Psicologia: Teoria e Pesquisa
Out-Dez 2013, Vol. 29 n. 4, pp. 63-74

Efeitos de Perguntas e de Respostas às Perguntas Sobre o Seguir Regras Apresentadas em uma História Infantil1

Carla Cristina Paiva Paracampo2
Luiz Carlos de Albuquerque
Wandria de Andrade Mescouto
Andréa Fonseca Farias
Universidade Federal do Pará

RESUMO - O estudo investigou os efeitos de perguntas e respostas às perguntas sobre o seguir regras por 15 crianças, distribuídas em três grupos. Nas fases 1 e 3 era medido o comportamento de doar bombons e na Fase 2 era contada uma história com uma regra especificando que quem doa alimentos tem amigos para brincar. Os grupos diferiram na Fase 2: para o Grupo 1 não eram feitas perguntas; para o Grupo 2 eram feitas perguntas ao longo da história; e para o Grupo 3 eram feitas perguntas ao final da história. Dos participantes que não doaram bombons na Fase 1 dos grupos 1, 2 e 3, 50%, 100% e 100%, respectivamente, doaram na Fase 3. Sugere-se que perguntas e respostas podem interferir na ocorrência do seguir regras.

Palavras-chave: regras descritivas, perguntas e respostas às perguntas, histórias Infantis

Effects of Questions and Answers to Questions About Rule Following Presented in Children's Stories

ABSTRACT - The effects of questions and answers to questions upon rule following were investigated with 15 children, distributed in three groups. In phases 1 and 3, the number of candies given was measured; in Phase 2, a story was told with a rule specifying that who gives goodies has friends to play. The groups differed in Phase 2: for Group 1, the experimenter did not ask questions; for Group 2, questions were asked during the story telling; and for Group 3, questions were asked at the end of the story. From those participants who did not give candies in Phase 1 of groups 1, 2 e 3, 50%, 100% and 100%, respectively, did so in Phase 3. The results of this study suggest that questions and answers interfere with the occurrence of rule following.

Keywords: descriptive rules, questions and answers to questions, children's stories

Regras são estímulos antecedentes verbais que podem descrever o comportamento e suas variáveis de controle; estabelecer a topografia de comportamentos novos; e, alterar as funções de estímulos, independentemente das consequências imediatas produzidas pelo comportamento e de contiguidade espaço-temporal entre estímulo-comportamento e estímulo--estímulo (Albuquerque, Paracampo, Matsuo, & Mescouto, no prelo). Essa definição tem a vantagem de identificar as propriedades definidoras de regras e, além disso, está de acordo com as principais definições de regras da área de controle por regras. Está de acordo com a definição que sugere que regras funcionam como estímulos discriminativos (Skinner, 1969), com a que sugere que regras são estímulos antecedentes verbais (Zettle & Hayes, 1982) e com a que sugere que regras são estímulos alteradores de função de outros estímulos (Schlinger & Blakely, 1987).

Quando uma regra é apresentada a um ouvinte, há pelo menos três questões gerais que poderiam ser abordadas: 1) a regra alterou a função de algum estímulo? 2) , a regra determinou a ocorrência do comportamento por ela especificado?, e 3) que variáveis poderiam determinar a manutenção desse comportamento? A maior parte dos estudos, na área do controle por regras, tem procurado investigar essa última questão.

Há evidências experimentais que indicam que a manutenção do seguimento de regras depende da combinação entre os efeitos de variáveis atuais e os efeitos de histórias de seguimento de regras do ouvinte (Albuquerque et al., no prelo; Paracampo, Souza, & Albuquerque, no prelo). Entre as variáveis situacionais que podem interferir no seguimento de regras, estão: as propriedades formais das regras (Albuquerque & Paracampo, 2010); os tipos de consequências imediatas contatadas pelo seguimento (Baron & Galizio, 1983; Paracampo, Albuquerque, Farias, Carvalló, & Pinto, 2007) e pelo não seguimento de regras (Paracampo & Albuquerque, 2004); o esquema programado para reforçar o seguimento e o não seguimento de regras (Newman, Buffington, & Hemmes, 1995; Oliveira & Albuquerque, 2007); e, a monitorização do seguimento de regras (Barret, Deitz, Gaydos, & Quinn, 1987). E entre as variáveis históricas que podem interferir no seguimento de regras, estão: a história de reforço social para o seguimento e de punição social para o não seguimento de regra (Catania, Shimoff, & Matthews, 1989; Cerutti, 1989; Chase & Danforth, 1991; Hayes, Brownstein, Zettle, Rosenfarb, & Korn, 1986; Paracampo et al., no prelo; Wulfert, Greenway, Farkas, Hayes, & Dougher, 1994); e, a história de exposição a justificativas diferenciais para o seguimento e para o não seguimento de regras, tal como, por exemplo,

1 Apoio: CNPq

2 Endereço para correspondência: Rua Oliveira Belo, 238. Apto. 1702, Umarizal, Belém, PA, CEP: 66050-380.
E-mail: cparacampo@gmail.com

a história de exposição a promessas de reforço para o seguir e a ameaças de punição para o não seguir regras (Albuquerque, 2005; Albuquerque, Mescouto, & Paracampo, 2011; Albuquerque & Paracampo, 2010).

Diferentemente, o presente estudo pretende investigar variáveis que podem interferir na ocorrência, ou não, do comportamento especificado por regras, uma vez que a investigação de tais variáveis (embora possa contribuir para esclarecer o porquê de regras serem seguidas) tem recebido pouca atenção dos pesquisadores da área.

Alguns estudos têm mostrado que a ocorrência, ou não, do comportamento controlado por regras depende, em parte, das propriedades formais da regra (Albuquerque & Ferreira, 2001; Albuquerque et al., 2011; Albuquerque & Paracampo, 2010; Braga, Albuquerque & Paracampo, 2005; Braga, Albuquerque, Paracampo, & Santos, 2010; Farias, Paracampo, & Albuquerque, 2011). Propriedades formais de estímulos verbais são as características apresentadas pelo estímulo verbal que determinam, em parte, o que ele parece ser ou o que ele indica para uma determinada 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 et al., 2011; Albuquerque & Paracampo, 2010; Albuquerque et al., no prelo). Tais estudos têm sugerido que, para se dizer que uma regra determinou um comportamento, é necessário que tal comportamento seja previamente especificado por essa regra. Contudo, não é suficiente que uma regra especifique um comportamento para que esse comportamento ocorra. Esse comportamento ocorrerá, ou não, dependendo, em parte, da complexidade da própria regra que o especifica, isto é, dependendo da extensão dessa regra, medida pelo número de diferentes respostas por ela especificadas (Albuquerque & Ferreira, 2001), e de se a regra é apresentada na forma assertiva ou interrogativa (Braga et al., 2010).

Os efeitos de regras também dependem de outras propriedades formais, como por exemplo, de se a regra especifica, ou não, que o comportamento por ela descrito deve ser emitido por um determinado ouvinte (Braga et al., 2010; Paracampo, Albuquerque, Carvalló, & Torres, 2009). Alguns autores (Chase & Danforth, 1991; Reese, 1989; Reese & Fremouw, 1984) têm denominado de prescritiva a regra que especifica o comportamento que um ouvinte em particular deve emitir; e de descritiva a regra que descreve relações e/ou regularidades entre eventos e não é direcionada a um ouvinte em particular, podendo, ou não, especificar o comportamento a ser emitido.

Uma regra prescritiva sempre especifica o comportamento a ser emitido por um determinado ouvinte particular. Por exemplo: "Você deve fazer o seu trabalho hoje que amanhã é o último dia para entregar". Diferentemente, uma regra descritiva nem sempre especifica tal comportamento (por exemplo: "Veja os seus compromissos para amanhã") e nas ocasiões em que especifica o comportamento a ser emitido, nunca especifica que esse comportamento deve ser emitido por um determinado ouvinte particular (por exemplo: "O trabalho deve ser feito até amanhã"; "Amanhã é o último dia para entregar o trabalho", etc.). Em todos os casos, os efeitos de regras, sejam prescritivas ou descritivas, dependem de variáveis situacionais e das histórias de seguimento de regras do ouvinte (Albuquerque et al., no prelo; Paracampo et al., 2009; Paracampo et al., no prelo).

A maior parte dos estudos na área do controle por regras tem avaliado os efeitos de regras prescritivas (ver Baron & Galizio, 1983; Lowe, 1979; Paracampo & Albuquerque, 2005, para uma revisão). Uma das razões para que isso ocorra é que os efeitos de regras prescritivas são mais fáceis de serem identificados e avaliados, visto que tais regras, além de especificarem o comportamento a ser emitido, também indicam qual ouvinte deve emitir esse comportamento. Outra possível razão seria que, investigando os efeitos de regras prescritivas, os estudos da área estariam reproduzindo o que acontece no dia a dia das pessoas, uma vez que a comunidade verbal geralmente exerce controle por meio de regras prescritivas, apresentadas na forma de instruções, orientações, conselhos, pedidos, avisos, sugestões, ordens, promessas, ameaças, etc.

Mas a comunidade verbal também apresenta regras descritivas. Isso geralmente acontece quando fontes de controle verbal, tais como, emissoras de rádio e TV, jornais e revistas, filmes, *internet*, livros, etc., exercem funções de apresentar regras. Grande parte das regras apresentadas por essas fontes de controle são descritivas e, portanto, não especificam claramente o que um determinado ouvinte ou leitor particular deve, ou não, fazer. Dentre essas fontes de controle, os livros (bem como os filmes) infantis se destacam porque eles permitem que a criança, desde cedo, aprenda coisas, por meio de regras, sem manter contato direto com as situações, as experiências pessoais dos personagens, o mundo criado pelo autor da obra, etc. Ou seja, os livros e os filmes infantis são importantes porque eles apresentam regras que permitem que a criança aprenda coisas que estão além de sua experiência pessoal e, desse modo, que seu repertório comportamental seja ampliado. Esta visão é semelhante à que sugere que os livros infantis contribuem para transmitir conhecimentos, valores, hábitos, etc (Coelho, 1997; Cunha, 1985); para produzir comportamentos que seriam reforçados pelas práticas do grupo (Baum, 1994/1999); e, para modificar comportamentos problemas (Vasconcelos, 2006).

Poucos estudos, no entanto, têm procurado investigar experimentalmente os efeitos de regras descritivas presentes em histórias infantis. Um dos primeiros estudos realizados com esse objetivo foi o de Paracampo et al. (2009). Nesse estudo, 20 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 indicava que quem doa e divide brinquedos tem mais amigos para brincar. Na Fase 2 da Condição 2, a regra indicava o comportamento de ajudar e cuidar. 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 da Condição 3, a regra indicava que

quem doa alimentos tem mais amigos para brincar; e que na Fase 2 da Condição 4 eram apresentadas características de animais ameaçados.

Todos os participantes da Condição 3 (história que dizia que crianças que doam alimentos têm mais amigos para brincar) fizeram doações na Fase 3. Nas outras três condições, fizeram doações nessa fase, 60% dos participantes na Condição 1 (história que dizia que crianças que doam e dividem brinquedos têm mais amigos para brincar); 40% dos participantes na Condição 2 (história sobre o comportamento de ajudar e cuidar); e 40% dos participantes na Condição 4 (livro sobre características de alguns animais ameaçados). Os autores sugeriram que tais diferenças de resultados ocorreram, em parte, devido às diferenças entre as propriedades formais das histórias. Ou seja, o número de participantes que fizeram doações de bombons na Fase 3 foi maior nas condições em que a história especificava o comportamento de doar (condições 1 e 3) do que nas condições em que tal comportamento não era especificado (condições 2 e 4). E o número de participantes que fizeram doações de bombons na Fase 3 foi maior na condição em que a história especificava o comportamento de doar bombons (Condição 3) do que na condição em que a história especificava o comportamento de doar brinquedos (Condição 1).

Contudo, embora todos os participantes da Condição 3 tenham feito doações na Fase 3, apenas dois dos cinco participantes dessa condição apresentaram um número maior de doações na Fase 3 do que na Fase 1. Ou seja, três dos cinco participantes dessa condição não elevaram o número de doações na Fase 3. É possível que a regra não tenha contribuído para elevar as doações porque a importância do comportamento de doar não foi destacada ao longo da leitura da história.

Uma maneira de se destacar a regra descritiva presente na história seria tanto fazer perguntas acerca dos comportamentos emitidos pelos personagens da história e das consequências produzidas por tais comportamentos, quanto fazer perguntas solicitando a verbalização da regra presente na história. A apresentação, pelo falante que apresenta a pergunta, de respostas a tais perguntas também poderia destacar a regra descritiva presente na história, na medida em que tais respostas reafirmassem a regra ou partes da regra. Ou seja, tais perguntas e respostas poderiam levar o ouvinte a apresentar comportamentos sob o controle dos aspectos formais de regras descritivas presentes em histórias.

Essa sugestão está de acordo com algumas práticas da comunidade verbal que, geralmente, faz perguntas acerca das propriedades formais das regras quando pretende se certificar de que a regra apresentada foi entendida pelo ouvinte que foi exposto a ela. Também está de acordo com a proposição que sugere que, antes de ser seguida, uma regra tem de ser entendida (Albuquerque, 1991; Albuquerque et al., no prelo; Hayes, Zettle & Rosenfarb, 1989). Entender uma regra é responder às relações entre os estímulos participantes da regra (isto é, as propriedades formais da regra) e os estímulos relatados pelos estímulos participantes da regra, de acordo com determinadas práticas de uma comunidade verbal particular. Por exemplo, a regra: "Pegue o * que você ganhará 10 reais", pode passar a ser entendida quando o ouvinte passar a pegar um garfo e ganhar 10 reais. O ouvinte poderia aprender isso por meio da exposição à pergunta: "O que é *? e à resposta à pergunta "* é um garfo nessa brincadeira" (a pergunta e a resposta à pergunta funcionariam como uma regra, porque alterariam a função de * e, dessa forma, contribuiriam para determinar o comportamento de pegar o garfo). Outra maneira de aprender as relações entre * e garfo seria por meio de uma história de reforço diferencial das respostas à pergunta: "O que é *?" Em outras palavras, só entende a regra quem responde às relações entre "pegar" e pegar, * e garfo etc., de acordo com as práticas da brincadeira (Albuquerque et al., no prelo). Além disso, também está de acordo com a proposição de Skinner (1969) que sugere que perguntas podem contribuir para tornar o indivíduo consciente das contingências que controlam ou que controlaram, ou que podem controlar seu comportamento.

Consistente com essas proposições teóricas, alguns estudos experimentais têm mostrado que perguntas podem facilitar a aquisição de comportamentos complexos (Braga et al., 2005; Silva & Albuquerque, 2006). Além disso, perguntas podem tanto estabelecer comportamentos novos e gerar insensibilidade desse comportamento a mudanças nas contingências (Braga et al., 2010), quanto podem facilitar a discriminação de contingências programadas (inclusive quando essas contingências são discrepantes de regras) e, assim, facilitar a sensibilidade do comportamento a mudanças nas contingências (Albuquerque et al., 2011).

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo verificar, experimentalmente, se perguntas e respostas às perguntas também podem interferir na ocorrência do comportamento de seguir uma regra descritiva, quando essa regra, apresentada em uma história infantil, especifica o comportamento de doar. Para tanto, crianças foram expostas a um procedimento similar ao usado na Condição 3 do estudo de Paracampo et al., (2009). Os participantes foram distribuídos em três grupos, sendo cada grupo exposto a três fases. Para os três grupos, nas fases 1 e 3 foi medido o comportamento de doar bombons e, na Fase 2, foi contada uma história com uma regra que descrevia que crianças que doam alimentos têm mais amigos para brincar. Os três grupos diferiam apenas quanto à apresentação, ou não, de perguntas e de respostas às perguntas na Fase 2. Na Fase 2 do Grupo 1, não foram feitas perguntas. Na Fase 2 do Grupo 2, foram feitas perguntas e apresentadas respostas às perguntas durante a leitura da história. E, na Fase 2 do Grupo 3, foram feitas perguntas e apresentadas respostas às perguntas, mas somente ao final da leitura da história. Por meio da apresentação de perguntas e de respostas às perguntas durante e após a leitura da história foi verificado se essa diferença de procedimento interferiria, ou não, nos resultados.

Assim, se perguntas e respostas às perguntas podem contribuir para a ocorrência do comportamento de seguir regra, então deveria ser esperado que um maior número de crianças doasse um maior número de bombons nos grupos 2 e 3. Agora, se perguntas e respostas às perguntas não interferem na ocorrência do comportamento de seguir regra, então, não deveriam ser notadas diferenças (quanto à ocorrência do comportamento de doar) entre o Grupo 1 e os grupos 2 e 3. O presente estudo avaliou essas possibilidades.

Tabela 1. Resumo do delineamento experimental.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Grupo 1	Apresentação das instruções e demonstração do jogo "Parte – Reparte". Execução da tarefa.	Leitura do livro "É Meu! É Meu!".	Reapresentação das instruções do jogo "Parte – Reparte". Execução da tarefa
Grupo 2	Apresentação das instruções e demonstração do jogo "Parte – Reparte". Execução da tarefa.	Leitura do livro "É Meu! É Meu!". Perguntas durante a leitura da história.	Reapresentação das instruções do jogo "Parte – Reparte". Execução da tarefa
Grupo 3	Apresentação das instruções e demonstração do jogo "Parte – Reparte". Execução da tarefa.	Leitura do livro "É Meu! É Meu!". Perguntas ao final da leitura da história	Reapresentação das instruções do jogo "Parte – Reparte". Execução da tarefa

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 15 crianças, seis meninos e nove meninas, com idades entre 6 e 7 anos, cursando o 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental de escolas particulares. As crianças foram convidadas oralmente, pela experimentadora, para participarem de uma brincadeira. Só participaram da pesquisa as crianças que aceitaram participar e que foram autorizadas pelos responsáveis, por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Material

Foram utilizados 300 bombons de chocolate tipo *waffer*; 30 envelopes brancos e 30 envelopes amarelos, ambos medindo 23 x 16 cm; 30 sacos plásticos transparentes medindo 30 x 16 cm; uma urna de papelão medindo 40,5 x 39,5 x 12 cm, com uma abertura na parte superior; um biombo de papelão medindo 164,5 x 72 cm; uma filmadora de vídeo; um aparelho de som; e um livro de história infantil, adaptado da história "É meu! É meu!", de autoria de Campos e Esteves (2005).

Ambiente

O experimento foi realizado em uma sala de uma escola, contendo ar condicionado e lâmpadas fluorescentes. A experimentadora e todas as crianças ficavam sentadas em um tapete colorido. As crianças ficavam dispostas 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 posição que permitia filmar todas as ações, bem como gravar as verbalizações da experimentadora e das crianças, enquanto estavam sentadas, mas não permitia filmar o comportamento de doar, que ocorria atrás do biombo.

Procedimento

Os 15 participantes foram distribuídos em três grupos, conforme mostra a Tabela 1. Nos três grupos, cada participante era exposto a três fases. Nas fases 1 e 3 era medido o comportamento de doar bombons e, na Fase 2, era contada uma história. Os três grupos diferiam apenas quanto à apresentação, ou não, de perguntas e de respostas às perguntas na Fase 2. Para o Grupo 1, não eram feitas perguntas na Fase 2. Para o Grupo 2, eram feitas perguntas e apresentadas respostas às perguntas durante a leitura da história. Para o Grupo 3, eram feitas perguntas e apresentadas respostas às perguntas, mas somente ao final da leitura da história.

A história contada na Fase 2 de todos os grupos descrevia o comportamento de doar alimentos. A história narrava situações vivenciadas por um menino que apresentava dificuldade de doar e dividir alimentos e, em decorrência disso, recebe o apelido de "Meu! Meu!" e seus amigos se afastam dele. No decorrer da história, o menino muda seu comportamento, passando a doar e dividir alimentos, por observar que outras crianças que emitem esse comportamento têm amigos para brincar. A regra descritiva na história era que dividir é legal, dividir é bom e quem divide e doa alimentos têm mais amigos para brincar.

Na Fase 1, as crianças eram convidadas a sentar no tapete em forma de semicírculo e a participar de um jogo chamado "Parte-Reparte"3. Depois de todas as crianças estarem em seus lugares, a experimentadora apresentava a seguinte instrução:

> *No jogo "Parte-Reparte" a brincadeira é doar ou não doar bombons. Para participar da brincadeira, cada um de vocês*

3 A tarefa de doar e dividir, nas Fases 1 e 3, denominada de jogo do "Parte-Reparte", foi baseada na tarefa desenvolvida por Maria Emilia Yamamoto e Alencar (2006).

Tabela 2. Perguntas e respostas apresentadas às crianças do Grupo 2, na Fase 2, e número da página do livro em que eram apresentadas.

Páginas	Perguntas	Verbalizações da Experimentadora
5	"O que aconteceu quando o André pediu para o Maurício um de seus bombons?".	"O Maurício não quis dividir e disse é tudo meu, é meu! É meu".
6	"O que a mãe do Maurício disse quando ele não quis repartir os bombons?".	"A mãe do Maurício disse que ele estava sendo egoísta".
8	"Porque o André e o irmão do Maurício deram o apelido de Meu-Meu para ele?".	"Porque o Maurício não gostava de dividir e só falava é meu! É meu!".
14	"Quando o Maurício se espantou por André ter oferecido os salgadinhos a ele, o que André respondeu?".	"André respondeu que dividir é sempre bom".
16	"O que aconteceu quando Maurício resolveu dividir o bolo?"	"Todos ficaram surpresos e Tiago sugeriu mudar o apelido de Maurício de Meu-Meu para Nosso-Nosso".
Última página	"O que a Mãe de Maurício falou para ele, quando ele contou o que tinha acontecido?".	"Mãe do Maurício falou que dividir e divertir não são apenas palavras parecidas, elas são amigas".

ganhará um saco contendo 10 bombons de chocolate (a experimentadora mostrava um saco com 10 bombons de chocolate). Além disso, cada um de vocês receberá dois envelopes, um branco e outro amarelo (a experimentadora mostrava um envelope de cada cor). Em seguida, um de cada vez, deverá ir ali atrás da parede colorida (a experimentadora apontava para o biombo) e colocar no envelope amarelo os bombons que quer ficar para si. Vocês podem ficar com todos os bombons ou doar alguns para os amiguinhos da sala que não estão participando da brincadeira. Caso vocês queiram doar, vocês devem colocar os bombons que querem doar no envelope branco. Vocês escolhem se querem doar, ou não, bombons, e se quiserem doar, quantos bombons vocês querem doar. Ninguém vai saber se vocês doaram, ou não, e quantos bombons foram doados, porque vocês irão fazer a divisão ali atrás.

A experimentadora repetia as instruções apresentadas e, ao final, dizia: *"Vamos até lá para eu mostrar para vocês como é que vocês devem fazer lá atrás"* (a experimentadora e as crianças se dirigiam em direção ao biombo). Ao chegar atrás do biombo, a experimentadora dizia, fazendo demonstrações:

Quando cada um chegar aqui deve pegar seu envelope amarelo e colocar os bombons que quer ficar para si. Depois, deve pegar o seu envelope branco e enfiar o envelope branco dentro da caixa, vazio caso vocês não queiram doar nenhum bombom (a experimentadora demonstrava colocando o envelope branco vazio dentro da urna) ou com os bombons que vocês querem doar. Quando terminarem, vocês devem voltar para a rodinha com o seu envelope amarelo. Entenderam? Alguma dúvida?.

A experimentadora respondia qualquer pergunta que estivesse relacionada à realização da tarefa. Em seguida, convidava as crianças a retornarem para a rodinha e iniciava a brincadeira. A experimentadora entregava para cada criança um saco com os bombons e dois envelopes (um branco e outro amarelo). Depois, pedia para que cada criança se dirigisse à urna, uma de cada vez. Essa fase era encerrada quando todas as crianças tivessem ido até a urna e depositado os envelopes.

Logo após o encerramento dessa fase, era iniciada a Fase 2. Depois que todas as crianças estavam de volta à rodinha, a experimentadora convidava as crianças a ouvirem uma história. A experimentadora era treinada a fazer a leitura da história em aproximadamente 13 minutos e a evitar variações sistemáticas no contar a história. Dessa maneira, lia a história pausadamente e mostrava as ilustrações do livro. Para as crianças do Grupo 1, a história era lida e não eram feitas perguntas. A fase era encerrada ao término da leitura da história.

Para as crianças do Grupo 2, as perguntas eram feitas como indicado na Tabela 2, que mostra as páginas do livro em que era interrompida a leitura e feitas as perguntas, as próprias perguntas e a verbalização da experimentadora depois das respostas das crianças. Por exemplo, ao terminar a leitura da página cinco, a experimentadora interrompia a leitura e perguntava para as crianças: *"O que aconteceu quando o André pediu para o Maurício um de seus bombons?"*. Após as crianças verbalizarem, a experimentadora voltava a fazer a mesma pergunta e descrevia a resposta: *"O Maurício não quis dividir e disse é tudo meu, é meu! É meu!"*. Após dizer isso, a experimentadora voltava a ler a história. Essa fase era encerrada depois da última verbalização da experimentadora.

Para as crianças do Grupo 3, a experimentadora lia a história e, ao terminar a leitura, fazia as seguintes perguntas: *"O que esta historinha nos ensinou? O que nós aprendemos com esta historinha? Qual foi a moral da história?"*. Após as crianças terem verbalizado, a experimentadora dizia: *"Esta historinha nos ensinou que dividir é legal, é muito bom e quem divide tem muitos amigos"*. Essa fase era encerrada depois que a experimentadora apresentava a resposta da pergunta às crianças.

Todas as crianças dos grupos 2 e 3 eram solicitadas a responder a cada uma das perguntas feitas. Caso mais de uma respondesse ao mesmo tempo, ou nenhuma das crianças tomasse a iniciativa de responder, a experimentadora direcionava a pergunta para uma das crianças, ou seja, ela escolhia, da direita para esquerda em relação à sua posição, a criança que ainda não havia respondido. Considerava-se que a criança havia entendido a regra quando suas respostas estavam relacionadas às perguntas e à história, de acordo

com práticas da brincadeira. Quando uma criança não respondia à pergunta, a experimentadora repetia essa pergunta para a criança. Caso a criança não respondesse mais uma vez, a experimentadora não insistia e dava prosseguimento ao procedimento. Todas as crianças responderam todas as perguntas. As respostas das crianças às perguntas não eram consequenciadas diferencialmente.

A Fase 3 era iniciada após o encerramento da Fase 2. Na Fase 3 dos três grupos, as crianças eram novamente convidadas a brincar do jogo "Parte-Reparte". Nessa fase eram reapresentadas as mesmas instruções da Fase 1. A única diferença era que não havia a demonstração atrás do biombo. O encerramento da Fase 3 e da participação da criança no experimento se dava após todas as crianças depositarem os envelopes na urna.

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. E todas as interações entre a experimentadora e as crianças eram filmadas, exceto as respostas das crianças atrás do biombo, para que a presença da filmadora não interferisse nas repostas de doação. As verbalizações das crianças eram gravadas pela filmadora para transcrição posterior.

Resultados

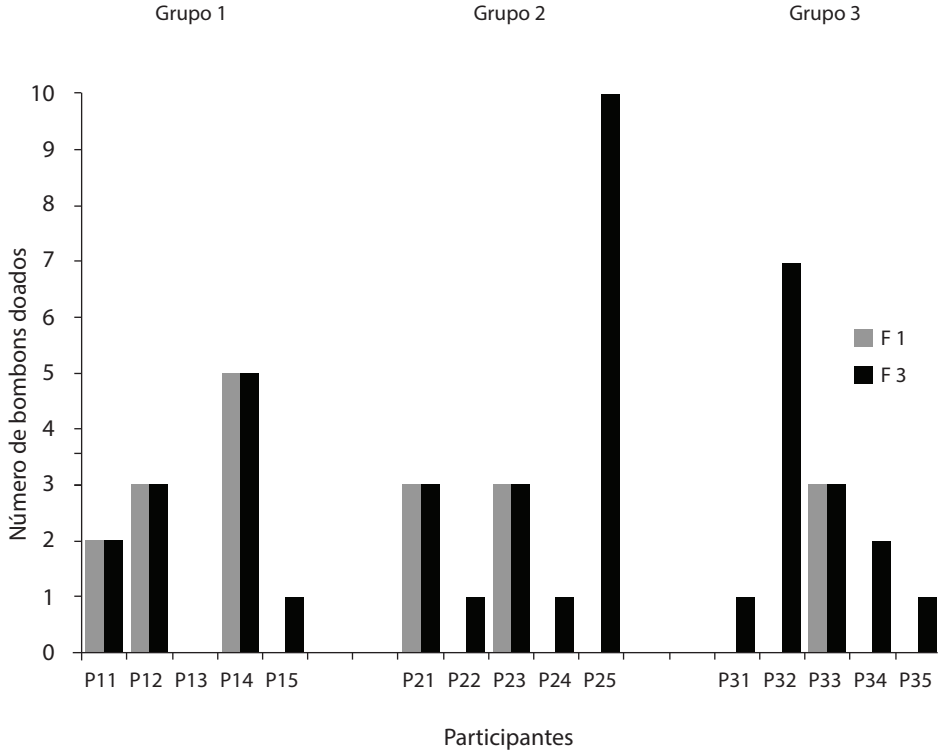
A Figura 1 mostra o número de bombons doados nas fases 1 e 3 pelos participantes P11, P12, P13, P14 e P15 do Grupo 1; pelos participantes P21, P22, P23, P24 e P25 do Grupo2; e pelos participantes P31, P32, P33, P34 e P35 do Grupo '3.

No Grupo1, pode-se observar que três participantes (P11, P12 e P14) doaram o mesmo número de bombons tanto na Fase 1 quanto na Fase 3. Um participante (P13) não doou bombons em ambas as fases. E um participante (P15) não doou bombons na Fase 1 (antes da apresentação da história), mas doou na Fase 3 (após a apresentação da história). No Grupo 2, pode-se observar que três participantes (P22, P24 e P25) não doaram bombons na Fase 1, mas doaram na Fase 3. E dois participantes (P21 e P23) doaram o mesmo número de bombons nas fases 1 e 3. No Grupo 3, pode-se observar que quatro participantes (P31, P32, P34 e P35) não doaram bombons na Fase 1, mas doaram na Fase 3. O Participante P33 doou o mesmo número de bombons nas fases 1 e 3.

Para avaliar se as diferenças de comportamentos entre fases em cada grupo eram estatisticamente significativas, foi aplicado o teste de Wilcoxon. Os resultados indicaram que no Grupo 1 o número de bombons doados na Fase 3 não foi significativamente maior (Wilcoxon, $z = 1{,}0000$, $p > 0{,}05$) do que na Fase 1. No Grupo 2, o número de bombons doados na Fase 3 foi significativamente maior (Wilcoxon, $z = 1{,}6036$, $p < 0{,}055$) do que na Fase 1. No Grupo 3 também o número de bombons doados na Fase 3 foi significativamente maior (Wilcoxon, $z = 1{,}8257$, $p < 0{,}05$) do que na Fase 1.

Para avaliar se as diferenças de comportamentos entre grupos eram estatisticamente significativas, foi aplicado o teste U de Mann-Whitney. Os resultados indicaram que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 1 e 2 (Mann-Whitney, $z = 1{,}1489$, $p > 0{,}05$) e entre os grupos 2 e 3 (Mann-Whitney, $z = 0{,}5222$,

Figura 1. Número de bombons doados por cada participante (P), nas fases (F) 1 e 3, dos grupos 1, 2 e 3.



p >0,05). Mas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 1 (história sem pergunta) e 3 (história com perguntas e respostas no final) (Mann-Whitney, z = 1,7756, p <0,05).

Quanto às respostas às perguntas, na Fase 2 do Grupo 2, todos os participantes, quando solicitados a responder às perguntas ao fim da leitura das páginas 5, 6, 8 e 14, responderam corretamente. Quando solicitados a responder às perguntas ao final da leitura da página 16 e da última página, dois participantes (P21 e P22) responderam corretamente à pergunta da página 16 e um (P24) respondeu corretamente à última pergunta. As respostas dos participantes P21, P22, P23 e P25 à pergunta feita na última página descreveram a regra descritiva contida na história - dividir é bom, dividir é legal - e não o que a mãe do personagem tinha dito. Na Fase 2 do Grupo 3, todos os participantes, quando solicitados a responder à pergunta feita ao final da leitura da história, responderam corretamente, relatando a regra descritiva presente na história. As respostas dos participantes às perguntas podem ser encontradas no Apêndice A.

Discussão

O presente estudo verificou se uma história que apresenta regras para o comportamento de doar pode determinar a ocorrência desse comportamento e se perguntas e respostas que destacam tais regras podem facilitar o controle pelas mesmas. A análise estatística da diferença entre os resultados das fases 1 (antes da história) e 3 (após a história) indica que a história contada aumentou a frequência do comportamento de doar, mas apenas quando o experimentador fazia perguntas e oferecia respostas que ressaltavam as regras contidas na história (i.e., da Fase 1 para a Fase 3, as doações não aumentaram para o Grupo 1, mas aumentaram para os grupos 2 e 3). Além disso, a comparação entre os três grupos apontou diferença estatisticamente significativa somente entre os resultados dos grupos 1 e 3. Essa diferença, assim como a similaridade entre os resultados dos grupos 2 e 3, mostra, mais uma vez, que as perguntas e respostas afetaram a ocorrência do comportamento de doar, independentemente dessas perguntas e respostas serem feitas durante a leitura da história ou apenas ao final dessa leitura. No caso dos grupos 1 e 2, é possível que esses grupos não tenham diferido devido ao fato de o tamanho da amostra ser pequeno.

É importante esclarecer como as perguntas e as respostas às perguntas, apresentadas pela experimentadora, funcionaram no presente estudo. Uma suposição seria que essas perguntas e respostas podem ter funcionado como uma reafirmação da regra contida na história da Fase 2. A reafirmação da regra pode ter destacado consequências futuras para o seguimento (ser rotulado de bom, ser admirado pelos outros, ter amigos para brincar, etc.) e para o não seguimento dessa regra (ser rotulado de egoísta, não ser admirado pelos outros, não ter amigos para brincar, etc.), e isso pode ter contribuído para a emissão do comportamento de doar, especificado pela regra.

Deve ser apontado, no entanto, que a consequência futura relatada por uma regra faz parte da regra e, portanto, pode exercer controle sobre a ocorrência do comportamento especificado pela regra como um elemento verbal participante da regra, isto é, como estímulo antecedente verbal, mas não como uma consequência do comportamento. O evento futuro relatado pela regra (e.g., a possibilidade de o ouvinte conseguir amigos para brincar), enquanto evento futuro, não pode exercer controle sobre o comportamento (e.g., fazer doações) sob o controle antecedente da regra porque o comportamento não pode ficar sob o controle de um evento que ainda não ocorreu. Assim, a regra funcionaria como substituto atual do evento futuro por ela relatado (Albuquerque & Paracampo, 2010).

Os seguintes aspectos ainda precisam ser destacados com o objetivo de esclarecer essa proposição: 1) a consequência futura pode exercer controle porque é um evento presente no momento em que a regra é apresentada e, assim, enquanto um evento verbal participante da regra, ela é contatada pelo comportamento. Já o evento futuro, em si mesmo, não exerce controle porque esse evento não é contatado pelo comportamento no momento em que a regra é apresentada. Quando o evento relatado é contatado pelo comportamento, ele não é contatado enquanto evento futuro, mas sim como uma consequência imediata do comportamento e é dessa forma que ele pode exercer controle; 2) um comportamento (e.g., passear na Praça da República aos sábados de manhã) e uma consequência futura (e.g., encontrar a pessoa que procura) podem fazer parte de uma contingência. Mas quando um falante descreve essa relação para um ouvinte (quando o falante, por exemplo, diz: *"Passeie na Praça da República aos sábados de manhã que você encontrará a pessoa que procura"*) e o comportamento especificado por essa regra ocorre, antes de entrar em contato com o evento relatado, tal comportamento deve ser considerado como controlado por regra. Quando o comportamento especificado pela regra entra em contato com o evento relatado, ele passa a ser controlado pela interação entre a regra e a consequência imediata contatada. Essa história pode alterar a probabilidade de esse comportamento vir a ocorrer no futuro; e 3) nem todos os eventos futuros relatados por regras são claramente passíveis de serem contatados. Por exemplo, uma pessoa pode fazer doações, bem como emitir outros comportamentos, sob o controle de regras que relatam que, dessa forma, terá a bênção de Deus.

Para distinguir os efeitos de estímulos que constituem a regra (relato de consequências futuras, por exemplo) dos efeitos de outros estímulos (consequências imediatas do comportamento, por exemplo) sobre o comportamento especificado pela regra, Albuquerque e colaboradores (Albuquerque, 2005; Albuquerque & Paracampo, 2010; Albuquerque et al., 2011; Albuquerque et al., no prelo) sugeriram o uso do termo *justificativas*. *Justificativas* são estímulos participantes de uma regra que, quando manipulados, podem alterar a probabilidade de o comportamento relatado na regra vir a ocorrer no futuro. Os principais tipos de justificativas são: 1) relatos antecedentes do falante sobre as eventuais consequências do seguimento de regra; isto é, relatos que podem indicar se as consequências são aversivas ou reforçadoras, de grande ou de pequena magnitude, próximas ou futuras, passíveis de serem contatadas ou não, etc.; 2) eventual monitorização do seguimento de regra; isto é, relatos que podem indicar se o falante ou outras pessoas fazem questão, ou não, que a regra seja seguida; 3) confiabilidade do falante; isto é, relatos, tais

como, “Eu acho”, “Não estou certo”, “Eu estou seguro”, “Confie em mim”, etc., que podem indicar se as consequências relatadas serão realmente produzidas, ou não, pelo seguimento de regra; 4) forma da regra, isto é, relatos que podem indicar se a regra tem a forma de promessa, ordem, ameaça, acordo, discurso, etc.; e, 5) o que observar; isto é, relatos que podem indicar exemplos de comportamentos a serem seguidos ou não (Albuquerque et al., 2011; Albuquerque & Paracampo, 2010; Albuquerque et al., no prelo). Esse termo descreve os efeitos dos estímulos que constituem a regra, isto é, as propriedades formais da regra. Considerando isso, pode-se sugerir que, no presente estudo, as perguntas e as respostas às perguntas apresentadas pela experimentadora, funcionaram como justificativas do Tipo 1 e do Tipo 5, ou seja, podem ter contribuído para aumentar a probabilidade de emissão do comportamento de seguir regra (Albuquerque & Paracampo, 2010; Albuquerque et al., no prelo). Essa proposição requer maiores esclarecimentos.

Para Albuquerque e Paracampo (2010), quando um falante apresenta uma regra para um ouvinte, em geral, ele também apresenta justificativas para a ocorrência e/ou manutenção do seguimento da regra previamente apresentada. E tais justificativas podem alterar a probabilidade de o seguimento da regra vir a ocorrer no futuro. Um exemplo pode ajudar a esclarecer essa proposição4. Suponha que um falante convide uma ouvinte para uma festa e que a ouvinte recuse o convite. Mas o falante apresenta a justificativa de que fulano vai estar na festa e a ouvinte, então, diz que irá à festa. Nesse exemplo, portanto, a justificativa alteraria a probabilidade de a ouvinte ir à festa. De modo similar, a reafirmação das justificativas (ser rotulado de bom, ser admirado pelos outros, ter amigos para brincar) para a ocorrência do seguimento da regra nos grupos 2 e 3 do presente estudo, pode ter contribuído para aumentar a probabilidade de emissão desse comportamento.

As histórias dos participantes também podem ter contribuído para determinar os desempenhos observados. Ou seja, os participantes podem ter seguido as regras devido a uma história de exposição a consequências imediatas diferenciais ou devido a uma história de exposição a justificativas diferenciais para o seguir e para o não seguir regras. A diferença entre essas duas histórias é que, no primeiro caso, o seguir regras mantém contato com as suas consequências imediatas. Já no segundo caso, mantém contato com as justificativas relatadas para o seguimento da regra. Um exemplo do primeiro caso seria seguir uma regra para fazer doações porque, no passado, o seguimento ou o não seguimento de regras desse tipo produziu consequências imediatas (e.g., elogios, críticas, etc.) que indicam aprovação ou não aprovação pelo grupo. Um exemplo do segundo caso seria seguir uma regra para fazer doações porque, no passado, a pessoa ouviu e/ou leu relatos de possíveis consequências futuras (e.g., relato de aprovação ou não aprovação pelo grupo) que o seguir ou o não seguir regras desse tipo poderia produzir.

Essa análise sugere que as histórias pré-experimentais de seguimento de regras dos participantes podem ter contribuído para a ocorrência do comportamento generalizado de seguir regras no presente estudo. Mas a topografia específica do comportamento emitido pelos participantes dos grupos 2 e 3 na Fase 3 foi determinada, em grande parte, pelos efeitos combinados das propriedades formais das regras a que foram expostos. Em outras palavras, nas fases 1 e 3, a regra descrevia o comportamento de doar, e o de não doar bombons, e a situação na qual esses comportamentos poderiam ser emitidos, mas não eram descritas justificativas claras para a emissão de um ou outro desses comportamentos. Na Fase 2, era contada uma história que apresentava justificativas para o comportamento de doar e eram apresentadas perguntas e respostas que reafirmavam tais justificativas; também era indicado, implicitamente, que a experimentadora também aprovava o comportamento de doar. Os efeitos da introdução de tais justificativas foram observados na Fase 3, quando a maioria dos participantes dos grupos 2 e 3 passaram a doar. Ou seja, embora as perguntas apresentadas nesses grupos apresentassem algumas diferenças formais e tivessem sido apresentadas em momentos diferentes da história, elas apresentavam justificativas diferenciais para o comportamento de doar e de não doar e podem ter exercido a mesma função de facilitar o controle pela regra para doar. Portanto, esses resultados sugerem que a apresentação de perguntas e respostas que destaquem as regras contidas em um texto deveria ser considerada como uma variável importante para a facilitação do controle por tais regras sobre o comportamento por elas especificado.

Contudo, os dados do Participante P15, do Grupo 1, sugerem que a apresentação de tais perguntas e respostas nem sempre é necessária para que regras que especificam justificativas para o seu seguimento, exerçam controle. Ou seja, no caso desse participante, é possível que a justificativa contida na história da Fase 2 , mesmo sem as perguntas e respostas, tenha sido suficiente para contribuir para a ocorrência do comportamento de doar na Fase 3. Essa análise encontra apoio também nos dados do estudo de Paracampo et al. (2009) que mostraram que um número maior de participantes doaram na Fase 3 quando, na Fase 2, havia justificativas para o comportamento de doar alimentos (similares às apresentadas no Grupo 1 do presente estudo) do que quando não havia tais justificativas.

Os efeitos das justificativas para o comportamento de doar apresentadas na Fase 2, sobre esse comportamento na Fase 3, emitido pelos participantes P11, P12, P14, P21, P23 e P33, também ficam mais claros quando os dados desses seis participantes são comparados com os dados do estudo anterior (Paracampo et al., 2009). No presente estudo, 93% (14 de 15) dos participantes fizeram doações na Fase 3. Já no estudo anterior, quando foram expostos a justificativas para o comportamento de doar alimentos, 100% (cinco de cinco) dos participantes fizeram doações na Fase 3; e, quando não foram expostos a tais justificativas na Fase 2, apenas 40% (quatro de 10) dos participantes fizeram doações na Fase 3. Tais dados, em conjunto, indicam que os participantes

4 Por essa proposição, quando o comportamento é controlado por regras, são as regras que determinam a topografia do comportamento, a sua probabilidade de ocorrer no futuro e, alteram as funções dos estímulos. Já quando o comportamento é controlado por contingências, são as consequências imediatas do comportamento que exercem essas funções. Mas, funcionalmente, regras diferem das consequências imediatas, porque regras também podem evocar comportamento e as consequências imediatas não exercem essa função. Desse modo, regras também não deveriam ser chamadas de contingências verbais (Albuquerque & Paracampo, 2010; Albuquerque, Reis, & Paracampo, 2008; Albuquerque et al., no prelo).

foram mais prováveis de doar na Fase 3, quando, na Fase 2, eles foram expostos a justificativas para a emissão desse comportamento do que quando não foram expostos a tais justificativas.

Essa análise sugere que as justificativas para o comportamento de doar apresentadas na Fase 2, podem ter contribuído para que os participantes P11, P12, P14, P21, P23 e P33 tivessem emitido esse comportamento na Fase 3. No entanto, essa análise não é suficiente para esclarecer porque esses seis participantes não elevaram o número de doações na Fase 3 em relação à Fase 1. No presente estudo, não está claro por que cada participante doou o número específico de bombons que doou já que não havia contingência programada ou regra que pudesse indicar qual o número de bombons que deveria ser doado ou não. Contudo, algumas suposições podem ser apresentadas. Todos os participantes do presente estudo, na Fase 3, foram expostos a uma tarefa experimental que envolvia alto custo de resposta, uma vez que: 1) o comportamento de não doar, embora pudesse implicar em consequências futuras como as críticas previamente especificadas pela regra, também implicava em o participante ficar com bombons para comer; e, 2) o comportamento de doar, embora pudesse implicar em consequências futuras como os elogios previamente especificados pela regra, também poderia implicar em o participante ficar sem bombons para comer. Considerando isso, o desempenho ótimo que poderia ser esperado seria a emissão do comportamento de doar (uma vez que tal comportamento estaria de acordo com as justificativas para a sua emissão), mas não todos os bombons (visto que tal comportamento levaria o participante a ficar com bombons). Doze participantes apresentaram (P11, P12, P15, P21, P22, P23, P24, P31, P32, P33, P34 e P35) e três não apresentaram [P13 (porque não fez doações), P14 e P25 (porque doaram todos os bombons)] esse desempenho ótimo.

Finalmente, pode-se sugerir que as verbalizações das crianças (isto é, suas respostas às perguntas) também foram determinadas pela regra, visto que tais verbalizações corresponderam à regra (ver Apêndice A). Esse dado sugere que as crianças entenderam a regra. Pesquisas futuras também deveriam avaliar como outras fontes de controle verbal, tais como, emissoras de rádio e TV, jornais e revistas, filmes, *internet*, exercem controle.

Referências

Albuquerque, L. C. (1991). *Alguns efeitos de regras no controle do comportamento humano*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Pará, Belém.

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., & Ferreira, K. V. D. (2001). Efeitos de regras com diferentes extensões sobre o comportamento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14,* 143-155.

Albuquerque, L. C., & Paracampo, C. C. P. (2010). Análise do controle por regras. *Psicologia USP, 21,* 253-273.

Albuquerque, L. C., Reis, A. A., & Paracampo, C. C. P. (2008). Efeitos de histórias de reforço, curtas e prolongadas, sobre o seguimento de regras. *Acta Comportamentalia, 16,* 305-332.

Albuquerque, L. C., Mescouto, W. A., & Paracampo, C. C. P. (2011). Controle por regras: efeitos de perguntas, sugestões e ordens. *Acta Comportamentalia, 19,* 19-42.

Albuquerque, L. C., Paracampo, C. C. P., Matsuo , G.L., & Mescouto, W. A. (no prelo). Variáveis combinadas, comportamento governado por regras e comportamento modelado por contingências. *Acta Comportamentalia.*

Barret, D. H., Deitz, S. M., Gaydos, G. R., & Quinn, P. C. (1987). The effects of programmed contingencies and social conditions on responses stereotypy with human subjects. *The Psychological Record, 34*, 489-505.

Baron, A., & Galizio, M. (1983). Instructional control of human operant behavior. *The Psychological Record, 33,* 495-520.

Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura.* Porto Alegre: Artmed (Trabalho original publicado 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, 26,* 661-673.

Campos, C. L., & Esteves, C. (2005). *É Meu! É Meu!.* São Paulo: Escala Educacional.

Catania, A. C., Shimoff, E., & Matthews, A. (1989). An experimental analysis of rule-governed behavior. In S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control* (pp.119-150). New York: Plenum.

Cerutti, D. T. (1989). Discrimination theory of rule-governed behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *51*, 259-276.

Chase, P. N., & Danforth, J. S. (1991). The role of rules in concept learning. In L. J. Hayes & P. N. Chase (Eds.), *Dialogues on verbal behavior* (pp. 205-225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Coelho, N. N. (1997). *Literatura infantil: teoria, análise, didática.* São Paulo: Ática.

Cunha, M. A. A. (1985). *Literatura infantil: teoria e prática.* São Paulo: Ática.

Farias, A. F., Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2011). Efeitos de ordens, sugestões e acordos sobre o comportamento não verbal de adultos. *Acta Comportamentalia, 19, 65-88.*

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.

Hayes, S. C., Zettle, R., & Rosenfarb, I. (1989). Rule-following. In S. C. Hayes (Ed.), *Rule governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control* (pp. 153-190). New York: Plenum.

Lowe, C. F. (1979). Determinants of human operant behaviour. In M. D. Zeiler, & P. Harzem (Eds.), *Advances in analysis of behaviour: Vol. 1. Reinforcement and the organization of behaviour* (pp. 159-192). Chichester, England: Wiley.

Newman, B., Buffington, D. M., & Hemmes, N. S. (1995).The effects of schedules of reinforcement on instruction following. *The Psychological Record, 45*, 463-476.

Oliveira, V. L., & Albuquerque, L. C. (2007). Efeitos de histórias experimentais e de esquemas de reforço sobre o seguir regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23,* 217-228.

Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2004). Análise do papel das consequências programadas no seguimento de regras. *Interação em Psicologia, 8*, 237-245.

Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia, 9,* 227-237.

Paracampo, C. C. P., Albuquerque, L. C., Carvalló, B. N., & Torres, S. M. (2009). Análise do controle por regras apresentadas em histórias infantis. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 5,* 107-122.

Paracampo, C. C. P., Albuquerque, L. C., Farias, A. F., Carvalló, B. N., & Pinto, A. R. (2007). Efeitos de consequências programadas sobre o comportamento de seguir regras. *Interação em Psicologia, 11*, 161-173.

Paracampo, C. C. P., Souza, L. M., & Albuquerque, L. C. (no prelo). Variáveis que podem interferir no seguir regras de participantes flexíveis e inflexíveis. *Psicologia: Reflexão e Critica.*

Reese, H. W. (1989). Rules and rule-governance. In S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control* (pp. 3-84). New York: Plenum.

Reese, H. W., & Fremouw, W. J. (1984). Normal and normative ethics in behavioral sciences. *American Psychologist, 39,* 863-876.

Schlinger, H., & Blakely, E. (1987). Function-altering effects of contingency-specifying stimuli. *The Behavior Analyst, 10,* 41-45.

Silva, F. M., & Albuquerque, L. C. (2006). Efeitos de perguntas e de histórias experimentais sobre o seguir regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22,* 133-142.

Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Vasconcelos, L. A. (2006). *Brincando com histórias infantis: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens.* Santo André: Esetec.

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.

Yamamoto, M. E., & Alencar, A. I. (2006). *Comportamento moral, como a cooperação pode trabalhar a favor de nossos genes egoístas.* Texto não publicado.

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.

Recebido em 00.00.0000
Primeira decisão editorial em 00.00.0000
Versão final em 00.00.0000
Aceito em 00.00.0000 ■

Apêndice A

Respostas dos participantes (P) às perguntas feitas para os grupos 2 e 3.

Grupo 2

O que aconteceu quando o André pediu para o Maurício um de seus bombons? P21- "Ele disse é tudo meu". P22- "Ele não quis dividir". P23- "Ele falou é meu, é meu". P24- "Ele não quis repartir com o primo dele". P25- "Ele falou que não iria dividir".

O que a mãe do Maurício disse quando ele não quis repartir os bombons? P21- "Ela disse que era para ele repartir os bombons". P22- "Que ele é egoísta". P23- "Que ele estava sendo egoísta, porque tinha muitos bombons e ele não queria dividir".

P24- "Ela disse que ele estava sendo egoísta". P25- "Ela disse para ele dá alguns bombons para o primo dele porque ele tinha muitos chocolates".

Por que o André e a irmã do Maurício deram o apelido de Meu-Meu para ele? P21- "Porque ele não quis dividir os bombons com o primo dele". P22- "Ele só dizia é meu, é meu, porque ele não sabe dividir nada com os outros". P23- "Porque ele não gostava de dividir as coisas dele". P24- "Porque ele só falava é meu, é meu". P25- "Ele falava é meu, é meu o tempo todo".

Quando o Maurício se espantou por André ter oferecido os salgadinhos a ele, o que André respondeu? P21- "Ele falou se o Maurício queria alguns salgadinhos, pois é muito bom dividir". P22- "Ele falou que é bom dividir". P23- "Que temos que ser solidários". P24- "Ele disse que devemos sempre dividir as coisas". P25- "Ele disse para o Maurício que é bom dividir, que temos que ser solidários".

O que aconteceu quando o Maurício resolveu dividir o bolo? P21- "Aconteceu que os amiguinhos do Maurício queriam mudar o apelido dele para Nosso-Nosso porque ele dividiu o bolo com todo mundo". P22- "Aí, quiseram mudar o apelido dele para Nosso-Nosso". P23- "Ele dividiu o bolo". P24- "Ele disse que o bolo era de todo mundo". P25- "Ele dividiu o bolo".

O que a mãe do Maurício falou para ele? P21-"Ela disse que é muito bom dividir". P22- "Ela disse que é divertido dividir". P23- "É muito legal dividir". P24- "Que dividir e divertir são palavras". P25- "É sempre legal dividir".

Grupo 3

O que esta historinha nos ensinou? O que nós aprendemos com esta historinha? Qual foi a moral da história?" P31- "Devemos sempre repartir o que é nosso, aí nós teremos amigos". P32- "É muito bom dividir com nossos amiguinhos" P33.- "É, que temos que dividir". P34- "Devemos sempre pensar nos outros e sempre dividir o que temos com os outros". P35- "Dividir é bom, é muito legal. Ensinou que não devemos ser egoístas".