



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**HISTÓRIAS INFANTIS COMO UM CONTEXTO  
PARA O REFORÇAMENTO POSITIVO DO  
COMPORTAMENTO VERBAL VOCAL DE  
CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

RAQUEL RAMOS ÁVILA

Brasília – DF  
2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**HISTÓRIAS INFANTIS COMO UM CONTEXTO PARA O  
REFORÇAMENTO POSITIVO DO COMPORTAMENTO  
VERBAL VOCAL DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

RAQUEL RAMOS ÁVILA

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora:  
Professora Dra. Laércia Abreu Vasconcelos

Brasília – DF  
2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ESTA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO FOI EXAMINADA E APROVADA  
PELA SEGUINTE COMISSÃO EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Laércia Abreu Vasconcelos (Presidente)  
Universidade de Brasília - UNB

---

Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho  
Universidade Federal do Pará - PA

---

Prof. Dr. David Eckerman  
University of North Carolina - USA

Brasília – DF  
2006

Aos meus amados pais e irmã,  
Eduardo, Ana Maria e Heloisa,  
cujo amor incondicional e incentivo imensurável  
me permitem alcançar todos os meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me abençoou e concedeu oportunidades únicas de aprendizagem e crescimento pessoal.

À toda minha família e aos meus amigos, principalmente aos meus pais e irmã, com os quais posso contar em todos os momentos e compartilhar muitas alegrias! Agradeço carinhosamente ao Leandro, por sempre me apoiar trazendo um sorriso no rosto e por me ajudar a enxergar as dificuldades com mais serenidade.

À minha prima Clara, que com apenas 3 anos de idade tem me mostrado como as histórias infantis e as brincadeiras de faz-de-conta possibilitam interações tão prazerosas e enriquecedoras.

À Professora Laércia Vasconcelos, que há seis anos atrás começou a enriquecer minha formação acadêmica e científica, me convidando para diversos projetos na Universidade. Sempre tenho enorme prazer em trabalharmos juntas, pelo modelo de amabilidade, persistência e ética que transmite a todos os seus alunos. Obrigada por tudo, de coração!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter financiado integralmente este estudo, como parte de todo o seu investimento voltado para a produção científica de qualidade no Brasil.

Aos funcionários e professores do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Agradeço principalmente aos funcionários Ademar, Abadia, Salete, Basílio e Osvaldo, cuja solicitude é indispensável para o desenvolvimento das mais diversas atividades acadêmicas no Instituto.

Aos queridos professores Antônio Ribeiro, Elenice Hanna, Lincoln Gimenes, Jorge Mendes, Josele Abreu-Rodrigues e Rachel da Cunha, com os quais aprendi muito participando de aulas e grupos de pesquisa. Cada um, à sua maneira, contribuiu para o meu aperfeiçoamento enquanto analista do comportamento e pesquisadora.

A toda equipe de profissionais da escola, especialmente às da área pedagógica (diretora, coordenadora, secretária, professoras e assistentes), por todo carinho e respeito com que nos trataram. Agradeço especialmente à receptividade da Profa. Andréa Biccara, que abraçou este projeto desde o início, e à constante disponibilidade da Profa. Susy Willik, que deu contribuições valiosas para a operacionalização do projeto.

A todos os pais e crianças que participaram deste estudo, a minha gratidão sincera pela credibilidade dada ao nosso trabalho e pelo entusiasmo com que nos ajudaram.

Aos meus colegas e colaboradores: Luara Pressoti, Nathália Campos, Penélope Ximenes, Letícia Faria, Felipe Queiroz e Carolina, pela dedicação ao longo de tantos meses. A participação de todos vocês foi imprescindível para a realização deste projeto!

À talentosa Nídia Mendes, que elaborou todos os desenhos utilizados neste estudo.

À Fernanda Mendizabal, colega sempre tão solícita, e à Camila Paiva, que se tornou uma encorajadora companheira de trabalho! Obrigada pelo apoio de vocês!

À Eliene Curado, que fez a revisão cuidadosa desta versão escrita.

À Yvanna Gadelha-Sarmet, pela oportunidade de participar do seu projeto de Mestrado durante minha graduação, o que me permitiu aprender diversas habilidades necessárias para transitar por contextos de pesquisa além do laboratório.

Às amigas que conquistei ao longo do curso de graduação em Psicologia, Juliana, Luciana e, em especial, Maíra e Elisa! Nossa cumplicidade foi muito importante em todos esses anos de estudo e atuação profissional!

“A vida não é sempre o que se espera,  
Pobre de quem não se considera um aprendiz.  
Cada um é um, tudo vale nada,  
Se até o fim da estrada não se chega a ser feliz.”

(Toquinho – Receita de vida)

Ávila, R. R. (2006). Histórias infantis como um contexto para o reforçamento positivo do comportamento verbal vocal de crianças pré-escolares. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília - DF.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar se a história infantil “Branca de Neve e os Sete Anões” apresentada em mídia filme poderia ser um contexto para o reforçamento positivo do comportamento verbal vocal de crianças. Quatro meninos e quatro meninas, com idade entre 5 anos e 5 anos e 7 meses, foram distribuídos de acordo com duas condições. As crianças da *Condição Controle* participaram apenas de sessões de linha de base inicial e final, nas quais assistiram à primeira e à segunda parte do filme, respectivamente, sendo, em seguida, solicitadas a recontá-las individualmente. As crianças da *Condição Experimental* participaram dessas sessões de linha de base inicial e final, e também participaram de seis sessões individuais de treino, divididas em duas etapas. Na primeira etapa, a criança revia uma das seis cenas curtas selecionadas do filme e depois a discutia com a experimentadora. Na segunda etapa, a criança e a experimentadora descreviam e analisavam um dos seis desenhos impressos, elaborados a partir do tema central da cena à qual correspondia. Ao final da coleta de dados, as crianças da *Condição Controle* participaram de três sessões de treino, cujos dados também foram analisados. Todas as sessões foram gravadas em vídeo e transcritas, o que permitiu o registro da ocorrência de cada uma das treze estratégias comportamentais da experimentadora e das catorze categorias comportamentais das crianças, de acordo com as definições adotadas neste estudo. Não foram encontradas diferenças sistemáticas entre os desempenhos de meninos e meninas. Comparando-se as sessões de linha de base e de treino, observou-se claros aumentos da variedade e do total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais, acompanhados por aumentos similares das categorias comportamentais, que foram mais claros para as crianças da *Condição Experimental*. As estratégias comportamentais que envolviam perguntas, comentários, encorajamentos, apresentação de soluções alternativas e aprovação social foram as mais utilizadas pela experimentadora, enquanto que as categorias comportamentais que envolviam analisar, fantasiar, fazer pedidos ou perguntas e responder de forma simplificada foram as mais emitidas pelas crianças de ambas as condições, nas sessões de treino. Estes resultados indicam aspectos da interação experimentadora-criança que podem contribuir para o desenvolvimento do repertório verbal vocal.

**Palavras-chave:** Análise do Comportamento, reforçamento positivo, comportamento verbal, análise funcional, histórias infantis, mídia



Ávila, R. R. (2006). Children's stories as a context for positive reinforcement of vocal verbal behavior of preschool children. Master Thesis. Universidade de Brasília, Brasília - DF.

### ABSTRACT

The objective of the present research was to investigate whether Snow White's story presented in video would be a context for positive reinforcement of children's vocal verbal behavior. Four boys and four girls with ages ranging from 5 years old to 5 years old and 7 months were assigned to two conditions. Children from the *Control Condition* only participated in initial and final baseline sessions, in which they saw the first and the second parts of the video, respectively, and then were asked to retell individually what they remembered. Children from the *Experimental Condition* participated in those initial and final baseline sessions and also in six individual training sessions, divided in two stages. In the first stage, the child saw one of six short scenes selected from the video, then discussed it with the experimenter. In the second stage, the child and the experimenter described and analyzed one of six drawings which were based on the main theme of one corresponding scene from the video. After all data were collected, children from the *Control Condition* participated of three individual training sessions, also analyzed here. All sessions were videotaped and transcribed, allowing occurrences for each of 13 experimenter's behavioral strategies and for 14 children's behavioral categories to be recorded. No systematic differences were found between boys and girls' performances. Comparing baseline and training sessions, increases were observed in the variety and in the absolute number of behavioral strategies that occurred were observed, accompanied by increases in the number of behavioral categories that occurred for the children. Behavioral strategies involving questioning, commenting, encouraging, presenting alternative solutions and presenting social approval were the most used by the experimenter, while behavioral categories involving analyzing, fantasizing, making requests or questions and answering briefly were the most emitted by children of both conditions. Results indicate aspects of experimenter-child interactions that can contribute to the development of a child's vocal verbal repertoire.

**Key-Words:** Behavior Analysis, positive reinforcement, verbal behavior, functional analysis, children's stories, media

## ÍNDICE

DEDICATÓRIA .....	iv
AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	ix
LISTA DE FIGURAS .....	xii
LISTA DE TABELAS .....	xiv
INTRODUÇÃO .....	15
A relevância das interações verbais para o desenvolvimento humano .....	25
Histórias infantis e recursos midiáticos .....	39
Objetivos do estudo .....	49
MÉTODO .....	51
Participantes .....	51
Local .....	52
Material e Equipamento .....	52
Procedimento .....	53
RESULTADOS .....	71
DISCUSSÃO .....	102
Histórias infantis e desenhos: recursos úteis para o estudo do comportamento verbal vocal .....	104
Estratégias e categorias comportamentais como unidades de análise .....	110
Condições experimentais e diferenças de gênero .....	119
Contexto familiar e a mídia .....	127
O estudo sistemático de interações .....	132
REFERÊNCIAS .....	136
APÊNDICES .....	148
Apêndice A – Descrição das seis cenas selecionadas para o DVD editado da história “Branca de Neve e os Sete Anões” .....	149
Apêndice B – Reprodução em tamanho reduzido dos seis desenhos apresentados às crianças da <i>Condição Controle</i> e da <i>Condição     Experimental</i> nas sessões de treino .....	152
Apêndice C – Consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis pelas crianças participantes .....	155

Apêndice D – Questionário respondido pelos responsáveis pelas crianças participantes .....	157
Apêndice E – Respostas dos responsáveis pelas crianças participantes da <i>Condição Controle</i> e da <i>Condição Experimental</i> ao questionário .....	160

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimentadora) e de categorias comportamentais (crianças) nas sessões de linha de base (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) e de treino (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub> e T<sub>3</sub>) para as duplas da *Condição Controle* (Hugo e Thaís, Pedro e Clara) ..... 72
- Figura 2.** Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimentadora) e de categorias comportamentais (crianças) nas sessões de linha de base (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) e de treino (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub>, T<sub>4</sub>, T<sub>5</sub>, e T<sub>6</sub>) para as duplas da *Condição Experimental* (Alex e Diana, Caio e Alice) ..... 76
- Figura 3.** Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimentadora) e de categorias comportamentais (criança) em todas as sessões de linha de base (coluna à esquerda) e de treino (coluna à direita) para Hugo (Dupla Hugo e Thaís, da *Condição Controle*) ..... 80
- Figura 4.** Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimentadora) e de categorias comportamentais (criança) em todas as sessões de linha de base (coluna à esquerda) e de treino (coluna à direita) para Thaís (Dupla Hugo e Thaís, da *Condição Controle*) ..... 82
- Figura 5.** Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimentadora) e de categorias comportamentais (criança) em todas as sessões de linha de base (coluna à esquerda) e de treino (coluna à direita) para Alex (Dupla Alex e Diana, da *Condição Experimental*) ..... 84
- Figura 6.** Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimentadora) e de categorias comportamentais (criança) em todas as sessões de linha de base (coluna à esquerda) e de treino (coluna à direita) para Diana (Dupla Alex e Diana, da *Condição Experimental*) ..... 86
- Figura 7.** Porcentagem de ocorrências das categorias comportamentais *Dificuldade de Responder* (DR), *Pronunciar Incorretamente* (PI), *Formular Frase Incorreta* (FI)

e *Responder Inacuradamente* (RI), emitidas pelas crianças da *Condição Controle* (Hugo, Thaís, Pedro, Clara), nas sessões de linha de base (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) e de treino (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub> e T<sub>3</sub>) ..... 89

**Figura 8.** Porcentagem de ocorrências das categorias comportamentais *Dificuldade de Responder* (DR), *Pronunciar Incorretamente* (PI), *Formular Frase Incorreta* (FI) e *Responder Inacuradamente* (RI), emitidas pelas crianças da *Condição Experimental* (Alex, Diana, Caio, Alice), nas sessões de linha de base (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) e de treino (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub>, T<sub>4</sub>, T<sub>5</sub>, e T<sub>6</sub>) ..... 92

**Figura 9.** Total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais emitidas por cada uma das crianças da *Condição Controle* e da *Condição Experimental* nas sessões de linha de base inicial (LBI<sub>1</sub> e LBI<sub>2</sub>) e final (LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) ..... 94

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Definições operacionais das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora nas sessões de linha de base e de treino da <i>Condição Controle</i> e da <i>Condição Experimental</i> .....	56
<b>Tabela 2.</b> Definições operacionais das categorias comportamentais emitidas pelas crianças nas sessões de linha de base e de treino da <i>Condição Controle</i> e da <i>Condição Experimental</i> .....	58
<b>Tabela 3.</b> Seqüência das sessões de linha de base (LBI <sub>1</sub> , LBI <sub>2</sub> , LBF <sub>1</sub> e LBF <sub>2</sub> ) e de treino (T <sub>1</sub> , T <sub>2</sub> , T <sub>3</sub> , T <sub>4</sub> , T <sub>5</sub> , e T <sub>6</sub> ) para todas as duplas da <i>Condição Controle</i> e da <i>Condição Experimental</i> .....	60
<b>Tabela 4.</b> Possibilidades de categorias comportamentais ocasionadas pela emissão de cada estratégia comportamental utilizada pela experimentadora e possibilidades de estratégias comportamentais ocasionadas pela emissão de cada categoria comportamental utilizada pelas crianças .....	97
<b>Tabela 5.</b> Possibilidades de ocorrência simultânea entre as catorze categorias comportamentais emitidas pelas crianças .....	100

A Psicologia diferencia-se enquanto uma área específica de conhecimento na medida em que estuda interações de organismos íntegros com seu ambiente, particularmente as que envolvem seres humanos (Todorov, 1990). Na medida em que buscam identificar variáveis que influenciam a aquisição de padrões de comportamento por meio dessas interações, os psicólogos constantemente voltam seus interesses para a criança. Assim, investigações científicas orientadas para a busca de regularidades dos fenômenos comportamentais já nos primeiros anos de vida fornecem dados úteis para a organização de qualquer sistema psicológico. De modo semelhante, a Antropologia busca compreender um fenômeno humano em seu contexto social e cultural, por isso tem reconhecido, a partir de uma visão contemporânea, o papel ativo da criança na constituição de relações sociais. Assim, desde a década de 1960, os estudos antropológicos têm se voltado para a participação da criança na produção da cultura dos povos, a fim de identificar padrões de comportamento transmitidos entre gerações e aprendidos pelos membros de uma comunidade (Conh, 2005).

Este estudo possibilita um diálogo interdisciplinar entre a Análise do Comportamento e outras áreas como a Antropologia da Criança, Pedagogia, Comunicação e Letras. Sendo assim, esta introdução apresentará conceitos fundamentais da Análise do Comportamento, cujos princípios embasam este estudo, de forma a possibilitar um intercâmbio, um diálogo com profissionais de outras áreas de conhecimento. Alguns subtópicos relevantes para a compreensão do desenvolvimento do comportamento verbal vocal de crianças, em particular, destacarão: (a) a filosofia do Behaviorismo Radical e a ciência da Análise do Comportamento; (b) os conceitos de *desenvolvimento*, *comportamento*, *contingência triplíce* e *análise funcional*; e (c) a participação de adultos em interações verbais com a criança a partir de recursos lúdicos e midiáticos, finalizando com a apresentação dos objetivos deste estudo.

A Psicologia do Desenvolvimento tem tradicionalmente proposto a existência de uma seqüência de estágios de desenvolvimento em uma direção pré-definida, de acordo com uma ordem biológica previsível (Forehand & Wierson, 1993). Entretanto, vale ressaltar também a existência de novas teorias do desenvolvimento, apresentadas já no século XX, as quais têm contribuído para análises que vão além de um nível individual ou de díades, assim como de faixas etárias e fases pré-estabelecidas de desenvolvimento (Colinvaux, Leite & Dell'Aglio, 2006).

A ciência da Análise do Comportamento, proposta pelo psicólogo Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), no entanto, apresenta uma visão acerca do desenvolvimento humano diferente dessas teorias predominantes na subárea da Psicologia do Desenvolvimento ao longo do século XX. Segundo a visão skinneriana, a simples passagem do tempo não é suficiente para explicar a ocorrência de determinadas mudanças nos comportamentos de um indivíduo (Harzem, 1996; Gewirtz & Pelaez-Nogueras, 1992). Assim, ao investigarem as regularidades dos fenômenos comportamentais, os analistas do comportamento não as relacionam a ocorrências *no* indivíduo e sim às interações organismo-ambiente, o que justifica que sejam investigadas em termos de processos (de aprendizagem) e não de produtos. Tais regularidades não são, portanto, definidas em termos de propriedades estruturais ou topográficas que se sucedem ao longo de um *continuum* de avanços ou progressos. Elas são especificadas, pelos analistas do comportamento, em termos das propriedades funcionais das respostas emitidas por aquele organismo, que são então selecionadas pelas conseqüências que produzem no ambiente (Tourinho & Neno, 2006).

A concepção de desenvolvimento adotada pelos analistas do comportamento considera três níveis de variação e seleção do comportamento, que envolvem processos: filogenéticos (relacionados à história da espécie humana), ontogenéticos (relacionados à



história de vida do indivíduo) e culturais (relacionados às práticas sociais da comunidade da qual o indivíduo faz parte). Logo, a abordagem analítico-comportamental assume a importância das variáveis genéticas e biológicas na compreensão do desenvolvimento, ao contrário do que muitos críticos afirmam, pois não haveria comportamento a ser estudado sem organismos constituídos filogeneticamente (Carvalho-Neto & Tourinho, 1999; Skinner, 1953/2003). Assim, além de considerarem o repertório filogeneticamente selecionado na espécie humana (e.g. reflexos incondicionados) e o modo como podem ser modificados por processos de aprendizagem (e.g. condicionamento operante), os analistas do comportamento também atentam para a sensibilidade do organismo humano a certos eventos ambientais (e.g. estimulações físicas e sociais) e às conseqüências de suas ações (Tourinho & Carvalho-Neto, 2004). Porém, o primeiro conjunto de processos (os filogenéticos) não é o foco de estudo dos analistas do comportamento. Eles recorrem a eventos ambientais mensuráveis e manipuláveis (variáveis independentes) para explicar mudanças sistemáticas e sucessivas no comportamento humano (variável dependente) e, para isso, não fazem inferências sobre estruturas ou processos internos, inobserváveis (Schlinger, 1995; Sidman, 2005; Skinner, 1953/2003). Consideram, portanto, que descrever ou investigar qualquer comportamento buscando explicações internalistas (seja em termos mentais ou neurais), como fazem grande parte dos psicólogos do desenvolvimento em suas concepções representacionistas, resultam em explicações circulares. Ao invés de auxiliarem os pesquisadores a explorar variáveis relevantes para predição e controle do comportamento, essas explicações internalistas as obscurecem e impossibilitam uma análise científica das causas do mesmo (Skinner, 1953/2003).

Dessa maneira, o desenvolvimento humano é definido pelos analistas do comportamento como um processo contínuo e gradual de mudanças nas interações entre

as respostas do indivíduo e os estímulos ou eventos que constituem seu ambiente, ao longo de toda sua vida. A ênfase é colocada nas transformações progressivas que ocorrem nos comportamentos de um organismo biologicamente constituído em relação a uma sucessão de eventos ambientais que, em sua maioria, são produtos de uma cultura específica (Bijou & Baer, 1965; Harzem, 1996; Schlinger, 1995). Não se trata, portanto, apenas de uma sucessão de topografias comportamentais, mas sim da emergência de novos fluxos de interações organismo-ambiente (Tourinho & Neno, 2006). Por isso, apesar da ampla tendência de se adotar uma divisão do desenvolvimento em estágios delimitados apenas pela idade do indivíduo ser objetiva, ela é arbitrária e de utilidade limitada para os analistas do comportamento. Para eles, a idade poderia ser vista como um fator que influencia as mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento humano apenas quando relacionada a uma história de exposição a contingências de reforçamento (Baer, 1970).

Bijou e Baer (1978), portanto, sugeriram que outro critério fosse adotado na abordagem analítico-comportamental para a delimitação de estágios do desenvolvimento: o caráter consistente que marca os tipos de interação predominantes em determinados períodos da vida do indivíduo. Partindo da terminologia adotada por Kantor em seu livro “Interbehavioral Psychology” publicado em 1959, os autores propõem que os analistas do comportamento descrevam o desenvolvimento humano com base em três estágios. No estágio fundamental, o organismo já é capaz de se comportar como um sistema unificado, mas suas interações são predominantemente reflexas e seus movimentos são descoordenados, sem relações funcionais com estímulos ambientais. Surgem então tentativas cada vez mais sistemáticas do organismo de explorar o meio, sendo que a interação entre fatores orgânicos e estas experiências permitirão a ele se libertar das limitações biológicas iniciais – a criança precisa de

menos tempo de sono, tem músculos mais fortes, seu sistema nervoso está mais completo. Durante o estágio básico, a criança passa por experiências que não são comuns a todos os indivíduos naquela faixa etária, pois suas habilidades para explorar o ambiente se tornam mais elaboradas e os adultos reagem a elas de modo diferenciado. O estágio societário, que continua até a vida adulta segundo Bijou e Baer, é caracterizado pela exposição da criança a agências sociais diversas (e.g. escola, vizinhança) que fornecem instruções sistemáticas acerca de valores culturais e da apresentação de habilidades complexas (e.g. leitura).

Ainda que os analistas do comportamento descrevessem o desenvolvimento humano a partir de estágios como propõem Bijou e Baer (1978), prevaleceria uma perspectiva funcional. O comportamento não é explicado sem se considerar os eventos ambientais relacionados a ele, da mesma forma que tais eventos não são analisados independentemente do comportamento que afetam (Bijou & Baer, 1965; Keller & Schoenfeld, 1950/1966). O indivíduo interage com o ambiente de maneira contínua, de modo que a compreensão do comportamento humano, quer envolva padrões transitórios ou padrões estáveis, é relacional e histórica na abordagem analítico-comportamental. Nesse sentido, o antigo modelo mecanicista, que implica uma causalidade linear e invariável, é substituído por um modelo selecionista que enfatiza relações funcionais, nas quais a “causa” corresponde a uma mudança em uma variável independente e o “efeito”, a uma mudança na variável dependente (Skinner, 1953/2003). Logo, este modelo adotado pelos analistas do comportamento envolve uma causalidade múltipla e não pressupõe contigüidade no tempo e no espaço (Chiesa, 1994; Tourinho & Neno, 2006).

Toda a ciência da Análise do Comportamento se embasa na filosofia do Behaviorismo Radical, que difere de outras formas de Behaviorismo anteriores (e.g.

Metodológico) e se caracteriza por uma visão relacional e externalista. Os próprios pensamentos e sentimentos do indivíduo são compreendidos em termos de relações comportamentais e não apenas como eventos encobertos, uma vez que os analistas do comportamento sempre buscam descrever as relações entre o organismo e variáveis ambientais (Tourinho, 1999). O próprio conceito de comportamento é empregado por eles para designar relações entre um organismo e o mundo à sua volta, e não apenas para indicar aquilo que um organismo faz. Esta natureza interativa da definição de comportamento é destacada por Skinner logo no início de seu livro “O Comportamento Verbal” (1957/1978, pp. 15), quando afirma que os indivíduos “agem sobre o mundo, modificando-o e, por sua vez, são modificados pelas conseqüências de sua ação”. Sendo assim, o comportamento não mantém relações de interação com o meio, o comportamento é a própria interação organismo – meio (Matos, 1997), o que torna tal conceito interdependente do conceito de ambiente, que engloba qualquer evento capaz de afetar o organismo (Skinner, 1953/2003).

Na abordagem analítico-comportamental, todos os fenômenos psicológicos e, portanto, comportamentais, são então compreendidos como fenômenos relacionais. A ênfase está nos modos de funcionamento de um organismo e aspectos topográficos devem ser apontados apenas quando contribuem, de alguma forma, para se prever ou controlar as relações entre organismo e ambiente (Matos, 1997; Tourinho, 2003). Não interessa apenas o que o indivíduo faz, mas primordialmente as relações nas quais seus comportamentos estão envolvidos (Vandenberghe, 2002), pois é a partir da análise das contingências às quais o indivíduo tem sido exposto durante toda sua história de aprendizagem que se torna possível entender a aquisição e a manutenção de seus comportamentos, além das possíveis direções que seu desenvolvimento pode tomar. Isto exige que o analista do comportamento investigue especificamente processos

ontogenéticos e, portanto, as variáveis ambientais mantenedoras dos padrões de comportamento apresentados pelo indivíduo.

A contingência tríplice implica relações de interdependência entre os seguintes elementos: (1) a ocasião em que a resposta ocorre, (2) a resposta emitida pelo organismo e (3) as conseqüências desta resposta no ambiente (Skinner, 1953/2003, 1957/1978). Essas inter-relações entre eventos ambientais ou entre comportamentos e eventos ambientais tratam de como a ocorrência da conseqüência depende da ocorrência da resposta (Catania, 1998/1999) e podem ser especificadas na forma condicional “se..., então...”, como sugere Todorov (1991). Se uma criança lê um livro em voz alta diante de seus pais, por exemplo, ela pode ser elogiada, ouvir críticas pejorativas ou, ainda, não receber nenhuma atenção diferencial deles. Qualquer que seja a conseqüência que segue tal comportamento, ela irá retroagir sobre o organismo, alterando a probabilidade de ocorrência futura daquele comportamento (Skinner, 1953/2003). É a conseqüência produzida por ele que determinará quão provável a criança o repetirá em situações semelhantes (Sidman, 1989/2001), o que caracteriza o modelo selecionista e o determinismo probabilístico adotados pela filosofia do Behaviorismo Radical.

Esta maneira de descrever contingências exige, portanto, a consideração da probabilidade de ocorrência de determinados comportamentos dados outros eventos ou comportamentos, o que permite especificar relações entre variáveis ambientais e comportamentais de maneira mais completa do que simples descrições a partir de contigüidades temporais. Uma consideração importante a ser feita sobre o conceito de contingência trata então de sua diferenciação do conceito de contigüidade. Este último implica apenas uma justaposição de eventos no espaço e no tempo, independente de qualquer causação (Catania, 1998/1999), enquanto o primeiro inclui a probabilidade de ocorrência de um evento dada a presença ou a ausência de outro evento (Souza, 1997a).

Vale ressaltar também que o conceito de contingência tríplice tem sido discutido por diversos analistas do comportamento. Todorov (1987/2005, 1990) sugere, por exemplo, que a descrição de contingências seja complementada com a indicação de variáveis contextuais, ou seja, das condições em que relações funcionais foram observadas, principalmente para uma melhor compreensão do comportamento complexo. Já Michael (1982, 1993) propõe uma relevante reformulação conceitual e taxonômica acerca do conceito de motivação a ser considerado na análise de contingências: o que havia sido estudado anteriormente pela Psicologia em termos de impulsos deve ser considerado pelos analistas do comportamento uma variável independente a partir do conceito de operações estabelecedoras (OEs). Na medida em que as OEs informam se um evento ou estímulo (conseqüência) funcionará como reforçador para uma determinada classe de comportamentos do organismo, elas indicam se uma contingência será efetiva ou não. Sendo assim, Michael (1982, 1993) e outros analistas do comportamento, como Schlinger (1993), defendem que a unidade básica de análise, definida como a contingência tríplice, seja ampliada para relações comportamento-conseqüência que incluam as OEs. O conceito de contingência tríplice ainda poderia ser expandido para o de contingência conseqüencial com  $n$ -elementos, considerando-se variáveis que afetam a contingência tríplice, como as relacionadas à história de reforçamento e ao cenário, do qual fazem parte os estímulos que estão presentes quando a contingência é estabelecida, mas não são elementos essenciais em sua definição (Goldiamond, 1975; Andronis, 2004).

Todas essas propostas feitas por diversos analistas do comportamento mostram que a evolução do conceito de contingência caminha em direção a um refinamento cada vez maior e a descrições operacionais mais completas das interações organismo-ambiente. Porém, ainda que todos os elementos citados sejam considerados, a

contingência tríplice continua sendo a unidade mínima de análise a ser utilizada em qualquer pesquisa básica ou aplicada realizada pelos analistas do comportamento (da Cunha & Verneque, 2004). Tal conceito representa, portanto, um instrumento de relevância inegável para eles, na medida em que se propõem a investigar os efeitos cumulativos de contingências sobre o desempenho dos organismos (Matos, 1997).

Um outro conceito crucial na abordagem analítico-comportamental é o de análise funcional, que permite identificar relações ordenadas, pelo menos, entre os elementos da contingência tríplice: ocasião, comportamento-referente e consequência, terminologia utilizada por Goldiamond (1974/2002) ao referir-se aos três elementos indicados por Skinner (1953/2003, 1957/1978). Tal conceito representa o modelo de investigação e interpretação adotado nessa abordagem e, por este motivo, destaca a função do comportamento na produção de consequências ambientais e não apenas a forma ou topografia que o comportamento apresenta (Cavalcante, 1999; Skinner, 1953/2003). Porém, a quantidade de relações de contingência que influenciam um dado comportamento é indeterminada, na medida em que nem todas as variáveis causais de um comportamento podem ser identificadas ou controladas (Sturmey, 1996). Isto implica que o analista do comportamento nem sempre pode identificar todas as variáveis que controlam um dado comportamento (Vandenberghe, 2002), mas, ainda assim, é primordial incluir em uma análise funcional aquelas variáveis relevantes e passíveis de manipulação conhecidas.

Diante dessas considerações, uma das tarefas dos analistas do comportamento pode ser definida como a programação ou a modificação de contingências a fim de que padrões de comportamentos sejam fortalecidos e/ou adquiridos, considerando-se assim uma abordagem construcional e não de eliminação de comportamentos considerados problemáticos (Goldiamond, 1974/2002). Como as crianças são a população-alvo de

análise neste estudo, vale destacar que as interações entre elas e adultos (e.g. pais, professores) voltadas para o desenvolvimento de repertórios comportamentais sejam marcadas por contingências de reforçamento positivo e não por contingências aversivas, que envolvem punição positiva ou reforçamento negativo. Estas últimas contingências se baseiam na apresentação de estímulos aversivos (e.g. correções físicas, agressões verbais) e na remoção de conseqüências (e.g. retirada de privilégios), respectivamente, o que pode levar a criança a fugir ou se esquivar do próprio contato com o adulto (agente punidor) e a experimentar sensações de medo, culpa e ansiedade. Já as primeiras contingências (de reforçamento positivo) envolvem a apresentação de conseqüências (e.g. atenção, elogios, sorrisos), de modo a caracterizar um ambiente em que se valoriza a participação da criança e, assim, se contribui para auto-avaliações favoráveis a ela e sentimentos de felicidade. Assim, práticas educativas devem ser baseadas no manejo de contingências de reforçamento positivo, apresentando-se conseqüências reforçadoras contingentes aos comportamentos da criança cuja probabilidade de ocorrência espera-se aumentar (Skinner, 1989/2003; Sidman, 1989/2001; Vasconcelos, 2006b).

Seguindo os pressupostos característicos de uma ciência natural, os analistas do comportamento podem investigar, por meio da metodologia científica, quaisquer fenômenos comportamentais, inclusive os que são diretamente acessíveis apenas a um indivíduo (e.g. comportamentos encobertos como os pensamentos). Ao adotarem um modelo de seleção por conseqüências, o manejo de contingências feito por eles considera a complexidade e a multideterminação do comportamento humano (Carrara, 1988/2005). Logo, não é adequado analisar um déficit ou excesso comportamental apresentado por uma criança comparando-a a outras crianças da mesma faixa etária, sem considerar sua história de vida particular. Entretanto, a Psicologia tem adotado tradicionalmente uma visão nomotética, segundo a qual os comportamentos da criança



são comparados com um desempenho ‘ideal’ obtido a partir de valores médios de um grupo e então rotulados de acordo com padrões de normalidade e patologia. A Análise do Comportamento, entretanto, adota uma visão idiográfica e funcional, na qual os comportamentos da criança são observados e mensurados repetidas vezes para serem comparados com eles mesmos ao longo do tempo. Esta metodologia do sujeito como seu próprio controle permite que os analistas do comportamento levem em conta a variabilidade comportamental e identifiquem relações funcionais específicas. Desse modo, o desenvolvimento dos comportamentos da criança é avaliado segundo um modelo indutivo de ciência que sugere o estudo intensivo e sistemático de poucos indivíduos, sobre os quais se obtém muitas informações (e.g. Chiesa, 1994; Gresham & Lambros, 1998).

## **A RELEVÂNCIA DAS INTERAÇÕES VERBAIS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

A evolução de práticas culturais ampliou o âmbito do comportamento humano individual e por isso elas são consideradas a maior realização da espécie humana (Skinner, 1989/2003). Por meio dessas práticas, perpetuam-se usos, costumes e valores acumulados de geração em geração, mas somente porque a linguagem tornou isto possível. Ela é a forma de comportamento humano mais valiosa e que mais distingue os homens dos outros animais (Keller & Schoenfeld, 1950/1966). Ela se articula com todo tipo de atividade social, pois nenhuma prática humana pode ser compreendida à parte dela. A própria socialização de crianças está intimamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem ao longo de suas interações com outros membros da comunidade verbal (Ribes-Iñesta & Quintana, 2002).

De modo geral, noções essencialistas acerca da linguagem predominaram nas tradições filosóficas de diversas abordagens da Psicologia, para as quais as palavras correspondem a objetos ou eventos (chamados de *referentes*) e guardam seus significados (Schlinger, 1995). De acordo com uma perspectiva inatista, tais abordagens assumem que existem relações fixas entre as palavras e o mundo (Stemmer, 2004). O indivíduo percebe esse mundo no sentido literal de apreender cópias dele e transformá-las em palavras, cujos significados correspondem àquilo que o indivíduo percebeu inicialmente. Os psicólogos que seguem essa visão tradicional investigam então a “aquisição da linguagem” pela criança, uma vez que pressupõem que a fala existe independentemente do comportamento do indivíduo e que as palavras são manipuladas para expressar idéias, necessidades e emoções (Skinner, 1957/1978, 1974/2004, 1989/2003). No entanto, para os analistas do comportamento, esta seria apenas uma maneira metafórica de falar sobre a linguagem, pois os significados de respostas verbais devem ser buscados nas variáveis ambientais que as controlam. Os falantes não apreendem o mundo, eles respondem ao mundo dependendo do modo como suas respostas foram modeladas e mantidas por contingências de reforçamento estabelecidas pela comunidade da qual fazem parte (Skinner, 1957/1978, 1989/2003). A linguagem é comportamento e, principalmente, é um tipo de comportamento social (Catania, 1998/1999) que se caracteriza por ter seu primeiro efeito sobre outros indivíduos e não diretamente sobre o ambiente físico (Skinner, 1957/1978).

Para diferenciar sua proposta de outras mais difundidas na Psicologia, Skinner (1957/1978) recorreu ao termo *comportamento verbal* para se referir ao comportamento que só é efetivo pela mediação de outras pessoas (ouvintes) especialmente treinadas por uma comunidade para agirem como mediadoras. Tal comportamento não pode ser separado das contingências sociais (Dale, 2004), pois sequer se desenvolveria se não

houvesse uma comunidade que disponibilizasse reforço e o modelasse (Keller & Schoenfeld, 1950/1966). Além disso, Skinner acrescentou dinamismo ao termo *vocabulário* quando o substituiu pelo termo *repertório verbal*, que corresponde aos comportamentos que um organismo pode emitir (Catania, 1998/1999), de modo que não considera apenas as formas específicas do comportamento verbal, mas também e, principalmente, as circunstâncias em que elas ocorrem. Não há nada na forma ou na dimensão de uma resposta (e.g. gestual, escrita, falada) que a identifique como verbal, de modo que qualquer topografia pode fazer parte de qualquer função verbal (Catania, 1998/1999). Apenas a relação da resposta com suas conseqüências, a sua função no ambiente, poderá diferenciá-la como verbal ou como não-verbal (Sério & Andery, 2002). Com estas mudanças de terminologia, Skinner (1953/2003; 1957/1978) enfatizou que o comportamento verbal é comportamento operante, assim como é o não-verbal. Ou seja, ele altera o ambiente e, por sua vez, é também modificado pelas alterações que produz. A principal diferença entre eles é que o comportamento verbal mantém relações indiretas e não-mecânicas com o ambiente (Sério & Andery, 2002), o que não implica que ele requer um tratamento especial para que possa ser estudado cientificamente.

Qualquer comportamento capaz de afetar outro organismo pode ser então considerado verbal, mas geralmente remete-se ao comportamento verbal vocal por ele ser mais comum do que outros, ter pouco efeito sobre o meio físico e ser quase necessariamente verbal. Ele é versátil, requer movimentos que dispendem pouca energia, pode ser facilmente encadeado e tem maior valor na produção de reforçamento (Keller & Schoenfeld, 1950/1966). Não parece haver limitações para a quantidade de palavras que se pode pronunciar nem para as seqüências de unidades da fala (Sidman, 2005). Ademais, o comportamento verbal vocal varia mais livremente em entonação,

ritmo e intensidade do que o comportamento verbal escrito, por exemplo (Skinner, 1957/1978).

Na medida em que os termos analítico-comportamentais utilizados para abordar a linguagem enfatizam o comportamento individual e não as práticas de comunidades lingüísticas, é importante ressaltar que o comportamento verbal vocal não surge totalmente desenvolvido no repertório da criança. Ele decorre de um processo contínuo de modelagem embasado em comportamentos mediados socialmente, no qual membros da comunidade (ouvintes) conseqüenciam os sons emitidos pela criança (Skinner, 1953/2003; Poulson, 1984). Keller e Schoenfeld (1950/1966), Schlinger (1995) e Skinner (1957/1978) descrevem que, nos primeiros dias de vida, a criança apresenta choros indiferenciados diante da privação de sono, água ou comida, por exemplo. Após os primeiros meses de idade, a criança já balbucia seqüências simples de consoantes e vogais (e.g. “ma” ou “dah”), mas estas ainda não estão funcionalmente relacionadas a variáveis ambientais. Ao se tornar um ouvinte que discrimina os sons característicos da língua adotada por sua comunidade, a criança passa a emitir sons que se aproximam cada vez mais deles e a ter tal comportamento reforçado pelos membros da comunidade, particularmente seus pais ou quaisquer principais cuidadores. Por volta dos 18 meses de idade, palavras isoladas predominam no repertório verbal da criança, muitas vezes exercendo a mesma função de frases inteiras (e.g. “Pai!” ao invés de “Aqueles são os sapatos do papai!”). Os pais respondem sistematicamente, embora não necessariamente de modo intencional ou consciente, às produções gramaticais da criança, à medida que as imitam ou expandem. Eles também fazem perguntas usando as expressões “O quê?”, “Quando?” ou “Quem?”, as quais se tornam ocasiões para a emissão de outras respostas verbais vocais da criança. No decorrer dos episódios verbais, os papéis de falante e de ouvinte mudam constantemente, de maneira que a criança ora exerce um, ora exerce

outro, assim como acontece com os pais. Conforme as respostas dela são então seguidas por novas repetições, expansões e elogios, os pais reforçam muitos casos particulares de uma resposta e assim contribuem para o desenvolvimento do repertório verbal vocal da criança. Inicialmente, as especificações formais sobre as quais tais reforços se tornam contingentes são menos exigentes e qualquer resposta próxima do comportamento-padrão da comunidade verbal é reforçada pelos pais. No entanto, conforme certas respostas passam a ser emitidas com maior frequência pela criança, aumentam as exigências dos pais quanto à sua precisão e, com isto, aumenta também a complexidade das vocalizações emitidas por ela, envolvendo discriminações cada vez mais refinadas. Assim, produções gramaticais corretas da criança são modeladas e mantidas pelo reforçamento fornecido por sua comunidade, o que consiste em um mecanismo que permite explicar o desenvolvimento do repertório verbal vocal (Gewirtz & Pelaez-Nogueras, 1992).

Ribes-Iñesta e Quintana (2002) também apontam que o engajamento dos primeiros cuidadores, como pais e professores, em interações diversas com a criança são primordiais para que o repertório verbal seja aprendido e se torne funcional. É por meio dessas interações que ocorre um treino informal da criança como ouvinte e observadora de ações. Neste sentido, os autores citam uma investigação conduzida por Snow, em 1989, o objetivo foi avaliar o desenvolvimento de repertórios verbais vocais em termos do contexto social em que a criança aprende a falar. Mudanças na extensão e na complexidade da produção de frases e sentenças pela criança foram analisadas com base em eventos facilitadores característicos de interações sociais ocorridas nos seus primeiros anos de vida. Os quatro aspectos destacados no estudo de Snow com relação a tais eventos envolveram a: (a) adaptação das palavras utilizadas pela mãe de acordo com o nível de compreensão da criança; (b) supervisão constante das atividades

realizadas pela criança, o que permitia à mãe conversar com ela em diferentes contextos; (c) apresentação esporádica de *feedbacks* corretivos; e (d) expansão ou alteração de falas da própria mãe para corrigir alguma palavra ou expressão inapropriada utilizada pela criança. Com base nesse e em outros estudos também mencionados em seu artigo, Ribes-Iñesta e Quintana alertam que as unidades básicas de análise de repertórios verbais não devem focar apenas critérios gramaticais, mas sim mudanças nas interações cuidador-criança relacionadas ao contexto histórico e situacional.

Dessa maneira, Ribes-Iñesta & Quintana (2002) descrevem um sistema observacional que consiste de 16 estratégias comportamentais que podem ser utilizadas por adultos para modelar e diversificar o repertório verbal vocal de crianças. Sete destas estratégias são particularmente relevantes para o presente estudo, a saber: (1) expandir ou reformular a vocalização da criança adicionando novos elementos a ela; (2) substituir ou transformar a vocalização da criança para corrigir palavras pronunciadas incorretamente; (3) fornecer *feedback* ao repetir, aprovar, elogiar ou encorajar a vocalização da criança; (4) fazer perguntas sobre a própria vocalização da criança ou introduzindo um novo tópico; (5) fornecer dicas para que a criança emita uma vocalização; (6) dar modelos de vocalizações para a criança a partir de exemplos ou demonstrações de como ela deve construir uma sentença; e (7) direcionar a atenção da criança para um objeto ou personagem, indicando a direção em que ele se encontra. Como resultado do uso de tais estratégias, os autores identificam também diversas conquistas cognitivas (*cognitive achievements*) da criança, que podem ser verificadas a partir de diversos padrões comportamentais, tais como: (1) distinguir pessoas, objetos ou eventos, com respostas vocais (e.g. descrevendo) ou não-vocais (e.g. apontando); (2) reproduzir comportamentos vocais ou gestos (e.g. repetição, imitação); (3) imaginar, na

medida em que simula eventos ou ações realizadas por outros indivíduos “como se” fossem reais; (4) seguir instruções; e (5) lembrar, na medida em que fala de eventos passados.

Hart e Risley (1975; 1980) demonstraram que o desenvolvimento de repertórios verbais pode ocorrer no próprio ambiente natural da criança, quando interações com um adulto em situações não-estruturadas são utilizadas para ensinar a ela habilidades específicas, particularmente aquelas envolvidas no comportamento verbal vocal. Segundo os autores, tais interações caracterizam o que eles denominam de situações de ensino incidental (*in vivo* ou *incidental teaching*) a partir do momento em que criança solicita que o adulto disponibilize a ela um reforçador específico (e.g. brinquedo) e com isto inicia uma interação verbal. Antes de atender à solicitação da criança (e.g. disponibilizando a ela o brinquedo requisitado), o adulto pode criar uma ocasião para modelar o repertório verbal dela, até que uma resposta-alvo específica seja vocalizada. Para isso, ele faz perguntas curtas e fornece uma série de dicas à criança, que variam desde a atenção social (e.g. proximidade física, contato visual) até instruções para que ela imite uma resposta-alvo dada como modelo, a qual sempre consistia em uma sentença composta com uma estrutura específica que incluía o objeto que a criança queria e o que faria com ele (e.g. “Eu quero aquela bola para jogar futebol com meus amigos!”).

Em um dos estudos conduzidos pelos autores (Hart e Risley, 1975), cinco meninas e seis meninos, com idades variando entre 4 anos e 8 meses e 5 anos e 2 meses, participaram de situações de ensino incidental. Nas sessões de linha de base inicial e final, logo que a criança solicitava que o experimentador pegasse um brinquedo, ele não se engajava em situações de ensino incidental como definidas pelos autores. Ou seja, o experimentador apenas entregava o brinquedo à criança, elogiava brevemente sua

vocalização (independente da topografia) e, se necessário, a ensinava a tatear alguns brinquedos, sem com isto manter uma interação verbal voltada para o treino da resposta-alvo. Já nas sessões da primeira condição experimental, logo que a criança solicitava ao experimentador que lhe desse um brinquedo, ele perguntava “Por quê?” ou “Para quê?” ela queria aquele brinquedo dentre os vários disponíveis. Assim, quando a criança pedia ajuda ao experimentador para pegar um brinquedo, ele dizia: “Peça para o (nome da outra criança) pegar para você!” ou “Eu vou entregá-lo ao (nome da outra criança) e você pode pedir a ele!”. As sessões da segunda condição experimental tiveram como objetivo promover a generalização do uso das sentenças compostas ensinadas à criança para as interações com seus pares na primeira condição experimental. Nas duas condições experimentais, caso a criança apresentasse dificuldades para emitir a resposta-alvo, apenas apontando para o brinquedo, por exemplo, o experimentador dava dicas diferenciadas em três níveis até que ela formulasse a sentença composta, que correspondia à resposta-alvo. No primeiro nível de dicas, o experimentador dizia para a criança: “O que você quer? Você precisa falar. Diga: ‘Eu quero aqueles blocos para construir um castelo!’”. No segundo nível de dicas, era exigido que a criança apenas completasse a fala do experimentador: “O que você quer? Você precisa falar. Diga: ‘Eu quero...!’”. No terceiro nível de dicas, o experimentador pedia diretamente que a criança emitisse qualquer vocalização: “Você precisa falar!”. Quando a criança formulava uma sentença composta que correspondia à resposta-alvo, tal vocalização era conseqüenciada por elogios do experimentador e pelo acesso ao brinquedo por intermédio dele. Ao longo de 8 meses, os pesquisadores fizeram registros cursivos diários de tudo que cada criança falava e de todos os brinquedos com os quais ela interagiu ao longo de 2 períodos de 15 min de brincadeira livre. Os resultados obtidos no total de 133 registros mostraram que as situações de ensino incidental desenvolvidas no estudo foram efetivas



no sentido de aumentarem o uso que as crianças fizeram de sentenças compostas ao se dirigirem a adultos ou a outras crianças no período de brincadeira livre observados.

Em uma publicação seguinte, Hart e Risley (1980) analisaram mudanças mais gerais ocorridas na linguagem de crianças que haviam sido expostas aos procedimentos de ensino incidental no estudo descrito anteriormente (Hart & Risley, 1975), mas o aspecto mais relevante discutido pelos autores ainda trata do próprio ensino incidental. Eles reafirmam que tais procedimentos envolvem um processo adequado para aumentar o nível de elaboração de vocalizações espontâneas de crianças. Em primeiro lugar, quando a criança inicia uma interação verbal, suas respostas vocais são seguidas, intermitentemente, pela atenção social, pelo acesso ao brinquedo escolhido e, de modo geral, por novas ocasiões para a emissão de outras respostas. Em segundo lugar, quando o ensino incidental é conduzido em variados contextos e períodos do dia, ele permite estabelecer uma classe de comportamentos que, devido à similaridade entre estímulos, provavelmente será generalizada com maior facilidade para outros contextos ou ocasiões. Assim, os autores concluem que o ensino incidental em interações verbais não-estruturadas é um contexto efetivo para se promover a generalização de topografias de respostas verbais vocais específicas treinadas (e.g. sentenças compostas) e fortalecer comportamentos de iniciar episódios verbais em crianças.

Em um estudo longitudinal conduzido com 42 famílias norte-americanas, os mesmos autores investigaram experiências cotidianas e, portanto, também não-estruturadas, a fim de compreender como a linguagem era aprendida pelas crianças ao longo de interações ocorridas do primeiro ao terceiro ano de vida (Hart & Risley, 1995/2004). Alguns comportamentos parentais foram apontados como aqueles que enriqueciam as interações familiares cotidianas: (1) falar com a criança além do que é necessário durante as atividades diárias de cuidados básicos (e.g. alimentar, dar banho),

descrevendo ações ou objetos. Envolve fazer comentários casuais para distraí-la e sustentar uma proximidade social; (2) ouvir a criança além do que é necessário para educá-la, o que requer que os pais parem quaisquer outras atividades, repitam ou encorajem as falas da criança, além de mediar suas experiências no mundo; (3) ser gentil (*nice*) mesmo quando é necessário corrigir ou proibir certos comportamentos da criança, evitando usar adjetivações (e.g. “Você é desobediente!”) e excesso de comandos. Implica estabelecer regras de comportamento, indicando o que a criança deve fazer e quais são as possíveis conseqüências do não-seguimento de tais regras; (4) fazer perguntas reflexivas ou disponibilizar alternativas de escolha para a criança ao invés de somente dar ordens ou criticá-la; e (5) expandir seus próprios comentários a fim de indicar à criança o que vale a pena ser notado e lembrado no ambiente à sua volta. Inclui adaptar as palavras a serem usadas para explicar passos de uma atividade ou nomear sentimentos experienciados pela criança, por exemplo.

Para Hart e Risley (1995/2004), as palavras e as sentenças usadas espontaneamente pelos pais nas interações corriqueiras com a criança refletem a variedade de experiências que eles disponibilizam a ela e os aspectos dessas experiências que ela deve perceber, descrever e lembrar. Os autores observaram que, ao selecionarem o que diriam à criança em uma determinada situação, por exemplo, os pais transmitiam expectativas e valores familiares. Ao interpretarem os comportamentos da criança, os pais nomeavam e categorizavam ações, além de legitimarem nuances das emoções experienciadas por ela. Ao escutarem atentamente à criança, os pais podiam parafrasear vocalizações inapropriadas ou fornecer dicas que facilitassem as respostas seguintes dela. Em algumas ocasiões, os pais perguntavam “Huh?” para que a criança apenas repetisse uma vocalização anterior incompreensível; em outras, forneciam aprovação explícita e eles mesmos repetiam as vocalizações apropriadas apresentadas

por ela. Dessa maneira, os autores identificaram que as principais diferenças entre as famílias consideradas no estudo eram quantitativas e não qualitativas. Em todas as famílias, observaram-se os comportamentos parentais citados anteriormente, mas a quantidade de experiências com a linguagem e com interações que os pais proviam a seus filhos variou consideravelmente: enquanto alguns pais passavam uma média de 28 minutos diários interagindo verbalmente com a criança, outros passavam uma média de 20 minutos diários sem sequer falar algo com ela. Crianças cujos pais falavam com ela 800 vezes por hora, ouviam mais de 11 mil vocalizações por dia, enquanto as crianças cujos pais falavam com elas apenas 50 vezes por hora, ouviram apenas 700 vocalizações nesse mesmo período. Em termos cumulativos, ao final de um ano, aquelas crianças teriam sido expostas a 4 milhões de vocalizações e estas últimas, a 250 mil.

A principal conclusão a que Hart e Risley (1995/2004) chegaram com este estudo longitudinal foi que, apesar das particularidades de cada família observada, todas as crianças eram expostas a experiências cotidianas semelhantes com relação à linguagem. A grande diferença não estava nos tipos de experiências que os pais proviam às crianças, mas sim na frequência com que estas experiências ocorriam no dia-a-dia. Assim, quanto mais a criança se engajava em interações com adultos, mais oportunidades havia para ampliar seu repertório verbal vocal.

Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer e Lyons (1991) investigaram se a quantidade de exposição das crianças à fala materna, em termos de oportunidades de aprendizagem, seria uma variável ambiental relevante para a compressão do desenvolvimento da linguagem. A quantidade dessas oportunidades foi definida e medida em termos do número de palavras emitidas pela mãe na interação com a criança. As sessões de observação programadas nesse estudo correlacional foram realizadas nas casas das próprias crianças de acordo com uma dentre duas condições possíveis: ocorriam a cada

dois meses e duravam 5 horas ou ocorriam a cada quatro meses e duravam 3 horas, no decorrer de 12 meses. Todas as vocalizações espontâneas (exceto as imitações) ocorridas nas interações entre doze meninos e dez meninas com suas respectivas mães durante atividades diárias foram registradas e analisadas. Os dados encontrados mostraram que o número de oportunidades de aprendizagem de palavras à qual cada criança foi exposta consistiu em um fator relevante para o aumento do vocabulário. Os autores então defendem que novos estudos investiguem quais fatores afetam o quanto os pais falam com seus filhos, pois aqueles que falam mais usam maior variedade de palavras e criam mais oportunidades de aprendizagem para a criança. Porém, alertam que muitos estudos voltados para o desenvolvimento infantil têm considerado apenas a capacidade hereditária individual da criança para apreender a linguagem e ampliar seu vocabulário, enfatizando uma variável que não é passível de manipulação experimental.

Não basta apenas afirmar que a presença e a participação dos pais (ou de outros membros da comunidade verbal) são essenciais nas atividades que servem de contexto para o treino do comportamento verbal vocal da criança. É preciso identificar quais recursos ou estratégias são relevantes para as interações verbais estabelecidas ao longo destas atividades. Whitehurst et al. (1988) avaliaram os efeitos de uma intervenção cujo objetivo foi otimizar a leitura de livros de história que pais fazem para crianças não-leitoras, a partir de instruções para o uso de três conjuntos de estratégias nas interações com a criança. Em primeiro lugar, os pais deveriam adotar técnicas evocativas a fim de encorajar a criança a falar das ilustrações apresentadas nos livros. Isto envolvia fazer perguntas abertas e iniciadas com a expressão “O que ...?” ao invés de perguntas que exigiam que a criança apenas respondesse “sim” ou “não”. Em segundo lugar, os pais deveriam consequenciar as vocalizações apropriadas da criança com elogios contingentes e, no caso de vocalizações inapropriadas, deveriam dar *feedbacks*

informativos à criança, incorporando a eles expansões e modelos (e.g. pronunciar corretamente uma palavra). Em terceiro lugar, os pais deveriam repetir e expandir as vocalizações da criança com maior frequência do que faziam habitualmente. Os resultados do uso destas estratégias indicaram que elas contribuíram para que os pais ampliassem a participação da criança durante a atividade de leitura, aumentassem sua fluência e induzissem o desenvolvimento de seu repertório verbal.

Johnston e Street (2004) também desenvolveram um estudo baseado no uso de livro de histórias, mas enfatizaram uma outra estratégia. Eles analisaram como a apresentação de dicas atrasadas (*delayed prompting*) por um adulto para crianças, durante a leitura de histórias, poderia favorecer o desenvolvimento das habilidades de compreensão da própria história. No procedimento adotado pelos autores, enquanto o professor lia a história para a criança, ele fazia interrupções e vocalizava predições sobre o que um personagem faria ao longo da história ou indicava relações entre cenas específicas e experiências do cotidiano da criança. Periodicamente, o professor solicitava que a própria criança parasse a leitura, enquanto ele formulava perguntas relacionadas às cenas da história. Caso a criança não conseguisse construir uma resposta que atendessem aos critérios estabelecidos pelos autores (e.g. identificar o ponto de vista do autor com base em detalhes de falas e fatos da história), o professor fornecia dicas que a ajudassem e repetia a pergunta até que ela obtivesse sucesso na resposta. Para os autores, a principal conclusão possível a partir desse estudo foi que a medida mais importante para avaliar a compreensão da história pela criança não trata da acurácia das respostas dela, mas sim do número e do tipo de dicas dadas pelo professor ao longo da interação. Essa proposta é defendida também por Zanotto (1996) ao destacar que o fato da criança pedir ajuda de um adulto para recontar uma história pode ser uma medida útil na avaliação de seu desempenho verbal.

Ao avaliarem os efeitos de diferentes combinações entre quatro tipos de *feedbacks* verbais (cognitivo, perceptual, declarativo e interrogativo) sobre as habilidades comunicativas de 40 crianças em idade pré-escolar, Lefebvre-Pinard, Charbonneau e Feider (1982) observaram que os treinos cognitivo-interrogativo e perceptual-declarativo consistiram das estratégias mais efetivas em aprimorar tais habilidades. O primeiro tipo de treino incluía perguntas acerca dos passos exigidos em uma tarefa experimental específica (e.g. “Você pode me dar mais uma dica?”) e estas requeriam que a criança reformulasse respostas incompletas ou redundantes. O segundo tipo de treino envolvia afirmações declarativas acerca de aspectos perceptuais envolvidos na mesma tarefa experimental, sem que se pedisse que a criança reformulasse suas respostas (e.g. “Sua resposta está errada! Você não me disse o que eu preciso saber para diferenciar os objetos!”). Ainda assim, os autores consideram que a mera exposição da criança a qualquer um dos tipos de *feedbacks* considerados no estudo pode não ser suficiente para desenvolver suas habilidades comunicativas, pois algumas crianças não apresentaram desempenhos consistentes. Crianças que apresentam déficits em suas habilidades comunicativas deveriam, portanto, ser expostas à uma combinação desses treinos com exercícios sistemáticos com objetivos explícito de corrigir déficits específicos.

Um alerta semelhante é feito por Dale (2004) ao afirmar que não há evidências empíricas sistemáticas na literatura de que o uso de *feedbacks negativos* dirigidos à criança seja uma estratégia crucial para o desenvolvimento do seu repertório verbal vocal. Tais *feedbacks* envolvem duas propriedades: o adulto tem que interromper a interação verbal para abordar um erro cometido pela criança e tem que dar alguma informação acerca dos aspectos gramaticais da vocalização inapropriada emitida por ela. Portanto, outras estratégias parecem ser mais adequadas de acordo com a discussão

promovida pelo autor: uma delas seria a simples repetição das vocalizações emitidas pela criança e outra seria a reformulação ou expansão daquelas que fossem inapropriadas.

Embora os resultados dos estudos citados até aqui não se restrinjam à Análise do Comportamento, todos indicam que o comportamento verbal é influenciado por variáveis ambientais. Na medida em que estas foram manipuladas em meio à utilização de histórias infantis, como descrito em alguns estudos (e.g. Johnston & Street, 2004; Whitehurst et al., 1988), foi possível observar efeitos diversos sobre o comportamento verbal, inclusive o vocal. Vale ressaltar que a utilização de contingências de reforçamento positivo como parte de uma manipulação experimental, na qual uma consequência se torna contingente a uma resposta verbal da criança, por exemplo, altera não apenas a probabilidade futura de ocorrência daquela resposta em particular, mas fortalecem todo o operante verbal, ou seja, a probabilidade de que respostas similares venham a ocorrer no futuro (Skinner, 1989/2003). Portanto, torna-se relevante avaliar empiricamente quais estratégias ou recursos, além de livros de histórias com ilustrações amplamente utilizados na literatura aqui considerada, podem ser utilizados em situações de brincadeira, ensino ou pesquisa, a fim de se modelar ou fortalecer o comportamento verbal vocal de crianças por meio do reforçamento positivo.

## **HISTÓRIAS INFANTIS E RECURSOS MIDIÁTICOS**

Durante uma brincadeira ou atividade lúdica, os comportamentos verbais e não-verbais da criança podem expressar diversas informações relevantes sobre: valores familiares; práticas educativas e outras contingências às quais ela é exposta nos contextos familiar e escolar; sentimentos e pensamentos diante de certos eventos; conceitos e auto-regras formulados por ela (Conte & Regra, 2000; Vasconcelos, Silva,

Curado & Galvão, 2004). A participação da criança em brincadeiras que envolvam modelos de ação, instruções e conseqüências reforçadoras é um meio para que os comportamentos existentes em seu repertório inicial sejam refinados e novos comportamentos sejam aprendidos, como apontam de Rose e Gil (2003). Além disso, esses autores retomam a definição de cunhas ou ápices comportamentais (*behavioral cusps*) de Rosales-Ruiz e Baer (1997) para defender que o próprio brincar pode ser considerado uma classe comportamental que expõe a criança a novas contingências, o que permite a aquisição de comportamentos com efeitos em longo prazo sobre seu desenvolvimento.

Na sociedade contemporânea, urbana e industrializada, o contexto de brincadeiras infantis tem mudado de fora para dentro de casa, principalmente com o maior envolvimento dos pais com o mundo profissional, dificultando o acompanhamento da rotina das crianças e de suas atividades recreativas (Brazelton & Greenspan, 2000/2002; Vasconcelos, 2005). As crianças passaram a ter menos contato interpessoal e impõe-se a elas os espaços privados, de modo que a educação tem se tornado mais impessoal e orientada à tecnologia (Pacheco, 1998/2002). Pesquisas realizadas pela UNESCO mostram que, nas cidades e países onde a televisão é amplamente difundida, ela constitui o meio de comunicação mais provável de ser usado por crianças (Feilitzen, 2002). Dados obtidos pelo Estudo Global da UNESCO conduzido pela Universidade de Utrecht (Holanda) com crianças de 12 anos de idade vivendo em 23 países do mundo, incluindo o Brasil, indicam que 93% das 5 mil crianças entrevistadas tinham acesso a um aparelho de televisão em casa. Quando perguntadas sobre o tempo que dedicavam a diversas atividades rotineiras, em todos os países tomados em conjunto, essas crianças passavam uma média de 3 horas diárias em frente à televisão. Isto correspondia a, pelo menos, 50% a mais do tempo que utilizavam



para qualquer outra das atividades consideradas, tais como fazer a lição de casa, ajudar a família, brincar fora, ficar com os amigos ou ler (Groebel, 2002). Em casos extremos, algumas crianças passavam mais tempo diante da televisão do que na própria escola (Arnaldo, 2002).

O maior problema do tempo excessivo que as crianças gastam diariamente com esse ‘passatempo’, portanto, é a falta de interação bidirecional, como alertam Brazelton e Greenspan (2000/2002). Durante os primeiros anos de vida das crianças, a aprendizagem mais importante é fornecida pela sensibilidade e qualidade da interação com adultos significativos. Porém, enquanto assistem à programação televisiva, as crianças geralmente não recebem afeto nem participam de interações sociais. Elas não precisam usar palavras nem muitos movimentos corporais (Guareschi, 1998). Além disso, podem ser confundidas pelas mensagens conflitantes da mídia de massa, especialmente quando seu modo de vida e suas experiências nunca se refletem naquilo que ela vê ou ouve em tal programação (Jempson, 2002).

Ainda assim, o uso adequado de certos meios tecnológicos, por pais ou professores, pode ter dimensões facilitadoras do desenvolvimento do repertório comportamental das crianças. Uma vez que elas constituem um público de televisão tão significativo e cativo, faz-se necessário orientá-las de forma apropriada acerca do que vêem e do que sabem sobre a própria mídia. É preciso ajudá-las a desenvolver uma avaliação crítica das mensagens recebidas, das informações subentendidas, do significado de certos rótulos e mesmo dos interesses políticos e comerciais dos programadores ou patrocinadores de programas de televisão. As crianças não devem ser vistas como meros espectadores ou ouvintes, pois são usuárias ativas da mídia, em alguns momentos assumindo as informações por ela veiculadas como suas ‘histórias pessoais’ (Arnaldo, 2002). Vale ressaltar que, neste estudo, considera-se que a criança

atua no mundo, modifica-o e é consistentemente alterada pelos resultados de suas ações. Assim, ela interpreta e cria novos comportamentos a partir de sua interação com a mídia televisiva.

Portanto, se a televisão está cada vez mais presente no dia-a-dia das crianças, é possível que ela seja um instrumento para promoção do desenvolvimento infantil como um todo, em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e verbal. Considerando ainda a mídia de tela, assistir a histórias infantis por meio de filmes possibilita ensinar e transmitir à criança padrões de comportamentos apropriados, os quais são valorizados por um grupo sociocultural e promovem interações sociais que podem resultar em benefícios para ela (Vasconcelos, Silva, Curado & Galvão, 2004). O incentivo de um adulto às fantasias e à narração de outras histórias durante tal atividade permite a ampliação de temas apresentados, da expressão de atenção a diversos comportamentos da criança e da demonstração de afeto, o que contribuirá para que a criança comunique suas emoções, pensamentos e novas formas de solução de problemas (e.g. Martínez, 1997). Quando um adulto reconta uma história ou a discute com a criança, por exemplo, ela pode assumir um papel ativo e reflexivo ao descrever paisagens e cenas, analisar comportamentos dos personagens e apresentar alternativas de ação para diversas situações-problema, diante das quais a criança pode não identificar que comportamentos deveriam ser emitidos para se obter uma consequência reforçadora (Skinner, 1989/2003). Ao mesmo tempo, conforme o adulto interage com a criança a partir da história, ele pode repetir e expandir algumas frases dela, sorrindo ou elogiando as verbalizações apropriadas e corrigindo, por meio de paráfrases, pronúncias incorretas. Novas palavras podem ser ensinadas por ele a partir do contexto da história, sentimentos podem ser comunicados diante de cenas específicas e diversas perguntas podem ser feitas para incentivar a criança a discutir alternativas de ação para aqueles

problemas enfrentados pelos personagens. Assim, adulto e criança emitem vocalizações alternadamente, de modo que ambos exercem os papéis de ouvinte e falante. Todos esses aspectos se tornam particularmente importantes porque interações verbais marcadas por um clima de estimulação e valorização dos esforços da criança são imprescindíveis para a aprendizagem inicial da linguagem e permitem com que ela se adapte e participe de seu ambiente social (Ribes-Iñesta & Quintana, 2002).

Dentre a variedade de histórias clássicas da literatura mundial, “Branca de Neve e os Sete Anões”, na versão de Walt Disney de 1937, é uma das mais vistas por crianças do mundo inteiro e a Branca de Neve é um dos personagens fundadores da literatura infantil ocidental (Lajolo, 2000; Rahn, 2000). O primeiro longa-metragem de animação do mundo cinematográfico foi feito a partir desta história e deu origem a uma versão ‘televisiva’, cuja utilização por educadores pode gerar inúmeras contribuições, especialmente por todos os temas que perpassa no âmbito das interações sociais. A história trata de sentimentos diversos como inveja, raiva, medo, amor e felicidade; além de comportamentos sociais envolvendo divisão de tarefas, negociação, cooperação e competição. Considera comportamentos de organização, noções de limpeza, higiene e beleza; e aborda temas como a valorização do trabalho, o estabelecimento de rotina, a relação com a natureza e a importância da música, como destaca Vasconcelos (2006b).

Zanotto (1996) e Vasconcelos (2006b) enfatizam que as histórias permitem à criança vivenciar emoções importantes por meio do que é vivido pelos personagens, assim como desenvolver comportamentos considerados criativos diante de situações-problema. Dessa maneira, a apresentação de histórias infantis em diferentes tipos de mídia, como em filmes, por exemplo, fornece ocasiões para que os educadores promovam o desenvolvimento do comportamento verbal da criança, incluindo a expressão de suas emoções. As histórias ilustram lições práticas ou de moral e sugerem

soluções aceitas em determinada cultura para situações-problema comuns, na medida em que se referem a contingências de reforçamento e punição, como afirma Baum (1999). A própria narrativa de histórias tem uma função social útil ao permitir evocar e modelar, direta e indiretamente, padrões de comportamentos específicos que têm maior probabilidade de serem reforçados socialmente (Prebianchi, 2000; Prebianchi & Soares, 2004). Seus personagens personificam o humano e o faz-de-conta permite à criança estruturar sua própria realidade, o que ressalta a necessidade do exercício da crítica (Durst, 1998/2002). Análises do mundo fantasioso retratado nas histórias podem ser ricas para que crianças e jovens avaliem diversos conceitos (e.g. justiça, felicidade) e valores sociais em um contexto lúdico de discussão. Assim, é possível concluir que interações verbais estabelecidas a partir de histórias infantis apresentadas em filmes, por exemplo, podem potencializar benefícios da mídia de tela e permitir que a criança desenvolva: (1) seu comportamento verbal vocal, aprendendo a descrever seus próprios sentimentos e pensamentos, adquirindo vocabulário novo e aumentando sua fluência verbal; (2) comportamentos criativos, apresentando soluções originais e flexibilizando o pensamento ao considerar várias perspectivas sobre uma mesma situação; e (3) uma visão crítica da sua própria realidade de vida (Vasconcelos, 2006b).

Elley (1989) investigou um dos benefícios potenciais da leitura de histórias em voz alta para crianças: a aquisição de novas palavras que resulta em ganhos no vocabulário. No Experimento 1, professores leram em voz alta uma única história para um total de 100 crianças de 7 anos de idade, na própria sala de aula. As leituras duraram cerca de 9 minutos e ocorreram em três dias da mesma semana. Durante as sessões de leitura, os professores conversaram com as crianças sobre os personagens e o título do livro, sem definir ou explicar qualquer uma das palavras-alvo, as quais foram previamente classificadas como não-familiares pelos professores para tais crianças. As

crianças, por sua vez, fizeram comentários e predições acerca da história. O pré-teste e o pós-teste consistiram das mesmas 20 questões de múltipla-escolha com 4 itens, sendo 10 delas com gravuras e as outras 10 com sinônimos verbais. A tarefa das crianças consistia em selecionar a gravura ou o sinônimo que correspondia ao significado de cada palavra-alvo lida pelo professor. Os resultados mostraram que as maiores porcentagens de acerto ocorreram no pós-teste, com um aumento médio de 15,4% com relação ao pré-teste, sendo que os três fatores que apresentaram correlação positiva significativa com os ganhos observados foram: (1) a frequência com que a palavra-alvo apareceu na história, (2) as dicas presentes no contexto verbal da história que facilitavam a compreensão da palavra-alvo e (3) o fato da palavra-alvo estar ilustrada, no mínimo, em uma gravura do livro.

No Experimento 2 deste mesmo estudo de Elley (1989), foram lidas em voz alta duas histórias diferentes para um total de 127 crianças de 8 anos de idade, desta vez separadas em três grupos (A, B e C) devido a novas manipulações. As crianças dos Grupos A e B passaram por duas condições experimentais: *com* e *sem explicações* sobre o significado das palavras-alvo. Tais explicações eram dadas quando o professor usava frases com sinônimos, fazia *role-playing* ou apontava para gravuras relacionadas à palavra-alvo durante a leitura da história. Essas condições experimentais foram cruzadas com as duas histórias para os dois grupos, de modo que a mesma história foi lida *com* e *sem explicações*, em ordens diferentes. As crianças do Grupo C (controle) não ouviram as histórias e apenas participaram do pré e pós-teste, que incluíam 36 questões de múltipla-escolha com 4 itens, sendo 23 delas com gravuras e 18 com sinônimos verbais. Cinco questões adicionais incluíam palavras-controle não-familiares e que não apareceram na história, a fim de checar a possibilidade de aprendizagem incidental do pré-teste. Os dados obtidos com as duas histórias no Experimento 2 corroboram os

resultados do Experimento 1: houve mais acertos no pós-teste do que no pré-teste para ambos os grupos experimentais e não houve mudança significativa no desempenho das crianças do grupo controle. Para uma das histórias, por exemplo, os aumentos médios na porcentagem de acertos, quando comparados pré e pós-teste, foram de 14,8% na condição *sem explicações* (Grupo B) e de 39,9% na condição *com explicações* (Grupo A). Tais ganhos foram mantidos, pois os dados obtidos com algumas crianças a partir da aplicação de um terceiro teste, três meses depois, mostraram perdas de apenas 2 a 3% no vocabulário. Observou-se também uma correlação positiva significativa entre os ganhos médios no vocabulário das crianças e seis fatores relacionados às palavras-alvo: três deles foram os mesmos já identificados no Experimento 1 e os outros corresponderam à importância da palavra-alvo para a história, à vivacidade da palavra-alvo (quão facilmente ela poderia ser visualizada nas ilustrações do livro) e à familiaridade das crianças com as palavras-alvo, a qual foi definida com base em um estudo-piloto. Um dado interessante foi verificado em análises *post hoc*: houve uma tendência a maiores ganhos no vocabulário com substantivos e menores ganhos com adjetivos e verbos. Tomados em conjunto, os resultados de ambos os experimentos levaram os autores a concluir que crianças podem aprender novas palavras a partir da simples leitura em voz alta de livros de histórias ilustrados e que, com explicações adicionais das palavras não-familiares, os ganhos no vocabulário podem ser ainda maiores.

Com o objetivo de replicar os achados do estudo de Elley (1989), Robbins e Ehri (1994) investigaram os efeitos da leitura de histórias em voz alta para crianças mais novas, com 5 a 6 anos de idade. Dois livros infantis foram adaptados para que tivessem cerca de 680 palavras e, dentre estas, foram selecionadas 11 palavras-alvo classificadas pelos professores como não-familiares para crianças daquela faixa etária. Não houve

pré-teste para que as crianças não atentassem para as palavras-alvo antes da leitura da história. As crianças então participaram individualmente de duas sessões de leitura, que tiveram o intervalo de dois ou quatro dias entre si. Nessas sessões, apenas uma das histórias era lida e discutida brevemente, mas o experimentador não explicava os significados das palavras-alvo. O pós-teste foi apresentado em forma de um jogo de detetive e envolveu 22 questões de múltipla-escolha com 4 itens, sendo 11 com as palavras-alvo lidas para a criança e 11 com as palavras-alvo da história que não foi lida para ela. O experimentador descrevia todas as gravuras de cada questão do pós-teste usando sinônimos verbais e depois pedia à criança que indicasse qual gravura correspondia à palavra-alvo. As respostas dadas, certas ou erradas, eram seguidas por elogios e frases de encorajamento (e.g. “Eu estou feliz por você estar brincando deste jogo comigo!”). Os resultados indicaram que: (a) o intervalo entre a primeira e a segunda leitura, dois ou quatro dias, não afetou o desempenho das crianças; (b) crianças com vocabulários mais amplos ou ricos de acordo com a avaliação inicial aprenderam mais palavras novas e, portanto, apresentaram maiores ganhos quanto à compreensão de palavras ouvidas na história do que as crianças com vocabulários menores; e (c) apenas as palavras-alvo que apareceram quatro, e não apenas duas vezes, na história foram associadas com alta probabilidade de aprendizagem.

Prebianchi (2000), por sua vez, avaliou os efeitos do procedimento de contar histórias sobre o comportamento de insultar apresentado por quatro crianças de 7 a 8 anos de idade. Neste estudo clínico, a terapeuta interagiu com cada uma das crianças em diversas situações de jogo (e.g. dominó, jogo da memória, varetas) e todas as verbalizações emitidas pela criança que implicavam em ridicularização ou agravos à terapeuta foram registradas. A introdução de uma breve história elaborada pela terapeuta em sessões psicoterápicas específicas ocorreu de modo contingente à emissão

dessas verbalizações pelas crianças. A história contada pela terapeuta descrevia padrões de comportamento de um menino(a) que sempre fazia de tudo para ganhar nos jogos em que participava: xingava, trapaceava e batia em outras crianças. Isto fez com que elas não o(a) convidassem mais nem o(a) deixassem participar dos jogos, até que perceberam mudanças em seus comportamentos: o menino(a) passou a aceitar as regras do jogo e até a sorrir e elogiar as outras crianças. Com isto, as crianças voltaram a convidá-lo para participar de jogos e ele não se preocupava mais em ganhar ou perder, pois fazer amigos era algo bem mais importante. Os resultados da utilização desta história apontaram uma diminuição na frequência dos comportamentos de insultar apresentados pelas quatro crianças no contexto clínico. Isto permitiu à autora afirmar que a narrativa da história foi um procedimento efetivo para a formulação de regras de comportamento e para o posterior reforçamento de comportamentos apropriados emitidos pela criança.

Em um estudo voltado para analisar o desempenho verbal vocal de crianças de 6 anos de idade ao recontar histórias, Zanotto (1996) discorreu sobre estratégias de ensino que promovem o desenvolvimento de habilidades lingüísticas. Conforme a revisão de literatura feita pela autora, todas as histórias têm um enredo, definido como uma série de eventos e episódios de resolução de problemas, centrados em personagens centrais, com seus esforços para alcançar um objetivo maior. Além disso, Zanotto aponta que as histórias usualmente incluem os seguintes elementos: (1) tema, que se relaciona a um evento inicial que gera uma seqüência de eventos posteriores; (2) cenário, que introduz os contextos físico e social nos quais a história se desenrola; (3) eventos, que indicam mudanças no ambiente da história; (4) tentativas, que consistem nos comportamentos dos diversos personagens; (5) conseqüências, que são resultado dos comportamentos emitidos pelos personagens; e (6) respostas internas, como os pensamentos e



sentimentos dos personagens. Neste sentido, ao longo da leitura da história, diversas questões podem ser formuladas pelos educadores acerca ‘do que’ acontece e ‘por que’ acontece, consistindo em oportunidades para que a criança aprenda a narrá-la. Alguns exemplos são: (a) “Como a história começou?”; (b) “Sobre quem era a história?”; (c) “Como a história terminou?”; (d) “O que aconteceu quando (nome do personagem) fez (ação do personagem)?”; (e) “Então o que aconteceu depois?”; (f) “O que (nome do personagem) pensou ou sentiu ao fazer (ação do personagem)?”; e (g) “Você já viveu algo semelhante à história?”. A autora conclui que a maneira como pais e professores contam histórias ou fazem perguntas a fim de explorá-la com a criança afetam diferencialmente o repertório de leitura e até mesmo de escrita dela. Com isto, Zanotto defende um modelo interativo de leitura de histórias também apontado por Fontes e Cardoso-Martins (2004) como uma estratégia importante para o desenvolvimento da linguagem oral.

### **OBJETIVOS DO ESTUDO**

O objetivo deste estudo foi investigar empiricamente se uma história infantil apresentada por meio da mídia filme pode ser um contexto para o reforçamento positivo do comportamento verbal vocal, enquanto crianças a recontam e discutem. A formulação desta proposta decorreu tanto do amplo acesso e utilização da televisão por crianças (Feilitzen & Carlsson, 2002) quanto da possibilidade de que interpretações analítico-comportamentais de histórias infantis sejam um recurso útil para o fortalecimento do comportamento verbal vocal no repertório de crianças em idade pré-escolar (Vasconcelos, 2006b).

Portanto, os objetivos específicos deste estudo incluíram: (1) investigar se ocorreriam mudanças no comportamento verbal vocal das crianças, durante a tarefa de

recontar uma história infantil, como resultado do treino e/ou da exposição a um filme em apenas duas ocasiões (linhas de base inicial e final); e (2) investigar a utilidade de um sistema de categorização específico para este contexto de contar histórias, analisando o comportamento verbal da experimentadora e das crianças em termos das unidades selecionadas – estratégias comportamentais e categorias comportamentais.

Em particular, a utilização de desenhos em sessões específicas deste estudo teve como objetivos complementares: (1) ampliar o treino ao estabelecer novas ocasiões para o reforçamento positivo das respostas vocais da criança a partir de um recurso diferente do audiovisual ou mídia filme; (2) possibilitar interações verbais vocais da experimentadora com a criança a partir de um conjunto menor de pistas contextuais (e.g. no filme são apresentados estímulos visuais e auditivos diversos – falas e canções, comportamentos de personagens com topografias específicas); e (3) facilitar a descrição e a análise de situações ocorridas em diversos contextos do dia-a-dia da própria criança a partir de comparações com as contingências representadas nos desenhos, cujos temas correspondem aos das cenas do filme.

## MÉTODOS

### PARTICIPANTES

Oito crianças participaram deste estudo, sendo 4 meninos (Hugo, Pedro, Alex e Caio) e 4 meninas (Thaís, Clara, Diana e Alice), com idade variando entre 5 anos e 5 anos e 7 meses ( $x = 5,5$  anos; d.p. = 0,45). Todas eram alunas de turmas da pré-alfabetização de uma escola particular de Brasília e pertenciam a famílias de classe média.

Solicitou-se às profissionais da escola (coordenadora pedagógica e professoras) que indicassem quatro duplas, sempre com um menino e uma menina, de acordo com suas avaliações acerca dos seguintes critérios: (1) uma criança que apresentasse, no contexto escolar, maior habilidade verbal vocal e outra que apresentasse menor habilidade (e.g. erros de pronúncia, baixa frequência de iniciação de episódios verbais enquanto falante), de modo que houvesse a mesma quantidade de meninas e meninos com menor habilidade, assim como de meninas e meninos com maior habilidade; (2) duas crianças que apresentassem repertórios verbais vocais para interagir com a experimentadora durante o tempo programado para as sessões, na presença ou não da outra criança da dupla. O primeiro critério consistiu em uma tentativa de homogeneizar, em ambas as condições, a quantidade de meninos e meninas com maior e menor habilidade verbal vocal, segundo a avaliação das profissionais. O segundo critério, por sua vez, foi definido considerando-se que as crianças desta faixa etária não participavam, na escola, de atividades em duplas ou individuais fora de um contexto de grandes grupos (e.g. sala de aula).

## **LOCAL**

Todas as sessões foram realizadas na própria escola onde as crianças estudavam, em salas do andar superior do prédio principal. A grande maioria das sessões ocorreu em uma sala de ciências freqüentada pelos alunos do ensino fundamental, que continha: um quadro-negro, uma pia acoplada a uma bancada, três grandes mesas com bancos altos e duas estantes para guardar materiais (e.g. vidros com animais conservados em formol, microscópios de brinquedo). Quando essa sala estava ocupada, o que ocorreu em apenas duas sessões (LBF<sub>1</sub> de Alex e Diana, e T<sub>4</sub> de Caio e Alice), as atividades programadas foram realizadas em uma sala ao lado, que era utilizada para aulas de artes com os alunos da educação infantil e, portanto, era familiar aos participantes. Essa sala continha: um quadro-negro, três mesas com cadeiras pequenas e duas estantes para guardar materiais (e.g. pincéis, cartolinas, tintas). Apenas a sessão T<sub>5</sub> de Caio e Alice foi realizada em uma sala de aula do ensino fundamental, que continha um quadro-negro e diversas carteiras individuais. As condições de iluminação e ventilação de todas as salas foram adequadas para as tarefas experimentais programadas.

## **MATERIAL E EQUIPAMENTO**

Os materiais utilizados neste estudo foram: (1) filme, em DVD, da história “Branca de Neve e os Sete Anões” da Disney Enterprises Inc. Este filme, produzido e distribuído no Brasil pela Videolar S/A, consiste em uma versão restaurada da história, lançada em 2001 com base na animação do longa-metragem criado por Walt Disney em 1937; (2) DVD editado com doze cenas selecionadas do filme já citado; (3) desenhos coloridos em folhas de papel branco tamanho A3, elaborados especialmente para este estudo; (4) protocolos de registro elaborados pela experimentadora com auxílio dos observadores; (5) tapete e almofadas.

Os equipamentos, por sua vez, incluíram: (1) televisão, aparelho de DVD e seus respectivos controles remotos para a apresentação do filme; (2) relógio cronômetro para uso dos observadores; (3) câmera filmadora compacta, modelo GCP-165CR, da marca GRADIENTE; e (4) fitas COMPACT-VHS, modelo TC30-EHGB, da marca JVC. Todas as sessões de linha de base e de treino foram gravadas em vídeo, de modo que as fitas foram arquivadas pela experimentadora e apenas os pesquisadores diretamente envolvidos no estudo tiveram acesso a elas.

## **PROCEDIMENTO**

*Consentimento Livre e Esclarecido.* O primeiro contato com os responsáveis pelas crianças indicadas foi feito por telefone pela coordenadora pedagógica. Depois de explicar brevemente os objetivos do estudo, ela os convidou para uma reunião com a experimentadora, agendada para o final de um dia letivo comum. Nessa reunião, com duração aproximada de 40 min, a experimentadora apresentou o estudo aos responsáveis presentes, a partir de uma reportagem sobre a importância do uso de histórias infantis clássicas, nos contextos escolar e familiar, para discutir assuntos do dia-a-dia das crianças (Programa “Fantástico” exibido pela Rede Globo de Televisão no dia 13/03/05). Além de apresentar breves relatos de profissionais da Educação e da Psicologia sobre a relevância das histórias para ensinar diversos comportamentos em meio a atividades lúdicas, a reportagem mostrou também trechos de uma atividade escolar em que a professora mediou interpretações e discussões das crianças acerca da história “Branca de Neve e os Sete Anões”.

Nessa reunião com os responsáveis, a experimentadora destacou aspectos relevantes do estudo contidos no consentimento (Apêndice C), a fim de informar os responsáveis pelas crianças sobre os objetivos e procedimentos gerais nas atividades

programadas (Gimenes & Gimenes, 1984). Tais aspectos incluíram: (a) esclarecer questões relacionadas à natureza do estudo e à preservação da identidade das crianças e da instituição na divulgação dos dados; (b) especificar possíveis custos ou benefícios da participação das crianças; (c) garantir que o estudo não envolveria riscos à saúde física ou psicológica dos participantes; (d) diferenciar os objetivos do estudo dos objetivos de tratamentos psicoterápicos; (e) ressaltar que as crianças poderiam abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou constrangimento; e (f) acordar com os responsáveis que a devolução dos dados seria feita ao final do estudo, resguardando o sigilo de identidade e as normas para divulgação previstas no Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005). O cumprimento de princípios éticos em todos os contatos feitos com os responsáveis foram imprescindíveis tanto para assegurar que eles fizessem julgamentos livres de coerção, como para aumentar a confiabilidade dos dados obtidos com a participação das crianças (Bailey & Burch, 2002; Gimenes & Gimenes, 1984).

*Questionário.* Após assinarem o consentimento, os responsáveis receberam um breve questionário (Apêndice D) para preencherem em casa, devido à limitação do tempo da reunião. O principal objetivo das nove perguntas elaboradas pelos próprios pesquisadores foi obter informações acerca das interações familiares, particularmente relacionadas a: (a) trocas verbais vocais cotidianas entre os cuidadores e a criança; (b) principais atividades de lazer da criança e participação dos pais nessas atividades; (c) frequência e tempo que a criança passa diante do computador e televisão; e (d) dificuldades, anteriores ou atuais, referentes ao comportamento verbal vocal da criança.

*Sessão Piloto.* Antes do início da coleta de dados propriamente dita, os observadores participaram de uma sessão piloto, realizada em uma sala de atendimento clínico do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP), localizado no campus da Universidade de Brasília. Um menino de 5 anos de idade, parente de uma das observadoras, assistiu a uma parte do filme “Branca de Neve e os Sete Anões” na companhia dela e da experimentadora. Outros três observadores acompanharam a sessão através de um espelho unidirecional e fizeram registros individuais dos comportamentos observados, de acordo com categorias comportamentais previamente definidas com base no trabalho de Ribes-Iñesta e Quintana (2002). Posteriormente, os observadores e a experimentadora assistiram à filmagem da sessão piloto, comparando-a com os registros feitos por eles. A partir da análise da concordância verificada entre os registros, as dúvidas e as dificuldades dos observadores foram discutidas, o que permitiu o refinamento dos protocolos de registro e das descrições das próprias categorias comportamentais. Ao longo do planejamento do estudo, dois novos observadores se juntaram ao grupo de pesquisa, totalizando seis observadores. Foram realizadas uma sessão de treino de observação e registro em grupo e uma individual com cada um dos seis observadores, com duração de 2 h.

*Estratégias e Categorias Comportamentais.* A partir do estudo piloto e dos treinos de registro com os observadores, as estratégias e as categorias comportamentais definidas por Ribes-Iñesta e Quintana (2002) foram adaptadas e os protocolos de registro, aprimorados. A Tabela 1 mostra as definições operacionais das treze estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora nas interações com as crianças, tanto nas sessões de linha de base como nas de treino.

Tabela 1

Definições operacionais das **estratégias comportamentais** utilizadas pela experimentadora nas sessões de linha de base e de treino da *Condição Controle* e da *Condição Experimental*.

<p><b>Formular Questões Gerais (QG)</b></p>	<p>Solicitar que a criança apenas <b>reconte trechos da história</b> e/ou <b>identifique estímulos</b> apresentados no filme ou ilustrados no desenho. Exemplos: "<i>Como começou esta parte da história?</i>"; "<i>O que você lembra que aconteceu nessa parte?</i>"; "<i>De qual parte você mais gostou?</i>"; "<i>Como terminou a história?</i>"; "<i>O que você está vendo neste desenho?</i>"; "<i>Vamos falar tudo de novo juntos?</i>"; "<i>Vamos inventar uma história com esse desenho?</i>".</p>
<p><b>Formular Questões Específicas (QE)</b></p>	<p>Solicitar, direta e especificamente, que a <b>criança descreva e comente sobre os estímulos e elementos das contingências</b> apresentadas na história, ilustradas no desenho ou envolvidas em suas experiências pessoais correspondentes a eles. <b>Ocorreram primordialmente nas sessões de treino</b>. Exemplos: "<i>O que você acha que ela pensou?</i>"; "<i>Vamos ver o que o desenho tem de parecido com a história?</i>"; "<i>A sua sala de aula é parecida com a do desenho?</i>"; "<i>Por que ele se sentiu assim?</i>".</p>
<p><b>Formular Outras Questões (OQ)</b></p>	<p>Fazer pedidos, sugestões, comentários ou perguntas para a criança, relacionados à <b>interação na sessão</b> a partir da história ou desenho, <b>sem envolver diretamente sua descrição ou análise</b>. Envolve também <b>direcionar o olhar da criança</b> para a apresentação do filme ou do desenho, assim como para algum estímulo, evento ou personagem específico deles, <b>ênfatizando sua localização ou ocorrência</b>. Exemplos: "<i>Senta mais perto para você ver melhor o desenho!</i>"; "<i>Posso dar uma dica?</i>"; "<i>Pega o desenho pra gente ver, por favor?</i>"; "<i>Pode falar tudo que você lembrar!</i>"; "<i>Olha bem para o desenho!</i>"; "<i>Preste atenção no que ele vai falar agora!</i>".</p>
<p><b>Encorajar (E)</b></p>	<p>Incentivar a criança a continuar se engajando na interação verbal vocal, a partir de <b>comentários e perguntas curtas</b> ou de <b>paráfrases</b> de suas falas. Ocorreu também diante de falas incompreensíveis da criança (categoria comportamental IC). Exemplos: "<i>Pode falar!</i>"; "<i>O que mais?</i>"; "<i>A Branca de Neve era a mais bela de todas, não é?</i>".</p>
<p><b>Apresentar Dicas, com dificuldade (DCD)</b></p>	<p><b>Diante de dificuldades da criança</b> (categoria comportamental DR) para responder a questões formuladas pela experimentadora, apresentar <b>estímulos discriminativos verbais vocais relacionados ao contexto da história ou do desenho</b>, identificando aspectos relevantes de seus ambientes físico e social. Ocorreu, de modo geral, quando a criança não se lembrou de nomes ou comportamentos dos personagens. Exemplos: "<i>Primeiro apareceu um castelo e, em um dos aposentos, havia um espelho ...</i>".</p>



<p><b>Apresentar Dicas, sem dificuldade (DSD)</b></p>	<p>Emitir <b>estímulos ecóicos parciais</b> e sinalizar à criança que os complete ou continue, <b>sem que ela tenha apresentado qualquer dificuldade</b>. Assim, a experimentadora dá uma dica à criança, sugerindo que ela complete a frase. Exemplos: "<i>Todos os animais começaram a arrumar a casa e a Branca de Neve ia ser a ...?</i>"</p>
<p><b>Corrigir (C)</b></p>	<p>Após a criança <b>pronunciar incorretamente uma palavra</b> (categoria comportamental PI), parafrasear a sua fala, vocalizando a palavra corretamente. Esta estratégia envolveu o uso de correções não-diretivas, <b>sem o acréscimo de novas informações ou palavras além daquelas necessárias para reformular a pronúncia incorreta da criança</b>.</p>
<p><b>Expandir (EP)</b></p>	<p>Após a criança formular uma frase incorreta (categoria FI) ou responder inacuradamente às questões formuladas pela experimentadora (categoria RI), parafrasear sua frase, complementado-a. A resposta da criança é então expandida com o <b>acréscimo de novos elementos</b> – palavras ou mesmo informações sobre a história).</p>
<p><b>Apresentar Solução Alternativa (SA)</b></p>	<p>Identificar uma situação-problema na história ou no desenho, além de perguntar sobre ou sugerir <b>alternativas de ação que poderiam ser adotadas</b> pelos personagens ou pela própria criança diante do relato pessoal de situação-problema semelhante. Exemplos: "<i>Eu acho que ela podia pedir ajuda da professora!</i>"; "<i>O que eles poderiam fazer para se sentirem melhor?</i>"; "<i>Ele está com um problema: a mãe dele ficou muito brava porque ele quebrou a janela!</i>".</p>
<p><b>Apresentar Aprovação Social (AS)</b></p>	<p>Demonstrar aprovação social, <b>predominantemente verbal vocal</b> na forma de <b>elogios específicos</b> (e.g. "<i>Isso mesmo!</i>", "<i>Ótima idéia!</i>", "<i>Muito bem!</i>", "<i>Parabéns!</i>", "<i>Legal!</i>", "<i>Jóia!</i>"), e palmas. Em geral, foi acompanhada de comentários da experimentadora (estratégia comportamental CT) que indicavam a vocalização ou propriedade da vocalização da criança sendo reforçada. Exemplos: "<i>Você lembrou de muita coisa!</i>".</p>
<p><b>Comentar (CT)</b></p>	<p>Falar <b>sobre a história ou desenho ou sobre o comportamento verbal vocal da criança</b> relacionado a ambos. Exemplos: (a) descrever estímulos, eventos ou comportamentos dos personagens da história ou desenho; (b) inferir pensamentos ou sentimentos dos personagens; (c) comentar sobre as análises feitas pela criança; (d) comparar história, desenho e/ou experiências pessoais relatadas pela criança; ou (e) responder a perguntas da criança diretamente relacionadas ao conteúdo da história ou do desenho. Exemplos: "<i>Eu estou vendo cacos de vidro espalhados pelo chão!</i>"; "<i>Acho que ela ficou com raiva também!</i>"; "<i>Você lembra de muita coisa!</i>"; "<i>Esse brinquedo se chama 'gangorra!'</i>".</p>
<p><b>Comentar sobre outros comportamentos (CO)</b></p>	<p>Falar sobre <b>eventos ou comportamentos da criança ocorridos na sessão</b> ou responder a perguntas ou pedidos feitos pela criança, <b>sem comentar diretamente os estímulos apresentados na história ou desenho</b>. Essa estratégia foi antecedida pela emissão da categoria comportamental <i>Outros Comportamentos</i> (O) pela criança. Exemplos: "<i>Foi a Nídia quem fez esse desenho!</i>"; "<i>Sim, nós veremos outra parte da história amanhã!</i>"</p>

<b>Responder Simplificadamente (RS)</b>	Diante de perguntas ou pedidos feitos pela criança, apenas: (a) responder, afirmativa ou negativamente, <b>balançando a cabeça</b> ; (b) <b>apontar</b> para um estímulo do filme ou do desenho; (c) dizer " <b>Sim!</b> " ou " <b>Não!</b> "; ou (d) emitir <b>expressões vocais curtas ou interjeições</b> , como " <b>Uhum</b> ", " <b>Tá!</b> ", " <b>É!</b> ", " <b>Aham!</b> ".
---	---

As respostas verbais, vocais ou não-vocais, dadas pelas crianças foram registradas, tabuladas e analisadas em termos de catorze categorias comportamentais específicas, conforme as definições operacionais apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2

Definições operacionais das **categorias comportamentais** emitidas pelas crianças nas sessões de linha de base e de treino da *Condição Controle* e da *Condição Experimental*.

<b>Analisar (A)</b>	<b>Responder acuradamente</b> a questões formuladas pela experimentadora, podendo incluir comentários emitidos espontaneamente pela criança acerca da história ou desenho. Envolve: (1) <b>fazer comentários gerais</b> sobre cenas da história ou desenho, geralmente descrevendo aspectos relevantes dos ambientes físico e social observados; (2) <b>identificar elementos das contingências centrais da história</b> , do desenho ou de suas experiências pessoais relacionadas a eles; ou (3) <b>antecipar eventos da história</b> . Exemplos: " <i>Eu me lembro de uma outra parte, que os bichinhos se assustam com a Branca de Neve!</i> "; " <i>Porque ela queria ser a mais bela!</i> ".
<b>Fantasiar (F)</b>	<b>Acrescentar estímulos à história ou desenho</b> : (1) criar falas para os personagens (e.g. a partir de gestos); (2) inferir pensamentos ou sentimentos dos personagens (e.g. a partir de expressões faciais); (3) descrever eventos ou comportamentos que não foram explicitamente apresentados na história ou desenho, mas podem ser inferidos de seus contextos (e.g. para justificar comportamentos dos personagens); ou (4) sugerir novos elementos ou personagens para o desenho. Exemplos: " <i>Ele está feliz!</i> "; " <i>Deve ser porque ele desobedeceu a rainha.</i> "
<b>Relatar Experiências (RE)</b>	Falar sobre ou comparar <b>experiências pessoais</b> em contextos ou situações semelhantes aos observados na história ou ilustrados no desenho. Exemplos: " <i>Um dia, já aconteceu isso comigo!</i> "; " <i>Eu também jogo bola lá em casa, só que do lado de fora!</i> ".
<b>Dificuldade de responder a questões (DR)</b>	Apresentar <b>expressões de dúvida ou hesitação</b> , que implicam, por exemplo, a criança ficar em silêncio depois de um comentário ou questão emitida pela experimentadora, ou apenas dizer: " <i>Hum...</i> "; " <i>Não sei!</i> "; " <i>Não lembro!</i> ".
<b>Pronunciar Incorretamente (PI)</b>	<b>Trocar ou omitir letras ao pronunciar uma palavra</b> . Exemplo: " <i>Blanca de Neve</i> " ou " <i>Banca de Neve</i> " em vez de " <i>Branca de Neve</i> ".

<p><b>Frase Incorreta (FI)</b></p>	<p><b>Construir frases:</b> (1) <b>incompletas</b> (e.g. omitindo verbos, advérbios, preposições, nomes de personagens); (2) <b>com erros de concordância verbal ou nominal</b>; ou (3) <b>com conjunções, preposições ou advérbios incorretos</b>. Exemplos: "<i>Onde as maldição dela acontece!</i>", "<i>Como ela despertando do sono dela ...</i>", "<i>Os Anões viu tudo sujinho!</i>".</p>
<p><b>Responder Inacuradamente (RI)</b></p>	<p><b>Alterar as informações apresentadas na história ou desenho</b>, o que envolve: (1) usar inapropriadamente substantivos, verbos ou advérbios; (2) trocar nomes de personagens, ou (3) identificar ou descrever inapropriadamente eventos, personagens ou outros estímulos da história ou do desenho de acordo com questões formuladas pela experimentadora. Exemplos: "<i>O Mestre dormiu dentro do caldeirão!</i>", "<i>Ela ficou batendo aplausos!</i>", "<i>A Branca de Neve caiu num poço de jacarés!</i>", "<i>Ela fez assim!</i>".</p>
<p><b>Repetir (R)</b></p>	<p><b>Reproduzir vocalizações</b> (1) dos personagens da história, como falas ou canções, (2) da experimentadora ou (3) de si mesma. Exemplos: "<i>Eu vou, eu vou, pra casa agora eu vou!</i>"; "<i>Ele disse: 'Minha caneca está limpa!'</i>".</p>
<p><b>Auto-corrigir (AC)</b></p>	<p>Depois da emissão de uma vocalização classificada nas categorias comportamentais PI, FI ou RI, <b>corrigi-la espontaneamente</b> (e.g. palavra ou frase inteira) ou a partir das estratégias comportamentais de correção (C) ou expansão (EP) da experimentadora. Exemplos: "<i>Eu disse 'mordeu' e não 'morreu!'</i>"; "<i>O príncipe, quer dizer, o príncipe ...</i>".</p>
<p><b>Apresentar Solução Alternativa (SA)</b></p>	<p>Identificar uma situação-problema na história ou desenho, além de sugerir ou comentar sobre <b>alternativas de ação que poderiam ser adotadas pelos personagens</b> diante de tal situação-problema. Exemplos: "<i>Ele podia tentar dormir pra não ficar mais com medo!</i>"; "<i>Ela podia fazer um desenho melhor, pegar outro papel!</i>".</p>
<p><b>Emitir Outros comportamentos (O)</b></p>	<p>Emitir comportamentos verbais ou não-verbais que <b>não se relacionam diretamente com a história ou desenho</b> e, portanto, <b>impedem ou dificultam a interação verbal com a experimentadora</b> acerca dos mesmos. Incluem: (1) fechar os olhos durante apresentação da história; (2) andar ou correr pela sala; (3) brincar com objetos da sala ou com a própria câmera filmadora; (4) fazer comentários ou perguntas não-relacionados diretamente ao conteúdo apresentado da história ou desenho. Exemplos: "<i>Amanhã a gente vai ver a cena dois?</i>"; "<i>Eu pego o desenho!</i>"; "<i>Mas o menino está no papel!</i>".</p>
<p><b>Fazer Pedidos ou Perguntas (PP)</b></p>	<p>Fazer pedidos ou perguntas para a experimentadora, <b>com relação às falas dela</b> (e.g. comentários anteriores ou questões), <b>ao conteúdo da história ou do desenho</b>. Exemplos: "<i>Posso falar de outra parte da história?</i>"; "<i>Por que o menino tá assim?</i>".</p>

<b>Responder Simplificadamente (RS)</b>	Diante de questões formuladas pela experimentadora, a criança apenas: (a) responde, afirmativa ou negativamente, com <b>gestos</b> (e.g. balançando a cabeça, apontando); (b) <b>diz "Sim!" ou "Não!"</b> ; ou (c) emite <b>expressões curtas ou interjeições</b> , como "Uhum", "Tá!", "É!", "Aham!", "Uh?", "Só essa!".
<b>Falar incompreensivelmente (IC)</b>	Emitir vocalizações (e.g. frases ou palavras isoladas) em uma <b>velocidade muito alta ou com baixa intensidade</b> (e.g. sussurrando), de modo a impedir discriminação apropriada pela experimentadora durante a interação verbal ou a transcrição apropriada das mesmas.

*Coleta de dados.* As duplas selecionadas para este estudo foram divididas, aleatoriamente, em dois grupos, de acordo com duas condições, como mostra a Tabela 3. Foram usados nomes fictícios para preservar a identidade de todas as crianças.

Tabela 3

Seqüência das sessões de linha de base (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) e de treino (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub>, T<sub>4</sub>, T<sub>5</sub>, e T<sub>6</sub>) para todas as duplas da *Condição Controle* e da *Condição Experimental*.

CONDIÇÃO	DUPLAS	SESSÕES													
		LBI <sub>1</sub>	LBI <sub>2</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>4</sub>	T <sub>5</sub>	T <sub>6</sub>	LBF <sub>1</sub>	LBF <sub>2</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	
<i>Controle</i>	Hugo e Thaís Pedro e Clara	×	×								×	×	×	×	×
<i>Experimental</i>	Alex e Diana Caio e Alice	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×			

Hugo e Thaís, Pedro e Clara formaram as duas duplas da *Condição Controle*. O objetivo da programação desta condição consistiu em observar se ocorreriam mudanças no comportamento verbal vocal das crianças apenas com resultado da exposição a uma história infantil (filme), sem a participação em sessões de treino que envolvessem análises e discussões sobre a mesma. Portanto, as crianças desta condição assistiram ao filme da história apenas em dois momentos distintos: na linha de base inicial (sessões LBI<sub>1</sub> e LBI<sub>2</sub>) e na linha de base final (sessões LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>), nos quais também recontaram a história. O intervalo de tempo entre a última sessão de linha de base inicial

(LBI<sub>2</sub>) e a primeira da linha de base final (LBF<sub>1</sub>) foi de 6 dias para Hugo e Thaís e de 19 dias para Pedro e Clara. Com o término da coleta de dados, avaliou-se como compromisso ético programar algumas sessões de treino também para as crianças da *Condição Controle*, após o término das quatro sessões de linha de base programadas inicialmente (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>). Dessa maneira, elas participaram de três sessões de treino (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub> e T<sub>3</sub>) nas quais haviam interações diferenciadas com a experimentadora, de acordo com a análise do filme e dos desenhos.

Alex e Diana, Caio e Alice formaram as duas duplas da *Condição Experimental*. Para essas crianças foram programadas seis sessões de treino (T<sub>1</sub> a T<sub>6</sub>), que seriam antecedidas pela linha de base inicial (sessões LBI<sub>1</sub> e LBI<sub>2</sub>) e seguidas pela linha de base final (sessões LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>). Tais sessões de treino envolveram, especificamente, a análise de cenas do filme da história infantil e de desenhos relacionados a cada uma delas. O intervalo de tempo entre a última sessão de linha de base inicial (LBI<sub>2</sub>) e a primeira da linha de base final (LBF<sub>1</sub>), no qual se realizaram as sessões de treino, foi de 18 dias para Alex e Diana e de 15 dias para Caio e Alice.

A coordenadora pedagógica disponibilizou a grade horária das três turmas em que as crianças selecionadas estudavam para que a coleta de dados fosse programada de acordo com o calendário escolar. Todas as sessões foram agendadas para horários específicos em apenas três dias da semana, o que não acarretaria perdas acadêmicas para as crianças. Eventualmente, algumas crianças não puderam participar de sessões previamente marcadas, devido à simultaneidade com atividades escolares que não poderiam ser repostas (e.g. ensaios para peças de teatro). Porém, as sessões canceladas foram prontamente remar cadas (exceto a última sessão de treino para Pedro, devido ao fim do ano letivo).

O DVD editado foi utilizado pela experimentadora apenas nas sessões de treino. A seleção das doze cenas, identificadas separadamente no *menu* inicial deste DVD, baseou-se em contingências centrais da história “Branca de Neve e os Sete Anões” apontadas por Vasconcelos (2006). Logo, cada uma das cenas selecionadas referia-se a um tema, de acordo com as respectivas contingências da história, as quais incluíam contexto, ocasião, comportamentos-referentes e conseqüências. Apresentaram-se às crianças da *Condição Experimental* apenas seis cenas iniciais do DVD editado, uma vez que foram programadas seis sessões de treino (T<sub>1</sub> a T<sub>6</sub>). A duração das seis cenas variou de 45 s a 165 s (2 min e 45 s). No caso das crianças da *Condição Controle*, apresentou-se somente as três cenas iniciais do DVD editado, pois elas participaram de três sessões de treino ao final do estudo (T<sub>1</sub> a T<sub>3</sub>). O Apêndice A mostra o título, a duração e o comportamento verbal vocal dos personagens nas seis cenas apresentadas em cada uma das sessões de treino, além de seus respectivos tema e contingência central, os quais orientaram diversas estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora nas interações verbais com as crianças.

Apenas nas sessões de treino, estímulos impressos foram acrescentados aos estímulos audiovisuais apresentados na mídia filme. No Apêndice B, estão reproduzidos, em tamanho reduzido, os seis desenhos utilizados neste estudo, com a indicação do tema e da cena de “Branca de Neve e os Sete Anões” correspondentes a eles. Todos os desenhos foram elaborados de acordo com temas identificados por Vasconcelos, Silva, Curado e Galvão (2006) a partir das contingências presentes em determinadas cenas da história. Desse modo, os desenhos continham, no mínimo, um dos seguintes elementos: (1) uma ou mais crianças interagindo entre si ou com um adulto; (2) expressões faciais bem marcadas (e.g. com lágrimas, sorrisos largos); e (3) objetos ou detalhes do ambiente físico que representassem o tema geral em destaque

(e.g. janela quebrada, livros espalhados no chão, raios no céu nublado). Deve-se ressaltar que as seis cenas selecionadas do filme orientaram a confecção dos seis desenhos com, aproximadamente, os mesmos temas, mas em contextos mais próximos do cotidiano de crianças. Assim, os desenhos ilustraram situações representativas de possíveis experiências pessoais ou experiências observadas pelas crianças no seu ambiente natural, o que poderia facilitar a comparação destas experiências com os eventos observados na história em si. Por exemplo, o tema do sentimento de medo (e.g. CENA 3 do Apêndice A), abordado na cena em que a Branca de Neve foge do caçador pelo pântano, foi representado em uma situação similar, na qual uma menina, sozinha em um quarto escuro, chorava durante uma noite de tempestade (e.g. DESENHO 3 do Apêndice B). Assim sendo, o tema da CENA 3 foi ilustrado no DESENHO 3, de modo que, mesmo com suas particularidades, ambos tratavam do sentimento de medo.

Em todas as sessões experimentais programadas, seja de linha de base, seja de treino, havia um ou dois observadores registrando as ocorrências de estratégias e categorias comportamentais utilizadas neste estudo. Eles sentavam-se em cadeiras ou carteiras que já eram parte do mobiliário das próprias salas, de modo que pudessem observar, ouvir e registrar adequadamente os comportamentos emitidos pelas crianças e pela experimentadora. Os protocolos de registro usados pelos observadores durante as sessões de linha de base e de treino foram construídos para que registrassem as ocorrências de cada uma das estratégias ou categorias comportamentais utilizadas pela experimentadora e pela criança, respectivamente, em intervalos de 10 s (e.g. Whitehurst & cols., 1989). Ou seja, foram realizadas observações contínuas com *registros a intervalos*, sendo apenas computada a ocorrência ou não de estratégias ou categorias comportamentais durante cada bloco de 10 s, não se registrando sua frequência caso fosse emitida uma ou mais vezes nesse período. No início das sessões, cada observador

recebia um protocolo para registrar as estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora e outro para as categorias comportamentais emitidas pela criança com a qual interagia. Além disso, os observadores utilizaram um relógio cronômetro que emitia um breve som agudo no início de cada bloco de 10 s, orientando-os a mudar de casela no registro.

*Linha de base.* Todas as crianças, tanto da *Condição Controle* quanto da *Condição Experimental*, assistiram duas vezes ao filme “Branca de Neve e os Sete Anões”, sempre em duplas. Assim, cada apresentação completa do filme correspondeu a uma linha de base: a inicial (LBI) e a final (LBF). Porém, como a duração total do filme era de 83 min, as profissionais da escola sugeriram que cada apresentação fosse dividida em, no mínimo, duas partes para que as sessões não se tornassem cansativas para as crianças. Sendo assim, tanto a LBI como a LBF ocorreram em duas sessões de, aproximadamente, 41 min: as sessões de linha de base inicial 1 (LBI<sub>1</sub>) e 2 (LBI<sub>2</sub>) e, posteriormente, as sessões de linha de base final 1 (LBF<sub>1</sub>) e 2 (LBF<sub>2</sub>), totalizando quatro sessões de linha de base. A diferença entre elas é que as sessões de linha de base 1 (LBI<sub>1</sub> e LBF<sub>1</sub>) envolveram a apresentação da primeira parte do filme e as de linha de base 2 (LBI<sub>2</sub> e LBF<sub>2</sub>), a segunda parte.

Antes da primeira sessão de linha de base (LBI<sub>1</sub>) de cada dupla, de ambas as condições, a experimentadora explicou às duas crianças como seriam os encontros periódicos com elas, considerando as duas etapas descritas anteriormente: assistiriam a diferentes partes do filme “Branca de Neve e os Sete Anões” e conversariam sobre o que lembravam e sobre o que gostaram ou não gostaram na história. Cada uma das quatro sessões de linha de base consistiu de duas etapas distintas. Na primeira etapa, as duas crianças de cada dupla assistiram juntas, sentadas em um tapete com a



experimentadora, à primeira ou segunda parte do filme, o que permitiria que o período de coleta de dados fosse menos extenso do que seria se cada criança assistisse individualmente ao filme. Logo no início de cada sessão de linha de base, portanto, a experimentadora pediu que elas prestassem muita atenção à história para conversarem sobre ela depois, o que sugeria que deveriam assistir ao filme em silêncio. No entanto, elas eventualmente conversavam ao longo dos 41 minutos de exibição de cada parte do filme, de modo que, esporadicamente, a experimentadora solicitava que as crianças olhassem diretamente para a televisão ou que parassem de conversar para que todos pudessem ouvir às falas dos personagens (e.g. estratégia comportamental OQ). Desse modo, não foi dada nenhuma instrução direta que proibisse as crianças de falar ou de conversar entre si durante a apresentação do filme, e todas as vocalizações da criança e da experimentadora ocorridas nesse período também foram gravadas e registradas pelos observadores.

Na segunda etapa de cada sessão de linha de base, as crianças da dupla eram acompanhadas pela experimentadora de volta à sala de aula e uma de cada vez retornava para recontar a história. Diferentemente do que ocorreu na primeira etapa, cada criança interagiu individualmente com a experimentadora, de modo a evitar que a presença da outra criança influenciasse seu relato sobre a história (e.g. por modelação). Nessa etapa, era esperado que as crianças recontassem a história com o mínimo possível de intervenções da experimentadora. Portanto, em geral, as intervenções dela envolveram apenas encorajar a participação da criança (e.g. estratégia comportamental E) e formular questões amplas (e.g. estratégia comportamental QG), a fim de estabelecer ocasiões para que ela recontasse a história.

*Treino.* A partir de uma instrução geral, dada sistematicamente no início das sessões de treino, a experimentadora explicou à criança o que fariam juntas:

*“Hoje nós vamos ver uma cena bem curta da história da “Branca de Neve e os Sete Anões” e depois vamos conversar sobre ela. Preste bastante atenção para você contar tudo que lembrar da cena, na ordem em que quiser! Depois disso, nós vamos ver um desenho bem colorido. Juntos, vamos inventar a nossa história sobre esse desenho e tentar descobrir o que ele tem de parecido com a história da Branca de Neve. Podemos começar?”*

No início de cada sessão de treino, foi apresentada e analisada uma das seis cenas selecionadas do filme “Branca de Neve e os Sete Anões”, as quais abarcaram os seguintes temas: (1) sentimentos diversos, como inveja, raiva e medo; (2) comportamentos sociais, como os de cooperação, negociação e divisão de tarefas; (3) importância da música e da natureza no cotidiano; e (4) diferenças individuais, físicas ou comportamentais (vide Apêndice A). Em seguida, a experimentadora e a criança descreveram e analisaram um desenho, cujo tema era semelhante ao de sua respectiva cena (vide Apêndice B). Tanto para as crianças da *Condição Controle* como da *Condição Experimental*, as sessões de treino ocorreram em dias consecutivos ou, nos casos em que houve intervalos entre elas, este foi de 1 ou 3 dias. A duração aproximada de cada sessão de treino foi de 20 minutos e as crianças participavam dela sempre individualmente.

Em um contexto de discussão e brincadeira, a experimentadora conduziu interações verbais vocais com cada criança, tanto durante a análise de uma cena específica do filme como durante a do desenho relacionado a ela. A partir de uma série de estratégias comportamentais (vide Tabela 1, p. 56) utilizadas nas sessões de treino, a experimentadora criou ocasiões para que a criança identificasse e descrevesse estímulos, eventos, comportamentos e contingências relevantes da história. Ao formular questões específicas (estratégia comportamental QE) para a criança ou fazer comentários acerca de estímulos dos ambientes físico e social apresentados na história (estratégia

comportamental CT) ou desenho, a experimentadora auxiliou a análise dos mesmos (categoria comportamental A) assim como conduziu discussões acerca de situações-problema relacionadas a eles (categoria comportamental SA). O tom de voz da experimentadora foi extremamente rico, isto é, variou na intensidade e na entonação. Ao longo das interações nessas sessões de treino, caso a criança pronunciasse incorretamente uma palavra (categoria comportamental PI) ou formulasse uma frase com verbos conjugados incorretamente (categoria comportamental FI), por exemplo, a experimentadora corrigia tais erros a partir de paráfrases da vocalização da criança (estratégias comportamentais C e EP, respectivamente). Em nenhum momento das interações ocorridas neste estudo, a experimentadora pediu que a criança repetisse a pronúncia correta. No entanto, a criança poderia fazê-lo espontaneamente, corrigindo seus próprios erros (categoria comportamental AC), a partir do modelo dado pela experimentadora na emissão de uma dentre diversas estratégias comportamentais possíveis (e.g. em um comentário sobre a história, a experimentadora reformula uma vocalização da criança para corrigir uma pronúncia incorreta). Apenas em algumas ocasiões em que a criança sussurrava ou respondia a uma questão em velocidade muito rápida, de modo que sua fala era incompreensível (categoria comportamental IC), a experimentadora pedia que ela repetisse o que havia falado, independentemente da ocorrência ou não de erros (estratégia comportamental E).

Enfatiza-se que, apenas nas sessões de treino, a experimentadora adotou estratégias comportamentais mais diversas, dentre as quais se exigia respostas mais específicas da criança (e.g. estratégias comportamentais QE), além daquelas que foram usadas predominantemente nas sessões de linha de base (e.g. estratégias comportamentais QG e E), de acordo com a manipulação experimental programada. Além desta diferença, as respostas verbais vocais da criança foram reforçadas

intermitentemente pela experimentadora nas sessões de treino, a partir de expressões verbais vocais de aprovação social, como descritas na estratégia comportamental AS. Isto é, além de disponibilizar o reforço social generalizado nessas sessões como ocorreu nas sessões de linha de base (e.g. contato visual), a experimentadora passou a apresentar aprovação social de modo contingente a determinadas vocalizações da criança, que, geralmente, era acompanhada por descrições da resposta ou das propriedades da resposta emitida pela criança que estavam sendo reforçadas (e.g. estratégias comportamentais AS e CT).

*Linha de base final.* Após as seis sessões de treino, as crianças da *Condição Experimental* (Alex, Diana, Caio e Alice) participaram das últimas sessões de linha de base (LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>). Já as crianças da *Condição Controle*, participaram dessas sessões após um intervalo de 6 dias para Hugo e Thaís, e de 19 dias para Pedro e Clara, como já citado anteriormente. Vale lembrar que, ao final do estudo, as crianças da *Condição Controle* participaram de três sessões de treino, como descrito na Tabela 3 (p. 60).

No decorrer do período letivo escolar, as crianças que participaram deste estudo saíram diversas vezes de suas salas de aula para acompanhar a experimentadora até as outras salas onde seriam realizadas as sessões experimentais, na presença dos observadores. Portanto, antes da coleta de dados, a coordenadora pedagógica apresentou a equipe de pesquisadores às professoras e alunos das turmas da pré-escola, explicando que precisariam da ajuda de algumas crianças para a realização de um trabalho. Uma vez que a equipe de pesquisadores passou a fazer parte da rotina escolar, mas nem todas as crianças participaram das atividades desenvolvidas, a equipe propôs à coordenadora realizar atividades semelhantes nas próprias salas de aula, com cada uma das turmas da pré-escola. Assim, após a finalização da coleta de dados, todas as crianças, inclusive as

participantes do estudo, assistiram juntas, em suas respectivas turmas, aos 20 minutos iniciais do filme “Branca de Neve e os Sete Anões”. Em seguida, participaram de uma discussão com a experimentadora sobre a história e dois dos desenhos utilizados no estudo.

*Devolução de dados.* Logo ao final da coleta de dados, os responsáveis pelas crianças que participaram deste estudo foram convidados para encontros individuais com a pesquisadora responsável, de acordo com a disponibilidade de horário dos mesmos. Dentre os doze responsáveis contatados, nove (75%) compareceram a esses encontros de encerramento, cujos objetivos compreenderam: (1) explicar em maiores detalhes os procedimentos e finalidades do estudo; (2) comentar sobre o desempenho geral da criança; e (3) conhecer a avaliação dos responsáveis acerca da condução do estudo e da participação da criança.

*Análise de dados.* Mesmo após a realização da sessão piloto e do treino de observadores, algumas definições operacionais de estratégias e categorias comportamentais exigiram modificações *a posteriori*, isto é, após a conclusão da coleta de dados deste estudo (e.g. Bakeman & Gottman, 1986/1997). Essas modificações inviabilizaram a utilização dos registros feitos pelos observadores durante as próprias sessões de linha de base e de treino, os quais foram baseados nas primeiras definições operacionais estabelecidas neste estudo. Porém, a partir das gravações audiovisuais de todas as sessões, foi possível que a experimentadora as transcrevesse e então registrasse a ocorrência das estratégias e categorias comportamentais. Os observadores não participaram desta etapa posterior de análise de dados e, junto a isso, limitações relacionadas aos equipamentos utilizados impossibilitaram análises que envolvessem

acordo entre observadores. Os registros anteriores por eles anteriormente, com base em intervalos de tempo de 10 s, foram então substituídos por registros de ocorrência das estratégias e categorias comportamentais em cada bloco de respostas da experimentadora e da criança, respectivamente. Portanto, a ocorrência de cada uma das treze estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora (QG, QE, OQ, E, DCD, DSD, C, EP, SA, AS, CT, CO, RS) e de cada uma das catorze categorias comportamentais emitidas pelas crianças (A, F, RE, DR, PI, FI, RI, R, AC, SA, O, PP, RS, IC) foi registrada separadamente. A um bloco de respostas verbais vocais da experimentadora seguiu-se um bloco de respostas verbais (vocais ou não-vocais) da criança e assim sucessivamente, de modo que ambas atuaram como falante e ouvinte ao longo das interações. Ou seja, as respostas verbais de uma se tornaram estímulos discriminativos, ocasiões para as respostas verbais da outra e vice-versa. Dessa maneira, foi possível identificar blocos alternados de respostas verbais entre a experimentadora e a criança, registrando-se, em cada um desses blocos, apenas a ocorrência ou não das respectivas unidades verbais: estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora e categorias comportamentais emitidas pelas crianças.

## RESULTADOS

A seguir, serão apresentadas as medidas de: (1) total absoluto de ocorrências das estratégias e das categorias comportamentais e (2) porcentagem de ocorrências das estratégias e das categorias comportamentais. A partir dos dados obtidos, será possível: (1) comparar as ocorrências das estratégias e das categorias comportamentais ao longo das sessões de linha de base e de treino (análise inter-sessões); (2) comparar as ocorrências de cada uma das estratégias e das categorias comportamentais em sessões de linha de base e de treino (análise intra-sessão); (3) analisar, especificamente, as ocorrências das categorias comportamentais que indicam dificuldades ou erros da criança com relação a seu comportamento verbal vocal, a saber: *Dificuldade de responder a questões* (DR), *Formular frase incorreta* (FI), *Responder inaccuradamente* (RI) e *Pronunciar incorretamente* (PI); (4) identificar diferenças, quantitativas e qualitativas, entre as interações verbais envolvendo experimentadora e criança que ocorreram nas sessões de linha de base e as que ocorreram nas sessões de treino; e (5) comparar as ocorrências das estratégias e das categorias comportamentais entre as sessões de linha de base inicial e final, assim como entre as sessões de treino, levando-se em conta a condição para a qual cada criança foi designada – *Condição Controle* ou *Condição Experimental*.

A Figura 1 apresenta o total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora, assim como das categorias comportamentais emitidas pelas crianças, no transcorrer de quatro sessões de linha de base e de três sessões de treino da *Condição Controle*. O total de ocorrências foi calculado somando-se as ocorrências de todas as estratégias comportamentais (ver no Método, p. 70) utilizadas pela experimentadora nos blocos de respostas verbais que constituíram cada uma das sessões e o mesmo foi feito com relação às categorias

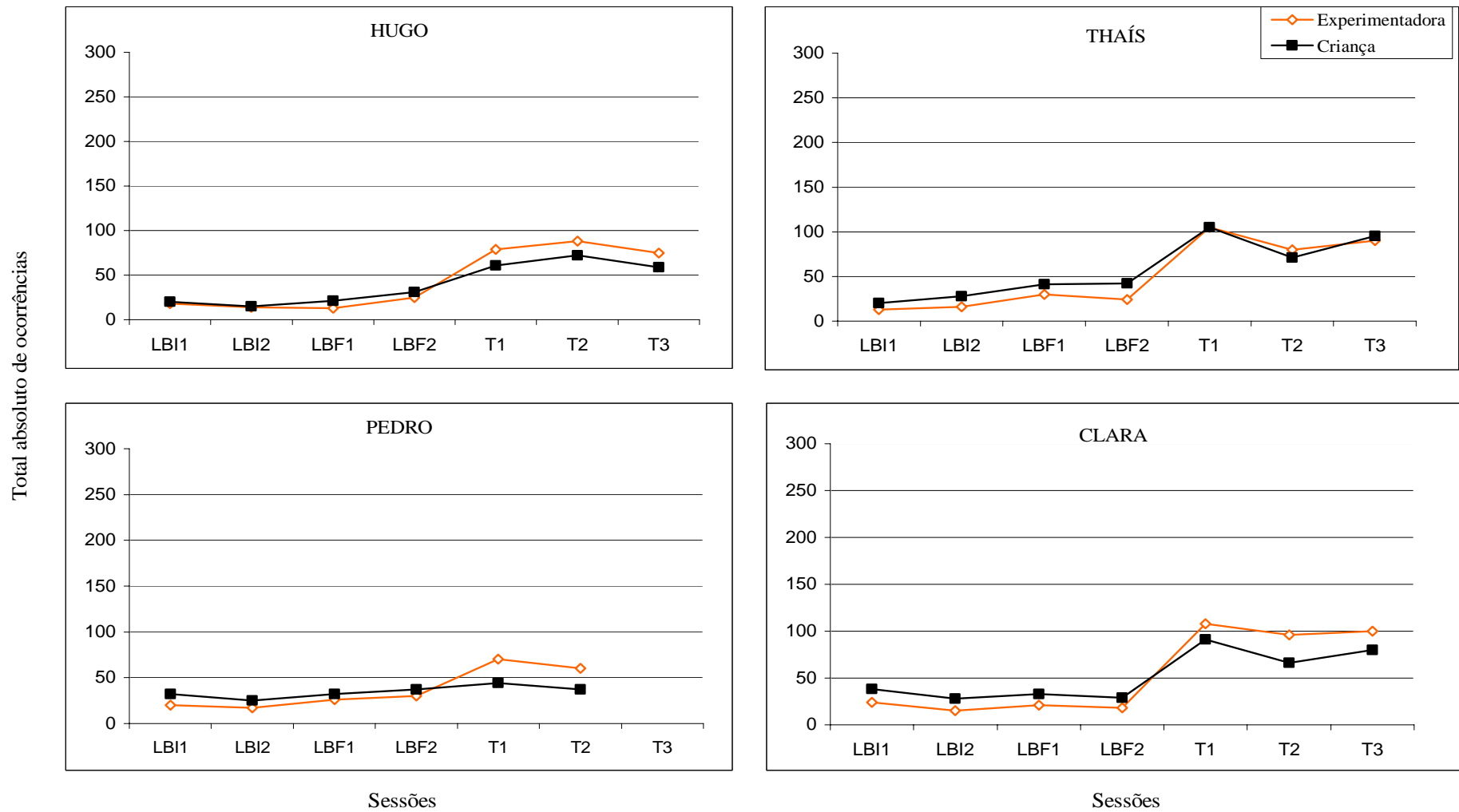


Figura 1. Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimентadora) e de categorias comportamentais (crianças) nas sessões de linha de base (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) e de treino (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub>) para as crianças da *Condição Controle* (Hugo, Thaís, Pedro e Clara).



comportamentais emitidas pela criança. O padrão de respostas verbais (vocais e não-vocais) das crianças variou entre 29 e 42 ocorrências na última sessão de linha de base (LBF<sub>2</sub>), seguido por um claro aumento logo na primeira sessão de treino (T<sub>1</sub>), que variou entre 61 e 105 ocorrências. Observa-se que Pedro participou apenas de duas sessões de treino, devido à concorrência ou simultaneidade entre a terceira sessão de treino programada e uma atividade escolar da qual a criança gostaria de participar. Pedro apresentou, desde a mudança de LBF<sub>2</sub> para T<sub>1</sub>, um padrão de respostas diferenciado com relação às demais crianças da *Condição Controle*, com um aumento menos acentuado, de 37 para 44 ocorrências. Novamente, quanto às estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora nas interações com as crianças da *Condição Controle*, observa-se, como já citado para as ocorrências das categorias comportamentais das crianças, um acentuado aumento do total absoluto de ocorrências da sessão LBF<sub>2</sub>, variando entre 18 e 30 ocorrências, para a primeira sessão de treino (T<sub>1</sub>), variando entre 70 e 108 ocorrências.

A Figura 1 mostra também que, nas sessões de linha de base inicial e final da *Condição Controle*, o total de ocorrências das categorias comportamentais emitidas por todas as crianças foi maior que o das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora. No entanto, nota-se uma inversão desta relação nas sessões de treino (exceto em T<sub>1</sub> de Thaís), uma vez que o total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais passou a ser maior que o das categorias comportamentais. Isto indica uma maior participação verbal vocal da experimentadora nas sessões de treino e, como parte das manipulações programadas, esperava-se que tal intervenção produzisse aumentos do total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais utilizadas pelas crianças, além de possibilitar uma maior variação destas categorias ao recontarem trechos da história infantil.

Um equilíbrio entre a participação da experimentadora e a de cada uma das crianças da *Condição Controle* pode ser observada com mudanças similares e sistemáticas entre elas ao longo das sessões experimentais. Assim, as curvas referentes ao desempenho verbal da experimentadora acompanharam as curvas referentes ao das crianças, nos dados da *Condição Controle* apresentados na Figura 1. Por exemplo, quando houve um claro aumento do total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora na interação com Thaís, de 24 na sessão LBF<sub>2</sub> para 105 na sessão T<sub>1</sub>, ocorreu um aumento similar na mesma medida para as categorias comportamentais emitidas pela criança nestas sessões, que passaram de 42 para 105 ocorrências. Do mesmo modo, a diminuição do total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais da sessão T<sub>1</sub> para a T<sub>2</sub> (80 ocorrências) foi acompanhada pela diminuição da mesma medida para as categorias comportamentais emitidas por Thaís, somando 71 ocorrências. Isto demonstra que a maior participação verbal da experimentadora nas sessões de treino, como já apontado anteriormente, foi seguida por um aumento também da participação verbal das próprias crianças.

Em uma outra análise da Figura 1, a comparação das categorias comportamentais emitidas pelas meninas com as emitidas pelos meninos, nas sessões de linha de base, mostra, em geral, valores semelhantes do total absoluto de ocorrências. Porém, já na primeira sessão de treino (T<sub>1</sub>), evidenciam-se aumentos mais acentuados no total absoluto de ocorrências de categorias comportamentais emitidas pelas meninas (Thaís - de 42 para 105 e Clara - de 29 para 91) do que pelos meninos (Hugo - de 31 para 61 e Pedro - de 37 para 44). Ao longo das sessões de treino, as duas meninas participantes da *Condição Controle*, Thaís e Clara, também apresentam maiores valores dos totais absolutos de ocorrências das categorias comportamentais (entre 66 e 105 ocorrências), quando comparados aos dos meninos (entre 37 e 72 ocorrências). Além

disso, os maiores valores alcançados nesta mesma medida ocorreram na primeira sessão de treino ( $T_1$ ) das duas meninas.

De modo semelhante, a Figura 2 apresenta o total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora e das categorias comportamentais emitidas pelas crianças, desta vez no transcorrer de quatro sessões de linha de base e de seis sessões de treino da *Condição Experimental*. Devido a um problema no equipamento de gravação audiovisual, não será possível apresentar os dados referentes à sessão  $LBI_1$  de Caio. O padrão de respostas verbais (vocais e não-vocais) das crianças variou entre 15 e 19 ocorrências na última sessão de linha de base anterior ao treino ( $LBI_2$ ), seguido por um claro aumento na primeira sessão de treino ( $T_1$ ), que variou entre 52 e 99 ocorrências. Vale notar na Figura 2 que Alex e Alice apresentaram padrões de respostas semelhantes, uma vez que o total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais emitidas por eles na sessão  $LBI_2$  e na sessão  $T_1$  variou de 19 para 99 e de 19 para 85, respectivamente. É possível também comparar os desempenhos de Diana e Caio, pois houve um aumento menos claro do total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais emitidas por eles, nas mesmas sessões, passando de 15 a 64 e de 15 a 52, respectivamente.

Dessa maneira, apesar dos valores apresentados pelas crianças da *Condição Experimental*, especificamente nas sessões de linha de base inicial e final, serem menores que os observados para as crianças da *Condição Controle* (vide Figura 1), em ambas as condições houve aumentos claros do total absoluto de ocorrências das estratégias e das categorias comportamentais destas sessões para as de treino. Porém, para as crianças da *Condição Experimental*, os valores de total absoluto de ocorrências foram, em geral, maiores do que os registrados para as da *Condição Controle* ao longo das sessões de treino, como indica a Figura 2. Logo, todas as crianças participantes

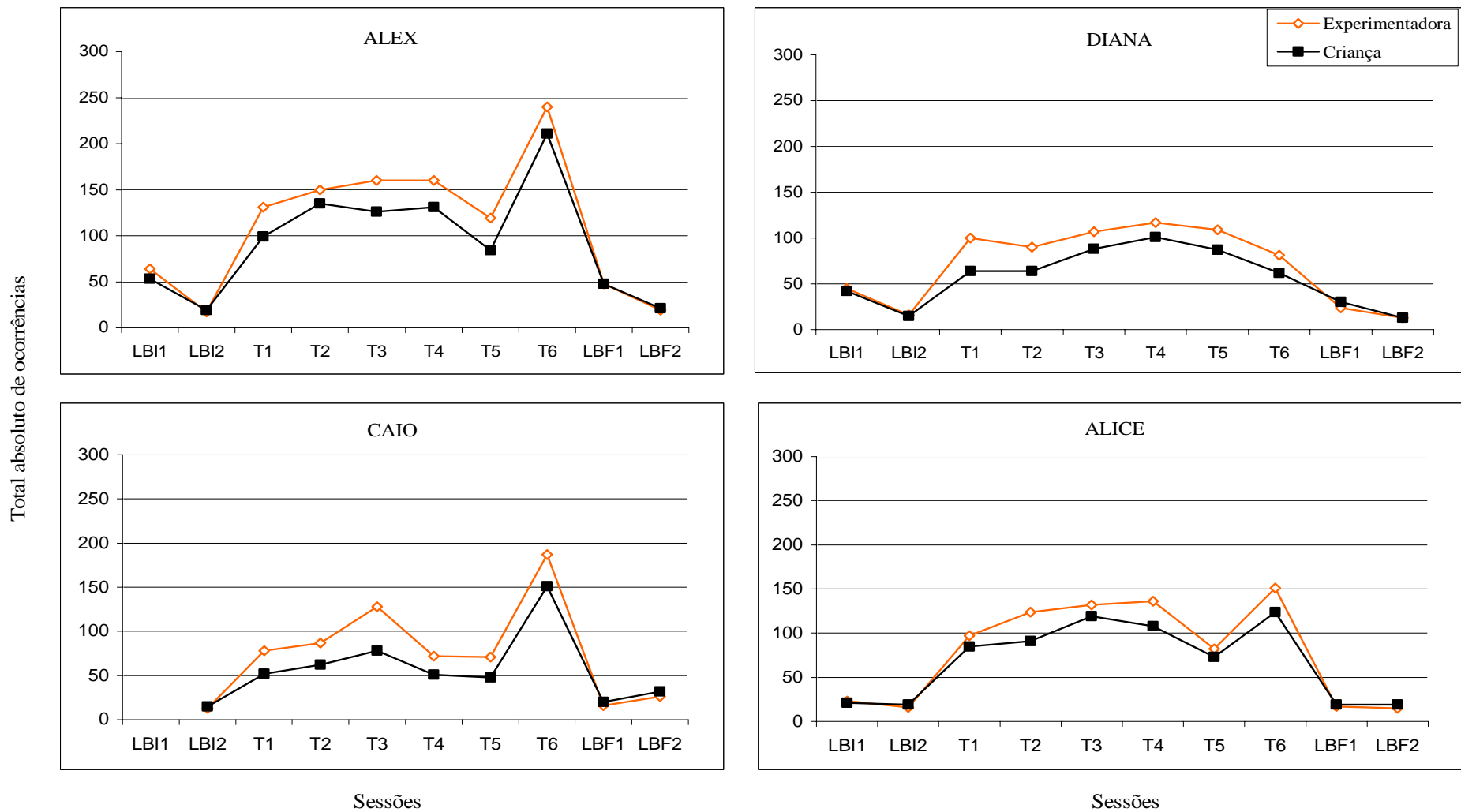


Figura 2. Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimентadora) e de categorias comportamentais (crianças) nas sessões de linha de base (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) e de treino (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub>, T<sub>4</sub>, T<sub>5</sub>, e T<sub>6</sub>) para as crianças da *Condição Experimental* (Alex, Diana, Caio e Alice).

deste estudo passaram a apresentar maiores valores de total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais quando entraram em vigor as intervenções programadas no treino. Vale mencionar que Alex, participante da *Condição Experimental*, apresentou, na primeira sessão de linha de base, o maior valor de total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais dentre todas as crianças, inclusive da *Condição Controle*. Ainda assim, ele passou a emitir um total absoluto de mais de 100 ocorrências de categorias comportamentais em várias sessões de treino posteriores, o que novamente aponta um efeito favorável das manipulações programadas.

Os dados apresentados na Figura 2 indicam também mudanças no desempenho verbal da experimentadora nas interações com cada uma das crianças da *Condição Experimental*, de modo semelhante ao que foi observado na figura anterior para a *Condição Controle*. Ou seja, ocorreu um aumento no total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais utilizadas por ela, desta vez variando entre 15 e 19, na última sessão de linha de base (LBI<sub>2</sub>), para variar entre 78 e 131, na primeira sessão de treino.

A comparação das categorias comportamentais emitidas pelas meninas e pelos meninos pode ser feita para as crianças da *Condição Experimental* a partir da Figura 2. De modo geral, todas as crianças apresentaram, nas sessões de linha de base inicial e final, valores semelhantes do total absoluto de ocorrências de tais categorias. Ao longo das sessões de treino, apesar de não haver diferenças sistemáticas entre o total absoluto de categorias comportamentais apresentado por meninas e meninos, é possível notar que os maiores valores alcançados ocorreram na última sessão de treino (T<sub>6</sub>) dos meninos, Caio (151) e Alex (211), um dado diferente da *Condição Controle* na qual as meninas apresentaram, em geral, os mais altos valores (vide Figura 1).

A Figura 2 ilustra ainda que, nas sessões de linha de base inicial e final, o total de ocorrências das categorias comportamentais emitidas pelas crianças da *Condição Experimental* foi semelhante ao total de ocorrências das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora. Porém, nas sessões de treino, como observado também na Figura 1, houve um aumento mais acentuado do total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais quando comparado ao aumento ocorrido para as categorias comportamentais. Entretanto, as curvas representativas do desempenho verbal da experimentadora acompanharam, com regularidade, as do desempenho verbal de todas as crianças participantes deste estudo. Quando o total absoluto das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora na interação com Caio nas duas últimas sessões de treino, por exemplo, passou de 71 em T<sub>5</sub> para 187 em T<sub>6</sub>, a mesma medida para as categorias comportamentais emitidas por Caio passou de 48 para 151.

Uma análise molecular das ocorrências de cada uma das 13 estratégias comportamentais e das 14 categorias comportamentais definidas previamente será apresentada da Figura 3 à Figura 6. Essas figuras mostram, na parte superior, o total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora na interação com cada criança e, na parte inferior, a mesma medida para as categorias comportamentais emitidas por cada uma das crianças da *Condição Controle* e da *Condição Experimental*. As sessões de linha de base estão representadas na coluna à esquerda e as sessões de treino, na coluna à direita. As figuras citadas indicam padrões de ocorrências de estratégias e categorias comportamentais semelhantes entre as diferentes duplas experimentadora-criança, em ambas as condições, com aumento no total absoluto de ocorrências e na variedade de estratégias e categorias comportamentais utilizadas. Uma única exceção foi observada para Pedro, cujos dados não serão apresentados. Os valores de total absoluto de ocorrências de

qualquer uma das categorias comportamentais emitidas por ele não ultrapassaram 10 ocorrências nas sessões de treino, exceto para a categoria *Responder de forma simplificada* (RS) na sessão T<sub>1</sub>. Assim, a partir desta análise mais detalhada, é possível verificar que Pedro apresentou um desempenho diferenciado dos demais participantes, o que sugere que seriam necessárias mais sessões de treino com esta criança.

Sendo assim, serão apresentados a seguir apenas os dados de duas crianças da *Condição Controle* (Hugo e Thaís) e de duas crianças da *Condição Experimental* (Alex e Diana). As Figuras 3 e 4 ilustram o total absoluto de ocorrências de cada estratégia e categoria comportamental, em todas as sessões de Hugo e Thaís. Este total absoluto foi calculado somando-se as ocorrências de cada uma das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora separadamente, assim como de cada uma das categorias comportamentais emitidas pelas crianças, nos diversos blocos de respostas verbais que compuseram as sessões de linha de base e treino (ver no Método, p. 70). Entretanto, quatro categorias comportamentais emitidas pelas crianças – *Dificuldade de responder* (DR), *Pronunciar incorretamente* (PI), *Formular frase incorreta* (FI) e *Responder inaccuradamente* (RI) não foram incluídas nas Figuras de 3 a 6, pois serão apresentadas separadamente em figuras posteriores.

A Figura 3 indica que, ao longo das sessões de linha de base com Hugo, os maiores valores de total absoluto de ocorrências foram das estratégias comportamentais *Formular Questões Gerais* (QG) e *Encorajar* (E), dentre as utilizadas pela experimentadora, e da categoria comportamental *Analisar* (A), dentre as emitidas pela criança. Já nas sessões de treino, ocorridas após a participação de Hugo em quatro sessões de linha de base (lembrando que as sessões de treino da *Condição Controle* foram realizadas após a coleta de todos os dados nas quatro sessões de linha de base deste estudo), nota-se um aumento claro nas ocorrências de algumas estratégias e

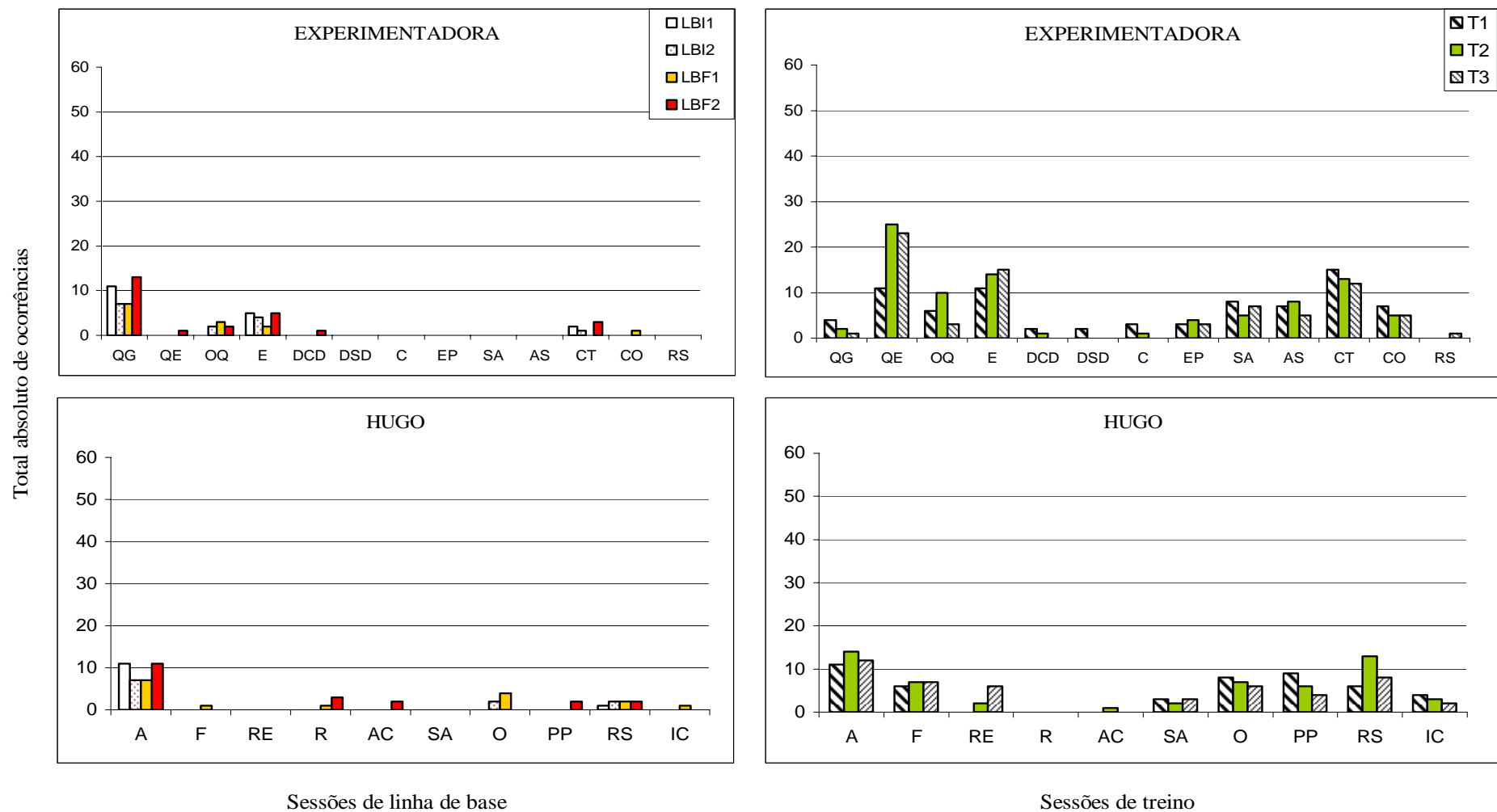


Figura 3. Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimentera) e de categorias comportamentais (criança) em todas as sessões de linha de base (coluna à esquerda) e de treino (coluna à direita) para Hugo (Dupla Hugo e Thaís, da *Condição Controle*).



categorias comportamentais, assim como uma maior variedade de estratégias e categorias comportamentais utilizadas pela experimentadora e por Hugo em suas interações. Os maiores valores de total absoluto de ocorrências, nessas sessões de treino, envolveram sete estratégias comportamentais: *Formular Questões Específicas* (QE), *Formular Outras Questões* (OQ), *Encorajar* (E), *Apresentar Solução Alternativa* (SA), *Apresentar Aprovação Social* (AS), *Comentar* (CT) e *Comentar sobre outros Comportamentos* (CO). Porém, outras duas estratégias comportamentais apresentaram um aumento do total absoluto de ocorrências, comparando-se linha de base e treino: *Corrigir* (C) e *Expandir* (EP). Dentre as categorias comportamentais emitidas por Hugo, cinco categorias apresentaram os maiores valores de total absoluto de ocorrências nas sessões de treino: *Analisar* (A), *Fantasiar* (F), *Emitir outros comportamentos* (O), *Fazer Pedidos ou Perguntas* (PP) e *Responder de forma simplificada* (RS). As categorias comportamentais *Repetir* (R) e *Apresentar solução alternativa* (SA) também apresentaram aumento da linha de base para o treino.

A Figura 4 mostra que, ao longo das sessões de linha de base com Thaís, as estratégias comportamentais mais utilizadas pela experimentadora foram novamente *Formular Questões Gerais* (QG) e *Encorajar* (E). Porém, diferentemente do que foi observado para Hugo, duas categorias comportamentais apresentaram maiores valores de total absoluto nestas sessões de Thaís: *Analisar* (A) e *Responder de forma simplificada* (RS). Há também um destaque para a categoria comportamental *Fazer pedidos ou perguntas* (PP) na sessão T<sub>2</sub>. Nas sessões de treino, seis estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora passaram a apresentar maiores valores de total absoluto de ocorrências: *Formular Questões Específicas* (QE), *Formular Outras Questões* (OQ), *Encorajar* (E), *Apresentar Solução Alternativa* (SA), *Apresentar Aprovação Social* (AS) e *Comentar* (CT). Quanto às categorias

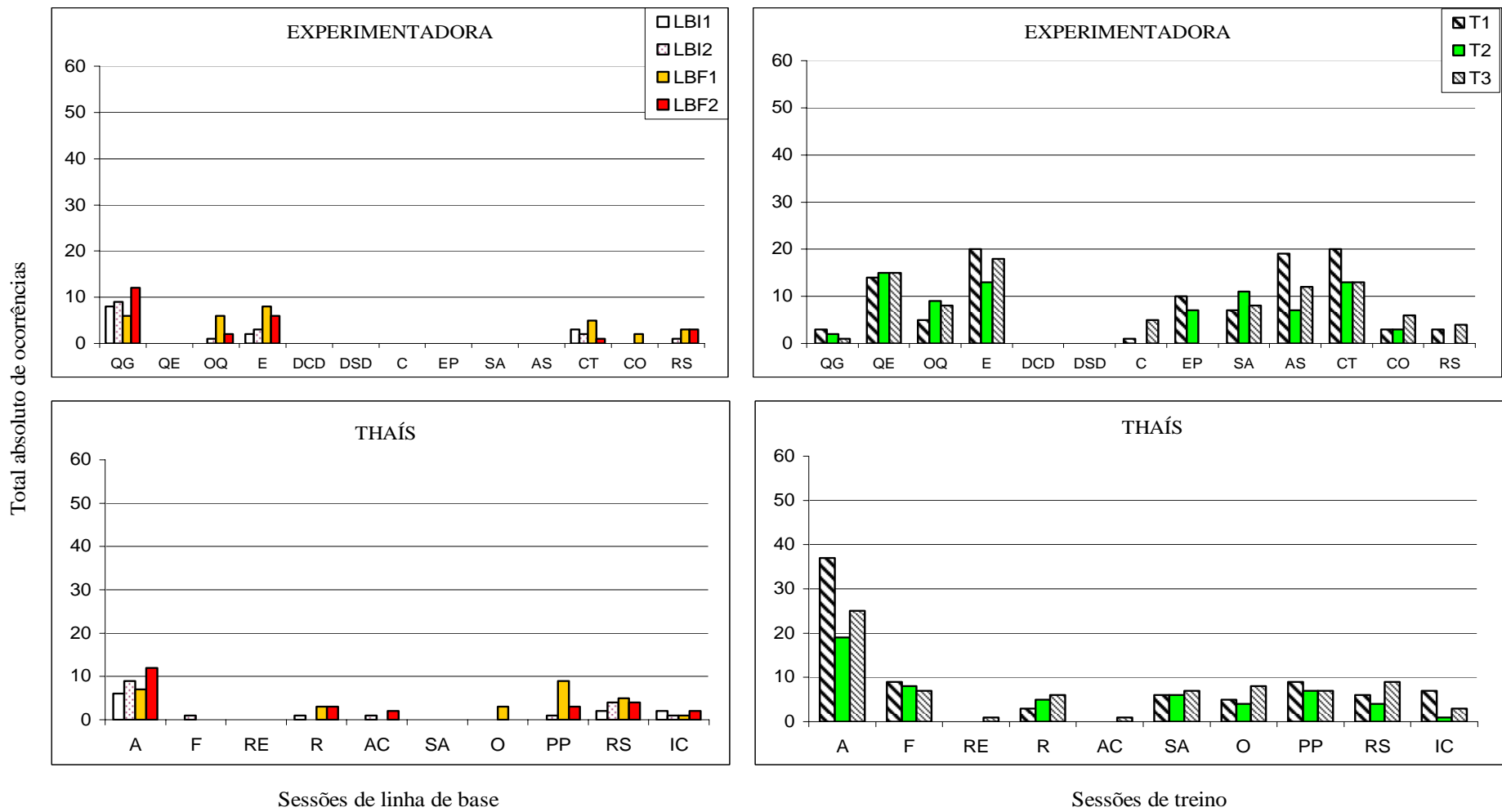


Figura 4. Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimenteradora) e de categorias comportamentais (criança) em todas as sessões de linha de base (coluna à esquerda) e de treino (coluna à direita) para Thaís (Dupla Hugo e Thaís, da *Condição Controle*).

comportamentais emitidas por Thaís, seis apresentaram maiores valores de total absoluto de ocorrências ao longo do treino: *Analisar* (A), *Fantasiar* (F), *Apresentar solução alternativa* (SA), *Emitir outros comportamentos* (O), *Fazer Pedidos ou Perguntas* (PP) e *Responder de forma simplificada* (RS). Vale mencionar que as estratégias comportamentais *Corrigir* (C) e *Expandir* (EP), além das categorias comportamentais *Relatar experiências* (RE) e *Repetir* (R) apresentaram aumentos da linha de base para o treino.

É interessante destacar a semelhança entre o total de estratégias e categorias comportamentais na *Condição Controle*. Um total de 2 estratégias comportamentais foram mais utilizadas nas sessões de linha de base com um aumento para 7 e 6 estratégias nas sessões de treino de Hugo e Thaís, respectivamente. As categorias comportamentais também aumentaram de 1 a 2 nas sessões de linha de base para 5 e 6 nas sessões de treino de Hugo e Thaís, respectivamente.

Comparando-se os dados de Hugo e Thaís, apresentados nas Figuras 3 e 4, não é possível afirmar que houve diferenças sistemáticas entre os comportamentos verbais de meninas e meninos, na *Condição Controle*. Pelo contrário, pois em alguns casos nota-se, inclusive, que Hugo apresentou uma distribuição de ocorrências entre as categorias comportamentais semelhante à apresentada por Thaís, ainda que os valores de total absoluto de ocorrências da categoria *Analisar* (A) no treino, por exemplo, tenham sido maiores para ela.

As Figuras 5 e 6 mostram o total absoluto de ocorrências de cada uma das estratégias e categorias comportamentais emitidas em todas as sessões de Alex e Diana, respectivamente, da *Condição Experimental*. Ao se comparar o total absoluto de ocorrências de estratégias e de categorias comportamentais nas sessões de linha de base e de treino nessas figuras, observam-se alguns destaques com altos valores para algumas

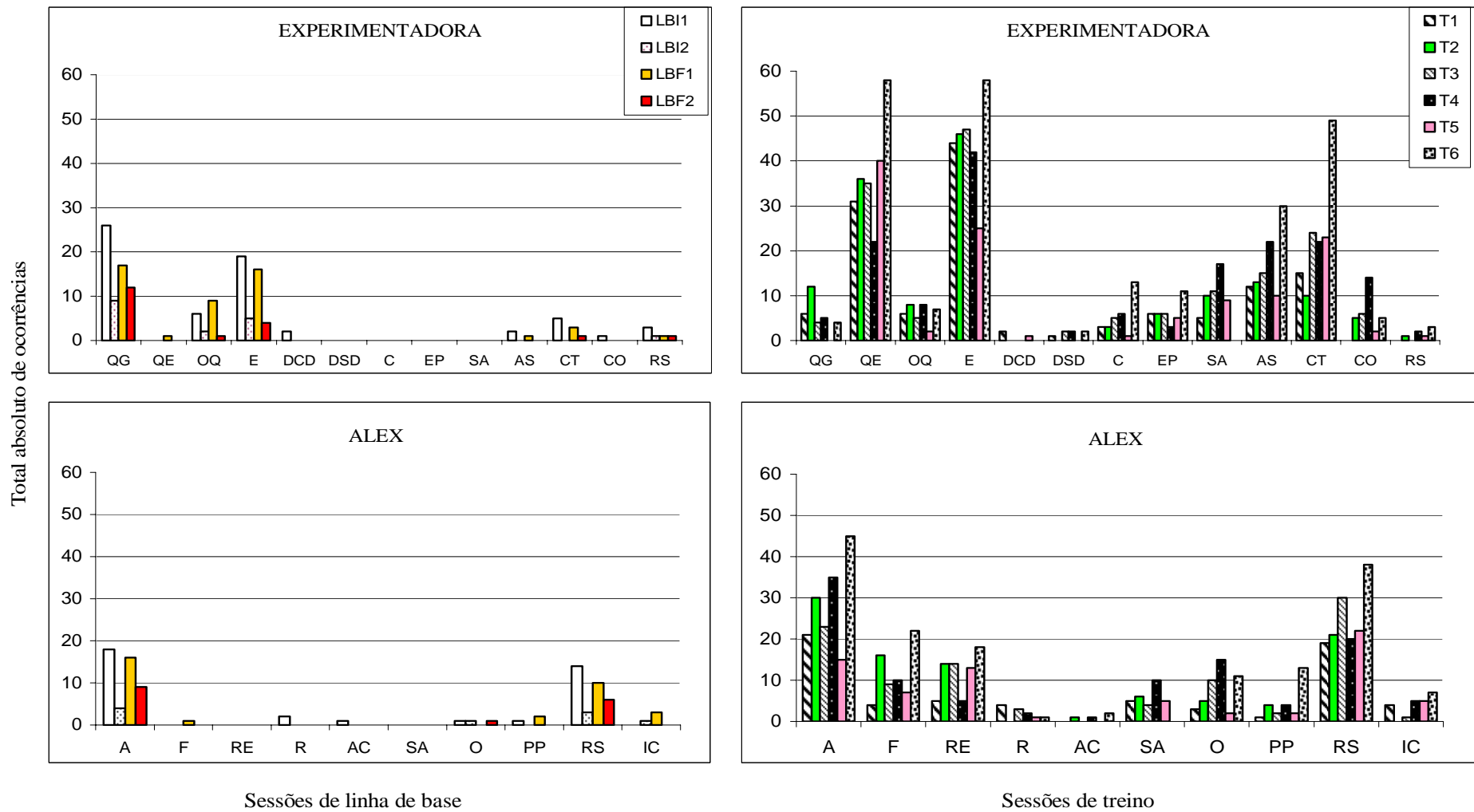


Figura 5. Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimntadora) e de categorias comportamentais (criança) em todas as sessões de linha de base (coluna à esquerda) e de treino (coluna à direita) para Alex (Dupla Alex e Diana, da *Condição Experimental*).

estratégias e categorias, além de outras estratégias e categorias que, embora no treino tenham valores menores do que aqueles em destaque apresentam, mostram um claro aumento quando comparados aos valores emitidos nas sessões de linha de base.

Especificamente na Figura 5, nota-se que, ao longo das sessões de linha de base, as estratégias comportamentais *Formular questões gerais* (QG) e *Encorajar* (E), assim como as categorias comportamentais *Analisar* (A) e *Responder de forma simplificada* (RS) emitidas por Alex foram as que apresentaram maiores valores de total absoluto de ocorrências. Já nas sessões de treino, nota-se um aumento da quantidade de estratégias comportamentais que apresentaram maiores valores: *Formular questões específicas* (QE), *Encorajar* (E), *Apresentar solução alternativa* (SA), *Apresentar aprovação social* (AS) e *Fazer comentários* (CT). Vale ressaltar também que outras quatro estratégias comportamentais apresentaram aumento do total absoluto de ocorrências, ao se comparar a linha de base e o treino: *Apresentar dicas sem dificuldade* (DSD), *Corrigir*, (C), *Expandir* (EP) e *Comentar sobre outros comportamentos* (CO). Porém, quanto às categorias comportamentais emitidas por Alex nas sessões de treino, *Analisar* (A) e *Responder de forma simplificada* (RS) continuam a apresentar os maiores valores de total absoluto de ocorrências, dentre as catorze possibilidades definidas neste estudo, embora se observe também um claro aumento do total de ocorrências de sete outras categorias comportamentais: *Fantasiar* (F), *Relatar experiências* (RE), *Repetir* (R), *Apresentar solução alternativa* (SA), *Emitir outros comportamentos* (O), *Fazer pedidos ou perguntas* (PP) e *Falar incompreensivelmente* (IC).

A partir da Figura 6, observa-se que as estratégias comportamentais *Formular questões gerais* (QG) e *Encorajar* (E), além da categoria comportamental *Analisar* (A) emitida por Diana, novamente são as que apresentaram os maiores valores absolutos nas sessões de linha de base. No caso da experimentadora, as estratégias comportamentais

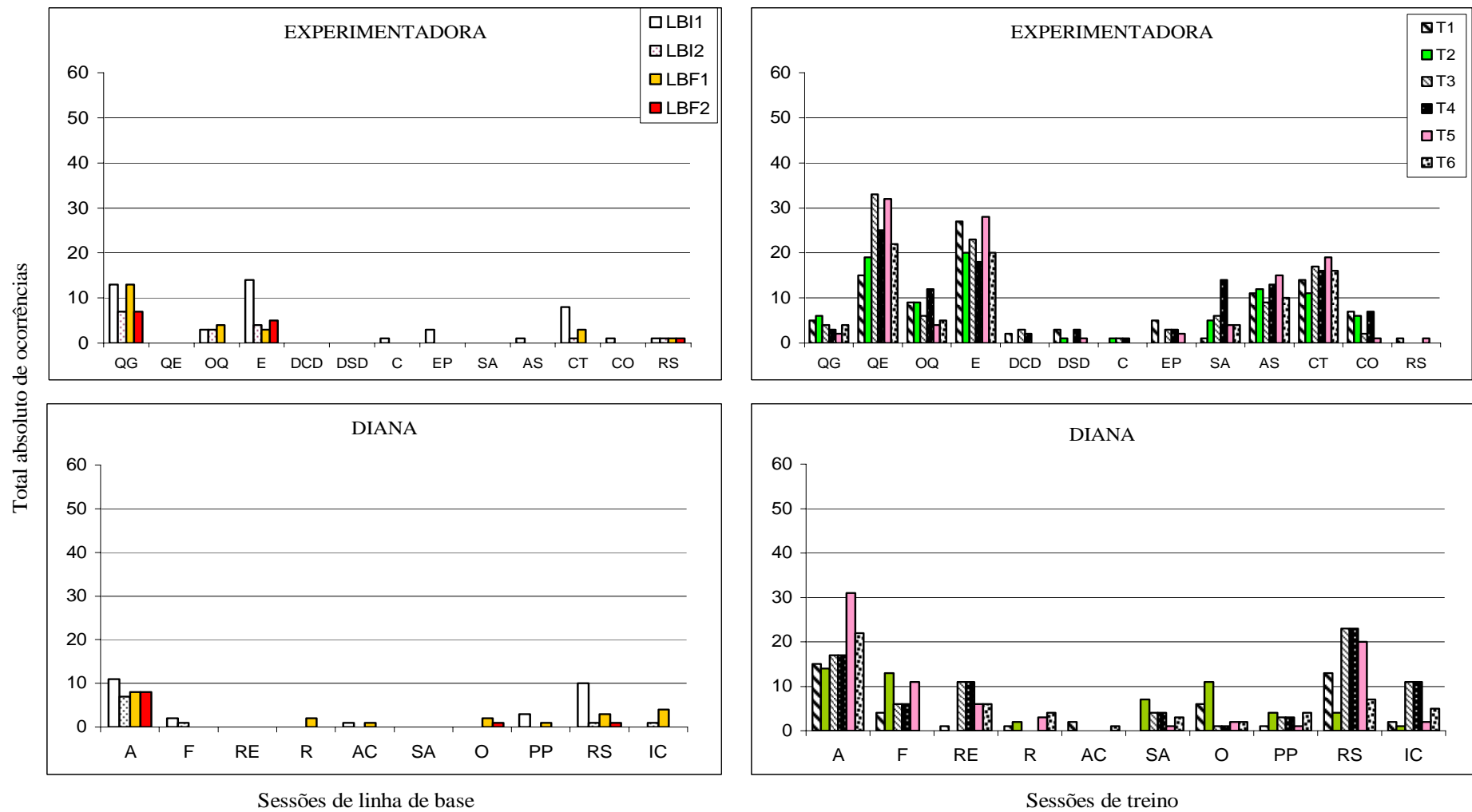


Figura 6. Total absoluto de ocorrências de estratégias comportamentais (experimenteradora) e de categorias comportamentais (criança) em todas as sessões de linha de base (coluna à esquerda) e de treino (coluna à direita) para Diana (Dupla Alex e Diana, da *Condição Experimental*).

mais utilizadas nas sessões de treino foram mais variadas do que as utilizadas nas de linha de base. Isto é, assim como foi observado para Alex, as mesmas quatro estratégias comportamentais – *Formular questões específicas* (QE), *Encorajar* (E), *Apresentar aprovação social* (AS) e *Fazer comentários* (CT) – passaram a ser as mais utilizadas no treino, acompanhadas das estratégias *Apresentar solução alternativa* (SA) e *Formular outras questões* (OQ), no caso de Diana. Outras três estratégias comportamentais apresentaram um aumento do total absoluto de ocorrências ao se comparar a linha de base com o treino: *Apresentar dicas sem dificuldade* (DSD), *Expandir* (EP) e *Comentar sobre outros comportamentos* (CO). Quanto às categorias comportamentais, novamente como observado para Alex, aquelas que apresentaram maiores valores de total absoluto de ocorrências nas sessões de treino de Diana foram *Analisar* (A) e *Responder de forma simplificada* (RS). Além disso, os dados de Diana também mostraram aumento nos valores de sete outras categorias nas sessões de treino, quando comparadas às sessões de linha de base: *Fantasiar* (F), *Relatar experiências* (RE), *Repetir* (R), *Apresentar solução alternativa* (SA), *Emitir outros comportamentos* (O), *Fazer pedidos ou perguntas* (PP) e *Falar incompreensivelmente* (IC).

Os dados apresentados nas Figuras 3 à 6 evidenciam que, embora o padrão do comportamento verbal vocal da experimentadora tenha sido o mesmo tanto nas sessões de treino da *Condição Controle* como nas da *Condição Experimental*, a programação de seis sessões de treino na *Condição Experimental* resultou em maiores valores de total absoluto de ocorrências de várias categorias comportamentais emitidas pelas crianças.

Pode-se concluir que, ao se comparar as estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora nas sessões de linha de base e nas sessões de treino, uma análise qualitativa mostra diferenças no padrão do seu comportamento verbal vocal. O total absoluto de ocorrências da estratégia comportamental *Formular questões gerais* (QG) é

alto nas sessões de linha de base, acompanhado pela estratégia comportamental *Encorajar* (E). Ao se considerar as sessões de treino apenas, as questões gerais (QG) predominantes nas sessões de linha de base deram lugar, de modo geral, a valores altos de total absoluto de ocorrências para seis estratégias comportamentais: *Encorajar* (E), *Formular questões específicas* (QE), *Formular outras questões* (OQ), *Apresentar solução alternativa* (SA), *Comentar* (CT), e *Apresentar aprovação social* (AS). Seguindo essas mudanças no comportamento verbal vocal da experimentadora, observaram-se também aumentos no total absoluto de ocorrências de grande parte das categorias comportamentais emitidas pelas crianças e uma maior variedade das que elas utilizaram nas sessões de treino, sem diferenças sistemáticas entre meninas e meninos. Isto é, apesar de apenas algumas categorias comportamentais apresentarem maiores ocorrências em tais sessões, como *Analisar* (A) e *Responder de forma simplificada* (RS), doze, dentre as catorze categorias, passaram a ser emitidas com valores mais altos do que os da linha de base, com destaque para *Fantasiar* (F), *Fazer pedidos ou perguntas* (PP) e *Emitir outros comportamentos* (O).

Nas duas próximas figuras são apresentadas as quatro categorias comportamentais que não foram analisadas nas figuras anteriores: *Dificuldade de responder* (DR), *Pronunciar incorretamente* (PI), *Formular frase incorreta* (FI) e *Responder inaccuradamente* (RI). A Figura 7 mostra a porcentagem de ocorrências destas categorias comportamentais emitidas pelas crianças da *Condição Controle* e, a Figura 8, pelas crianças da *Condição Experimental*. O cálculo da porcentagem de ocorrências de cada uma dessas categorias comportamentais foi feito a partir do total absoluto de ocorrências de todas as categorias emitidas em cada sessão específica (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub>, LBF<sub>2</sub>, T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub> e T<sub>3</sub>), ou seja, dividiu-se o total absoluto de ocorrências de uma categoria pelo total absoluto de ocorrências de todas as categorias emitidas naquela



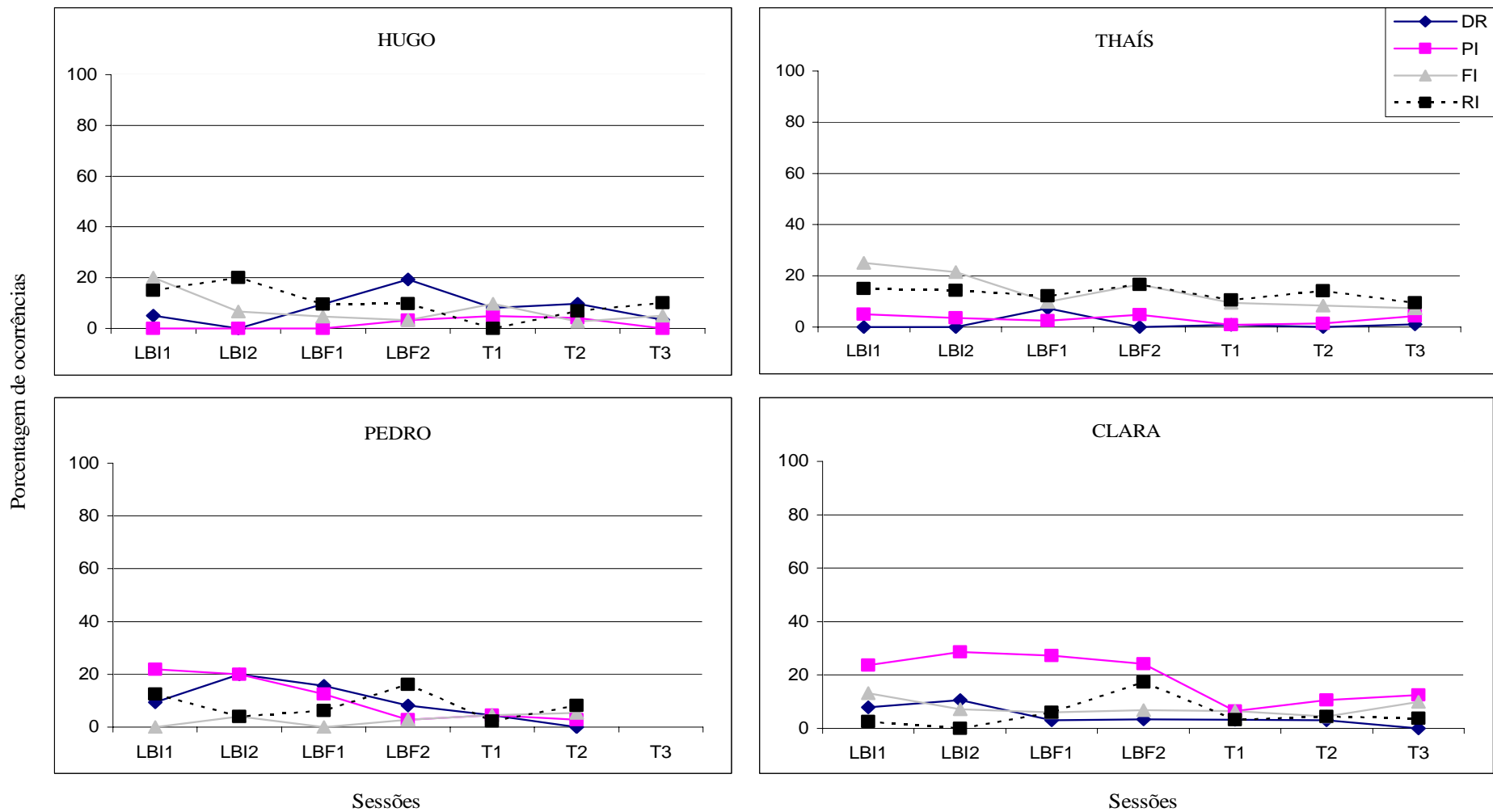


Figura 7. Porcentagem de ocorrências das categorias comportamentais *Dificuldade de Responder* (DR), *Pronunciar Incorretamente* (PI), *Formular Frase Incorreta* (FI) e *Responder Inacuradamente* (RI), emitidas pelas crianças da *Condição Controle* (Hugo, Thaís, Pedro, Clara), nas sessões de linha de base (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) e de treino (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub> e T<sub>3</sub>).

sessão, e multiplicou-se o valor encontrado por 100. Esta medida percentual facilita a análise dos dados referentes a tais categorias comportamentais porque, caso fossem comparados apenas seus totais absolutos de ocorrências, poder-se-ia concluir, erroneamente, que as crianças apresentaram maior quantidade de erros nas sessões de treino do que nas de linha de base. Entretanto, é necessário lembrar que, como mostraram as Figuras 1 e 2, as outras 10 categorias comportamentais apresentaram um total de ocorrências mais alto no treino do que na linha de base. O total absoluto de ocorrências da categoria comportamental *Dificuldade de responder* (DR), por exemplo, foi o mesmo na sessão LBI<sub>2</sub> e na sessão T<sub>2</sub> de Alex: 4 ocorrências. Porém, o total absoluto de ocorrências de todas as categorias nessas mesmas sessões foi de 69 e de 135, respectivamente. Isto implica que, em LBI<sub>2</sub>, tal categoria correspondeu a 21% de todas as categorias emitidas pela criança e, em T<sub>2</sub>, apenas a 3%. Sendo assim, parece ser mais adequada uma análise percentual que indique a quantidade de erros sempre em relação ao total absoluto de ocorrências registrado para aquela sessão específica.

Como mostra a Figura 7, a porcentagem de ocorrências de cada uma das quatro categorias comportamentais citadas acima nas sessões de linha de base da *Condição Controle*, de modo geral, permaneceu em torno de 10%. Apenas em alguns casos, elas chegaram a atingir mais de 20% do total de ocorrências de todas as categorias comportamentais emitidas (e.g. *Pronunciar incorretamente* nas quatro sessões de linha de base de Clara). Nas sessões de treino, houve uma diminuição destes valores e, de modo geral, cada uma das categorias comportamentais correspondeu a menos de 10% do total de categorias emitidas pelas crianças e nenhuma delas ultrapassou 14%. Tal mudança é visualmente perceptível quando se observa que a variação nas porcentagens de cada uma das quatro categorias ao longo das quatro sessões de linha de base foi seguida por uma maior proximidade entre as quatro linhas que as representam nas

sessões de treino, desta vez mais próximas umas das outras e do próprio eixo da abscissa. Portanto, verifica-se uma diminuição no total de ocorrências dessas quatro categorias ao longo das sessões de treino para as quatro crianças, uma vez que as manipulações programadas envolveram correções (estratégia comportamental *Corrigir*), expansões (estratégia comportamental *Expandir*) e modelos de vocalizações apropriadas dados pela experimentadora (e.g. estratégia comportamental *Comentar*).

Não foi possível indicar diferenças claras ou sistemáticas entre os dados apresentados pelas meninas e pelos meninos, na *Condição Controle*. Se, a partir dos dados apresentados na Figura 7, forem somadas as porcentagens de ocorrências de todas as quatro categorias comportamentais (DR, PI, FI, RI) em cada sessão, nota-se que, nas de linha de base, tais categorias variaram entre 23% e 51%, e, nas de treino, diminuem ao variar entre 15% e 26% do total absoluto de todas as categorias emitidas. Caso sejam comparadas as somas das porcentagens de ocorrências das mesmas categorias, apenas entre as sessões de linha de base, observa-se que para todas as crianças da *Condição Controle* houve diminuição de  $LBI_1$  para  $LBF_1$  e, somente para Pedro, houve uma diminuição clara também de  $LBI_2$  para  $LBF_2$ .

A Figura 8 mostra, por sua vez, a porcentagem de ocorrências das categorias *Dificuldade de responder* (DR), *Pronunciar incorretamente* (PI), *Formular frase incorreta* (FI) e *Responder inacuradamente* (RI), em todas as sessões de linha de base e treino, para as crianças da *Condição Experimental*. Apesar da ordem das sessões ser diferente da programada na *Condição Controle*, nesta figura também se observa um achatamento das curvas referentes a cada uma das categorias em questão, quando se passa da linha de base para o treino. Isto é, tanto na linha de base inicial ( $LBI_1$  e  $LBI_2$ ) quanto na final ( $LBF_1$  e  $LBF_2$ ), as curvas se diferenciam entre si e passam a apresentar valores mais altos e variados, chegando a atingir 20% do total absoluto das categorias

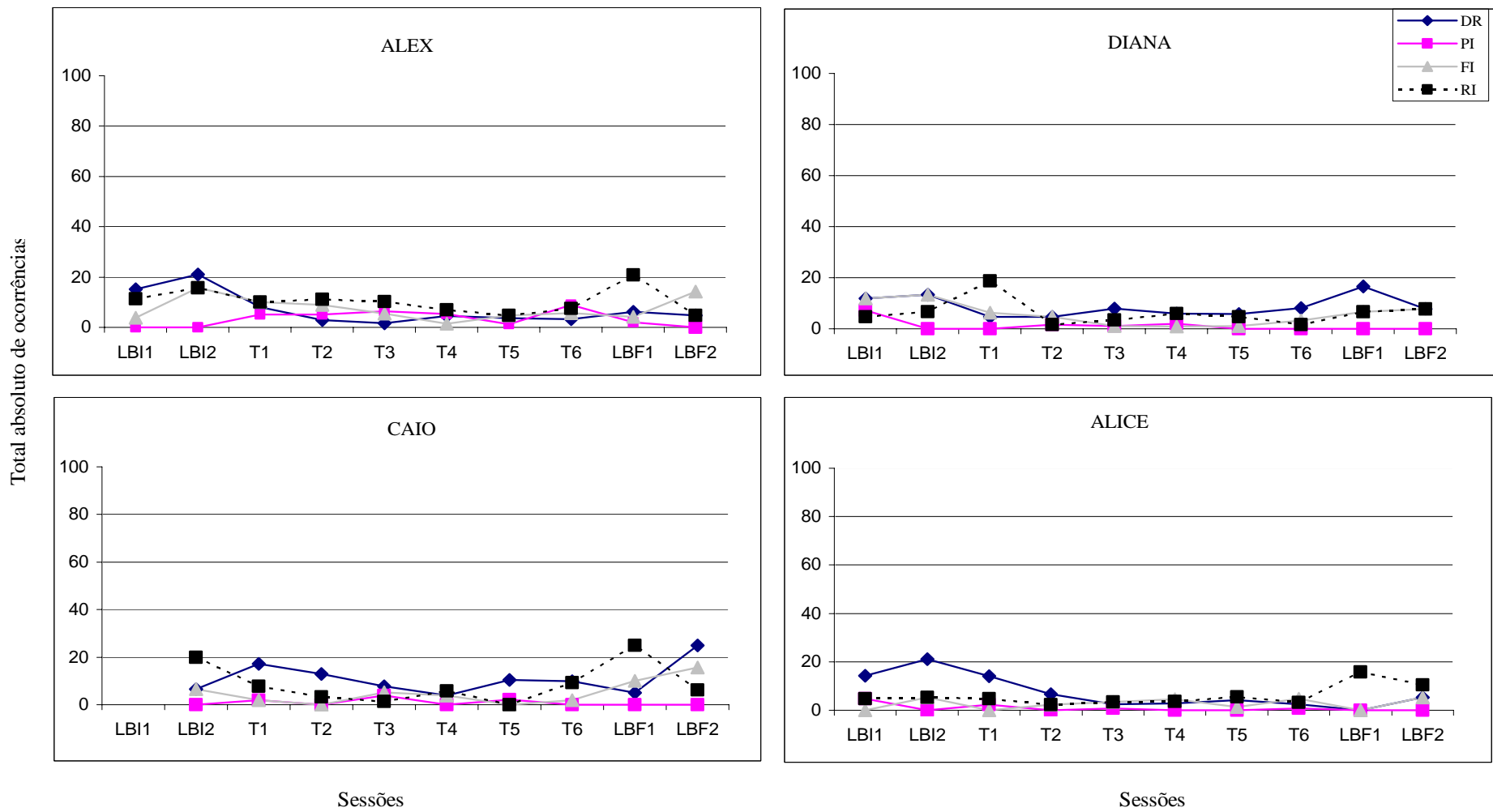


Figura 8. Porcentagem de ocorrências das categorias comportamentais *Dificuldade de Responder* (DR), *Pronunciar Incorretamente* (PI), *Formular Frase Incorreta* (FI) e *Responder Inacuradamente* (RI), emitidas pelas crianças da *Condição Experimental* (Alex, Diana, Caio, Alice), nas sessões de linha de base (LBI<sub>1</sub>, LBI<sub>2</sub>, LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) e de treino (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub>, T<sub>4</sub>, T<sub>5</sub>, e T<sub>6</sub>).

comportamentais emitidas em determinadas sessões (e.g. na sessão LBI<sub>2</sub> de Alex). Porém, nas sessões intermediárias em geral, principalmente da segunda (T<sub>2</sub>) à última sessão de treino (T<sub>6</sub>), o padrão de respostas observado nas sessões de linha de base que as antecederam e seguiram deu lugar a outro padrão, que indica uma manutenção ou diminuição da porcentagem de ocorrências, com valores inferiores a 12% e até mesmo iguais a zero. Estes dados mostram que, apesar dos maiores valores de totais absolutos de ocorrências das outras categorias comportamentais nas sessões de treino, como descrito anteriormente nas Figuras 5 e 6, houve uma diminuição na quantidade de erros emitidos pelas crianças.

Se, a partir da Figura 8, forem somadas as porcentagens de ocorrências das quatro categorias comportamentais (DR, PI, FI, RI) em cada sessão, nota-se um diminuição das sessões de linha de base, em que variaram entre 21% e 52%, para as de treino, em que variaram entre 10% e 33% do total absoluto de todas as categorias emitidas. Uma comparação entre as somas das porcentagens de ocorrências das mesmas categorias, apenas nas sessões de linha de base, indica que, para três crianças (Diana, Caio e Alice), houve uma diminuição de LBI<sub>1</sub> e LBI<sub>2</sub> para LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>, respectivamente. Ou seja, depois de realizadas as seis sessões de treino, a maioria das crianças da *Condição Experimental*, diferentemente das da *Condição Controle*, apresentaram uma menor quantidade de erros ao recontarem a história nas sessões de linha de base final quando comparada à inicial.

A Figura 9 possibilita comparar os desempenhos das crianças da *Condição Controle* com o das crianças da *Condição Experimental*, entre as sessões de linha de base inicial (LBI<sub>1</sub> e LBI<sub>2</sub>) e as de linha de base final (LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>). Nessa figura, são apresentados os totais absolutos de ocorrências das categorias comportamentais emitidas pelas crianças na tarefa de recontar em cada uma destas sessões. Este recorte

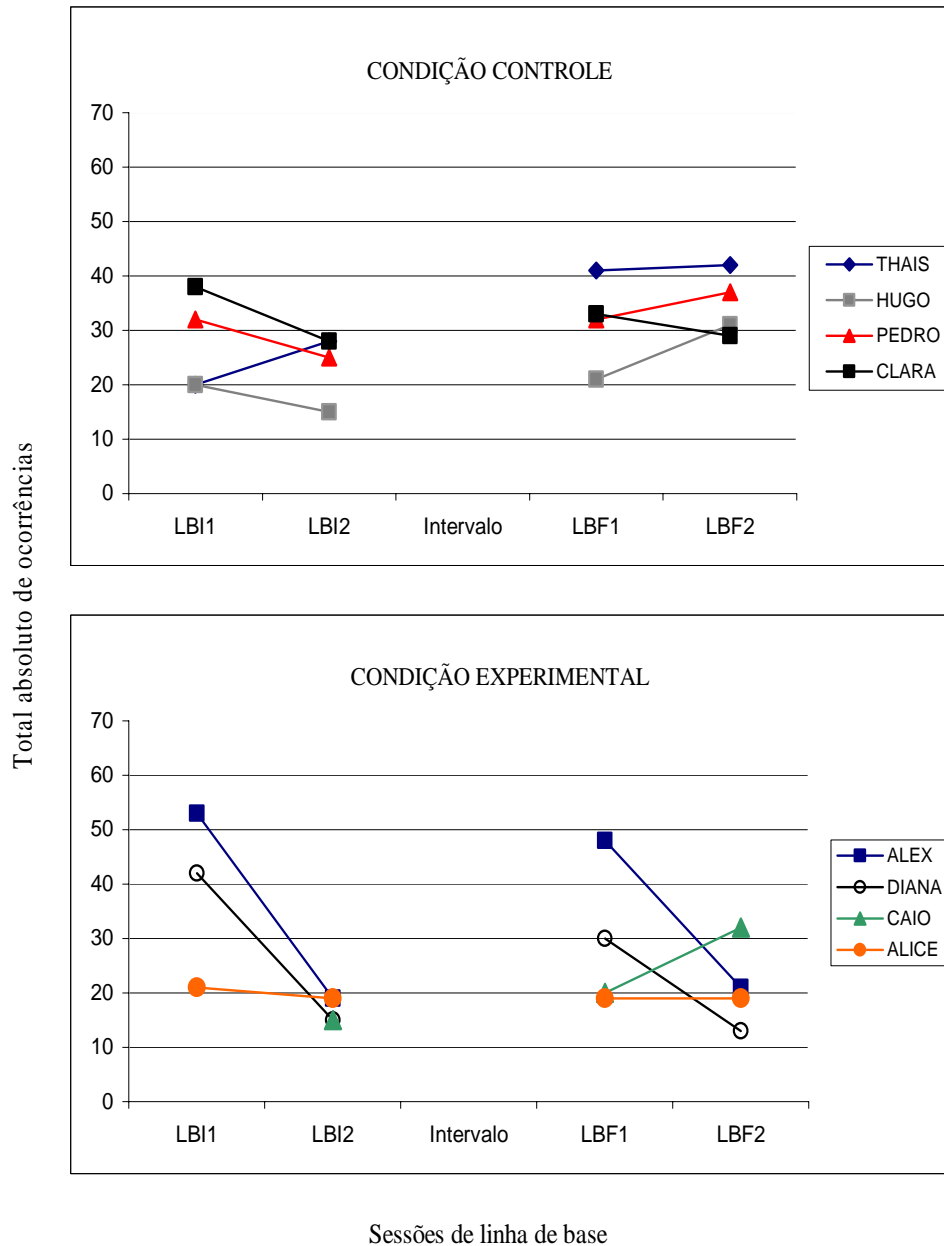


Figura 9. Total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais emitidas por cada uma das crianças da *Condição Controle* e da *Condição Experimental* nas sessões de linha de base inicial (LBI<sub>1</sub> e LBI<sub>2</sub>) e final (LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>).

facilita a identificação de possíveis diferenças entre o comportamento verbal vocal das crianças da *Condição Controle* e o das crianças da *Condição Experimental*, uma vez que apenas estas últimas participaram de seis sessões de treino e, por consequência, foram expostas a uma maior variedade de estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora, antes das sessões de linha de base final. Os dados obtidos na sessão LBI<sub>1</sub> podem ser comparados aos obtidos na LBF<sub>1</sub>, uma vez que em ambas foi apresentada a primeira parte do filme 'Branca de Neve e os Sete Anões'. A mesma comparação vale para os dados obtidos nas sessões LBI<sub>2</sub> e LBF<sub>2</sub>, nas quais foi apresentada a segunda parte do filme.

De modo geral, para as crianças da *Condição Controle*, os valores de total absoluto de ocorrências de todas as categorias comportamentais emitidas na sessão LBI<sub>1</sub> e na LBF<sub>1</sub> se mantiveram entre 20 e 41 ocorrências. Nota-se, porém, que houve um aumento desse total da sessão LBI<sub>2</sub>, onde variou entre 15 e 28 ocorrências, para a LBF<sub>2</sub>, na qual variou de 29 a 42 ocorrências. O intervalo entre as sessões da linha de base inicial e final foi de 6 dias para Hugo e Thaís, e de 19 dias para Pedro e Clara. Para as crianças da *Condição Experimental*, não foi possível observar claros aumentos ao se comparar cada sessão da linha de base inicial com sua sessão correspondente na linha de base final. Isto é, tanto na sessão LBI<sub>1</sub> como na sessão LBF<sub>1</sub>, os valores de total absoluto se mantiveram entre 20 e 55 ocorrências. Da mesma maneira, na sessão LBI<sub>2</sub> e na LBF<sub>2</sub>, tais valores variaram entre 15 e 20 ocorrências, com exceção de Caio que apresentou 32 ocorrências em LBF<sub>2</sub>. Vale lembrar que a sessão LBI<sub>1</sub> de Alex e Diana foi realizada na sala de artes e não de ciências como as outras sessões de linha de base e treino. Alice foi a única criança cujo desempenho não apresentou variações claras, pois, nas quatro sessões de linha de base, o total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais emitidas por ela se manteve em torno de 20 ocorrências.

A Figura 9 mostra que, para três crianças da *Condição Controle* (Hugo, Pedro e Clara) e para duas crianças da *Condição Experimental* (Alex e Diana) houve uma diminuição clara do total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais da sessão LBI<sup>1</sup> para a LBI<sup>2</sup>. Tal diminuição também ocorreu da sessão LBF<sup>1</sup> para a LBF<sup>2</sup> apenas para Alex e Diana, da *Condição Experimental*. Estes dados mostram, portanto, que o total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais emitidas pelas crianças foi, em geral, menor na segunda do que na primeira sessão de linha de base.

A Tabela 4 apresenta as 13 estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora (QG, QE, OQ, E, DCD, DSD, C, EP, SA, AS, CT, CO, RS) que controlaram a emissão das 14 categorias comportamentais emitidas pelas crianças (A, F, RE, DR, PI, FI, RI, R, AC, SA, O, PP, RS, IC) e vice-versa. Esta tabela mostra, portanto, as relações de controle que foram observadas entre o comportamento verbal da experimentadora e o das crianças, das *Condições Controle e Experimental*. Observa-se, por exemplo, que as estratégias comportamentais *Formular questões específicas* (QE), *Apresentar aprovação social* (AS) e *Comentar* (CT) podem ser estímulos discriminativos para a emissão de 13 categorias comportamentais, o que corresponde a 93% das categorias definidas neste estudo. As estratégias comportamentais *Encorajar* (E), *Formular questões gerais* (QG) e *Formular outras questões* (OQ) também se destacaram no sentido de possibilitarem a emissão de 79%, 71% e 71%, respectivamente, das 14 categorias comportamentais das crianças. Vale lembrar que, mesmo as estratégias comportamentais *Expandir* (EP), *Corrigir* (C) e *Comentar sobre outros comportamentos* (CO), que ocasionaram a emissão de menor variedade de categorias comportamentais pelas crianças, sempre acompanharam ou foram utilizadas simultaneamente com outras estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora. Isto sim possibilitou então a emissão de uma maior variedade de



Tabela 4.

Possibilidades de categorias comportamentais ocasionadas pela emissão de cada uma das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora e possibilidades de estratégias comportamentais ocasionadas pela emissão de cada uma das categorias comportamentais usadas pelas crianças.

<b>Estratégias Comportamentais</b>	<b>Categorias Comportamentais</b>	<b>Total</b>	
QG	A, F, DR, PI, FI, RI, R, AC, RS, IC	10	71%
QE	A, F, RE, DR, PI, FI, RI, R, AC, SA, PP, RS, IC	13	93%
OQ	A, F, DR, PI, FI, R, AC, PP, RS, IC	10	71%
E	A, F, RE, DR, PI, FI, RI, R, AC, RS, IC	11	79%
DCD	A, DR, PI, FI, RI, IC	6	43%
DSD	A, F, DR, PI, FI, RI, IC	7	50%
C	AC, PI	2	14%
EP	AC, FI, RI	3	21%
SA	DR, PI, FI, AC, SA, PP, RS, IC	8	57%
AS	A, F, RE, DR, PI, FI, RI, R, AC, SA, PP, RS, IC	13	93%
CT	A, F, RE, DR, PI, FI, RI, R, AC, SA, PP, RS, IC	13	93%
CO	DR, O, IC	3	21%
RS	A, PP	2	14%

<b>Categorias Comportamentais</b>	<b>Estratégias Comportamentais</b>	<b>Total</b>	
A	QG, QE, E, DSD, AS, CT	6	46%
F	QG, QE, E, DSD, AS, CT	6	46%
RE	QE, E, SA, CT	4	31%
DR	QG, QE, E, DCD, CT, OQ	5	46%
PI	C	1	8%
FI	EP	1	8%
RI	EP	1	8%
R	QG, QE, E, DSD, AS, CT	6	46%
AC	E, AS, CT	3	23%
SA	QE, E, SA, CT	4	31%
O	CO, OQ, RS	3	23%
PP	QG, QE, E, CT, SA, RS	6	46%
RS	QG, QE, OQ, E, DSD, C, EP, SA, AS, CT	10	77%
IC	QG, QE, OQ, E, EP, AS, CT	7	54%

categorias comportamentais pela criança. Caso a criança pronunciasse incorretamente uma palavra, por exemplo, a experimentadora a corrigia (C) em meio a um comentário (CT) sobre a história ou em meio a uma nova pergunta para a criança (QE). Assim, a categoria comportamental *Corrigir* não ocorria isoladamente, na forma de uma correção pontual. A estratégia comportamental *Responder de forma simplificada* (RS) também ocasionou a emissão de poucas possibilidades de categorias comportamentais pelas crianças, mas foi uma das menos utilizadas pela experimentadora durante as interações verbais vocais analisadas (vide Figuras 3 a 6).

A comparação dos dados apresentados na Tabela 4 com aqueles apresentados nas figuras anteriores evidenciam como as estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora possibilitaram um aumento da emissão de um maior número de categorias comportamentais das crianças. Ou seja, no decorrer das sessões de treino, foi possível observar um claro aumento do total absoluto de ocorrências de cada uma das categorias comportamentais, assim como da variedade de categorias emitidas pelas diferentes crianças nas interações verbais com a experimentadora. A Tabela 4 reafirma que a experimentadora, além de encorajar (E) e apresentar aprovação social (AS) para as respostas verbais vocais das crianças, também utilizou diversas outras estratégias importantes para o fortalecimento destas respostas no repertório das crianças: formulou questões gerais e específicas (QG e QE), forneceu dicas (DCD e DSD), expandiu vocalizações incompletas ou inadequadas (EP), sugeriu soluções alternativas (SA) diante das situações-problema analisadas e fez seus próprios comentários sobre a história e desenhos (CT). O uso destas estratégias gerou ocasiões nas quais as crianças puderam, a partir da história e dos desenhos, concordar com comentários feitos pela experimentadora (RS), fazer suas próprias análises (A) de eventos ou comportamentos relevantes dos personagens, sugerir outras possibilidades de falas ou de outros

comportamentos (F e SA), relatar experiências pessoais semelhantes às vividas pelos personagens (RE), além de formular suas próprias perguntas ou dúvidas (PP) acerca da história.

De modo complementar, as categorias comportamentais *Dificuldade de responder* (DR), *Falar incompreensivelmente* (IC) e *Responder de forma simplificada* (RS) e podem ser estímulos discriminativos fornecidos pelas crianças para a emissão de 5 a 10 estratégias comportamentais, o que corresponde a 46% a 77% das estratégias utilizadas pela experimentadora. Como tais categorias comportamentais envolvem dificuldades por parte da criança, esperava-se que a emissão delas ocasionasse oportunidades de modelação por parte da experimentadora, o que exigia a utilização das mais variadas estratégias comportamentais. As categorias comportamentais *Analisar* (A) e *Fantasiar* (F) funcionaram como estímulos discriminativos para a emissão de 6 estratégias comportamentais, ou seja, 46% das treze possibilidades. Apenas duas categorias comportamentais, *Auto-corrigir* (AC) e *Emitir outros comportamentos* (O), ocasionaram a emissão de 3 ou 23% das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora, mas não foram as categorias mais emitidas pelas crianças ao longo das sessões experimentais (vide Figuras 3 a 6).

A Tabela 5 apresenta as possibilidades de ocorrência simultânea entre as 14 categorias comportamentais emitidas pelas crianças. Tal análise indica que, apesar de suas diferenciações, a emissão de determinadas categorias envolveu simultaneamente a emissão de uma outra categoria, no mesmo bloco de respostas verbais dadas pela criança. Por exemplo, enquanto a criança analisava um trecho da história e descrevia o comportamento de um personagem, ela pronunciou incorretamente o nome do mesmo, ao dizer que ‘A rainha queria matar a Blanca de Neve’! Ou seja, durante a própria

emissão da categoria comportamental *Analisar* (A), houve também a emissão da categoria *Pronunciar incorretamente* (PI).

Tabela 5.

Possibilidades de ocorrência simultânea entre as catorze categorias comportamentais emitidas pelas crianças.

Categoria comportamental	Categorias comportamentais que podem ocorrer simultaneamente													Total	
	A	F	RE	DR	PI	FI	RI	R	AC	SA	O	PP	IC		
Analisar (A)					PI	FI	RI	R	AC				IC	6	43%
Fantasiar (F)					PI	FI	RI	R	AC				IC	6	43%
Relatar experiências (RE)					PI	FI	RI	R	AC				IC	6	4%
Dificuldade de responder questões (DR)					PI	FI			AC					3	21%
Pronunciar incorretamente (PI)	A	F	RE	DR		FI	RI			SA	O	PP		9	64%
Formular frase incorreta (FI)	A	F	RE	DR	PI		RI			SA	O	PP	IC	10	71%
Responder inaccuradamente (RI)	A	F	RE		PI	FI				SA	O	PP	IC	9	64%
Repetir (R)	A	F	RE						AC	SA	O	PP		7	50%
Auto-corriger (AC)	A	F	RE					R		SA	O	PP		7	50%
Apresentar solução alternativa (SA)					PI	FI	RI	R	AC				IC	6	43%
Emitir outros comportamentos (O)					PI	FI	RI		AC				IC	5	36%
Formular pedidos e perguntas (PP)	A				PI	FI	RI	R	AC				IC	7	50%
Responder simplificarmente (RS)														0	0%
Falar incompreensivelmente (IC)	A	F	RE			FI	RI			SA	O	PP		8	57%

Os dados da Tabela 5 podem ser analisados de acordo com três grandes conjuntos de categorias comportamentais emitidas pelas crianças. O primeiro conjunto inclui quatro categorias comportamentais – *Falar incompreensivelmente* (IC); *Pronunciar incorretamente* (PI) e *Responder inaccuradamente* (RI); e *Formular frase incorreta* (FI) – que poderiam ocorrer simultaneamente com outras 8, 9 e 10 categorias comportamentais, respectivamente. Tais valores equivalem a 57%, 64% e 71% de todas as categorias definidas neste estudo. O segundo conjunto envolve sete categorias comportamentais: *Analisar* (A), *Fantasiar* (F), *Relatar experiências* (RE) e *Apresentar*

*solução alternativa* (SA); e *Repetir* (R), *Auto-corriger* (AC), *Formular pedidos e perguntas* (PP). Elas poderiam ocorrer simultaneamente com outras 6 ou 7 categorias comportamentais, ou seja, com 43% ou 50% delas. O terceiro conjunto é formado pelas três categorias comportamentais restantes – *Responder de forma simplificada* (RS), *Dificuldade de responder questões* (DR) e *Emitir outros comportamentos* (O) – que apresentaram as menores possibilidades de ocorrência simultânea com quaisquer outras categorias, variando de zero a 36%. Se a criança respondesse a uma questão formulada pela experimentadora dizendo apenas “Uhum!”, a única categoria comportamental a ser registrada seria *Responder de forma simplificada* (RS), porque tal vocalização não poderia incluir a descrição de um evento da história (categoria comportamental *Analisar*) nem uma resposta inacurada (categoria comportamental *Responder inacuradamente*), por exemplo. Isto é, a categoria comportamental *Responder de forma simplificada* exclui a possibilidade de ocorrer junto com qualquer outra categoria.

## DISCUSSÃO

Este é um estudo exploratório que enfatizou os efeitos da interação verbal entre um adulto e uma criança, enquanto (re)contavam histórias, sobre o comportamento verbal vocal. Ao analisarem as cenas de uma história após sua apresentação em mídia filme e explorarem desenhos, adulto e criança têm uma oportunidade para interagir de modo bastante diferente do que se estivessem todo o tempo diante de uma televisão. Há maior abertura ao diálogo e eles podem criar suas próprias histórias. Diante da televisão, no entanto, as imagens rapidamente apresentadas à criança se tornam conteúdos pulverizados que controlam espectadores passivos e limitam suas interações. Entretanto, um simples comentário de um adulto diante daquelas imagens pode adicionar informações (estímulos discriminativos) a elas e personificá-las, contribuindo para a própria preservação da cultura daqueles indivíduos (D. A. Eckerman, comunicação pessoal, 13 de setembro de 2006). Portanto, o alvo de análise deste estudo não foi apenas o vocabulário utilizado pela criança ou o número de palavras que ela falou na interação com um adulto, mas as descrições que apresentou acerca da história, as relações funcionais que estabeleceu entre os diferentes eventos e comportamentos envolvendo as personagens, bem como as relações que identificou entre tais elementos e sua própria história de vida.

A análise desenvolvida acerca dos efeitos das interações verbais estabelecidas com as crianças participantes deste estudo, utilizando-se trechos de uma história infantil, foi feita a partir de uma abordagem funcional e sugere a existência de reforçamento positivo do comportamento verbal vocal das crianças, sob controle dos estímulos presentes no contexto experimental. A apresentação de trechos da história por meio da mídia filme e de desenhos relacionados aos mesmos temas tratados na história envolveu a participação de um adulto (experimentadora) que emitia comportamentos

que, em geral, reforçavam positivamente a iniciação e a continuidade de um episódio verbal por parte da criança. Ao fazer comentários sobre a história, a experimentadora também oferecia modelos de tal abordagem funcional na medida em que estabelecia relações de um dado comportamento das personagens com seu ambiente imediato e passado. Além disso, os erros ou dificuldades apresentados pelas crianças (*Pronunciar incorretamente, Formular frase incorreta e Responder inacuradamente*) foram seguidos por “correções” da experimentadora que então indicava a elas a forma correta de tais respostas, mas sempre inserindo tais “correções” em episódios verbais caracterizados por reflexões sobre um tema ou uma cena. Assim, a criança não foi solicitada a repetir corretamente a palavra, ou ainda, não recebeu um *feedback* que sinalizava explicitamente seus erros. Ela recebia *feedbacks* que indicavam sempre aceitação e valorização de sua participação e o reforçamento positivo ocorria, por exemplo, quando a experimentadora comentava outras cenas do filme, oferecia dicas para que a criança as analisasse, expandia comentários anteriores feitos pela criança e apresentava soluções alternativas diante de situações-problema da história. A atenção da experimentadora – olhar para a criança, ouvi-la, apresentar aprovação social diante de seus comentários, mantendo trocas verbais em um contexto lúdico com tapete e almofadas, história infantil e desenhos também sugerem a presença de reforçamento positivo em tais interações (Moerk, 1990; P. Andronis, comunicação pessoal, 16 de setembro de 2006).

Sendo assim, tais estratégias utilizadas pela experimentadora, associadas à contingência de reforçamento positivo, se assemelham às observadas em diversas famílias norte-americanas participantes de um estudo longitudinal conduzido por Hart e Risley (1995/2004). De modo geral, os autores observaram maiores ganhos no vocabulário para as crianças que pertenciam a famílias nas quais os pais passavam mais tempo interagindo e conversando com elas; utilizavam predominantemente

contingências de reforçamento positivo; mantinham episódios verbais mais longos com as crianças; valorizavam a participação delas nestes episódios, por exemplo, ao expandirem suas vocalizações. Tais efeitos podem ser comparados ao aumento do total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais observado nas sessões de treino para todas as crianças participantes deste estudo, os quais diferem daqueles observados por Hart e Risley para crianças que pertenciam a outras famílias, nas quais havia menor interação diária das crianças com seus pais e maior exposição delas a contingências de punição no contexto familiar.

Portanto, os dados obtidos neste estudo indicam que o uso da história infantil “Branca de Neve e os Sete Anões” consistiu em um contexto efetivo para o fortalecimento do repertório verbal vocal de crianças pré-escolares. As interações promovidas com elas a partir de análises funcionais presentes em discussões das cenas do filme e dos desenhos impressos possibilitam a evocação e o reforçamento positivo de respostas verbais vocais, ao longo de suas interações com a experimentadora. No entanto, este estudo pode ser considerado exploratório como indicado anteriormente, de modo que algumas considerações serão feitas a fim de contribuir para o aprimoramento de aspectos metodológicos, e, portanto, para possíveis replicações.

## **HISTÓRIAS INFANTIS E DESENHOS: RECURSOS ÚTEIS PARA O ESTUDO DO COMPORTAMENTO VERBAL VOCAL**

Diversos estudos mostram como as histórias permitem combinar entretenimento e ensino (Elley, 1989; Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Huttenlocher & cols., 1991; Prebianchi & Soares, 2004; Robbins & Ehri, 1994; Vasconcelos, 2004; Vasconcelos, 2006b; Whitehurst et. al., 1988; Zanotto, 1996), o que as torna um recurso lúdico rico em diversos contextos nos quais se interage com crianças (Prebianchi, 2000). A maioria



dos estudos que foram considerados na revisão de literatura aqui apresentada adotaram a apresentação de histórias infantis a partir de livros ilustrados como uma ocasião para estabelecer interações verbais entre adultos e crianças. Porém, nenhum deles utilizou histórias infantis especificamente apresentadas em mídia filme, o que representou um desafio metodológico neste estudo.

Livingstone, Holden e Bovill (2002) apontaram, após entrevistarem 15 mil crianças e jovens em diversos países europeus, incluindo França, Itália e Holanda, que a leitura ocupava, em geral, de 30 minutos a 1 hora por dia daqueles que a apontaram como uma atividade freqüente em seu cotidiano. Já entre aqueles que relataram ler pouco, o tempo gasto com livros apresentou um declínio consistente com o aumento da idade, diferentemente da maioria dos outros tipos de mídia (internet, telefone, música, jogos de computador). Ou seja, quanto mais velha a criança, menos tempo ela passava lendo livros. Já a televisão está fortemente presente no cotidiano de crianças em diversos países e consiste em uma das atividades diárias às quais elas dedicam mais tempo (Biasoli-Alves, 1997; Brazelton & Greenspan, 2000/2002; Groebel, 2002). Portanto, a possibilidade de que adultos se engajem em interações verbais ricas com crianças enquanto ou depois que assistem juntos a um programa ou filme na televisão se mostra relevante na sociedade contemporânea. Diante disso, este estudo investigou como um recurso midiático tão atrativo como um filme pode ser utilizado em um contexto experimental, a fim de ocasionar oportunidades de aprendizagem para as crianças, particularmente voltadas para o repertório verbal vocal. Tais oportunidades são definidas a partir da contingência tríplice, ou seja, implicam que a criança tem a oportunidade de responder em uma determinada ocasião e que, necessariamente, sua resposta tem conseqüências contingentes a ela (Skinner, 1998).

Vale mencionar que diversas histórias infantis podem ser utilizadas neste sentido, permitindo reflexões sobre temas diferentes dos tratados em “Branca de Neve e os Sete Anões” e interações com crianças de outras faixas etárias. Vasconcelos (2005, 2006b), por exemplo, sugere como as contingências presentes em “Pinóquio”, “Peter Pan” e “No Reino das Águas Claras” podem ser interpretadas em termos analítico-comportamentais e contribuir para discussões acerca: (1) dos conceitos de criança, infância, maternidade e paternidade; (2) da importância da participação dos pais no dia-a-dia das crianças; (3) da necessidade de se estabelecer diálogos, de se ouvir e, sobretudo, de se valorizar e elogiar as vocalizações de uma criança; (4) da necessidade de se saber expressar sentimentos de forma socialmente apropriada; (5) da cooperação em tarefas domésticas; (6) do estabelecimento de rotina, dentre outros.

Em sua revisão de literatura, Zanotto (1996) cita estudos em que pesquisadores selecionaram as histórias favoritas das crianças participantes para serem utilizadas nas interações com elas. Para tanto, eles verificaram quais livros as crianças pediam que fossem lidas repetidas vezes no contexto escolar e, portanto, cujas histórias lhe eram atrativas e familiares. No presente estudo, também se investigou o conhecimento prévio das crianças acerca da história infantil a ser utilizada na tarefa experimental, o que poderia conduzir à identificação de possíveis influências de exposições prévias à história no seu desempenho assim como à avaliação do valor reforçador potencial da história para elas. Dessa maneira, a experimentadora perguntou às crianças, na primeira sessão experimental, se conheciam a história “Branca de Neve e os Sete Anões”, se tinham livros ou vídeos da história e se já tinham assistido a ela mais de uma vez. Apenas as meninas (Thaís, Clara, Diana e Alice) afirmaram conhecer e assistir eventualmente à história em casa, além da mãe de Alice ter mencionado no questionário (vide Apêndice D) que essa é uma de suas histórias preferidas, o que não foi um fator

impeditivo da participação dessas crianças no estudo. Os dados obtidos nas sessões de linha de base e de treino não mostraram claras diferenças entre meninas e meninos que pudessem ser relacionadas ou atribuídas ao contato anterior das meninas com a história por meio de livros e/ou filmes.

Associados à apresentação da história infantil em mídia filme, os desenhos impressos se mostraram um recurso importante no sentido de permitir à experimentadora estabelecer interações verbais com as crianças a partir de novos conjuntos de estímulos e, assim, ampliar o treino. Ao serem utilizados apenas nas sessões de treino, os desenhos conferiram a elas a possibilidade do adulto falar com a criança sobre a história apresentada na mídia de tela com maior fluidez, já que tal interação ocorreu após a exposição às cenas do filme. Com isto, retirou-se a criança de uma situação relativamente passiva de espectadora para uma interação social ativa que favoreceu a expressão de seus pensamentos e sentimentos e lhe permitiu criar suas próprias histórias, na medida em que era ouvinte e falante. Neste sentido, a abertura ao diálogo estabelecida no treino permitiu que a história apresentada na mídia de tela fosse uma ocasião para que adulto e criança controlassem não só a interação com o que foi apresentado por meio deste recurso como entre si mesmos, o que pode então contribuir para a preservação de valores e práticas sociais, isto é, de uma cultura. O filme funcionou então como um contexto adequado para que tais interações fossem desenvolvidas, no entanto, mais relevante do que isto foi o fato das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora permitirem não só evocar comportamentos verbais vocais das crianças, mas também de modelar e fortalecer os mesmos.

Optou-se por elaborar os seis desenhos apresentados pela experimentadora às crianças de forma que, além de contemplar os temas identificados em cada uma das

cenar selecionadas do filme, eles ilustrassem tais temas em contextos ou situações próximas do cotidiano infantil (vide Apêndice B). Ao longo das sessões de treino, a experimentadora fazia alguns comentários e questionamentos para que a criança descrevesse experiências pessoais relacionadas aos temas abordados nos desenhos e, conseqüentemente, também no filme. Isto resultou em aumentos do total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais *Comentar* e *Formular questões específicas*, respectivamente, nessas sessões. Tais comparações foram importantes porque permitiram estabelecer intercâmbios entre fantasia e realidade e, dessa maneira, facilitaram a emissão de comportamentos de auto-exposição (falar de si mesmo) e de expressividade emocional (identificar e falar sobre sentimentos) das crianças. Isto justifica então o aumento observado no total absoluto de ocorrências da categoria comportamental *Relatar experiências* nas sessões de treino para todas as crianças (vide Figuras 3 a 6). Na linha de base, entretanto, nenhuma delas apresentou qualquer ocorrência dessa categoria, enquanto que no treino Alex, por exemplo, apresentou 18 ocorrências dessa categoria na sessão T<sub>6</sub>.

Além disso, as comparações entre as cenas do filme e os desenhos nas sessões de treino permitiram que experimentadora e criança identificassem situações-problema vividas pelos personagens e discutissem alternativas de ação que poderiam ser adotadas diante delas. Isto implicou aumentos no total absoluto de ocorrências da estratégia e da categoria comportamental *Apresentar solução alternativa*, de modo semelhante ao que ocorreu com a categoria comportamental *Relatar experiências*, nestas sessões. Na linha de base, nenhuma das crianças emitiu sequer uma ocorrência da categoria *Apresentar solução alternativa*, mas houve um aumento do total absoluto de ocorrências desta categoria para todas as crianças nas sessões de treino, sendo que Alex emitiu 10 ocorrências na sessão T<sub>4</sub>. Assim, tais discussões entre experimentadora e crianças

acerca de situações-problema poderiam facilitar a formulação de alternativas de ação criativas (Skinner, 1974/2004), diante de situações conflituosas fictícias. Isto poderia contribuir inclusive para que as crianças alterassem seus próprios comportamentos diante de situações semelhantes, produzindo mudanças em seu ambiente natural que caracterizaram a resolução de problemas (Skinner, 1969/1980).

Ainda com relação à utilização de desenhos impressos nas sessões de treino, vale mencionar o estudo de Zanotto (1996) acerca do desempenho verbal de crianças pré-escolares, no qual foi feita a opção metodológica de propor aos participantes que recontassem, com o apoio do próprio livro, a história que havia sido lida por um adulto. Ou seja, as crianças não-leitoras que participaram do estudo podiam acompanhar as ilustrações do livro enquanto interagiam com o adulto, descrevendo eventos e comportamentos dos personagens apresentados na história. A autora propôs então que outros estudos obtivessem medidas sobre o que chamou de “recontar livre”, sem o apoio do livro, pois considera que esta diferença pode influenciar o desempenho das crianças na tarefa experimental. No caso do presente estudo, os estímulos visuais apresentados às crianças por meio dos desenhos impressos também estavam presentes enquanto elas os descreviam e analisavam. Porém, enquanto as crianças analisavam e discutiam sobre as cenas específicas do filme apresentadas no DVD editado, durante as sessões de treino, não havia apoio de estímulos visuais adicionais – apenas os comentários e perguntas da experimentadora que as orientavam na tarefa. Esta diferença pode ter contribuído para que, uma vez que não havia estímulos adicionais presentes para evocar as respostas verbais vocais das crianças (Skinner, 1957/1978) acerca das cenas do filme, tais respostas fossem menos precisas ou completas, como sugerem os maiores valores de total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais *Formular Frase Incorreta* (FI) e *Responder Inacuradamente* (RI) nas sessões de treino. Para controlar possíveis

influências decorrentes dessas particularidades, futuros estudos que utilizem histórias apresentadas em mídia filme podem dispor de um DVD editado com imagens congeladas das cenas do filme ou de desenhos impressos que reproduzam tais imagens. Com isto, a criança também teria disponível um conjunto adicional de estímulos visuais para recontar a história ao longo da interação com o adulto.

## **ESTRATÉGIAS E CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS COMO UNIDADES DE ANÁLISE**

Skinner (1957/1978) aponta que dificuldades para delimitar a dimensão da unidade de análise são um problema frequentemente encontrado em estudos científicos acerca do comportamento verbal e este não foi uma exceção. Como os indivíduos produzem variadas topografias discretas de respostas verbais vocais, tais respostas podem ser facilmente classificadas apenas de acordo com suas formas em detrimento de suas funções. Porém, isto pode resultar em uma interpretação equivocada, segundo a qual topografias semelhantes automaticamente implicam funções semelhantes (Schlinger, 1995). Neste sentido, é preciso não só considerar a topografia de uma resposta verbal vocal, como também identificar qual função aquela topografia usualmente apresenta em um determinado contexto, isto é, o contexto em que tal topografia é emitida permite a identificação de sua função. A categoria comportamental *Repetir*, por exemplo, é um comportamento ecóico que envolve uma correspondência ponto-a-ponto com o som do estímulo verbal antecedente imediato (Skinner, 1957/1978) e tal topografia particular pode ter diferentes funções.

O sistema de categorização adotado neste estudo tem parte topográfica e parte funcional. Algumas estratégias e categorias comportamentais são claramente funcionais (e.g. *Encorajar*), outras claramente topográficas (e.g. *Pronunciar incorretamente*,

*Formular frase incorreta* e *Responder inaccuradamente*) e outras funcionais com topografias específicas (e.g. *Emitir outros comportamentos* e *Auto-corrigir*). As categorias comportamentais topográficas emitidas pelas crianças, como *Pronunciar incorretamente*, são importantes para este estudo porque possibilitam investigar suas possíveis funções e, assim, algumas perguntas relevantes puderam ser formuladas. A pronúncia incorreta de palavras pode ter uma função reforçadora negativa na medida em que permite à criança emitir comportamentos de esquiva ou fuga de tarefas que envolvam o falar ou a produção de textos? A ocorrência de pronúncias incorretas pode ser alterada ao ser conseqüenciada com a expansão de informação sobre um determinado tema, isto é, ao apresentar outros estímulos discriminativos e modelos sem, contudo, destacar o erro?

“Histórias infantis como um contexto para o reforçamento positivo do comportamento verbal vocal de crianças pré-escolares” exigiu, portanto, a criação de um sistema de categorização que abarcasse aspectos topográficos e funcionais de respostas verbais vocais. Optou-se por investigar as interações verbais vocais entre experimentadora e criança de acordo com classes comportamentais destacadas na literatura mencionada anteriormente (Hart & Risley, 1995/2004; Ribes-Iñesta & Quintana, 2002; Schlinger, 1995; Zanotto, 1996; Whitehurst et al., 1988). Apesar das adaptações realizadas quanto ao nome e à descrição de tais classes, parte da terminologia utilizada por Ribes-Iñesta e Quintana (2002) foi mantida. Isto é, as respostas verbais vocais da experimentadora, cuja utilização correspondeu às manipulações programadas nas sessões experimentais, foram chamadas de estratégias comportamentais, e as das crianças, de categorias comportamentais, cuja emissão foi apenas observada e registrada. A diferenciação entre categorias comportamentais emitidas pela criança e de estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora

foi uma tentativa de enfatizar que as últimas se referiam à variável a ser manipulada, às intervenções programadas. Além disso, o contexto de interação verbal com a criança utilizando-se uma história infantil pode ser descrito de forma mais completa a partir de um sistema específico de estratégias e categorias comportamentais. O operante verbal de mando (Skinner, 1957/1978), por exemplo, de acordo com o comportamento do ouvinte, pode ocorrer em forma de questões, sendo então classificado como uma solicitação do falante, a qual envolveria as estratégias comportamentais *Formular questões gerais*, *Formular questões específicas* e *Formular outras questões*. Entretanto, o mando também pode ter uma forma enfática, envolvendo questões curtas, como “Pode falar!”, o que indicaria a estratégia comportamental *Encorajar*. Neste estudo, portanto, o operante verbal mando foi então desmembrado em estratégias comportamentais específicas. Apesar disto, o sistema de categorização adotado neste estudo para analisar interações verbais vocais entre adulto e criança pode ser relacionado aos operantes verbais descritos por Skinner (1957/1978). A categoria comportamental *Repetir* (R), por exemplo, poderia ser associada ao comportamento ecóico, uma vez que há similaridade formal entre a resposta vocal e o estímulo auditivo. Porém, vale enfatizar que, para os objetivos analíticos deste estudo, a classificação do comportamento verbal vocal utilizando-se apenas a terminologia proposta por Skinner (1957/1978) poderia não abarcar a especificidade das interações aqui consideradas.

Ainda assim, o sistema de categorização adotado neste estudo pode ser aprimorado, no sentido de que as estratégias e categorias comportamentais sejam excludentes, o que não permitiria que fossem registradas simultaneamente, em um mesmo bloco de respostas verbais, mais de uma estratégia ou categoria. A pronúncia incorreta de uma palavra pela criança (*Pronunciar Incorretamente*) ao fazer uma análise da história (*Analisar*) poderia ser registrada em apenas uma categoria comportamental,



*Analisar incorretamente*, ao invés de *Analisar* e *Pronunciar incorretamente*, por exemplo. Ou seja, além da função específica apresentada por aquela resposta verbal (a de analisar a história, descrevendo eventos, personagens, comportamentos), seria indicada também sua topografia a partir de uma adjetivação complementar. Dessa forma, tanto aspectos topográficos quanto funcionais das respostas verbais vocais emitidas pela criança continuariam a ser contemplados, seja no mesmo sistema de categorização, seja em sistemas diferentes e complementares.

As definições das treze estratégias comportamentais e das catorze categorias comportamentais utilizadas neste estudo (ver Tabelas 4 e 5, p. 97 e 100), neste sentido, atenderam ao critério defendido por Bakeman e Gottman (1986/1997) de serem exaustivas, pois todas as respostas verbais vocais da experimentadora e das crianças foram classificadas como determinada estratégia ou categoria. Porém, não atenderam ao critério de serem mutuamente exclusivas, pois algumas estratégias e categorias comportamentais envolveram tanto aspectos topográficos como funcionais, de modo que mais de uma estratégia ou categoria eram identificadas em uma mesma resposta verbal vocal. Ou seja, deveria haver apenas uma estratégia ou categoria para cada resposta da experimentadora e da criança, respectivamente. Apesar disto, os objetivos deste estudo permitiam o registro da ocorrência de mais de uma categoria ou estratégia comportamental para uma mesma resposta verbal da criança e, mesmo que algumas categorias comportamentais terem ocorrido simultaneamente (exceto *Responder de forma simplificada* como indicado na Tabela 5), isto não implicou em sobreposição de categorias. Por exemplo, se a criança pronunciou incorretamente a palavra “príncipe” ao fazer um comentário sobre uma cena do filme, por exemplo, registrou-se com precisão a ocorrência de duas categorias comportamentais distintas: *Pronunciar incorretamente* e *Analisar*. Ainda assim, replicações que utilizem o sistema aqui adotado podem

aperfeiçoar as definições operacionais de algumas estratégias e/ou categorias comportamentais utilizadas neste estudo.

As descrições apresentadas nas Tabelas 1 e 2 e as análises desenvolvidas a partir do registro das ocorrências das estratégias e categorias comportamentais possibilitaram identificar inter-relações entre as respostas verbais vocais da experimentadora e as das crianças. Conforme o total absoluto de ocorrências e a variedade de estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora aumentavam nas sessões de treino, o mesmo ocorria com as categorias comportamentais emitidas pelas crianças, identificando-se então mudanças que foram produzidas por interações verbais diferenciadas e marcadas pela aprovação social, um reforço condicionado generalizado (Skinner, 1957/1978). Assim, as categorias comportamentais se mostraram sensíveis às manipulações experimentais nas sessões de treino, que consistiram na utilização de estratégias comportamentais diferentes das predominantemente utilizadas nas sessões de linha de base. As estratégias comportamentais se mostraram úteis ao favorecer o aumento da ocorrência de diversas categorias comportamentais emitidas pelas crianças sem, contudo, aumentar a ocorrência daquelas que representavam erros.

Portanto, a natureza interativa do desenvolvimento do repertório verbal vocal foi observada neste estudo quando se comparou o padrão de respostas verbais vocais emitidas pela experimentadora e por cada uma das crianças participantes. Ambas alternaram entre papéis de falante e ouvinte, ora iniciando um episódio verbal, ora sendo uma audiência para as respostas verbais vocais emitidas pela outra. Na inspeção visual das Figuras 1 e 2, por exemplo, fica clara a consistência existente entre tais papéis à medida em que as curvas referentes ao total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais emitidas por cada uma das crianças acompanham as curvas referentes às estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora. Ainda assim,

é possível notar que as interações entre a experimentadora e cada uma das diferentes crianças foram idiossincráticas, dados os valores particulares de total absoluto de ocorrências, apesar de se utilizar os mesmos conjuntos de estímulos e auditivos e visuais contidos no filme e nos desenhos.

A maioria das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora se mostrou rica, no sentido de ocasionar diversas possibilidades de respostas verbais vocais das crianças. Aquelas estratégias que envolveram comentários sobre o filme ou desenho (*Comentar*), perguntas (*Formular questões gerais*, *Formular questões específicas* ou *Formular outras questões*), paráfrases ou expressões de encorajamento (*Encorajar*) e aprovação social (*Apresentar aprovação social*) se destacaram, pois a utilização de cada uma delas consistia em uma ocasião para que a criança emitisse de 10 a 13 categorias comportamentais (vide Tabela 4, p. 97). Essas seis estratégias comportamentais correspondem àquelas apontadas por Hart e Risley (1995/2004), Ribes-Iñesta e Quintana (2002), e Whitehurst et al. (1988) como imprescindíveis para o desenvolvimento do repertório verbal vocal de crianças. Neste sentido, os dados obtidos neste estudo indicam que essas estratégias permitiram à experimentadora não apenas evocar, mas modelar e fortalecer o comportamento verbal vocal das crianças, contribuições além daquelas destacadas pela literatura aqui considerada.

Já as estratégias comportamentais que envolveram correções (*Corrigir*), expansões (*Expandir*), respostas simplificadas (*Responder de forma simplificada*) e comentários sobre eventos ou comportamentos das crianças não-relacionados diretamente ao filme ou desenho (*Comentar sobre outros comportamentos*) restringiram a variedade de categorias comportamentais que poderiam ser emitidas pelas crianças. Nas Figuras 3 a 6, essas quatro estratégias comportamentais apresentaram também baixas ocorrências quando comparadas às seis estratégias citadas anteriormente. Isto

não implica, no entanto, que tais estratégias sejam irrelevantes e devam ser eliminadas do sistema de categorização aqui adotado, mas que, ao serem utilizadas, o sejam em meio a contingências de reforçamento positivo em que predominam outras estratégias comportamentais, como ocorreu nas interações experimentadora-criança neste estudo. Assim, ao interagir com uma criança, um adulto não deve responder a ela apenas de forma simplificada ou conseqüenciar seus erros de forma pontual, enfatizando-os ou solicitando explicitamente auto-correções. Ele deveria valorizar toda produção verbal da criança, elaborando comentários e fazendo elogios às vocalizações emitidas por ela, por exemplo. Ao fazê-lo, é possível dizer que, diante dos comportamentos verbais emitidos pela criança, a experimentadora ampliou o conjunto de informações (estímulos discriminativos), ofereceu modelos em um contexto lúdico e de aprovação (e.g. Moerk, 1990). De acordo com a Tabela 4 (p. 97) podia-se assumir que a experimentadora corrigiria (*Corrigir*) ou expandiria (*Expandir*) todas as respostas verbais vocais da criança classificadas como *Pronunciar incorretamente*, *Formular frase incorreta* ou *Responder inapropriadamente*. No entanto, quando a criança emitia uma dessas categorias, não necessariamente a experimentadora utilizava, de imediato, uma dessas duas estratégias para corrigi-la, o que é evidenciado pelos diferentes valores de total absoluto de ocorrências de tais categorias e estratégias específicas em quaisquer sessões de treino, para todas as crianças. De acordo com as Figuras 2 e 8, por exemplo, Alex apresentou 5 ocorrências da categoria comportamental *Pronunciar incorretamente* (PI) na sessão T<sub>3</sub> e a experimentadora apresentou 3 ocorrências da estratégia comportamental *Corrigir* (C) na mesma sessão. Isto ilustra que a experimentadora não corrigiu, imediata e pontualmente, todos os erros ou dificuldades apresentados pela criança, pois dispunha de outras estratégias que permitiram a ela abordá-los a partir de modelos de pronúncias

corretas ou da descrição de eventos/comportamentos apresentados no filme, por exemplo.

As três categorias comportamentais citadas (*Pronunciar incorretamente*, *Formular frases incorretas* e *Responder inaccuradamente*), que indicam erros em termos de pronúncias e produções gramaticais, por sua vez, foram as que mais restringiram as possibilidades de estratégias comportamentais a serem utilizadas pela experimentadora. Isto indica uma reciprocidade na interação experimentadora-criança, já que o mesmo ocorreu com as estratégias comportamentais que enfocavam os erros cometidos pela criança, como discutido anteriormente. Apesar de essas três categorias comportamentais criarem uma ocasião para a utilização de um menor número de estratégias comportamentais pela experimentadora (vide Tabela 4, p. 97), outras estratégias geralmente as acompanharam, de modo a favorecer a continuidade da participação da criança na interação com a experimentadora e, assim, possibilitar a ampliação do seu repertório verbal vocal. Nesse sentido, a grande maioria das estratégias utilizadas pela experimentadora não enfatizou a emissão de erros, até mesmo porque a porcentagem máxima alcançada pelos mesmos nas sessões de treino correspondeu a apenas 31% do total de categorias comportamentais emitidas pelas crianças.

Vale mencionar que as estratégias comportamentais *Apresentar dicas com dificuldade* (DCD) e *Apresentar dicas sem dificuldades* (DSD) apresentaram baixas ocorrências ao longo das sessões de treino com todas as crianças (vide Figuras 3 a 6), pois, principalmente diante de dificuldades das crianças (*Dificuldade de responder*), outras estratégias comportamentais também foram utilizadas, como *Formular questões específicas* ou *outras questões*, *Comentar* ou *Encorajar* (vide Tabela 4). Nas interações com Thaís, por exemplo, não foram registradas ocorrências destas estratégias em nenhuma das seis sessões de treino. Assim, estes dados podem sugerir que essas duas

estratégias – DCD e DSD – seriam descritas com maior parcimônia em apenas uma única estratégia comportamental em uma replicação deste estudo.

Grande parte das categorias comportamentais emitidas pelas crianças, sete dentre as catorze, permitiram ocasionar a utilização de inúmeras estratégias comportamentais pela experimentadora. Caso a criança fizesse comentários e perguntas acerca do filme ou do desenho (*Analisar, Fantasiar, Fazer pedidos ou perguntas, Repetir*) ou respondesse inapropriadamente a perguntas feitas pela experimentadora (*Dificuldade de responder, Responder de forma simplificada e Falar incompreensivelmente*), criava-se uma ocasião rica para que a experimentadora utilizasse de 6 a 10 das estratégias comportamentais definidas neste estudo. Apenas as categorias comportamentais *Auto-corrigir* e *Emitir outros comportamentos* consistiram em ocasiões para a utilização de 3 estratégias comportamentais, o que corresponde a 23% do total. No caso desta última categoria, a maior duração de cada uma das sessões de treino (aproximadamente 20 minutos) quando comparadas às de linha de base, associada aos estímulos presentes nas salas onde as sessões experimentais foram realizadas, pode ter aumentado a probabilidade das crianças se engajarem em comportamentos (vocais e não-vocais) concorrentes aos exigidos na tarefa experimental. Com isto, observou-se, nas sessões de treino, o aumento do total absoluto de ocorrências da categoria *Emitir outros comportamentos* e, conseqüentemente, da estratégia comportamental *Comentar sobre outros comportamentos*.

Ribes-Iñesta e Quintana (2002) relembram que interações entre indivíduos consistem de um fluxo contínuo de trocas verbais e não-verbais voltadas para ações diversas acerca de objetos e pessoas, presentes ou ausentes. Apesar deste estudo se voltar para o repertório verbal vocal de crianças, as análises desenvolvidas nele também incluíram comportamentos verbais não-vocais e também comportamentos não-verbais

das crianças. A categoria comportamental *Responder de forma simplificada* (RS) incluiu o comportamento verbal não-vocal das crianças (e.g. acenos de cabeça), cuja função era a de concordar com comentários ou questões formuladas pela experimentadora. A categoria comportamental *Emitir outros comportamentos*, por sua vez, incluiu comportamentos não-verbais das crianças, como andar pela sala ou manusear objetos disponíveis nela, dificultando as interações com a experimentadora voltadas para o filme ou desenho. Ambas as categorias comportamentais estão entre aquelas que apresentaram maiores valores de total absoluto de ocorrências em sessões de treino de diferentes crianças (vide Figuras 3 a 6), o que indica os comportamentos indicados nelas devam ser considerados mesmo em estudos voltados para o comportamento verbal vocal.

### **CONDIÇÕES EXPERIMENTAIS E DIFERENÇAS DE GÊNERO**

Todas as crianças, da *Condição Controle* e da *Condição Experimental*, apresentaram maiores valores de total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais no treino do que na linha de base. Entretanto, para as crianças da *Condição Experimental* (Alex, Diana, Caio e Alice), em geral, este aumento resultou em valores mais altos do que os observados para as da *Condição Controle*, tanto nas sessões de 1 a 3, como nas sessões de 4 a 6. Tal afirmação não permite, no entanto, concluir que houve um aumento progressivo desses valores ao longo das sessões experimentais ou indicar uma quantidade mínima de sessões necessárias para se observar tal efeito. Em estudos como este, baseados na Análise do Comportamento, a replicação com um mesmo indivíduo dos resultados decorrentes de uma manipulação é uma característica essencial do delineamento experimental. Sendo assim, é possível afirmar que seria necessária uma programação de sessões acima de uma, duas ou três e,

além disso, a utilização de um critério de mudança (das sessões de linha de base para as de treino), baseado em uma análise do desempenho da criança, poderia ser útil para indicar que quantidade mínima de sessões os estudos que utilizem este delineamento devem considerar.

De modo complementar, observou-se que, em ambas as condições, também houve um aumento do total absoluto de ocorrências das estratégias comportamentais utilizadas pela experimentadora no treino. Apesar de, na linha de base, as ocorrências das estratégias comportamentais apresentarem valores menores ou semelhantes às ocorrências das categorias comportamentais, no treino, o aumento nas ocorrências das estratégias superou o das categorias (vide Figuras 1 e 2). Assim, houve uma maior participação verbal vocal da experimentadora no treino, como parte da manipulação experimental programada neste estudo, e esta envolveu não só a utilização da estratégia comportamental *Apresentar Aprovação social* às respostas verbais vocais da criança, como também de reforço social de uma forma mais ampla (e.g. manter contato visual, demonstrar interesse, ouvir). Moerk (1990), ao investigar a aquisição da linguagem em um estudo longitudinal, analisou as interações entre uma mãe e sua criança por meio de observações naturalistas, utilizando o paradigma do sujeito como seu próprio controle. Ao interpretar seus resultados em termos de contingências tríplices, Moerk considera que as expansões da mãe ao imitar uma expressão vocal da criança precedente (adicionando novos elementos ou oferecendo modelos corretos de elementos utilizados anteriormente pela criança) indicam concordância e, implicitamente, consistem em uma contingência de reforçamento positivo. Portanto, estas contingências foram estabelecidas também nas interações da experimentadora com as crianças neste estudo, o que não requeria que cada resposta verbal vocal da criança fosse imediata e pontualmente seguida por um elogio, por exemplo. Isto é, outras estratégias



comportamentais utilizadas pela experimentadora, as quais complementavam as respostas da criança e davam continuidade à interação verbal vocal, também consistiam em aspectos importantes de tais contingências de reforçamento. Com isto, considera-se que o objetivo de demonstrar que análises e discussões acerca de uma história infantil podem ser um contexto para o reforçamento positivo do comportamento verbal vocal foi alcançado.

Vale ressaltar que os aumentos no total absoluto de ocorrências de estratégias e de categorias comportamentais observados no treino para todas as crianças, foram acompanhados por uma maior variedade das estratégias e categorias, o que aponta para outro efeito favorável da manipulação experimental. Na linha de base, predominaram as estratégias comportamentais *Formular questões gerais* e *Encorajar* nas interações da experimentadora com todas as crianças. Porém, no treino, estratégias comportamentais mais diversas passaram a ser utilizadas pela experimentadora, além das duas já citadas: *Formular questões específicas*, *Formular outras questões*, *Apresentar aprovação social*, *Apresentar solução alternativa* e *Comentar*. Quanto às crianças, na linha de base utilizaram predominantemente as categorias comportamentais *Analisar* e *Responder de forma simplificada*, enquanto no treino houve também maior diversificação das categorias emitidas, acompanhada de maiores valores de total absoluto de ocorrências, que passaram a incluir as categorias: *Fantasiar*, *Relatar experiências*, *Apresentar solução alternativa*, *Fazer pedidos ou perguntas* e *Emitir outros comportamentos*.

Entretanto, a comparação das condições de linha de base e de treino é uma outra análise que poderá resultar em alterações destas condições em replicações deste estudo. É possível comparar a linha de base com o treino? Na linha de base, as crianças assistiram ao filme dividido em duas partes e o recontaram diante de estímulos verbais vocais apresentados pela experimentadora – em geral, as questões amplas (*Formular*

*questões gerais*) e frases de encorajamento (*Encorajar*). No treino, algumas cenas do filme destacaram diferentes temas também apresentados em desenho impressos. Nestas sessões, houve uma maior e diferenciada interação entre adulto e criança, de modo que a experimentadora passou a utilizar com maior frequência outras estratégias comportamentais além das duas citadas anteriormente. Enquanto na linha de base a criança dirigia o ritmo da interação, pois se pedia que ela recontasse livremente o que lembrava da história, no treino adulto e criança introduziram um conjunto maior de estímulos verbais e emitiram uma maior variedade de estratégias e categorias comportamentais, respectivamente.

Na medida em que são considerados os desempenhos das crianças apenas nas sessões de linha de base (vide Figura 9), é possível observar que, de modo geral, na *Condição Controle*, as sessões de linha de base final (LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>) apresentaram valores mais altos de total absoluto de ocorrências do que as sessões de linha de base inicial (LBI<sub>1</sub> e LBI<sub>2</sub>), apesar das crianças terem assistido ao filme apenas em dois momentos distintos. Entretanto, na *Condição Experimental*, estes valores diminuíram das sessões de linha de base inicial (LBI<sub>1</sub> e LBI<sub>2</sub>) para a final (LBF<sub>1</sub> e LBF<sub>2</sub>), apesar das crianças terem participado de seis sessões de treino. Comparando-se apenas a linha de base inicial e final, portanto, as crianças da *Condição Controle* apresentaram aumentos mais claros do total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais, já que, na *Condição Experimental*, as altas ocorrências emitidas nas sessões de treino não se mantiveram na linha de base final e apresentaram, nesta última, valores menores do que os observados para a *Condição Controle*. Ainda assim, é necessário considerar que as diferenças individuais entre as crianças foram bastante evidentes e, com isto, torna-se mais difícil identificar diferenças sistemáticas entre os grupos e afirmar categoricamente que os desempenhos nos dois blocos de linha de base são mais diferentes do que

semelhantes. Nesse sentido, vale considerar que os efeitos de outras variáveis podem ser importantes, tais como: (1) maior intervalo entre as sessões de treino e as de linha de base; (2) a exposição ao filme na linha de base apenas com a presença da experimentadora. As duplas de crianças podem manter interações verbais entre si durante a apresentação do filme e, posteriormente, falarem menos no momento de recontarem a história; e, ainda, (3) utilizar cenas do filme e desenhos em ambas as condições de linha de base e de treino. Além disso, os dados obtidos conforme as crianças recontaram as duas partes do filme nas sessões de linha de base sugerem a existência de diferentes oportunidades para a criança recontar a história, o que deve ser investigado sistematicamente – a segunda parte parece ter produzido menos comentários por parte das crianças. Isto é, como os eventos e comportamentos das personagens apresentados na primeira parte do filme eram diferentes dos apresentados na segunda parte, tal especificidade pode ser uma variável importante para se compreender diferenças observadas entre as sessões de linha de base que envolviam partes diferentes (LBI1 e LBF1 *versus* LBI2 e LBF2).

Não foi possível observar diferenças sistemáticas entre meninas e meninos em nenhuma das condições, de modo que este estudo não dispõe de evidências empíricas que permitam afirmar que o desempenho das meninas foi superior ao dos meninos, ou vice-versa. Na *Condição Controle*, por exemplo, Thaís e Clara foram as crianças que apresentaram maiores valores de total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais em todas as sessões de treino ( $T_1$ ,  $T_2$ ,  $T_3$ ), variando entre 66 e 105 ocorrências. Já na *Condição Experimental*, Alex e Caio foram as crianças que apresentaram os maiores valores em termos de total absoluto de categorias comportamentais, mas apenas em sessões específicas (211 na sessão  $T_6$  e 151 na sessão  $T_6$ , respectivamente). Os dados de Alex, em particular, evidenciam que sua habilidade

verbal vocal era diferenciada da dos outros meninos e, em termos de valores de total absoluto de ocorrências, foi maior que os apresentados pelas meninas em algumas ocasiões. Isto mostra que, caso as diferenças entre os gêneros se sobreponham às diferenças individuais resultantes da história de reforçamento única de cada criança, estudos adicionais são necessários para identificar padrões sistemáticos que diferenciem meninas e meninos, o que não foi observado neste estudo.

A avaliação das profissionais da escola de que Thaís e Pedro, da *Condição Controle*, e Alex e Alice, da *Condição Experimental*, eram crianças que apresentavam maior habilidade verbal vocal não foi precisamente corroborada pelos dados obtidos nas sessões experimentais, com exceção de Alex. Considerando-se que os valores de total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais emitidas pelas crianças na linha de base inicial (LBI<sub>1</sub> e LBI<sub>2</sub>) foram similares, não seria possível identificar, apenas com estas sessões, aquelas crianças que apresentavam maior habilidade verbal vocal no contexto escolar, segundo a avaliação das profissionais. Portanto, duas estratégias diferentes poderiam complementar uma avaliação feita por profissionais da escola, a fim de justificar a distribuição de participantes entre as condições controle e experimental. Em primeiro lugar, os pesquisadores fariam observações diretas e sistemáticas da criança em diversas atividades escolares, principalmente naquelas em que a criança emite comportamentos similares aos que são seu objeto de estudo. Ainda assim, é possível que algumas particularidades do contexto escolar (e.g. atividades em grupos) ou a especificidade dos recursos utilizados pelas professoras (e.g. objetos ou temas de interesse de cada criança), indiquem uma habilidade verbal vocal que não será, necessariamente, apresentada no contexto experimental. Em segundo lugar, os pais ou responsáveis pela criança preencheriam, antes do início da coleta de dados, um

questionário em que forneceriam informações referentes ao repertório verbal vocal da criança.

No contexto escolar, em geral, é comum haver avaliações de professores(as), orientadoras(es) pedagógicas(os) ou diretores(as) acerca do comportamento verbal das crianças e jovens: “fala pouco” ou “fala muito” (indicando, respectivamente, baixa ou alta frequência de iniciação de interações verbais e/ou de manutenção das interações), “fala com muitos erros” ou “fala com precisão”, etc. Este estudo não teve como objetivo selecionar crianças a partir de avaliações diagnósticas criteriosamente estabelecidas, mas selecioná-las de acordo com a indicação das profissionais da escola – uma coordenação de Educação Infantil que conheça as crianças atendidas pela instituição e que tenha a percepção de que elas apresentam diferentes habilidades verbais vocais. Ainda que as crianças participantes deste estudo tivessem repertórios verbais diferenciados, todas apresentaram aumentos do total absoluto de ocorrências das categorias comportamentais, indicando os efeitos favoráveis das manipulações implementadas em um contexto que envolve uma história infantil. Os resultados obtidos neste estudo podem, assim, conduzir a interpretações analítico-comportamentais voltadas para as próprias avaliações apresentadas pelas profissionais da escola, enfatizando a utilidade de uma abordagem funcional do comportamento verbal de cada criança.

Neste estudo, o treino realizado com as oito crianças participantes envolveu alguns elementos apontados por Stokes e Baer (1977) como importantes para a promoção de generalização: (a) estímulos em comum com os estímulos presentes no ambiente natural das crianças – história apresentada em mídia filme e desenhos impressos; (b) comportamentos e procedimentos semelhantes aos que fazem parte das condições naturais de reforçamento às quais as crianças são expostas; e (c) a presença

de vários observadores e de outra criança (e.g. enquanto assistiam ao filme nas sessões de linha de base), ou seja, múltiplos exemplares. O fenômeno da generalização de estímulos é definido por Skinner (1953/2203) como um responder reforçado em determinada ocasião que tem maior probabilidade de ocorrer em ocasiões semelhantes, de modo que ele pode ser entendido a partir da relação entre os estímulos presentes no treino e os estímulos presentes no teste de generalização. Mesmo que a generalização de estímulos não tenha sido treinada diretamente como um operante neste estudo, similaridades entre os estímulos do contexto experimental e os do contexto natural (de sala de aula ou familiar) das crianças poderiam contribuir para a generalização de estímulos e ocorrência das respostas verbais vocais fortalecidas na situação de treino para outras situações (e.g. Gadelha & Vasconcelos, 2005).

Além disso, existem metacontingências envolvidas no desenvolvimento do comportamento verbal e, portanto, do próprio repertório social das crianças que podem fortalecer respostas verbais vocais como as treinadas pela experimentadora. Tais metacontingências envolvem diversas contingências individuais, que possuem suas conseqüências imediatas e únicas, mas estão entrelaçadas por uma conseqüência em longo prazo comum, que não seria produzida pela ocorrência isolada das contingências individuais, mas que afeta todos os indivíduos nelas envolvidos (Glenn, 1986/2005). Assim, os valores compartilhados pelos educadores (e.g. pais, professores) assim como as contingências estabelecidas por eles nos diversos contextos em que a criança interage com adultos e pares podem constituir uma metacontingência, cuja conseqüência comum em longo prazo é o pleno desenvolvimento do repertório verbal da criança.

## CONTEXTO FAMILIAR E A MÍDIA

As respostas apresentadas no questionário pelos responsáveis de algumas crianças da *Condição Controle* (Hugo, Pedro e Clara) e da *Condição Experimental* (Alex e Alice) estão reproduzidas, resumidamente, no Apêndice E. Tais respostas sugerem aspectos do contexto familiar que, na opinião desses responsáveis, contribuem para o desenvolvimento do repertório verbal vocal das crianças. Assistir a filmes ou programas infantis (e.g. desenhos animados) é apontada como uma das atividades preferidas de todas as crianças, exceto Pedro. O padrão de ocorrências das categorias comportamentais apresentado por ele foi similar ao das outras crianças da *Condição Controle* apenas nas sessões de linha de base, sem aumentos claros nas sessões de treino, posteriormente programadas para todas as crianças desta condição (vide Figuras 1 e 2), o que indicaria que a tarefa experimental em si não teve uma função reforçadora para Pedro como para as outras crianças. Segundo Brazelton & Greenspan (2000/2002), o tempo máximo que crianças em idade escolar deveriam passar diante do computador é de 30 minutos por dia e, diante da televisão, 1 hora por dia durante a semana e 2 horas ao final de semana. De modo geral, os responsáveis relataram que as crianças passam cerca de 30 minutos a 2 horas diárias assistindo à televisão, indicando que são pouco expostas a ela, como recomendam os profissionais das áreas médica e educacional. Apenas a mãe de Alex mencionou que ele tem contato com livros na companhia dos irmãos e a mãe de Pedro, que lê livros de história para ele. Ou seja, dentre todas as crianças, apenas dois meninos tiveram a mídia livros citada em suas rotinas.

A televisão é um produto cultural de baixo custo e, portanto, de fácil acesso, quando comparada à aquisição de livros ou à compra de ingressos para peças de teatro, por exemplo. O aparelho de televisão é compartilhado por toda a família e não apenas utilizado individualmente, de modo que se torna difícil dissociar seu uso pelos adultos

do uso pelas crianças (Capparelli, 1998/2002). Além disso, a televisão é uma das fontes que as crianças utilizam para construir sua visão de mundo, para organizar e interpretar suas experiências (Távola, 1998/2002). Neste sentido, tudo o que é veiculado por este tipo de mídia deve ser elaborado e analisado por profissionais de diversas áreas de conhecimento (e.g. Comunicação, Educação, Publicidade) sem que se subestime as crianças, que podem aprender e imitar o que é mostrado e valorizado nos programas de televisão em geral (Carmona, 1998/2002). Ao considerar o contexto familiar e a mídia de tela, portanto, um ponto relevante a ser também considerado é a exposição da criança a determinados tipos de programas ou filmes, os quais podem influenciar seus comportamentos nas interações com pares ou adultos (Biasoli-Alves, 1997). Gomide (2000), por exemplo, destaca três grandes efeitos de filmes violentos sobre os comportamentos de crianças: (1) elas podem se tornar menos sensíveis à dor e ao sofrimento dos outros; (2) podem se sentir menos amedrontadas em relação ao mundo ao seu redor; e (3) podem se comportar de maneira agressiva em relação aos outros. A autora alerta então que, quando uma criança observa indivíduos se comportando de determinada maneira no filme e identifica as conseqüências que o ambiente fornece para aqueles comportamentos, eles podem ser aprendidos por modelação.

Mendizabal (2005) observou também que a mídia de tela pode ser um dos fatores associados à utilização de práticas coercitivas pelos adultos na interação com crianças. Após assistirem a vídeos com cenas análogas a contingências de reforçamento positivo (*vídeos positivos*) ou a contingências aversivas (*vídeos aversivos*), a autora apresentou duas tarefas às mães participantes do estudo. A primeira envolveu 15 situações hipotéticas acerca de interações com a criança para que as mães descrevessem como se comportariam diante delas. A segunda envolveu interações diretas das mães com seus filhos, em uma situação de brincadeira no contexto experimental. Os



resultados indicaram que, de modo geral, a categoria comportamental *Desaprovação* (e.g. proibição de alguma ação da criança, privação de atividades prazerosas para a criança, ameaça de punição física) foi mais freqüente após a exposição aos *vídeos aversivos*, e a categoria comportamental *Aprovação* (e.g. comportamentos verbais ou não-verbais que indiquem encorajamento e afeto), após a exposição aos *vídeos positivos*. Isto indica que a exposição a filmes com cenas análogas a contingências aversivas pode influenciar, desfavoravelmente, práticas educativas maternas que envolvam reforçamento positivo.

A utilização da mídia filme neste estudo enquanto alternativa metodológica indica um recurso que pais e outros educadores – um público que pode ser seletivo quanto à programação televisiva e cinematográfica que eles e suas crianças assistem – podem adotar para unir o entretenimento à educação. Dessa forma, eles podem criar situações lúdicas para a promoção do amplo desenvolvimento do repertório comportamental intelectual, afetivo e social da criança. Para isso, é necessário então que eles proponham um contexto de reflexões sobre os programas e filmes aos quais se expõem as crianças, possibilitando a formação de uma visão crítica dos conteúdos e imagens veiculados neste tipo de mídia e evitando também a exposição excessiva àqueles marcados por imagens de violência (Vasconcelos, 2003).

Quanto à interação entre pais e filhos, de acordo com as respostas do questionário, todos os responsáveis relatam manter contatos diários de aproximadamente 5 horas com seus filhos e, no tempo em que ficam juntos, suas atividades preferidas são conversar, ler histórias e ajudar as crianças nas tarefas de casa. Hart & Risley (1995/2004) afirmam que o fato da mãe, em particular, ou de ambos os pais trabalharem fora de casa não implica necessariamente que a socialização da criança será prejudicada ou que a quantidade de fala dos pais dirigida à criança será reduzida.

Alguns cuidadores falam muito mais com a criança mesmo depois de um longo dia de trabalho e outros cuidadores passam o dia em casa sem conversar com a criança. Brazelton & Greenspan (2000/2002) destacam que, para a maioria das crianças, o padrão de tempo familiar disponível vai do final da tarde até a noite, envolvendo brincadeiras com os irmãos, diálogos durante as refeições e preparação para dormir. O importante, portanto, é que os pais se programem para aproveitar, no mínimo, 3 horas desse tempo familiar em que estão com a criança, seja interagindo diretamente com ela, seja orientando-a na realização de atividades que já desempenha sozinha. Os pais podem pedir que a criança os ajude em tarefas domésticas simples (e.g. arrumar a mesa, guardar brinquedos) ou podem acompanhá-la em suas atividades acadêmicas ou de relaxamento (e.g. ajudar na tarefa de casa, assistir ao programa de televisão preferido da criança), por exemplo. Durante tais interações cotidianas, eles têm a oportunidade de iniciar episódios verbais sobre assuntos que, por um lado, acham interessantes ou relevantes para a criança e, por outro, refletem suas preocupações ou abordam padrões de comportamento considerados desejáveis por eles e aspectos do ambiente que devem ser notados ou discutidos. Vale lembrar que conseqüências reforçadoras continuam a ser necessárias para manter a força de respostas no repertório verbal vocal da criança, mesmo depois que o comportamento verbal foi adquirido (Skinner, 1957/1978). Ribes-Iñesta e Quintana (2002) afirmam que adultos criam situações de brincadeira e de ensino de forma não-planejada como resultado natural de práticas culturais, e o presente estudo sugere então: (a) como tais situações podem ser estabelecidas a partir de uma história infantil apresentada em mídia filme e (b) como seus benefícios podem ser maximizados para promover o desenvolvimento do repertório verbal vocal da criança.

Quanto ao repertório verbal vocal das crianças, três dos cinco responsáveis avaliaram que seus filhos (Pedro e Clara, da *Condição Controle*, e Alex, da *Condição*

*Experimental*) pronunciavam incorretamente algumas palavras, o que também foi verificado nas interações com a experimentadora. No entanto, houve uma clara diminuição do total absoluto de ocorrências da categoria comportamental *Pronunciar incorretamente* para Pedro e Clara nas sessões de treino (vide Figura 7). Os responsáveis por Pedro e por Alice, das *Condições Controle* e *Experimental*, respectivamente, apontaram a entrada na escola como um fator que contribuiu para o desenvolvimento desse repertório. Já os responsáveis por Clara, da *Condição Controle*, e Alex, da *Condição Experimental*, citaram a relevância dos diálogos em família, acompanhados da convivência com irmãos mais velhos e do interesse dos pais pelas opiniões da criança. Três das cinco crianças têm irmãos mais novos (Alex, Alice e Clara) e duas, irmãos mais velhos também (Alex e Alice). Sendo assim, a maioria dos responsáveis considerou que as interações no contexto escolar e familiar são os principais fatores a influenciar o desenvolvimento do repertório verbal vocal nos primeiros anos de vida da criança, o que corresponde ao que a literatura considerada neste estudo tem destacado (e.g. Hart & Risley, 1995/2004).

Com relação ao contexto escolar, em particular, Hart & Risley (1995/2004) sugerem que a construção de programas de ensino para a pré-escola envolva uma grande variedade de experiências e situações que exijam a expressão verbal das crianças. O foco deve estar nos esforços dos professores para ajudá-las a adquirir uma série de comportamentos por meio de interações verbais com cada um de seus alunos, o que, segundo os autores, atualmente é pouco freqüente em turmas da pré-escola. Este estudo contribui nesse sentido, ao mostrar como histórias infantis e desenhos impressos são recursos valiosos para se estabelecer interações verbais em que a participação das crianças é valorizada (e.g. Zanotto, 1996). A criação dessas contingências é defendida também pelo filósofo Sardi (2004), que discorre sobre a filosofia para as crianças e a

importância do ‘brincar de pensar’, ressaltando que elas devem participar de diálogos voltados para reflexões acerca de suas mais diversas experiências. O resultado é que as crianças crescem acreditando que merecem ser ouvidas porque freqüentemente se pede e se valoriza sua opinião (e.g. Obdam, 2002). Os dados obtidos por meio do questionário mostram que as crianças participantes deste estudo fazem parte de um contexto familiar no qual são acompanhadas rotineiramente por seus pais, que desenvolvem diálogos, brincadeiras e leituras com seus filhos. Há dedicação do tempo desses cuidadores durante as refeições ou ao final do dia e, ainda, durante os finais de semana.

### **O ESTUDO SISTEMÁTICO DE INTERAÇÕES**

Zanotto (1996) questiona a validade de resultados encontrados em estudos que se propõem a investigar o desenvolvimento do repertório verbal de crianças pequenas solicitando a elas que recontem uma história para um entrevistador que permanece calado durante toda a sessão experimental. Além de ser dificilmente aplicável, tal procedimento não é compatível com a abordagem analítico-comportamental adotada neste estudo, para a qual a interação organismo-ambiente é a base da aquisição de qualquer comportamento. Nesse sentido, somente procedimentos em que um adulto interage com a criança na medida em que, por exemplo, ela reconta ou analisa uma história, permitem investigar apropriadamente o desenvolvimento do repertório verbal vocal. Bakeman & Gottman (1986/1997) afirmam que, como qualquer interação se desenvolve em um determinado período de tempo, os analistas do comportamento devem enfatizar abordagens seqüenciais a fim de garantir que os processos dinâmicos envolvidos nas interações sociais sejam analisados adequadamente. Os objetivos deste estudo não exigiam que as respostas verbais vocais da experimentadora e das crianças

fossem analisadas ponto-a-ponto em termos de seqüências comportamentais. Entretanto, a utilização de gravações audiovisuais, cujas contribuições são destacadas por Dessen e Murta (1997), assim como de um registro contínuo baseado em blocos de respostas, possibilitaram uma análise molecular das mudanças ocorridas nas interações entre a experimentadora e cada uma das crianças, como sugerido por Ribes-Iñesta e Quintana (2002).

A mera contagem de palavras não foi considerada neste estudo porque permitiria apenas uma análise isolada da variável dependente (o comportamento verbal vocal), sem levar em conta seus aspectos funcionais. Além disso, apesar de grande parte da literatura aqui considerada enfatizar o vocabulário das crianças, uma análise que se restringisse a ele não permitiria extrapolações para discussões acerca da mídia e de práticas culturais, como as incluídas neste estudo. A medida de ocorrência das respostas verbais vocais foi então utilizada em detrimento de uma medida de frequência, pois a duração e a extensão de algumas estratégias e categorias comportamentais variaram consideravelmente. Ou seja, seria mais difícil analisar as respostas verbais vocais em termos de frequências porque elas não são discretas ou uniformes (e.g. mesma duração). Dessa maneira, acredita-se que o registro dessas unidades de análise considerando-se blocos de respostas foi mais apropriado do que o registro inicial feito pelos observadores com base em intervalos de tempo, porém, futuras replicações devem incluir cálculos acerca do acordo entre observadores. Além disso, os registros de ocorrências dessas respostas, como o feito neste estudo, poderiam ser complementados com indicações da duração das mesmas ou de cada bloco de respostas (Bailey & Burch, 2002), para se investigar se a proporção de tempo destinada à emissão de cada estratégia ou categoria também seria uma medida relevante para compreender o desenvolvimento do repertório verbal vocal (e.g. Bakeman & Gottman, 1986/1997).

A complexidade da prática científica é inegável e facilmente constatável ao longo do planejamento de qualquer estudo que faça parte dela. Este estudo acerca do comportamento verbal vocal de crianças pré-escolares alcançou seus objetivos inicialmente propostos, mas também gerou indagações que apontam direções para futuros estudos. As histórias infantis poderiam ser um contexto para o treino de topografias específicas de respostas verbais vocais como fizeram Hart e Risley (1975, 1980) nas situações de ensino incidental? Quais metacontingências contribuem para o desenvolvimento do comportamento verbal vocal em crianças pequenas como, por exemplo, as que envolvem valores familiares? De que maneira estudos transversais e longitudinais podem ser operacionalizados para que interações adulto-criança sejam estudadas em seu contexto natural, como fizeram Hart & Risley (1995/2004)? Que tipo de registro e de representação gráfica de dados são mais adequados para o estudo em termos sequenciais de mudanças progressivas no repertório verbal vocal, de acordo com as reflexões de Bakeman e Gottman (1986/1997)? Respostas para todas essas perguntas apenas poderão ser alcançadas se os processos que caracterizam o desenvolvimento humano de um modo geral forem estudados e analisados em termos de interações do organismo com o ambiente.

Um desafio ainda maior para os analistas do comportamento ao investigarem variáveis que contribuem para o desenvolvimento de repertórios comportamentais envolve a influência da mídia sobre práticas culturais e, portanto, fenômenos sociais de grande escala. Ainda que seja muitas vezes controlada por interesses comerciais, a programação televisiva atual, por exemplo, é uma fonte de variáveis que pode influenciar o desenvolvimento de valores, padrões de beleza, conceitos de bem-estar e até mesmo de criança (Vasconcelos, 2006a). É também grande formadora de opinião, produzindo cadeias intraverbais nos indivíduos da comunidade, cujas opiniões e atitudes

compartilhadas passam a ser controladas por intermédio dos tatos emitidos pelos membros da mídia e não pelo contato direto com o ambiente. Ao deter o reforçador ‘informação’, a mídia de tela se torna ainda uma agência controladora de comportamentos que pode, inclusive, estabelecer condições que resultem no consumo de bens materiais específicos (Martone & Banaco, 2005). Assim, a televisão pode influenciar o estabelecimento de padrões de comportamentos em crianças e adultos, como também pode interferir em práticas educativas e interações sociais. Segundo Guareschi (1998/2002), mais de 80% do que se fala na família, na escola e na rua envolve o que é apresentado pela mídia, o que indica que a programação televisiva pode oferecer estímulos a vocalizações das crianças, na medida em que possibilitam interações nas quais elas são encorajadas a relatar o que assistiram e a fazer comparações com sua vida cotidiana (Rezende, 1998/2002). Enganam-se, portanto, os educadores que a utilizam apenas como um recurso para distrair as crianças ou mesmo ocupá-las enquanto se dedicam a atividades domésticas ou profissionais (Brazelton & Greenspan, 2000/2002). Este estudo sugere, neste sentido, alguns benefícios da utilização da mídia de tela<sup>1</sup>, um recurso bastante difundido no mundo contemporâneo (Verde, 1998/2002), particularmente quando voltada para investigações científicas acerca do desenvolvimento do repertório verbal vocal de crianças. Como são as interações ocorridas no ambiente natural das crianças que resultam na emergência deste repertório (Andery & Sérgio, 1997/2005), uma importante contribuição dos analistas do comportamento seria a de integrar análises de contingências individuais, como a realizada neste estudo, a análises de contingências socialmente organizadas (metacontingências), facilitando a compreensão de fenômenos comportamentais complexos dentro da cultura.

---

<sup>1</sup> Este estudo utilizou uma história infantil apresentada através da mídia de tela, por isso, o destaque em algumas passagens da introdução e da discussão para a televisão, além da mídia filme.

## REFERÊNCIAS

- Andery, M. A. P. A. & Sérgio, T. M. A. P. (1997/2005). O conceito de metacontingências: Afinal, a velha contingência de reforçamento é suficiente? Em J. C. Todorov, R. C. Martone & M. B. Moreira (Orgs.), *Metacontingências: Comportamento, cultura e sociedade* (pp.149-160). Santo André, SP: Esetec.
- Andronis, P. T. (Org.) (2004). *The Blue Books: Goldiamond & Thompson's Functional Analysis of Behavior*. Cambridge, MASS: The Cambridge Center for Behavioral Studies.
- Arnaldo, C. A. (2002). Meios de comunicação: A favor ou contra a educação? Em C. V. Feilitzen & E. Carlsson (Orgs.), *A criança e a mídia: Imagem, educação, participação* (pp. 439-449). (D. A. Azevedo & M. E. S. Matar, Trads.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Baer, D. M. (1970). An age-irrelevant concept of development. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 16, 238-246.
- Bailey, J. S. & Burch, M. R. (2002). *Research methods in applied behavior analysis*. London: Sage Publications.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1986/1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis* (2nd edition). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baum, W. M. (1994/1999). *Compreender o Behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura*. (M. T. A. Silva, M. A. Matos, & G. Y. Tomanari & E. Z. Tourinho, Trads.) Porto Alegre: Artmed.
- Biasoli-Alves, Z. M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: Os valores e as práticas da educação da criança. *Temas em Psicologia*, 2, 33-49.
- Bijou, S. W. & Baer, D. M. (1961/1975). *Psicología del desarrollo infantil: Teoría empírica y sistemática de la conducta*. (F. Montes, Trad.). México: Trillas.



- Bijou, S. W. & Baer, D. M. (1965). *Child development: Universal stage of infancy*, vol. II. New York: Meredith Publishing.
- Bijou, S. W. & Baer, D. M. (1978/1980). *O desenvolvimento da criança: Uma análise comportamental*. (R. R. Kerbauy, Trad.). São Paulo: EPU.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2000/2002). As necessidades especiais das crianças: O que toda criança precisa saber para crescer, aprender e se desenvolver. (C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Capparelli, S. (1998/2002). TV e criança: A emergência do mercado de bens culturais. Em E. D. Pacheco (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação: Dilemas e diálogos* (pp.151-160). Campinas, SP: Papirus.
- Carmona, B. (1998/2002). Emissão consciente e recepção crítica. Em E. D. Pacheco (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação: Dilemas e diálogos* (pp.65-67). Campinas, SP: Papirus.
- Carrara, K. (1988/2005). *Behaviorismo Radical: Crítica e metacrítica*. São Paulo: UNESP.
- Carvalho-Neto, M. B. & Tourinho, E. Z. (1999). Skinner e o lugar das variáveis biológicas em uma explicação comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 45-53.
- Catania, A. C. (1998/1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. (D. G. Souza, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Cavalcante, S. N. (1999). *Análise funcional na terapia comportamental: Uma discussão das recomendações do behaviorismo contextualista*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Pará, Belém - PA.
- Chiesa, M. (1994). Behaviorismo Radical: a filosofia e a ciência. (C. E. Cameschi, Trad.). Brasília: Celeiro/IBAC.

- Clarke-Stewart, K. A. (1998). Reading with children [Versão eletrônica]. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*, 1-14.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Colinvaux, D. Leite, L. B. & Dell’Aglia, D. D. (2006). *Psicologia do desenvolvimento: Reflexões e práticas atuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia (2005). Código de ética profissional dos psicólogos.
- Conte, F. C. S. & Regra, J. A. G. (2000). A psicoterapia infantil: novos aspectos. Em E. F. M. Silveiras (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*, Vol. I (pp.79-136). Campinas, SP: Papyrus.
- Dale, R. (2004). Cognitive and behavioral approaches to language acquisition: Conceptual and empirical intersections [Versão eletrônica]. *The Behavior Analyst Today, 5*, 336-359.
- da Cunha, R. N. & Verneque, L. P. S. (2004). Notícia: Centenário de B. F. Skinner (1904-1990): Uma ciência do comportamento humano para o futuro do mundo e da humanidade. *Psicologia: Teoria e pesquisa, 20*, 93-94.
- de Rose, J. C. & Gil, M. S. C. A. (2003). Para uma análise do brincar e de sua função educacional – A função educacional do brincar. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Oliane (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição – A história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação* (pp. 373-382). Santo André, SP: Esetec.
- Dürst, W. G. (1998/2002). Especialização da TV/especialização do sentido. Em E. D. Pacheco (Org.), *Televisão, criança, imaginário e educação: Dilemas e diálogos* (pp. 119-133). Campinas: Papyrus.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading research quarterly, 24*, 174-187.

- Feilitzen, C. V. (2002). Introdução. Em C. V. Feilitzen & E. Carlsson (Orgs.), *A criança e a mídia: Imagem, educação, participação* (pp. 19-35). (D. A. Azevedo & M. E. S. Matar, Trans.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Fontes, M. J. O. & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo [Versão eletrônica]. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 17, 83-94.
- Forehand, R. & Wierson, M. (1993). The role of developmental factors in planning behavioral interventions for children: disruptive behavior as an example. *Behavior Therapy*, 24, 117-141.
- Gadelha, Y. A. & Vasconcelos, L. A. (2005). Generalização de estímulos: Aspectos conceituais, metodológicos e de intervenção. Em J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 139-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gimenes, M. G. & Gimenes, L. S. (1984). Consentimento informado em pesquisas com sujeitos humanos: Barreiras e a proteção dos sujeitos. *Revista de Psicologia*, 2, 15-21.
- Glenn, S. (1986/2005). Metacontingências em Walden Two. Em J. C. Todorov, R. C. Martone & M. B. Moreira (Orgs.), *Metacontingências: Comportamento, cultura e sociedade* (pp.13-28). Santo André, SP: Esetec.
- Goldiamond, I. (1974/2002). Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by Applied Behavior Analysis. *Behavior and Social Issues*, 11, 108-197.
- Goldiamond, I. (1975). A constructional approach to self-control. In Schwartz, A., & Goldiamond, I. (Orgs.), *Social casework: A behavioral approach* (pp.131-192). New York: Columbia University Press.

- Gomide, P. I. C. (2000). A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes [Versão eletrônica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 127-141.
- Gresham, F. M. & Lambros, K. M. (1998). Behavioral and Funcional Assessment. Em T. S. Watson & F. M. Gresham (Orgs.), *Handbook of child behavior therapy* (pp. 3–22). New York: Plenum.
- Groebel, J. (2002). Acesso à mídia e uso da mídia entre as crianças de 12 anos do mundo. Em C. V. Feilitzen & E. Carlsson (Orgs.), *A criança e a mídia: Imagem, educação, participação* (pp. 69-76). (D. A. Azevedo & M. E. S. Matar, Trans.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Guareschi, P. A. (1998). O meio comunicativo e seu conteúdo. Em E. D. Pacheco (Org.), *Televisão, criança, imaginário e educação: Dilemas e diálogos* (pp. 83-99). Campinas: Papirus.
- Gewirtz, J. L. & Pelaez-Nogueras, M. (1992). B. F. Skinner's legacy to human infant behavior and development [Versão Eletrônica]. *American Psychologist*, 47, 1411-1422.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool [Versão Eletrônica]. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1980). In vivo language intervention: Unanticipated general effects [Versão Eletrônica]. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 407-432.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995/2004). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. (6th edition). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Harzem, P. (1996). Child psychology development and the patterning of human action: An essay on concepts and issues. Em S. W. Bijou & E. Ribes (Orgs.), *New directions in behavior development* (pp. 181-189). Reno: Context Press.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.
- Jempson, M. (2002). Algumas idéias sobre o desenvolvimento de uma mídia favorável à criança. Em C. V. Feilitzen & E. Carlsson (Orgs.), *A criança e a mídia: Imagem, educação, participação* (pp. 119-138). (D. A. Azevedo & M. E. S. Matar, Trans.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Johnson, K. & Street, E. M. (2004) *The Morningside Model of generative instruction: What it means to leave no child behind*. Cambridge Center for Behavioral Studies: MA.
- Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1950/1971). *Princípios de Psicologia: Um texto sistemático na ciência do comportamento* (C. M. Bori & R. Azzi, Trans.). São Paulo: Herder.
- Lajolo, M. (2000). *Monteiro Lobato*. São Paulo: Moderna.
- Lefebvre-Pinard, M., Charbonneau, C. & Feider, H. (1982). Differential effectiveness of explicit verbal feedback on children's communication skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 174-183.
- Leite, M. (1998/2002). TV e realidade: Produção social e apropriação pedagógica. Em E. D. Pacheco (Org.), *Televisão, criança., imaginário e educação: Dilemas e diálogos* (101-105). Campinas, SP: Papirus.
- Martínez, A. M. (1995/1997). *Criatividade, personalidade e educação*. (M. Pinto, Trad.). Campinas, SP: Papirus.

- Martone, R. C. & Banaco, R. A. (2005). Comportamento social: A Imprensa como agência e ferramenta de controle social. Em J. C. Todorov, R. C. Martone & M. B. Moreira (Orgs.), *Metacontingências: Comportamento, cultura e sociedade* (pp.61-80). Santo André, SP: Esetec.
- Matos, M. A. (1997). Com o que o Behaviorismo radical trabalha? Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista* (pp. 45-53). Santo André, SP: ARBytes.
- Mendizabal, F. P. (2005). Efeito de filmes sobre as práticas educativas maternas. *Dissertação de Mestrado não-publicada*. Universidade de Brasília, DF.
- Michael, J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 149-155.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 191-206.
- Moerk, E. L. (1990). Three-term contingency patterns in mother-child verbal interactions during first-language acquisition. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 54, 293-305.
- Pacheco, E. D. (1998/2002). *Televisão, criança., imaginário e educação: Dilemas e diálogos*. Campinas, SP: Papirus.
- Poulson, C. L. (1984). Operant theory and methodology in infant vocal conditioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 103-113.
- Prebianchi, H. B. (2000). O contar história como técnica psicoterapêutica. *Dissertação não-publicada*. Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.
- Prebianchi, H. B. & Soares, M. R. Z. (2004). Histórias infantis: propostas de intervenção psicológica com crianças. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, V. L. M. Silva & S. M. Oliani (Orgs.), *Sobre*

*Comportamento e Cognição – contingências e metacontingências: contextos sócio-verbais e o comportamento do terapeuta* (pp. 250-258). Santo André, SP: Esetec.

Rezende, A. L. M. (1998/2002). Televisão: babá eletrônica? Em E. D. Pacheco (Org.). *Televisão, criança., imaginário e educação: dilemas e diálogos* (71-82). Campinas, SP: Papyrus.

Rahn, S. (2000). Snow White's dark ride. [Versão Eletrônica]. *Bookbird*, 38, 19-24.

Ribes-Iñesta, E. & Quintana, C. (2002). Mother-child linguistic interactions and behavioral development: a multidimensional observational. *The Behavior Analyst Today*, 3, 442-454.

Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.

Rosales-Ruiz, J. & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis [Versão eletrônica]. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 533-544.

Sardi, S. A. (2004). Ula: brincando de pensar. Petrópolis, RJ: Vozes.

Schlinger, H. D. (1993). Establishing Operations: Another step toward a functional taxonomy of environmental events. *The Behavior Analyst*, 16, 206- 209.

Schlinger, H. D. (1995). *A behavior analytic view of child development*. New York: Plenum Press.

Sério, T. M. A. P. & Andery, M. A. (2002). Comportamento verbal. Em T. M. A. P. Sério, M. A. Andery, P. S. Gioia e N. Micheletto (Orgs.), *Controle de estímulos e comportamento operante: uma introdução* (pp. 113-137). São Paulo: EDUC.

Sidman, M. (1989/2001). *Coerção e suas implicações*. (M. A. Andery & T. M. Sério, Trads.). Campinas: Livro Pleno.

- Sidman, M. (2005). A análise do comportamento humano em contexto. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2, 125-133.
- Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano*. (J. C. Todorov & R. Azzi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1957/1978). *O comportamento verbal*. (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1968/2004). Psychology in the year 2000. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 81, 207-213.
- Skinner, B. F. (1969/1980). Uma análise operante da resolução de problemas. Em B. F. Skinner, *Contingências do reforço: Uma análise teórica*, (pp. 271-299). (R. Moreno, Trad.). São Paulo: Abril Cultural.
- Skinner, B. F. (1974/2004). *Sobre o Behaviorismo*. (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1989/2003). *Questões recentes na Análise Comportamental*. (A. L. Néri, Trad.). Campinas, SP: Papirus.
- Skinner, C. F. (1998). Preventing academic skills deficits. Em T. S. Watson & F. M. Gresham (Orgs.), *Handbook of child behavior therapy* (pp. 61–82). New York: Plenum.
- Snow, C.E. (1989). Understanding social interaction and language acquisition: Sentences are not enough. Em M. H. Bornstein & J.S. Bruner (Orgs.), *Interaction in human development* (pp. 83-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Souza, D. G. (1997a). O que é contingência? Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição – Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista* (pp.82-87). Santo André, SP: ARBytes.



- Souza, D. G. (1997b). A evolução do conceito de contingência. Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição – Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista* (pp.88-105). Santo André, SP: ARBytes.
- Stemmer, N. (2004). Has Chomsky's argument been refuted? A reply to Skinner, Cautilli and Hantula. *The Behavior Analyst Today*, 4, 376-382.
- Sturmey, P. (1996). *Functional analysis in clinical psychology*. New York: Wiley.
- Stokes, T. F. & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- Távola, A. (1998/2002). TV, criança e imaginário. Em E. D. Pacheco (Org.), *Televisão, criança, imaginário e educação: Dilemas e diálogos* (pp.39-49). Campinas, SP: Papirus.
- Todorov, J. C. (1990). A psicologia como estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 325-247.
- Todorov, J. C. (1991). O conceito de contingência na psicologia experimental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 59-70.
- Todorov, J. C. (1987/2005). A Constituição como metacontingência. Em J. C. Todorov, R. C. Martone & M. B. Moreira (Orgs.), *Metacontingências: Comportamento, cultura e sociedade* (pp.29-35). Santo André, SP: Esetec.
- Tourinho, E. Z. (1999). Conseqüências do externalismo behaviorista radical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 107-115.
- Tourinho, E. Z. (2003). A produção de conhecimento em psicologia: A Análise do Comportamento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23, 30-41.
- Tourinho, E. Z. & Carvalho Neto, M. B. (2004). O conceito de estado inicial na explicação do comportamento humano: Considerações de uma perspectiva

analítico-comportamental. Em Moura, M. L. S. (Org.), *O bebê no século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (pp. 111-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tourinho, E. Z. & Neno, S. (2006). Análise do comportamento e desenvolvimento humano: O passado prevê o futuro? Em D. Colinvaux, L. B. Leite & D. D. Dell’Aglío (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: Reflexões e práticas atuais* (pp. 91-112). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vandenberghe, L. (2002). A prática e as implicações da análise funcional. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 4, 35-45.

Vasconcelos, L. A. (2003). Quem deseja uma criança que expressa opiniões? Em F. C. Conte & M. Z. S. Brandão (Orgs.), *Falo? Ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando idéias* (pp. 97-112). Arapongas, PR: Mecenias.

Vasconcelos, L. A. (2005a). Interpretações analítico-comportamentais de histórias infantis pra utilização lúdico-educativas. *Revista de Ciência e Cultura*. Disponível eletronicamente em: [http://www.cefetgo.br/ciencias\\_humanas/humanidades\\_foco/anteriores/humanidades\\_5/textos/aprovados/educ\\_historias.pdf](http://www.cefetgo.br/ciencias_humanas/humanidades_foco/anteriores/humanidades_5/textos/aprovados/educ_historias.pdf). Acessado em 09/06/06.

Vasconcelos, L. A. (2006a). A mídia e o desenvolvimento de crianças e jovens. Em H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição* (pp. 357-365). Santo André, SP: Esetec.

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

Vasconcelos, L. A., Silva, C. C., Curado, E. M. & Galvão, P. (2004). Estratégias lúdicas da terapia analítico-comportamental infantil: a literatura infantil – Branca de Neve e os sete anões. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K.

- Ingberman, V. L. M. Silva & S. M. Oliani (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição – Contingências e metacontingências: contextos sócio-verbais e o comportamento do terapeuta* (pp. 306-320). Santo André, SP: Esetec.
- Vasconcelos, L. A., Silva, C. C., Curado, E. M. & Galvão, P. R. L. (2006). Contingências consequenciais presentes em Branca de Neve e os Sete Anões. Em L. A. Vasconcelos (Org.), *Brincando com histórias infantis: uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens* (pp. 23-49). Santo André, SP: Esetec.
- Verde, C. D. (1998/2002). Ficção e encantamento televisivo. Em E. D. Pacheco (Org.). *Televisão, criança., imaginário e educação: Dilemas e diálogos* (93-100). Campinas, SP: Papirus.
- Zanotto, M. A. C. (1996). *A leitura de livros de histórias infantis e o recontar histórias: Estudo do desempenho de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A  
 Descrição das seis cenas selecionadas para o DVD editado da história  
 “Branca de Neve e os Sete Anões”

CENAS	CONTINGÊNCIAS
<p><b>CENA 1</b></p> <p><b>Título:</b> “Espelho, espelho meu”</p> <p><b>Duração:</b> 1 min e 21 s</p> <p><b>Falas principais:</b> (<i>Madrasta</i>) “Escravo do espelho mágico, deixa o infinito espaço e vem pelas trevas, eu te convoco! Deixa-me ver tua face! // (<i>Espelho</i>) O que ordenais, minha rainha? // (<i>Madrasta</i>) Fala mágico espelho meu, quem é mais bela do que eu? // (<i>Espelho</i>) Famosa é a vossa beleza, majestade, porém, há uma menina entre nós com tanto encanto e suavidade que eu digo: ela é mais bela do que vós! // Pior para ela! Revela seu nome! // Lábios como a rosa, cabelos como o ébano, pele branca como a neve ... // (<i>Madrasta</i>) Branca de Neve!”.</p>	<p><b>Tema Geral</b> – Sentimentos diversos</p> <p><b>Contexto</b> – Em um dos cômodos de seu castelo, a madrasta conversa com o rosto que aparece entre as chamas no espelho mágico.</p> <p><b>Ocasão</b> – A pergunta da madrasta sobre quem seria mais bela do que ela e a resposta do espelho falando sobre a beleza da Branca de Neve.</p> <p><b>Comportamentos-referente</b> – A madrasta sente inveja e raiva; ordena a morte da Branca de Neve.</p> <p><b>Conseqüência</b> – A madrasta seria a mais bela.</p>
<p><b>CENA 2</b></p> <p><b>Título:</b> “Traz o coração dela aqui!”</p> <p><b>Duração:</b> 45 s</p> <p><b>Falas principais:</b> (<i>Madrasta</i>) “Leva-a para bem longe, procura um lugar seguro no bosque, onde ela possa colher flores. // (<i>Caçador</i>) Sim, majestade! // (<i>Madrasta</i>) Aí então, meu fiel caçador, tu a matarás! // (<i>Caçador</i>) Mas majestade, a linda princesa... // (<i>Madrasta</i>) Cale-se! Se acaso falhares, tu morrerás! // (<i>Caçador</i>) Eu sei, majestade. // (<i>Madrasta</i>) Mas para que eu tenha certeza de que não houve falhas, traz o coração dela aqui...”</p>	<p><b>Tema Geral</b> – Interações com figuras de autoridade – o seguimento de ordens</p> <p><b>Contexto</b> – Em um dos cômodos de seu castelo, a madrasta fala com o caçador e lhe dá uma ordem.</p> <p><b>Ocasão</b> – A madrasta ordena que o caçador mate Branca de Neve e traga o coração dela dentro de uma caixa como prova de sua morte.</p> <p><b>Comportamentos-referente</b> – O caçador desobedece à ordem da madrasta e deixa Branca de Neve fugir. No entanto, ele leva o coração de um bicho para a madrasta.</p> <p><b>Conseqüências</b> – Branca de Neve continua viva e procura um novo lugar para morar e se esconder da madrasta.</p>
<p><b>CENA 3</b></p> <p><b>Título:</b> “Vá, corra, fuja menina!”</p>	<p><b>Tema Geral</b> – Sentimento de medo</p> <p><b>Contexto</b> – Branca de Neve colhe flores alegremente na floresta e ajuda um passarinho</p>

<p><b>Duração:</b> 2 min e 34 s</p> <p><b>Falas principais:</b> (<i>Branca de Neve</i>) “Olá, meu bem! O que aconteceu? Cadê papai e mamãe? Ora, você está perdido? Por favor, não chore! Vamos! Anime-se! Você quer sorrir para mim? Isso mesmo! Seus pais não podem estar longe! Estão ali, olhe! Sabe voar? Até logo! // (<i>Caçador</i>) Não posso fazer isso, perdoe-me! Imploro à vossa alteza, perdoe-me! // (<i>Branca de Neve</i>) Eu não estou entendendo! // (<i>Caçador</i>) Ela é má, invejosa, ninguém pode detê-la! // (<i>Branca de Neve</i>) Mas, mas quem?! // (<i>Caçador</i>) A rainha! // (<i>Branca de Neve</i>) A rainha? // (<i>Caçador</i>) Vá, fuja menina! Vá, para bem longe! Esconda-se na floresta, bem longe! Fuja! Fuja! Vá!”.</p>	<p>a encontrar seus pais.</p> <p><b>Ocasão</b> – O caçador tenta matar Branca de Neve, porém, desiste e pede que ela fuja para longe.</p> <p><b>Comportamentos-referente</b> – Branca de Neve, apavorada, corre pela floresta escura e desconhecida.</p> <p><b>Conseqüências</b> – Branca de Neve sobrevive e encontra um novo lugar para morar.</p>
<p><b>CENA 4</b></p> <p><b>Título:</b> “E eu sou a varredeira!”</p> <p><b>Duração:</b> 2 min e 37 s</p> <p><b>Falas principais:</b> (<i>Branca de Neve</i>) “Que escuridão! Acho que não tem ninguém! Ó de casa! Posso entrar? Ah, uma cadeirinha! São sete cadeirinhas, talvez de sete criancinhas! E olhando esta mesa, devem ser desmazeladas! Ora vejam, é uma meia! E um sapato! Olhem só para esta lareira: coberta de pó! // (<i>esquilo</i>) Atchim, Atchim! Olhem, teias de aranha! Oh, meu Deus, que montão de pratos sujos! Vejam só essa vassoura! Acho que nunca varreram o chão! A mão deles devia ... talvez não tenham mãe! São órfãos, pobrezinhos! Já sei, se nós limparmos a casa, talvez eu possa ficar aqui ... Vocês lavam a louça, vocês tiram a poeira, vocês limpam a lareira e eu sou a varredeira!”</p>	<p><b>Tema Geral</b> – Limpeza, organização e divisão de tarefas</p> <p><b>Contexto</b> – Branca de Neve, orientada pelos animais / amigos da floresta, encontra uma casinha entre as Sete Colinas.</p> <p><b>Ocasão</b> – Objetos espalhados por toda a casa, sujeira, pó sobre os móveis.</p> <p><b>Comportamentos-referente</b> – Limpar e organizar a casa, com a ajuda dos animais. Branca de Neve sugere o que cada um deve fazer.</p> <p><b>Conseqüências</b> – Facilitação do cumprimento das tarefas e acolhimento / aprovação de Branca de Neve por parte dos anões.</p>
<p><b>CENA 5</b></p> <p><b>Título:</b> “Aprenda uma canção!”</p> <p><b>Duração:</b> 2 min e 5 s</p> <p><b>Falas principais:</b> (<i>Branca de Neve</i>) “Pra quem vai trabalhar / Há uma coisa que evita o tempo demorar / Aprendam uma canção / Que isso ajuda muito a tarefa a terminar / É</p>	<p><b>Tema Geral</b> – Cumprimento de tarefas</p> <p><b>Contexto</b> – Branca de Neve, orientada pelos animais / amigos da floresta, encontra uma casinha entre as Sete Colinas.</p> <p><b>Ocasão</b> – Limpar e organizar a casa.</p> <p><b>Comportamentos-referente</b> – Cantar durante a realização das tarefas domésticas.</p>

<p>fácil de aprender / Qualquer uma canção / E você vai achar que isso faz alegre o coração / Não, não, não, isso não se faz! / E com muita alegria é mais fácil trabalhar / Não, não, não, isso é muito feio!”</p>	<p><b>Conseqüências</b> – Facilitação do cumprimento das tarefas; sentimentos de prazer e de bem-estar da Branca de Neve e dos animais.</p>
<p><b>CENA 6</b></p> <p><b>Título:</b> “Muito prazer!”</p> <p><b>Duração:</b> 2 min e 45 s</p> <p><b>Falas principais:</b> (<i>Feliz</i>) “Ei, o que é isso? // (<i>Mestre</i>) Oh, é uma moça! // (<i>Atchim</i>) Ela é um bocado bonita! // (<i>Dengoso</i>) Ela é belíssima! Parece até um anjo! // (<i>Zangado</i>) Anjo? Ela é mulher. E as mulheres são falsas, cheias de sortilégio! // (<i>Dengoso</i>) O que é sortilégio? // (<i>Zangado</i>) Eu não sei! Não interessa! // (<i>Mestre</i>) Shhh, não falem alto! Vão acordá-la! // (<i>Zangado</i>) Ora, deixe-a acordar! Ela não mora nesta casa! // (<i>Dengoso</i>) Olhem só! // (<i>Atchim</i>) Está se mexendo! // (<i>Feliz</i>) Despertando! // (<i>Atchim</i>) O que faremos? // (<i>Mestre</i>) Vamos nos esconder! // (<i>Branca de Neve</i>) Que sono ... será que as crianças já ...!? Ah, então são homenzinhos? Muito prazer ... eu disse: muito prazer! // (<i>Zangado</i>) Muito prazer de quê? // (<i>Branca de Neve</i>) Vocês falam? Ora que bom! Não me digam quem são! Eu vou dizer! // É ... você é o Mestre! // (<i>Mestre</i>) Sim, eu sou! Sim, sou eu! // (<i>Branca de Neve</i>) E você é o Dengoso! // (<i>Dengoso</i>) Sim, sou eu! // (<i>Branca de Neve</i>) E você é o Soneca! // (<i>Soneca</i>) Como adivinhou? // (<i>Branca de Neve</i>) E você ... é o Atchim! // (<i>Atchim</i>) Atchim! // (<i>Branca de Neve</i>) E você deve ser ... // (<i>Feliz</i>) O Feliz, sou eu! E ele é o Dunga, não fala nada! // (<i>Branca de Neve</i>) Ele não pode falar? // (<i>Feliz</i>) Ele não sabe, nunca aprendeu! // (<i>Branca de Neve</i>) Que pena! Oh, você deve ser o zangado! // (<i>Mestre</i>) É isso! // (<i>Zangado</i>) Nós sabemos quem somos! E ela quem é? E o que faz aqui? // (<i>Mestre</i>) Sim, quem sou eu e o que faço aqui? Quero dizer, quem é você, meu bem? // (<i>Branca de Neve</i>) Oh, desculpe-me! Eu sou Branca de Neve!”</p>	<p><b>Tema Geral</b> – Diferenças individuais</p> <p><b>Contexto</b> – A Branca de Neve dorme nas camas dos anões. Eles se aproximam e, enquanto tentam descobrir quem é ela, a Branca de Neve acorda.</p> <p><b>Ocasião</b> – Diferenças individuais, físicas e comportamentais, entre os Sete Anões.</p> <p><b>Comportamentos-referente</b> – Apresentar-se a partir da identificação de diferenças individuais (e.g. características físicas, padrões de comportamento).</p> <p><b>Conseqüências</b> – Valorização e respeito à diversidade.</p>

## APÊNDICE B

Reprodução em tamanho reduzido dos seis desenhos apresentados às crianças da *Condição Controle* e da *Condição Experimental* nas sessões de treino

## DESENHO 1

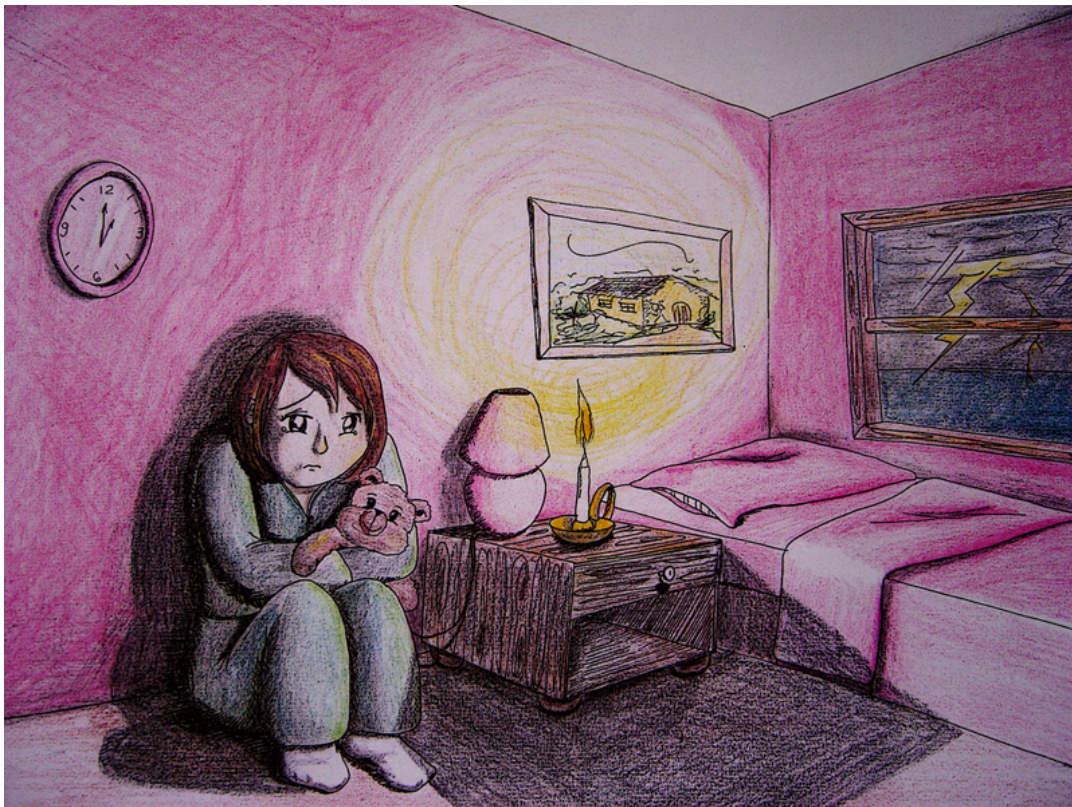


## DESENHO 2





DESENHO 3



DESENHO 4



DESENHO 5



DESENHO 6



## APÊNDICE C

Consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis pelas crianças participantes



Universidade de Brasília – UNB  
Instituto de Psicologia - IP  
Pós-Graduação - Área de Processos Comportamentais

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Em acordo às Normas da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde - MS)

**Instituições participantes do Projeto:**

- Área de Processos Comportamentais / Pós-Graduação do Instituto de Psicologia / Universidade de Brasília
- (nome da instituição escolar)

NOME DA CRIANÇA: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

A criança citada acima está sendo solicitada a participar como voluntária de uma pesquisa a ser realizada por Raquel Ramos Ávila, como parte de sua dissertação de mestrado no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Laércia Abreu Vasconcelos. Este termo busca fornecer ao Sr.(a) responsável informações gerais sobre os objetivos da pesquisa e esclarecer questões éticas importantes relacionadas à participação da criança.

Esta pesquisa será realizada a partir do primeiro semestre de 2005, em período acordado com os profissionais da escola e os responsáveis. O principal objetivo é investigar os efeitos de brincadeiras com histórias infantis no vocabulário e na análise de situações-problema pelas crianças. Em duplas, ela assistirá a uma história infantil e depois participará, individualmente, de atividades envolvendo interações verbais com as pesquisadoras, a partir de cenas e desenhos relacionados à história. Os materiais a serem usados nestas atividades incluem: (1) pranchas com desenhos infantis coloridos; (2) aparelho de Dvd e televisão para apresentação da história infantil; (3) câmera filmadora para registrar as vocalizações das crianças; e (4) folhas de registro a serem usadas pelas pesquisadoras.

As sessões ocorrerão no espaço físico da própria escola e serão previamente agendadas com os profissionais da mesma para que ocorram em três dias da semana. Cada sessão terá a duração aproximada de 25 minutos e ocorrerá no período em que a criança frequenta a escola (matutino ou vespertino). O período de envolvimento direto da criança nesta pesquisa será de aproximadamente dois meses, a partir do início das atividades programadas. Caso necessário, contatos com os responsáveis e professores podem ser programados, com antecedência, junto às pesquisadoras. Ao final do período de coleta e análise dos dados, será programado um encontro para

devolução geral dos mesmos aos responsáveis. Além disso, os responsáveis interessados nos dados individuais da criança poderão ter acesso a eles junto às pesquisadoras.

A participação da criança nas atividades programadas, em si, não trará nenhum risco à sua saúde física ou psicológica. Vale ressaltar que esta pesquisa não consiste em um tratamento com objetivos psicoterapêuticos específicos para cada um dos participantes. A criança ou seu responsável pode se recusar a participar da pesquisa ou se afastar dela em qualquer momento, sem que isto lhe cause constrangimento ou penalidades por parte da escola.

As pesquisadoras se obrigam a não revelar a identidade dos participantes em qualquer divulgação ou publicação resultante desta pesquisa, portanto, usarão nomes fictícios para se referir a eles. Será mantido sigilo também sobre as informações fornecidas pelos responsáveis nos questionários, assim como sobre os dados individuais de cada criança, tanto para os profissionais da escola como para qualquer outro indivíduo que não o responsável por ela. Todo o material obtido pela gravação audiovisual das sessões será arquivado pela mestrandia responsável pela pesquisa e somente poderão ser acessados pelas outras pesquisadoras diretamente envolvidas no projeto.

Ao assinar este termo, o(a) Sr(a). se declara ciente das condições descritas acima e autoriza a participação da criança na pesquisa. Portanto, antes de assiná-lo é importante se informar plenamente sobre o mesmo, não hesitando em fazer perguntas sobre qualquer aspecto que julgar relevante esclarecer. Se o Sr(a). precisar demais informações, pode entrar em contato a qualquer momento diretamente com a pesquisadora Raquel pelo telefone (61) xxxx-xxxx.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome do (a) responsável pela criança : \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) responsável pelo voluntário: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_

Raquel Ramos Ávila

Observação: Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está apresentado em duas cópias, das quais uma ficará com o(a) responsável pelo voluntário da pesquisa.

APÊNDICE D  
Questionário respondido pelos responsáveis pelas crianças participantes



Universidade de Brasília – UNB  
Instituto de Psicologia - IP  
Pós-Graduação – Área de Processos Comportamentais

Prezados pais ou responsáveis,

As perguntas a seguir têm como objetivo identificar algumas das atividades e brincadeiras mais frequentes no ambiente familiar das crianças, assim como conhecer sua opinião sobre a importância delas. Suas respostas são muito importantes para a nossa pesquisa! A partir delas, poderemos compreender melhor quais são as experiências do dia-a-dia que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral na infância.

Mais uma vez, obrigada pela colaboração!

Raquel Ramos Ávila e equipe.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

ATIVIDADES DE LAZER

1. Quais são os passatempos e brincadeiras preferidos da criança quando está em casa ou quando vocês saem juntos?

---

---

---

---

2. Quanto tempo a criança passa assistindo à televisão, brincando com o computador ou o videogame quando está em casa, durante a semana ou nos finais de semana?

---

---

---

3. Quais são os desenhos animados ou histórias infantis preferidos da criança?

---

---

---

#### VIDA FAMILIAR

1. Quanto tempo você passa com a criança durante os dias de semana? E durante o final de semana? Se houver diferenças, a que fatores você as atribui?

---

---

---

2. O que você mais gosta de fazer ou de brincar quando está com a criança?

---

---

---

3. A criança ajuda em alguma atividade doméstica, como arrumar a cama, enxugar a louça ou colocar a mesa, por exemplo? De quais atividades ela participa mais freqüentemente em casa?

---

---

---

#### LINGUAGEM

1. Que atividades ou experiências da vida cotidiana você considera importantes para que a criança aprenda a falar?

---

---

---

2. Na sua opinião, a criança apresentou e/ou apresenta alguma dificuldade com relação à linguagem oral, como pronunciar palavras incorretamente ou falar pouco, por exemplo? Se sim, fale um pouco sobre esta dificuldade.

---

---

---

3. A criança tem algum contato com livros ou vídeos de histórias infantis em casa? Se sim, quem geralmente a acompanha nestas atividades? Como a criança se comporta quando os vê ou assiste – ela apenas ouve, ela repete falas dos personagens ou ela faz perguntas sobre os acontecimentos da história, por exemplo?

---

---

---

Comentários adicionais:

---

---

---

---

---

## APÊNDICE E

Respostas dos responsáveis pelas crianças participantes da *Condição Controle* e da *Condição Experimental* ao questionário

<b>Criança</b>	<b>Atividades preferidas da criança</b>	<b>Tempo na TV ou computador</b>	<b>Histórias preferidas da criança</b>	<b>Tempo com os pais</b>	<b>Atividades preferidas dos pais</b>	<b>Experiências cotidianas relevantes</b>	<b>Dificuldades no CV vocal</b>	<b>Interação com livros ou vídeos</b>	<b>Núcleo Familiar</b>
<b>ALEX</b> ( <i>Condição Experimental</i> )	Filmes infantis.	No videogame, 1 hora por dia e só 3 vezes na semana. Fica mais tempo na TV.	(não respondeu)	Três a quatro horas diárias nos dias de semana, e todo o tempo nos finais de semana.	Conversar.	Sempre foi muito estimulado através de diálogos e histórias.	Tem dificuldade de pronunciar algumas palavras (troca "R" por "L").	Tem contato com livros e filmes, na companhia dos pais ou irmãos	Tem um irmão de 2 e outro de 8 anos
<b>ALICE</b> ( <i>Condição Experimental</i> )	Assistir ao Sítio do Pica-pau Amarelo.	(não respondeu)	Ama a Branca de Neve e os Sete Anões e outros filmes.	À noite durante a semana e todo o tempo nos finais de semana.	Cantar e ler histórias.	Frequentar a escola desde muito cedo e convivência com irmã mais velha.	Tem muita facilidade na expressão verbal, fala com fluência.	(não respondeu)	Tem uma irmã mais velha e outra mais nova.
<b>HUGO</b> ( <i>Condição Controle</i> )	Jogar bola, brincar com carrinhos, assistir a filmes.	Durante a semana, no máximo 2 horas na TV. Não tem acesso ao videogame.	Histórias infantis.	(não respondeu)	Conversar e fazer os deveres de casa com ele.	(não respondeu)	Não.	(não respondeu)	(não respondeu)
<b>PEDRO</b> ( <i>Condição Controle</i> )	Brincar com animais em miniatura, jogos e bola.	Assiste à TV no início da manhã e da noite. Não se interessa por videogame. Às vezes, brinca no computador.	Desenhos animados.	Durante a semana, da hora que volta da escola até dormir. Nos finais de semana, todo o tempo.	Ler livros.	Demorou um pouco a falar. Desenvolveu a fala depois que entrou na escola.	Dificuldade de pronunciar algumas palavras. Vai à fonoaudióloga.	Mãe lê para ele, mas nunca fez perguntas sobre as histórias.	(não respondeu)
<b>CLARA</b> ( <i>Condição Controle</i> )	Brincar de boneca, jogar (memória, quebra-cabeça), assistir a filmes, jogar no computador.	Trinta minutos por dia vendo TV e 1 hora por semana no computador. Nos finais de semana, assiste a filmes.	(não respondeu)	Três horas durante a semana e 14 horas nos finais de semana.	(não respondeu)	Atualmente queremos saber sua opinião sobre coisas.	Não fala corretamente algumas palavras.	(não respondeu)	Tem um irmão mais novo.