte, por outras variáveis, e não exclusivamente pela regra que alterou a função do estímulo. Se a forma inicial do comportamento é estabelecida por suas consequências imediatas ou por observação ou por outra variável qualquer, esse comportamento não é puramente controlado por regras (para uma análise mais detalhada dessa proposição, ver Albuquerque & Paracampo, 2010; Braga *et al.*, 2010).

Por exemplo, pode-se dizer que a asserção: “O leite está barato na loja X” é uma regra, porque ela altera as funções do leite e da loja X. Mas o comportamento específico que se segue à apresentação dessa regra não poderia ser considerado controlado, exclusivamente, por regra, porque sua forma não seria determinada pela regra. Após a apresentação dessa regra, uma pessoa poderia se dirigir à loja X, ou então dizer: “Até quando vai a promo-

ção?”; “Quanto o leite está custando agora?”; “Vou comprar quatro caixas amanhã”; “Você pode comprar para mim, depois lhe pago?” etc. Não se pode prever, apenas com base na regra, se a pessoa iria emitir um ou outro desses comportamentos. Isso não implica que tais comportamentos ocorreriam independentemente da regra. A regra contribuiria para a ocorrência de tais comportamentos pelo fato de eles só ocorrerem após sua apresentação e de estarem relacionados a ela.

Assim, uma regra prescritiva pode determinar a ocorrência e a forma do comportamento por ela especificado. Uma regra descritiva que não especifica o comportamento a ser emitido pode contribuir para determinar apenas a ocorrência deste. Já uma regra descritiva que especifica o comportamento a ser emitido pode determinar tanto a ocorrência quanto a forma do comportamento que se segue à sua apresentação. Nos dois casos, os efeitos de regras dependeriam das propriedades formais da regra (como, por exemplo, de sua complexidade e de se é apresentada na forma interrogativa ou assertiva) e das histórias de seguimento de regras do ouvinte.

Talvez pela dificuldade de se avaliarem os efeitos de regras descritivas é que a maior parte dos estudos na área do controle por regras tenha se concentrado na investigação dos efeitos de regras prescritivas (Albuquerque *et al.*, 2003; Catania, Matthews, & Shimoff, 1982; Cerutti, 1991; Galizio, 1979; Hayes, Brownstein, Zettle, Rosenfarb, & Korn, 1986; Joyce & Chase, 1990; Lowe, 1979; Michael & Bernstein, 1991; Newman, Buffington, & Hemmes, 1995; Paracampo, de Souza, Matos, & Albuquerque, 2001; Torgrud & Holborn, 1990; Wulfert, Greenway, Farkas,

Hayes, & Dougher, 1994). No entanto, a investigação dos efeitos de regras descritivas é importante, porque pode contribuir tanto para esclarecer diferenças funcionais entre regras descritivas e prescritivas, como ilustra a discussão anterior, quanto para esclarecer como um ou outro componente específico do ambiente verbal exerce controle, como, por exemplo, como os livros exercem controle sobre o comportamento do leitor.

O ambiente verbal de uma pessoa tende a ser formado por membros da família, igreja, trabalho, escola e amigos. Tais membros da comunidade verbal, em geral, exercem controle sobre o comportamento do ouvinte apresentando regras prescritivas, na forma de conselhos, pedidos, avisos, sugestões, ordens, promessas, ameaças etc. Uma regra específica, que frequentemente é apresentada pela comunidade verbal, é o pedido para o ouvinte ou leitor manter contato com outras fontes de controle verbal, tais como: emissoras de rádio e TV, jornais e revistas, filmes, Internet, livros etc. Por exemplo, é comum os adultos pedirem para que as crianças leiam livros. Talvez isso seja feito porque se supõe que os livros (como o rádio, a TV, o jornal, a revista, o filme, a Internet etc.) apresentem situações divertidas e também ensinem coisas para as pessoas. Em outras palavras, é provável que tais pedidos sejam feitos para estabelecer outras fontes de controle verbal que permitam divertir e ensinar.

Essa visão é semelhante à que sugere que os livros infantis contribuem para transmitir conhecimentos, valores, hábitos etc. (Cunha, 1985; Góes, 1984; Palo & Oliveira, 1992; Zilberman, 1985). Para Baum (1999), os livros infantis contribuiriam para produzir comportamentos que seriam reforçados

pelas práticas do grupo. Um problema, no entanto, é que ainda são escassas as evidências experimentais que possam apoiar essas sugestões.

Contudo, pode-se supor que grande parte dos livros infantis exerça controle apresentando regras descritivas. Isto é, grande parte das regras apresentadas pelos livros infantis não especifica claramente o que um determinado ouvinte ou leitor específico deve ou não fazer. Por exemplo, a fábula *Jovem pastor e suas ovelhas* conta a história de um menino que resolveu fazer uma brincadeira com os seus vizinhos. Ele mentia para os vizinhos, gritando que havia lobo perto das ovelhas. O menino ficava rindo quando os vizinhos constatavam que não havia lobo. Certa vez ele gritou “lobo” quando de fato havia um lobo perto de suas ovelhas. Mas ninguém foi ajudá-lo. Nessa história, como na maioria das histórias, não há uma regra prescritiva especificando o que determinado leitor deve fazer. Há uma regra descritiva: as pessoas que mentem tendem a não ser ajudadas pelo grupo quando precisam. Implicitamente, essa regra indicaria que o comportamento de mentir não seria valorizado (isto é, não seria reforçado pelo grupo), enquanto o comportamento de dizer a verdade seria valorizado (isto é, seria reforçado pelo grupo, desde que quem diz a verdade tenha um histórico de não mentir). Tal regra pode vir a afetar o comportamento de mentir ou o de não mentir do leitor. Mas os comportamentos dos personagens, como modelos a serem ou não imitados, também podem interferir, determinando, em parte, a topografia do comportamento do leitor. No exemplo em análise, podem contribuir para determinar tanto o comportamento de não

mentir quanto o comportamento de consequenciar o mentir.

Se as histórias infantis exercem controle por meio da apresentação de regras, como sugere a análise anterior, deveria ser esperado que histórias que apresentassem regras diferentes exercessem efeitos diferentes sobre o comportamento. O presente estudo procurou avaliar essa possibilidade. Para tanto, foram realizados os dois experimentos descritos a seguir.

## EXPERIMENTO 1

O Experimento 1 teve como objetivo comparar os efeitos, sobre o comportamento de doar bombons, de uma história com uma regra que especificava o comportamento de doar com os efeitos de uma história com uma regra que não especificava tal comportamento. Se histórias que apresentam regras diferentes exercem efeitos diferentes sobre o comportamento, deveria ser esperado que as duas histórias apresentadas exercessem efeitos diferentes sobre o comportamento de doar. Ou seja, deveria ser esperado que a história com a regra que descreve o comportamento de doar exercesse maior controle sobre o comportamento de doar do que a história com a regra que não especifica explicitamente tal comportamento.

## MÉTODO

### *Participantes*

Participaram do Experimento 1 10 crianças, sem história experimental prévia, com idades variando entre seis e sete anos, cursando a alfabetização ou primeira série do Ensino Fundamental de uma escola particular.

Todas as crianças foram previamente autorizadas pelos responsáveis a participar da pesquisa por meio de um formulário de consentimento assinado por eles. Só participaram do experimento as crianças que, após a autorização dos responsáveis, concordaram em brincar. As crianças foram convidadas a participar do experimento por meio de um convite oral.

### Material

Foram utilizados 80 bombons de chocolate tipo *waffer*; 10 envelopes brancos e 10 envelopes amarelos medindo  $23 \times 16$  cm; 20 sacos plásticos transparentes medindo  $30 \times 16$  cm; uma urna de papelão medindo  $43,5 \times 37,5 \times 12$  cm, com uma abertura na parte superior medindo  $17 \times 2,5$  cm; um biombo de papelão medindo  $109,5 \times 73,5$  cm; uma filmadora e dois livros de histórias infantis, um livro em cada uma das duas condições. O livro utilizado na Condição 1 foi uma adaptação, para o presente experimento, da história *É meu! É meu!*, de autoria de Carmen Lucia Campos. O livro utilizado na Condição 2 foi a história *O sapo e o jardim florido*, de autoria de Luís Norberto Pascoal.

### Situação experimental

O experimento foi realizado em uma sala da escola, medindo  $8,4 \times 4,45$  m e contendo dois ventiladores e duas lâmpadas fluorescentes instalados no teto. A experimentadora e todas as crianças ficavam sentadas em um tapete colorido. As crianças ficavam em forma de semicírculo, de frente para a experimentadora. Atrás da experimentadora e de frente para as crianças, distante 1 m do tapete, havia um biombo. Atrás do biombo havia uma urna, onde podiam ser colocados os envelopes. A filmadora ficava em uma po-

sição que permitia filmar todas as ações da experimentadora e das crianças, enquanto estavam sentadas, mas não permitia filmar o comportamento de doar, que ocorria atrás do biombo.

### Procedimento

Os participantes foram distribuídos em duas condições experimentais. Cada condição era realizada com cinco participantes e era constituída de três fases. As duas condições diferiram apenas quanto ao tipo de história contada na Fase 2. Na Condição 1, a história contada na Fase 2 (*É meu! É meu!*) era sobre o comportamento de doar e dividir brinquedos, na qual os comportamentos de doar e dividir do personagem principal eram reforçados e os comportamentos opostos eram punidos. A regra descritiva implícita presente na história era que crianças que doam e dividem brinquedos **têm mais amigos** para brincar. Na Condição 2 era contada, na Fase 2, uma história (*O sapo e o jardim florido*) sobre o comportamento de cuidar das próprias coisas e ajudar os outros. O comportamento de doar e dividir foi medido somando-se a quantidade de bombons doados pelos participantes nas Fases 1 e 3.

Na Fase 1 das duas condições, inicialmente a experimentadora convidava as crianças a sentar em uma roda para participarem de um jogo chamado “Parte-Reperte”.<sup>4</sup> Após todos estarem acomodados, a experimentadora apresentava as seguintes instruções: “No jogo do ‘Parte-Reperte’ a brincadeira é doar ou não doar bombons. Para participar da brincadeira, cada

<sup>4</sup> A tarefa de doar e dividir, nas Fases 1 e 3, denominada jogo do “Parte-Reperte”, foi baseada na tarefa desenvolvida por Yamamoto, M. E., & Alencar, A. I. *Comportamento moral, como a cooperação pode trabalhar a favor de nossos genes egoístas*. (Texto não publicado).



*um de vocês ganhará um saco plástico transparente contendo quatro bombons de chocolate [era mostrado um saco com quatro bombons de chocolate]. Além disso, cada um de vocês receberá dois envelopes – um branco e outro amarelo [dois envelopes eram mostrados às crianças, um de cada cor].”*

Em seguida, a experimentadora dizia: *“Um de cada vez deverá ir ali atrás da parede colorida [a experimentadora apontava para o biombo, atrás do qual estava a urna] e colocar no envelope amarelo os bombons que quer ficar para si e no envelope branco os bombons que quer doar para os amiguinhos da sala que não estão participando da brincadeira. Vocês escolhem se querem doar ou não bombons, e, se quiserem doar, quantos querem doar – um, dois, três ou os quatro bombons. Ninguém vai saber se vocês doaram ou não, e quantos bombons foram doados, porque vocês farão a divisão ali atrás.”*

As instruções do parágrafo anterior eram repetidas mais uma vez e, em seguida, a experimentadora dizia: *“Vamos até lá para eu mostrar para vocês como é que vocês devem fazer lá atrás [a experimentadora e as crianças se dirigiam para trás do biombo].”*

Quando estavam atrás do biombo, a experimentadora dizia, fazendo demonstrações: *“Quando cada um chegar aqui, deve pegar o seu envelope amarelo e colocar os bombons que quer ficar para si. Depois, deve pegar o seu envelope branco e colocar os bombons que quer doar para os outros amiguinhos, ou não colocar nenhum bombom, caso não queira doar. Em seguida, deve enfiar o envelope branco aqui dentro dessa caixa [a experimentadora colocava um envelope branco na urna] e voltar para a rodinha. Caso não queira doar, deve colocar o envelope vazio dentro da caixa. Entenderam? Alguma dúvida?”*

A experimentadora respondia a qualquer pergunta da criança com relação à tarefa a

ser realizada, procurando evitar exemplificar quantidades de bombons para não induzir as respostas das crianças. Depois convidava as crianças a voltar para a rodinha e iniciava a brincadeira. Primeiro, distribuía os sacos com os quatro bombons para cada uma das crianças. Depois, entregava um envelope branco e um envelope amarelo para cada uma das crianças. Em seguida, solicitava, individualmente, a cada criança que fosse até a urna. Essa fase era encerrada após todas as crianças terem depositado os envelopes brancos na urna e terem retornado à rodinha trazendo o envelope amarelo.

A Fase 2 das duas condições era iniciada logo após o término da Fase 1. De volta à rodinha, a experimentadora convidava as crianças a ouvir uma história. A história era lida pausadamente, mostrando-se as figuras do livro. Para as crianças expostas à Condição 1, era lida a história *É meu! É meu!*, e, para as crianças expostas à Condição 2, a história *O sapo e o jardim florido*. Essa fase era encerrada ao final da leitura da história.

Na Fase 3 das duas condições, as crianças eram novamente convidadas a brincar do jogo “Parte-Reperte”. Eram apresentadas as mesmas instruções da Fase 1, exceto que nessa fase não era realizada a demonstração atrás do biombo. Além disso, eram entregues mais quatro bombons e mais dois envelopes (um branco e outro amarelo) para cada uma das crianças. A Fase 3 era encerrada após as crianças terem depositado os envelopes brancos na urna e terem retornado à rodinha trazendo o envelope amarelo.

Todos os envelopes brancos eram marcados discretamente a lápis no canto superior direito, sob a aba do envelope, com letras e números que permitiam identificar

o participante e a fase experimental. A quantidade de bombons doados por cada criança nas Fases 1 e 3 era contabilizada após a sessão experimental.

Eram filmadas todas as interações entre a experimentadora e as crianças. Só não eram filmadas as respostas de doação atrás do biombo, com o objetivo de evitar que a presença da filmadora interferisse nas respostas de doação.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 1 mostra o número de bombons doados, nas Fases 1 e 3, por todos os participantes (P1, P2, P3, P4 e P5) expostos à Condição 1 (história com a regra que dizia que crianças que doam e dividem brinquedos têm mais amigos para brincar), e por todos os participantes (P6, P7, P8, P9 e P10) expostos à Condição 2 (história com a regra que especificava o comportamento de ajudar e cuidar). Na Condição 2, a história contada era sobre o comportamento de cuidar das próprias coisas e ajudar os outros.

Na Condição 1, observa-se que o Participante P1 doou um bombom na Fase 1 e dois bombons na Fase 3. O Participante P2 doou dois bombons na Fase 1 e um bombom na Fase 3. O Participante P3 doou dois bombons em ambas as fases. Já P4 e P5 não doaram bombons tanto na Fase 1 quanto na Fase 3.

Na Condição 2, observa-se que o Participante P6 doou um bombom na Fase 1 e dois bombons na Fase 3. Os Participantes P7 e P8 não doaram bombons tanto na Fase 1 quanto na Fase 3. O Participante P9 doou dois bombons em ambas as fases. P10 doou um bombom na Fase 1 e não doou bombons na Fase 3.

Os resultados do Experimento 1, portanto, mostraram que, dos 10 participantes das duas condições, quatro (P4, P5, P7 e P8) não doaram e seis (P1, P2, P3, P6, P9 e P10) fizeram doações. Desses seis, dois (P3 e P9) doaram o mesmo número de bombons nas Fases 1 e 3; dois (P2 e P10) diminuíram; e dois (P1 e P6) aumentaram o número de doações da Fase 1 para a Fase 3.

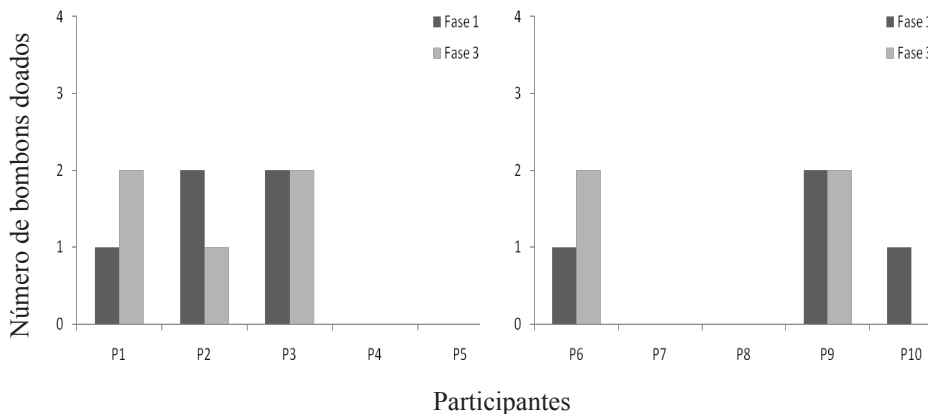


Figura 1. Número de bombons doados por cada Participante (P) das Condições 1 e 2, durante as Fases 1 e 3.



Os resultados mostraram que os Participantes P1, P2, P3, P4 e P5, da Condição 1 (história que sugeria que quem doa e divide brinquedos tem mais amigos para brincar), e os Participantes P6, P7, P8, P9 e P10, da Condição 2 (história sobre o comportamento de ajudar e cuidar), apresentaram um desempenho bastante similar. Mostraram também que os desempenhos de cinco (P4, P5, P7, P8 e P10) dos 10 participantes não foram afetados pela história apresentada na Fase 2 de cada condição, considerando que não doaram bombons na Fase 3. Mas a história apresentada na Fase 2 pode ter interferido nos desempenhos apresentados pelos outros cinco participantes (P1, P2, P3, P6 e P9). No caso dos Participantes P1 e P6, a história contada na Fase 2 de cada uma das condições pode ter contribuído para aumentar o número de ocorrência do comportamento de doar bombons na Fase 3. No caso dos Participantes P2, P3 e P9, a história da Fase 2 possivelmente contribuiu para que esses participantes tivessem mantido o comportamento de doar na Fase 3.

Essa análise sugere que tanto a história que sugeria que quem doa e divide brinquedos tem mais amigos para brincar (apresentada na Fase 2 da Condição 1) quanto a história sobre o comportamento de ajudar os outros e cuidar das próprias coisas (apresentada na Fase 2 da Condição 2) contribuíram para determinar o comportamento de doar na Fase 3. A história da Condição 2 pode ter interferido nos desempenhos apresentados na Fase 3 pelos Participantes P6 e P9, porque essa história especificava o comportamento de ajudar, e quem doa ajuda.

Talvez uma história que não especificasse comportamentos relacionados ao de doar

não interferisse no comportamento de doar. Por outro lado, é possível que a regra da história que indicava que quem doa e divide brinquedos tem mais amigos para brincar não tenha exercido controle sobre o comportamento de um número maior de participantes, porque ela não especificava explicitamente quais seriam as consequências para o comportamento de doar alimentos. Ou seja, a regra indicava que quem doa e divide brinquedos tem mais amigos para brincar, mas não indicava o que acontecia com quem, ao invés de doar brinquedos, doa alimentos. Também é possível que os participantes tivessem doado mais bombons, caso tivessem recebido um número maior de bombons para doar. O Experimento 2 procurou avaliar essas possibilidades.

## EXPERIMENTO 2

O Experimento 2 procurou fazer uma replicação sistemática do Experimento 1 com o objetivo de avaliar os efeitos de manipulações de propriedades formais das histórias sobre o comportamento de doar. O Experimento 2, então, especificamente teve como objetivo comparar os efeitos, sobre o comportamento de doar bombons, de uma história com uma regra que especificava o comportamento de doar alimentos com os efeitos de uma história com uma regra que não especificava tal comportamento.

Assim, no Experimento 2, em uma condição os participantes foram expostos a uma história que apresentava uma regra descritiva que especificava que crianças que doam alimentos têm mais amigos para brincar. Na outra condição, os participantes foram expostos a um livro de poesia sobre animais

da fauna brasileira. Desse modo, se os efeitos de histórias dependem de suas propriedades formais, deveria ser esperado que os participantes expostos à regra sobre doar alimentos apresentassem um número maior de doações do que os participantes não expostos a tal regra. Isso deveria ocorrer mesmo quando, em cada uma das duas condições, o comportamento de doar bombons fosse favorecido pelo aumento (de oito para 20) no número de bombons disponíveis para serem doados nas Fases 1 e 3.

## MÉTODO

### *Participantes*

Participaram do estudo 10 crianças, sem história experimental prévia, com idades variando entre seis e sete anos, cursando a alfabetização ou a primeira série do Ensino Fundamental de uma escola particular. Todas as crianças foram previamente autorizadas pelos responsáveis a participar da pesquisa por meio de um termo de consentimento assinado por eles. Só participaram do experimento as crianças que, após a autorização dos responsáveis, concordaram em brincar. Elas foram convidadas a participar do experimento por meio de um convite oral feito a elas.

### *Material*

Tal como no Experimento 1, foram usados bombons de chocolate tipo *waffer*, envelopes brancos e amarelos, sacos plásticos transparentes, uma urna, um biombo, um tapete colorido, uma filmadora e dois livros de história infantil. A diferença estava nas histórias contadas na Fase 2 das Condições 3 e 4 do Experimento 2. Na Fase 2 da Condição 3, também foi usada uma adaptação da

história *É meu! É meu!*, de autoria de Carmen Lucia Campos. Mas, diferentemente do Experimento 1, no Experimento 2, a regra nessa história era que crianças que doam alimentos têm mais amigos para brincar. Na Condição 4, diferentemente do Experimento 1, no Experimento 2, foi usado o livro *Brasileirinhos: poesia para os bichos mais especiais da nossa fauna*, de autoria de Lalau e Laura-beatriz. Nesse livro, eram descritas algumas características de alguns animais ameaçados de extinção.

### *Situação experimental*

O experimento foi realizado em uma sala de uma escola particular do município de Belém, e a situação experimental foi idêntica à descrita no Experimento 1.

### *Procedimento*

Tal como no Experimento 1, no Experimento 2, os participantes foram distribuídos em duas condições experimentais. Cada condição era realizada com cinco participantes e era constituída de três fases. As duas condições diferiram apenas quanto ao tipo de história contada na Fase 2. Na Condição 3, Fase 2, a história contada era sobre o comportamento de doar alimentos. A regra descritiva presente na história era que crianças que doam alimentos têm mais amigos para brincar. Na Condição 4, Fase 2, era lido um livro de poesias sobre os animais da fauna brasileira. Nesse livro eram descritas as características de alguns animais ameaçados de extinção. Ou seja, o livro não descrevia comportamentos relacionados ao de doar. O comportamento de doar era medido somando-se a quantidade de bombons doados pelos participantes nas Fases 1 e 3.

Na Fase 1 das duas condições, inicialmente a experimentadora convidava as crianças a sentar em uma roda para participar de um jogo chamado “Parte-Reperte”. Após todos estarem acomodados, a experimentadora apresentava as seguintes instruções: *“No jogo do ‘Parte-Reperte’, a brincadeira é doar ou não doar bombons. Para participar da brincadeira, cada um de vocês ganhará um saco plástico transparente contendo 10 bombons de chocolate [era mostrado um saco com 10 bombons de chocolate]. Além disso, cada um de vocês receberá dois envelopes – um branco e outro amarelo [dois envelopes eram mostrados às crianças, um de cada cor]. Em seguida, um de cada vez deverá ir ali atrás da parede colorida [a experimentadora apontava para o biombo, atrás do qual estava a urna] e colocar no envelope amarelo os bombons que quer ficar para si e no envelope branco os bombons que quer doar para os amiguinhos da sala que não estão participando da brincadeira. Vocês escolhem se querem doar ou não bombons, e, se quiserem doar, quantos querem doar – um, dois, três, quatro ou os 10 bombons. Ninguém vai saber se vocês doaram ou não, e quantos bombons foram doados, porque vocês farão a divisão ali atrás.”*

As instruções do parágrafo anterior eram repetidas mais uma vez e, em seguida, a experimentadora dizia: *“Vamos até lá para eu mostrar para vocês como é que vocês devem fazer lá atrás [a experimentadora e as crianças se dirigiam para trás do biombo].”* Quando estavam atrás do biombo, a experimentadora dava a mesma instrução fornecida no Experimento 1 nessa situação, fazendo demonstrações.

A experimentadora respondia a qualquer pergunta da criança com relação à tarefa a ser realizada, procurando evitar exemplificar quantidades de bombons para não induzir as respostas das crianças. Depois convidava as crianças a voltar para a rodinha e inicia-

va a brincadeira. Primeiro, distribuía os sacos com os bombons para cada uma das crianças. Depois entregava um envelope branco e um envelope amarelo para cada uma delas. Em seguida, solicitava, individualmente, a cada criança que fosse até a urna. Essa fase era encerrada depois que todas as crianças depositavam o envelope branco na urna e retornavam à rodinha trazendo o envelope amarelo.

A Fase 2 das duas condições era iniciada logo após o término da Fase 1. De volta à rodinha, a experimentadora convidava as crianças a ouvir uma história. A história era lida pausadamente, mostrando-se as figuras do livro. Para as crianças expostas à Condição 3, era lida a história *É meu! É meu!*, e, para as crianças expostas à Condição 4, eram lidas as poesias do livro *Brasileirinhos: poesia para os bichos mais especiais da nossa fauna*. Essa fase era encerrada ao final das leituras.

Na Fase 3 das duas condições, as crianças eram novamente convidadas a brincar do jogo “Parte-Reperte”. Eram apresentadas as mesmas instruções da Fase 1, exceto que nessa fase não era realizada a demonstração atrás do biombo. Além disso, eram entregues mais 10 bombons para cada uma das crianças. A Fase 3 era encerrada depois que todas as crianças depositavam o envelope branco na urna e retornavam à rodinha trazendo o envelope amarelo.

Assim como no Experimento 1, todos os envelopes brancos eram marcados discretamente a lápis para identificar o participante e a fase experimental. A quantidade de bombons doados por cada criança nas Fases 1 e 3 era contabilizada após a sessão experimental.

Foram filmadas todas as interações entre a experimentadora e as crianças, exceto as respostas de doar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 2 mostra o número de bombons doados, nas Fases 1 e 3, pelos Participantes P11, P12, P13, P14 e P15, expostos à Condição 3 (a regra especificava que crianças que doam alimentos têm mais amigos para brincar), e pelos Participantes P16, P17, P18, P19 e P20, expostos à Condição 4 (cuja história descrevia características de alguns animais ameaçados de extinção).

Na Condição 3, observa-se que o Participante P11 doou quatro bombons na Fase 1 e seis bombons na Fase 3. Os Participantes P12 e P13 doaram três bombons tanto na Fase 1 quanto na Fase 3. O Participante P14 doou três bombons na Fase 1 e seis bombons na Fase 3, e o Participante P15 doou apenas um bombom em ambas as fases.

Na Condição 4, observa-se que o Participante P16 não doou bombons na Fase 1 e doou um bombom na Fase 3. O Participante P17 não doou bombons em ambas as fases. Já o Participante P18 doou um bombom na

Fase 1 e não doou bombons na Fase 3. O Participante P19 doou 10 bombons na Fase 1 e nenhum bombom na Fase 3. E o Participante P20 doou quatro bombons na Fase 1 e dois bombons na Fase 3.

Os resultados mostraram que, dos cinco participantes da Condição 3 (a regra especificava que crianças que doam alimentos têm mais amigos para brincar), dois (P11 e P14) doaram um maior número de bombons na Fase 3 (após serem expostos à regra) do que na Fase 1 (antes de serem expostos à regra), e três (P12, P13 e P15) doaram o mesmo número de bombons nas Fases 1 e 3. Portanto, na Condição 3, todos os cinco participantes doaram bombons na Fase 3. Em contraste, na Condição 4 (cuja história descrevia características de alguns animais ameaçados de extinção), apenas dois (P16 e P20) dos cinco participantes doaram bombons na Fase 3. Desses dois, um (P16) doou um número maior e o outro (P20) doou um número menor de bombons na Fase 3 do que na Fase 1. Dos três demais participantes,

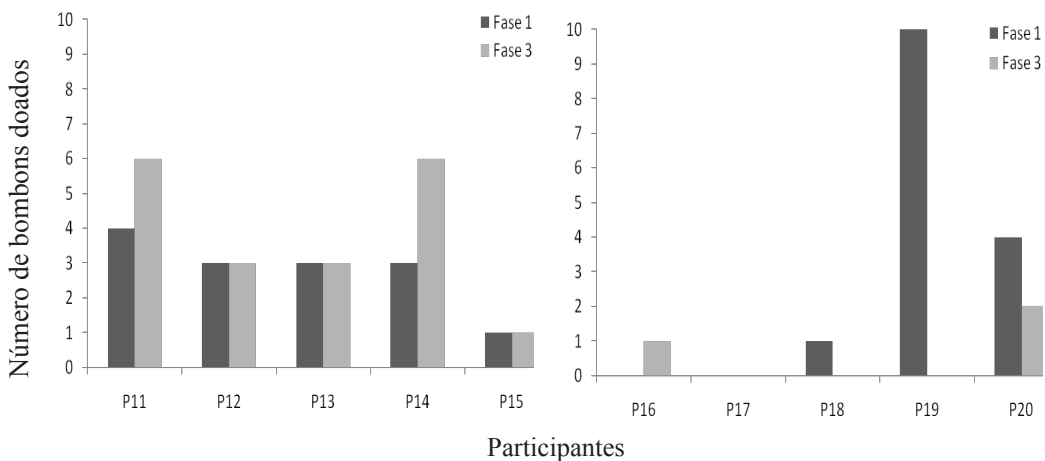


Figura 2. Número de bombons doados por cada Participante (P) das Condições 3 e 4, durante as Fases 1 e 3.

dois (P18 e P19) doaram bombons apenas na Fase 1 e um (P17) não doou bombons nas Fases 1 e 3.

Quando se comparam, então, os dados entre as fases, dentro de uma mesma condição, pode-se dizer que a regra que especificava que crianças que doam alimentos têm mais amigos para brincar, apresentada na Fase 2 da Condição 3, contribuiu para determinar o aumento no número de doações na Fase 3, apresentado pelos Participantes P11 e P14.

Agora, quando se comparam os dados entre as condições, pode-se dizer que a regra apresentada na Fase 2 da Condição 3 pode ter contribuído para que os Participantes P12, P13 e P15, da Condição 3, tivessem continuado doando na Fase 3. Isso considerando que, na Condição 4, dos três participantes (P18, P19 e P20) que doaram na Fase 1, dois (P18 e P19) não continuaram doando na Fase 3.

Em síntese, os dados do Experimento 2 sugerem que a regra descritiva para doar alimentos, apresentada na Fase 2 da Condição 3, determinou os desempenhos dos participantes dessa condição na Fase 3.

#### DISCUSSÃO GERAL

Os resultados do presente estudo mostraram que todos (100%) os cinco participantes da Condição 3 (história que dizia que crianças que doam alimentos têm mais amigos para brincar) do Experimento 2 fizeram doações na Fase 3. Nas outras condições, fizeram doações na Fase 3 apenas três dos cinco (60%) participantes da Condição 1 (história que dizia que crianças que doam e dividem brinquedos têm mais amigos para brincar) do Experimento 1; dois dos cinco

(40%) participantes da Condição 2 (história sobre o comportamento de ajudar e cuidar) do Experimento 1; e dois dos cinco (40%) participantes da Condição 4 (livro sobre características de alguns animais ameaçados de extinção) do Experimento 2.

Tais resultados indicam que a história apresentada na Condição 3 (Experimento 2) foi mais eficiente em determinar o comportamento de doar do que as outras histórias apresentadas nas outras condições. Pode-se sugerir que as diferenças entre os efeitos de tais histórias ocorreram, em parte, devido às diferenças entre as suas propriedades formais. Isso pode ser dito porque as condições diferiam, principalmente, quanto às histórias apresentadas na Fase 2. Ou seja, em cada condição era dito à criança que a brincadeira da qual ela iria participar era doar ou não doar bombons, e a história da Condição 3 (Experimento 2), em comparação com as demais histórias, era a que especificava o comportamento de doar (doar alimentos) mais relacionado com o comportamento de doar específico (doar bombons) exigido na brincadeira. Além disso, a história da Condição 3 (Experimento 2) era a única que descrevia uma consequência (ter mais amigos para brincar) para o comportamento específico de doar alimentos, visto que a história da Condição 1 (Experimento 1) especificava essa consequência, mas para o comportamento de doar e dividir brinquedos, e não para o comportamento de doar alimentos. Contudo, depois da Condição 3 (Experimento 2), a Condição 1 (Experimento 1) foi a que apresentou maior número de participantes que fizeram doações na Fase 3.

Deve ser considerado, no entanto, que, nas Condições 1 e 3, a consequência “ter mais amigos para brincar” descrita na história não

exerceu controle como uma consequência imediata produzida pelo comportamento de doar (ou seja, o comportamento de doar não produzia essa consequência), mas, sim, como um estímulo antecedente verbal participante da regra (Albuquerque, 2005; Albuquerque & Paracampo, 2010).

Essas conclusões também encontram apoio quando se compara o percentual de participantes que doaram bombons nas Fases 1 e 3. Nas Condições 1 e 3 (condições em que a história da Fase 2 especificava o comportamento de doar), 100% dos participantes que doaram na Fase 1 fizeram doações na Fase 3. Em contraste, nas Condições 2 e 4 (condições em que a história da Fase 2 não especificava o comportamento de doar), apenas 67% (Condição 2) e 33% (Condição 4) dos participantes que doaram na Fase 1 fizeram doações na Fase 3.

Na Condição 1 (que especificava o comportamento de doar brinquedos), dos 100% que doaram nas Fases 1 e 3, 33,3% doaram mais e 33,3% doaram menos na Fase 3 do que na Fase 1, e 33,3% doaram o mesmo número de bombons nessas duas fases. Já na Condição 3 (que especificava o comportamento de doar alimento), dos 100% que doaram nas Fases 1 e 3, 40% doaram mais na Fase 3 e 60% doaram o mesmo número de bombons nas Fases 1 e 3. Na Condição 2 (que especificava o comportamento de ajudar e cuidar), dos 67% que doaram nas Fases 1 e 3, 50% doaram mais e 50% doaram menos na Fase 3 do que na Fase 1. Na Condição 4 (que especificava características de alguns animais ameaçados de extinção), dos 33,3% que doaram nas Fases 1 e 3, 100% doaram menos na Fase 3 do que na Fase 1.

Os resultados da Condição 3, quando comparados com os resultados das outras

condições, sugerem que, embora o comportamento de doar tenha sido estabelecido na Fase 1, a história da Fase 2 contribuiu para manter e, em alguns casos, para elevar o número de doações na Fase 3. Se só o fato de os participantes terem feito doações na Fase 1 fosse suficiente para a ocorrência de doações na Fase 3, 100% dos participantes que doaram na Fase 1 da Condição 4, por exemplo, teriam feito doações na Fase 3, o que não ocorreu.

Também deve ser considerado que seis dos 10 participantes (60%) do Experimento 1 e nove dos 10 participantes (90%) do Experimento 2 fizeram doações. Essa diferença pode ter ocorrido devido ao aumento de oito (no Experimento 1) para 20 (no Experimento 2) no número de bombons que podiam ser doados. Mas isso não é suficiente para explicar os resultados do presente estudo. Por exemplo, as diferenças na Fase 3 das Condições 3 e 4 podem ser explicadas pelas diferenças entre as histórias apresentadas na Fase 2, e não pela elevação do número de bombons que podiam ser doados no Experimento 2.

Esta análise sugere, portanto, que os efeitos de histórias dependem, em parte, de suas propriedades formais. Mais especificamente, os efeitos de histórias infantis dependem, em grande parte, das regras que essas histórias apresentam. Esta análise, portanto, está de acordo com a proposição de que as propriedades formais das regras devem ser consideradas como um fator que pode interferir no seguir regras (Albuquerque & Paracampo, 2010; Braga *et al.*, 2010). Por essa proposição, o conteúdo dos livros ou das histórias deveria ser considerado como uma variável que pode interferir no comportamento dos leitores. Ou seja, livros com



conteúdos (regras) diferentes exerceriam efeitos diferentes sobre o leitor. Pesquisas futuras, além de continuarem investigando os efeitos das propriedades formais das regras, apresentadas em histórias infantis, sobre os comportamentos de seguir e de não seguir regras, também deveriam investigar os efeitos de tais histórias sobre o comportamento de conhecer, isto é, sobre o comportamento de formular regras.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, L. C. (2001). Definições de regras. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Eds.). *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (pp. 132-140). Santo André: ARBytes.
- Albuquerque, L. C. (2005). Regras como instrumento de análise do comportamento. In L. C. Albuquerque (Ed.). *Estudos do comportamento* (pp. 143-176). Belém: Edufpa.
- Albuquerque, L. C., de Souza, D. G., Matos, M. A., & Paracampo, C. C. P. (2003). Análise dos efeitos de histórias experimentais sobre o seguimento subsequente de regras. *Acta Comportamentalia*, *11*, 87-126.
- Albuquerque, L. C., & Ferreira, K.V.D. (2001). Efeitos de regras com diferentes extensões sobre o comportamento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *14*, 127-139.
- Albuquerque, L. C., Mescouto, W.A., & Paracampo, C. C.P. (no prelo). Controle por regras: efeitos de perguntas, sugestões e ordens. *Acta Comportamentalia*.
- Albuquerque, L. C., & Paracampo, C. C. P. (2010). Análise do controle por regras. *Psicologia USP*, *2*, 253-273.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1994).
- Braga, M.V. N., Albuquerque, L. C., & Paracampo, C. C. P. (2005). Análise dos efeitos de perguntas e de instruções sobre o comportamento não-verbal. *Interação em Psicologia*, *9*, 77-89.
- Braga, M.V. N., Albuquerque, L. C., Paracampo, C. C. P., & Santos, J.V. (2010). Efeitos de manipulações de propriedades formais de estímulos verbais sobre o comportamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *4*, 129-142.
- Campos, C. L., & Esteves, C. (2005). *É meu! É meu!*. São Paulo: Escala Educacional.
- Catania, A. C., Matthews, A., & Shimoff, E. (1982). Instructed versus shaped human verbal behavior: Interactions with nonverbal responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *38*, 233-248.
- Cerutti, D.T. (1991). Discriminative versus reinforcing properties of schedules as determinants of schedule insensitivity in humans. *The Psychological Record*, *41*, 51-67.
- Chase, P. N., & Danforth, J. S. (1991). The role of rules in concept learning. In L. J. Hayes, & P. N. Chase (Orgs.). *Dialogues on verbal behavior* (pp. 205-225). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Cunha, M.A.A. (1985). *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática.
- Farias, A. F., Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (no prelo). Efeitos de ordens, sugestões e acordos sobre o comportamento não-verbal de adultos. *Acta Comportamentalia*.
- Galizio, M. (1979). Contingency-shaped and rule-governed behavior: Instructional control of human loss avoidance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *31*, 53-70.
- Góes, L. P. (1984). *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira.
- Hayes, S. C., Brownstein, A. J., Zettle, R. D., Rosenfarb, I., & Korn, Z. (1986). Rule governed behavior and sensitivity to changing consequences of responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *45*, 237-256.

- Joyce, J. H., & Chase, P. N. (1990). Effects of response variability on the sensitivity of rule-governed behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 54, 251-262.
- Lowe, C. F. (1979). Determinants of human operant behaviour. In M. D. Zeiler, & P. Harzem (Orgs.). *Advances in analysis of behaviour: Reinforcement and the organization of behaviour* (Vol. 1, pp. 159-192). Chichester, England: Wiley.
- Michael, R. L., & Bernstein, D. J. (1991). Transient effects of acquisition history on generalization in a matching-to-sample task. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 56, 155-166.
- Newman, B., Buffington, D. M., & Hemmes, N. S. (1995). The effects of schedules of reinforcement on instruction following. *The Psychological Record*, 45, 463-476.
- Palo, M. J., & Oliveira, M. R. D. (1992). *Literatura infantil. Voz da criança*. São Paulo: Ática.
- Paracampo, C. C. P., de Souza, D. G., Matos, M. A., & Albuquerque, L. C. (2001). Efeitos de mudança em contingências de reforço sobre o comportamento verbal e não verbal. *Acta Comportamental*, 9, 31-55.
- Pascoal, L. N. (2006). *O sapo e o jardim florido*. São Paulo: Educar Dpaschoal.
- Schlinger, H., & Blakely, E. (1987). Function-altering effects of contingency-specifying stimuli. *The Behavior Analyst*, 10, 41-45.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1983). *O mito da liberdade*. São Paulo: Summus. (Obra original publicada em 1971).
- Torgrud, L. J., & Holborn, S. W. (1990). The effects of verbal performance descriptions on nonverbal operant responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 54, 273-291.
- Wulfert, E., Greenway, D. E., Farkas, P., Hayes, E. C., & Douguer, M. J. (1994). Correlation between self-reported rigidity and rule-governed insensitivity to operant contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 659-671.
- Zettle, R. D., & Hayes, S. C. (1982). Rule-governed behavior: A potential theoretical framework for cognitive-behavior therapy. In P. C. Kendall (Ed.). *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 73-118). New York: Academic Press.
- Zilberman, R. (1985). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global.