

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Pós-Graduação em Ciências do Comportamento



**Efeitos da Leitura Dialógica sobre a Atenção Conjunta em Crianças com Transtorno do
Espectro Autista (TEA)**

Raphaella Christine Souza Caldas

Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores

Brasília, fevereiro de 2019



**Efeitos da Leitura Dialógica sobre a Atenção Conjunta em Crianças com Transtorno do
Espectro Autista (TEA)**

Raphaella Christine Souza Caldas

Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores

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

Brasília, fevereiro de 2019

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

Comissão Examinadora

Prof.^a. Dr.^a Eileen Pfeiffer Flores (Presidente)

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Andréia Schmidt (Membro Externo)

Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Jorge Mendes de Oliveira Castro Neto (Membro Interno)

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a. Dr.^a Rachel Nunes da Cunha (Suplente)

Universidade de Brasília - UnB

Brasília, fevereiro de 2019

“Na verdade havia no planeta uma única espécie mais inteligente que os golfinhos, que passava boa parte do tempo nos laboratórios de pesquisas de comportamento, correndo atrás de rodas e realizando experiências incrivelmente elegantes e sutis com seres humanos. O fato de que mais uma vez os homens interpretaram seu relacionamento com essas criaturas de modo totalmente errado era exatamente o que estava nos planos elaborados por elas”.

(Douglas Adams, 1979)

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus, por estar nesse lugar privilegiado que é o de poder fazer uma pós-graduação em um país onde a educação nunca foi prioridade.

Aos meus incríveis pais, que me incentivaram a estudar e a prezar pelo conhecimento. E por me apoiarem nas minhas escolhas e caminhos.

À Bia, minha sobrinha, o pedaço do meu coração que bate em outro peito.

Aos professores que me fizeram querer ensinar: Aline Belém, Francisco Diemerson, Giceli Carvalho, Graziela Gatto, Guilherme Caldeira, Leda Nobile, Marcela Flores, Othon Neto, Thiago Cavalcante e tantos outros.

Ao melhor supervisor de estágio clínico que eu poderia ter, Thiago Cavalcante. Sem você eu teria permanecido na minha zona de conforto. Obrigada por todo apoio intelectual e emocional. Agradeço pela amizade e confiança, meu amigo nerd.

A todos os amigos de Aracaju que me apoiaram desde o momento inicial.

Às minhas amigas da graduação por todo incentivo, parceria, amizade. Por serem exatamente quem vocês são: Carolina Pereira, Jucycléia Ramos e Nayane Sampaio;

À Adriana Teixeira, que sempre me incentivou de todas as formas possíveis.

À Aline Peixoto que me confiou sua família, a quem amo tanto. Obrigada Bia, Gica, Gorducho, Pepe, Snoopy, Yan, por todos os bons momentos que vocês me proporcionaram. Agradeço à Simone Peixoto por todo apoio que me deu para vir para Brasília. Vocês são incríveis. A família com o maior coração que eu já conheci na vida.

À minha orientadora, Eileen Pfeiffer Flores. Sem você o meu mestrado e a minha vida não seriam os mesmos. Com você eu aprendi a como ser uma pessoa e uma profissional melhor. Você é meu exemplo de mulher: uma professora fantástica (genial, empática, engraçada), feminista, uma super mãe, uma grande amiga com um coração enorme, uma

orientadora sem igual, uma coordenadora de projeto e de pesquisa insubstituível e a melhor mediadora de histórias que eu já vi na vida. Obrigada por tudo!

Ao meu grupo de pesquisa: André Estrela, Anny Nolasco, Bianca Rogoski, Isadora Freire, Lara Rodrigues, Liriah Burmann, Raquel Freire, Samuel Pereira e Victor Guevara. Obrigada pelo companheirismo, pelas discussões, contribuições e amizade.

A todos com quem compartilhei um lar, amizade e histórias nos últimos 2 anos em três cantinhos diferentes e especiais, que guardo no coração: Ana Luiza Faria, Bárbara Heliodora, Ester Aquino, Lara Rodrigues, Lorrany Aquino, Lucas Camapum, Marina Soares, Priscilla Petrazzini e Yasmin Rodrigues.

À Inah Nassu e Isabela Pucci, por serem fantásticas na coleta dos dados da pesquisa. Por perseverarem mesmo quando ficou difícil. Vocês são maravilhosas.

Aos pais dos meus participantes, que foram extremamente prestativos e abraçaram o estudo.

Às crianças. Que a cada dia as conquistas se multipliquem.

Às professoras Abia, Eliana e Marília e a coordenadora Cida, que nos deram todo o suporte necessário, apoio e incentivo. Gratidão!

Aos mediadores do projeto de extensão Livros Abertos, pelas experiências incríveis, pelas histórias e sorrisos compartilhados. Ao Livros Abertos por mudar meu mundo. À Sara Meneses, por ser meu modelo de mediação. À Rogéria Bastos, que mediou o contato inicial com as escolas.

À minha panela (Ana Paula Moraes, Beto Cruz, Bruna França, Maressa Braga e Renata Monteiro). Esse mestrado foi muito mais leve com vocês por perto. Que sempre haja leitura ideológica, metacontingências e alça fonológica nas nossas piadas.

Aos demais mestrandos e doutorandos que me ajudaram nesse percurso de alguma forma, seja nas disciplinas ou em monitoria (Amanda Calmon, Daiane Kachuba, Gabriela

Chiaparini, Ítalo Teixeira, Luciana Marin, Rafael Peres, Roberta Dias, Suelli Martins e Mayana Borges).

À Bruna França e Roberta Dias, pelo apoio incondicional, por estarem sempre disponíveis para ajudar, pela amizade e companheirismo.

À Isabela Olinto, Jéssica Alves, Jessica Melo, Julyerme Darverson, Sumara Canzi, Tanize Viçosa, por tornarem Brasília um lugar ainda mais acolhedor.

Às bandas de Brasília (Aiure, Aguaceiro, Bolhazul, Brancunians, Cabra Guaraná, Mdnght Mdnght, Transquarto e tantas outras) por serem umas fofas comigo e por me darem uma trilha sonora maravilhosa para essa dissertação, além de momentos de distração nos shows. Isso foi mais importante do que vocês possam imaginar.

Ao Marcos Lima. Obrigada pela ajuda, amizade, conversas e por me ouvir resmungar o tempo inteiro. Falar com você foi sempre uma terapia e uma alegria.

Aos professores do Departamento de Processos Psicológicos Básicos. Ao professor Mauro Silva pela ajuda no momento certo e ao Ricardo Moura por nos ajudar no estágio docente. Obrigada por serem tão acessíveis e gentis.

Ao pessoal da secretária do PPB: ao Daniel Milke, Daniel Oliveira, Rodolfo, professora Raquel Cunha e às estagiárias Joice Passos, Fernanda e Bruna. Vocês foram fantásticos. Perdi a conta das vezes que Daniel M. e Joyce, em especial, salvaram o meu dia.

À minha banca examinadora (Andréia Schmidt, Jorge Castro e Raquel Cunha) por aceitar meu convite e contribuir para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

À Ana Paula Moraes, em quem encontrei uma irmã, uma parceira, um modelo de vida, personalidade e profissionalismo. Napaula, obrigada por ser essa pessoa incrível e ter o maior coração desse mundo. Por estar sempre disposta a ajudar, a rir e chorar junto. Se eu tiver você por perto pelo resto da minha vida, esse mestrado já valeu muito à pena. Ao Alex Monteiro, por me aturar no seu lar, Kinito, por não morder tão forte e Amandita.

À CAPES, pelo apoio financeiro. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Sumário

Agradecimentos	v
Lista de Figuras.....	xi
Lista de Tabelas	xii
Lista de Abreviações.....	xiii
Resumo	xiv
Abstract.....	xv
Atenção Conjunta e Intencionalidade: Os Estudos de Tomasello	16
Uma Perspectiva Comportamental da Atenção Conjunta.....	20
Definições de Iniciação e Resposta à Atenção Conjunta.....	25
Atenção Conjunta em Crianças com Transtorno do Espectro Autista.....	29
Intervenções Comportamentais sobre Atenção Conjunta	33
Leitura Dialógica com Crianças com Transtorno do Espectro Autista.....	40
Objetivo.....	48
Método	48
Participantes	49
Ambiente	50
Obras infanto-juvenis	51
Preparação das mediadoras em Leitura Dialógica	51
Variáveis dependentes e análise dos dados	54
Delineamento experimental.....	55
Procedimento.....	56
Acordo entre juízes.....	58
Fidelidade da intervenção.....	59
Cálculo de tamanho de efeito	60

Resultados	60
Engajamento na tarefa.....	60
Iniciação à Atenção Conjunta (IAC) e Resposta à Atenção Conjunta (RAC).....	62
Tamanho do efeito.....	66
Validade social	67
Discussão	68
Considerações Finais	74
Referências.....	78
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis).....	87
Apêndice B: Perfil dos Participantes	89
Apêndice C: Lista de Obras Infanto-Juvenis	95
Apêndice D: Protocolo de Fidelidade da Intervenção	96
Apêndice E: Medidas comportamentais	98
Apêndice F: Questionário de Validade Social.....	100

Lista de Figuras

Figura 1. Análise Funcional da Iniciação à Atenção Conjunta. SD (Estímulo discriminativo); R (Resposta); Sr+ (Reforçador condicionado); OE (Operação Estabelecadora). Setas tracejadas indicam contingência de três termos cujas consequências são independentes da mediação social. Setas sólidas indicam contingências que permitem a ocorrência de Atenção Conjunta, com consequências mediadas socialmente (Dube et al., 2004).....22

Figura 2. Percentual de intervalos (de 15 segundos) em que ocorreram comportamentos de engajamento na tarefa nas diferentes condições, ao longo das sessões. Linhas tracejadas indicam momento em que participantes mudaram de condição. LB (Linha de Base), LD (Leitura Dialógica), LDi (Leitura Dialógica individual) e Gen. (Generalização). **Erro!**

Indicador não definido.

Figura 3. Percentual de intervalos (de 15 segundos) em que ocorreram comportamentos de RAC (marcadores abertos) e IAC (marcadores fechados), ao longo das sessões, em diferentes condições. Linha de Base (LB); Leitura Dialógica (LD); Leitura Dialógica individual (LDi); Generalização (Gen.). Linhas tracejadas indicam mudanças de condição. Decalagem das condições feitas entre os pares, com duas sessões de diferença.63

Figura 4. Percentual de intervalos (de 15 segundos) em que ocorreram comportamentos de RAC com e sem vocalização para Camila e Mateus. As barras pretas indicam RAC sem vocalização enquanto as barras brancas mostram a ocorrência de RAC com vocalizações. As linhas tracejadas indicam mudanças de condições. Linha de Base (LB); Leitura Dialógica (LD); Leitura Dialógica individual (LDi); Generalização (Gen.).**Erro! Indicador não definido.**

Lista de Tabelas

Tabela 1. <i>Acordo Entre Juizes (em Porcentagem). Intervalo de Variação da Média.....</i>	59
Tabela 2. <i>Tamanho do Efeito (Tau-U) em Todas as Condições em Comparação com a Linha de Base.....</i>	66
Tabela C1. <i>Lista de Obras Infanto-Juvenis lidas para as crianças.....</i>	95
Tabela C2. <i>Lista de Obras Infanto-Juvenis usadas na preparação das mediadoras.....</i>	95
Tabela E1. <i>Medidas Comportamentais de Resposta à Atenção Conjunta.....</i>	98
Tabela E2. <i>Medidas Comportamentais de Iniciação à Atenção Conjunta.....</i>	99
Tabela E3. <i>Medidas Comportamentais de engajamento na tarefa.....</i>	100

Lista de Abreviações

AC – Atenção Conjunta

CROWD – Acrônimo em inglês para *prompts* da Leitura Dialógica (*Complete, Recall, Open-ended, Wh-questions e Distancing*).

DSM – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ESCS - *Early Social Communication Scale*

Gen. – Generalização

IAC – Iniciação à Atenção Conjunta

LB – Linha de Base

LD – Leitura Dialógica

LDi – Leitura Dialógica individual

OE - Operação Estabelecadora

PEER – Acrônimo em inglês para o ciclo dialógico (*Prompt, Evaluate, Expand e Repeat*).

R - Resposta)

RAC – Resposta à Atenção Conjunta

RECALL - *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning*

SD - Estímulo discriminativo)

Sr+ - Reforçador positivo

TEA – Transtorno do Espectro Autista

Resumo

A Atenção Conjunta (AC) é um grupo de comportamentos coordenados de comunicação verbal ou não verbal, realizado entre duas ou mais pessoas, sobre um objeto ou evento. Em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a ocorrência da AC tem se mostrado prejudicada, sendo um indicador precoce do diagnóstico. Neste estudo, investigou-se os efeitos da Leitura Dialógica (LD) sobre a ocorrência de episódios de Respostas de Atenção Conjunta (RAC), Iniciação à Atenção Conjunta (IAC) e engajamento na tarefa. Participaram do experimento quatro crianças com TEA, entre seis e oito anos, matriculadas em uma escola do Ensino Regular público do Plano Piloto, na cidade de Brasília (DF). A pesquisa foi de delineamento de linha de base múltipla por pares, tendo como variável independente a LD e como variáveis dependentes: RAC, IAC e engajamento na tarefa. Na linha de base foram realizadas leituras tradicionais, com chamadas de atenção para o livro (e.g., comentários, perguntas, apontar para ilustrações), visando promover oportunidades de ocorrência de RAC e IAC. A intervenção foi a realização da LD em pares. A condição LD_i foi acrescentada para Mateus e consistiu na LD feita individualmente, sem a presença da outra criança. Por fim, houve um teste de generalização da intervenção com a realização de LD em pares sendo feita por mediadores que as crianças não conheciam. Houve aumento no percentual de intervalos em que ocorreu RAC, incluindo vocalizações, e no engajamento na tarefa para todos os participantes, sem resultados para IAC, que ocorreu, em raras ocasiões, em apenas um participante. Mesmo com as limitações, foi possível perceber que a LD parece ser um contexto propício para a ocorrência de comportamentos de AC, sendo uma atividade de fácil implementação na rotina familiar e escolar da criança.

Palavras-chave: Atenção Conjunta, Iniciação à Atenção Conjunta, Leitura Dialógica, Resposta à Atenção Conjunta, Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

Joint Attention (JA) is a group of coordinated behaviors of verbal or non-verbal communication, performed between two or more people, about an object or event. In People with Autism Spectrum Disorder (ASD), commonly, JA is impaired, been an indicator to earlier diagnoses. In the present study, we investigated the effect of Dialogic Reading (DR) on the occurrence of Responding Joint Attention (RJA), Initiation to Joint Attention (IJA) episodes and task engagement. Four children, between six and eight years, with ASD participated in the study. All of them are students in a public school of Brasilia, Federal District. Research used a multiple baseline per pairs, with DR as the independent variable and RJA, IJA and task engagement as dependent variables. In baseline, traditional shared reading was used, with attention calling to the book (e.g., comments, questions, pointing to illustrations), in order to promote RJA and IJA opportunities. Intervention consisted in the DR in pairs. The LDi condition was added to Matthew and consisted of LD done individually, without the presence of the other child. Lastly, a generalization test of the intervention was made, with DR in pairs, made with mediators unknown by the children. There was an increase in the percentage of intervals in which it occurred RJA, including vocalizations, and in task engagement for all participants, with no results for IJA, which occurred in rare occasions, only with one participant. Even with the limitations, it was possible to perceive that DR seems to be a propitious context to emergence of JA behaviors, being easily implemented in home and school's routines of children.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Dialogic Reading, Initiation to Joint Attention, Joint Attention, Responding Joint Attention.

A Atenção Conjunta (AC) é um grupo de comportamentos coordenados caracterizado pela comunicação verbal (vocal ou não vocal) entre duas ou mais pessoas sobre aspectos de um objeto ou evento (Meindl & Cannella-Malone, 2011). Estudos realizados com foco na AC apresentam benefícios em termos de desenvolvimento de linguagem e cognição (e.g., Mundy et al., 2007), melhorias na comunicação (e.g., Toth, Munson, Meltzoff, & Dawson, 2006), criação de vínculos afetivos e aumento da qualidade nos relacionamentos interpessoais (e.g., Jones et al., 2006) em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A seguir serão apresentados os primeiros estudos sobre a AC, partindo de uma perspectiva cognitiva e passando para uma explanação de como a Análise do Comportamento tem se proposto a investigar essa temática. Por fim, discute-se os benefícios que a Leitura Dialógica (LD) tem proporcionado às crianças com TEA e a possibilidade de este ser um contexto favorável para promover a ocorrência de AC.

Atenção Conjunta e Intencionalidade: Os Estudos de Tomasello

Tomasello e Farrar (1986), pioneiros no estudo da AC, a partir de um viés cognitivista, caracterizaram-na como sendo comportamentos que envolvem o compartilhar de interesse por um objeto com um parceiro. Para os autores, esses comportamentos seriam parte de uma relação triádica (e.g., interação adulto–bola–criança).

Tradicionalmente, a AC foi caracterizada a partir do conceito de intencionalidade. Esta seria, segundo Tomasello (2003), a habilidade que as pessoas têm de direcionar e organizar suas estratégias comportamentais e de atenção em função de metas específicas. Expressa-se pelo gesto de apontar com as mãos, com a cabeça, com o direcionamento dos olhos e, até mesmo, verbalmente.

Tomasello (2003), no contexto de investigações sobre as origens culturais da aquisição do conhecimento humano, afirma, com base em estudos sobre a cognição na primeira infância, que essa intencionalidade seria aprendida. E essa aprendizagem da intencionalidade

se daria justamente no contexto das relações triádicas. Ainda segundo o autor, as crianças desenvolvem essa habilidade entre os nove e doze meses de idade. Antes disso, há uma relação diádica das crianças com os objetos e com as pessoas.

Quando as relações triádicas ocorrem, há o que Tomasello (2003) chama de triângulo referencial (i.e., a interação entre objeto, adulto e criança). Segundo o autor, é a partir desse momento que se torna possível notar que a criança passa a acompanhar o olhar do adulto, relacionando-se com este por meio, também, da mediação com um objeto.

Ainda nessa idade, aponta Tomasello (2003), as crianças passam a orientar ativamente a atenção do adulto para objetos, apontando ou segurando-os para mostrá-los. Dessa forma, inicia-se a AC, prossegue o autor: Quando as crianças compreendem que as demais pessoas são agentes intencionais, com objetivos e escolhas ativas que permitem que elas decidam em que irão focar sua atenção.

Ou seja, na relação diádica, enquanto a criança manipula um objeto, somente existe a díade criança–objeto. Da mesma forma, nos momentos em que ela interage com um adulto, só existe a díade criança–adulto. Já na relação triádica, a criança passa a usar o adulto como referência social e imitar a forma como este interage com os objetos do seu ambiente.

Em um estudo sobre o surgimento das habilidades sociocognitivas em bebês, Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) criaram diversas categorias do que consideram ser comportamentos de AC. As categorias incluem: (1) envolvimento conjunto, (2) acompanhamento do olhar, (3) acompanhamento do apontar, (4) imitação de atos instrumentais, (5) imitação de atos arbitrários, (6) respostas a obstáculos sociais, (7) uso de gestos imperativos, (8) uso de gestos declarativos e (9) produção de linguagem.

Para Carpenter et al. (1998), o envolvimento conjunto diz respeito a episódios prolongados de atenção compartilhada, quando há alternância entre a tríade criança–adulto–objeto, podendo incluir os comportamentos de apontar e seguir o olhar. A segunda medida é

justamente o seguir com o olhar, quando ocorre um monitoramento, por parte do bebê, da atenção do cuidador. O ato de apontar, a imitação de atos instrumentais do adulto (e.g., imitar o adulto batendo com o martelo em um prego) e a imitação de atos arbitrários—que são imitação de interações descontextualizadas do adulto (e.g., dar tchau sem estar se despedindo de alguém, apenas para que o bebê o imite)—foram outras medidas consideradas.

A resposta a obstáculos sociais, afirmam Carpenter et al. (1998), refere-se a episódios em que a criança reage ao adulto que frustrou sua ação direcionada a um objeto de atenção. Há, ainda, segundo os autores, medidas de uso de gestos imperativos, declarativos e de produção de comportamento vocal¹. O primeiro diz respeito aos gestos que a criança utiliza para orientar os adultos para alcançar um objeto. O segundo se refere aos gestos que a criança faz enquanto usa um objeto para conseguir a atenção do adulto. Por fim, há os comportamentos vocais para responder a qualquer solicitação de AC ou iniciá-la.

Tomasello e Farrar (1986) postulam sobre a importância da relação estreita entre AC e o comportamento vocal. Nesta relação, os episódios de AC funcionariam como suporte não vocal para o surgimento de interações vocais das crianças. Afirmou-se que essas interações, que ocorrem quando adulto e criança partilham experiências através da AC, podem favorecer a aquisição de novas palavras. Isto ocorreria porque, nos momentos de AC, a criança tem maior atenção e motivação, com isso, teoricamente, torna-se mais provável que aprenda o significado da linguagem das pessoas que interagem com ela.

¹Tomasello e Farrar (1986) e Carpenter et al. (1998) utilizam o termo *linguagem* para se referir a produção de palavras. Optou-se por substituí-las as referências genéricas à linguagem por *comportamento vocal*, já que, na Análise do Comportamento, muito do que esses autores consideram como AC não verbal é comportamento verbal também (e.g., apontar para um objeto como IAC).

Buscando verificar essa relação entre AC e linguagem, Tomasello e Farrar (1986) desenvolveram um estudo com 24 crianças de creches locais, entre 12 e 18 meses de idade, que estavam começando a apresentar produções linguísticas. Durante o recrutamento, as mães foram orientadas a observar a utilização cotidiana da linguagem de seus filhos.

Foram realizadas duas sessões de observação da interação mãe-filho. As sessões ocorreram quando as crianças tinham 15 e 21 meses de idade. Além disso, em cada sessão as mães eram entrevistadas quanto às palavras que seus filhos conseguiam produzir habitualmente. A cada díade mãe-filho foi dado um brinquedo, sem nenhuma orientação sobre o que fazer com ele.

Observaram-se comportamentos da mãe, do filho e da interação mãe-filho. As medidas avaliadas para os comportamentos maternos foram as quantidades de enunciados, comentários, perguntas e diretrizes. Para as crianças, foram analisadas a frequência de palavras e rotulações dos objetos por minuto. Para as interações mãe-filho, foram analisados o comprimento médio da expressão, o número de enunciados, o número de conversas sobre um tópico comum e o número de turnos infantis por conversa.

Além disso, outra equipe de observadores, avaliou as referências que as mães faziam a um objeto. Contabilizaram-se as tentativas de seguir a atenção da criança, de redirecionar essa atenção, de gesticular ou dar indicações não verbais. Também foi mensurada a frequência com a qual a criança conseguia estabelecer uma resposta de AC.

Para Tomasello e Farrar (1986), os resultados indicariam que as díades se dedicavam mais às conversas quando as mães usavam comentários mais curtos. Ainda segundo Tomasello e Farrar (1986), a interação vocal não é pré-requisito para a ocorrência de episódios de AC, pois, durante o estudo, todas os participantes apresentaram episódios de AC mesmo sem haver nenhuma interação vocal.

Os resultados de Tomasello e Farrar (1986) sugerem ainda, que a AC é melhor promovida e tem melhores resultados quando o adulto toma como ponto de partida o comportamento atencional da criança, ou seja, “segue seu interesse”. Os autores encontraram uma correlação positiva entre o comportamento da mãe de seguir o foco atencional da criança e o desenvolvimento lexical subsequente. Por outro lado, para os casos em que as mães tentavam direcionar a atenção da criança, encontrou-se uma correlação negativa com o desenvolvimento lexical.

Após os estudos pioneiros de Tomasello e seus colaboradores, de viés mais cognitivista, analistas do comportamento se debruçaram sobre o fenômeno e propuseram interpretações comportamentais (e.g., Dube, MacDonald, Mansfield, Holcomb e Ahearn, 2004; Holth, 2005). Em grande parte, isso ocorreu devido à relevância do tema para promover intervenções precoces para crianças com TEA, visto que a AC é considerada como parte dos primeiros comportamentos sociais emergentes na infância (e.g., Isaksen & Holth, 2009; Taylor & Hoch, 2008).

Uma Perspectiva Comportamental da Atenção Conjunta

A investigação sobre AC por pesquisadores comportamentalistas ainda é relativamente recente, uma das mais antigas é a de Whalen e Schreibman (2003). Apesar de haver alguns estudos (Isaksen & Holth, 2009; MacDonald et al., 2006; Taylor & Hoch, 2008) que buscam verificar formas de promover aumento na frequência ou avaliar os repertórios de AC, ainda são poucos os que apresentam uma análise funcional das contingências relacionadas a ocorrência da AC.

Dube et al. (2004) realizaram uma interpretação funcional da Iniciação à Atenção Conjunta (IAC). Cabe destacar que a AC tem sido apresentada (e.g., Bacelar, Neves, & Souza, 2017; Zanon, Beckes, & Bosa, 2015) como tendo dois componentes: (1) Resposta de Atenção Conjunta, RAC: quando uma criança, por exemplo, responde a um chamado de

atenção de um adulto para um objeto ou evento; (2) Iniciação à Atenção Conjunta, IAC: quando a criança chama a atenção do adulto para um objeto ou evento, por exemplo (os conceitos de RAC e IAC serão apresentados com maiores detalhes em um tópico posterior).

Segundo Dube et al. (2004), a IAC pode ser entendida como um mando². Ainda de acordo com Dube et al. (2004), esse mando seria reforçado pela atenção do adulto em direção a um objeto e não pela obtenção do objeto em si.

Para Dube et al. (2004), a IAC pode acontecer quando, em um determinado contexto social, estão presentes a criança, o adulto e há a ocorrência de um evento potencialmente interessante. Inicialmente, na presença desse evento, como, por exemplo, a entrada de um gato em uma sala, a criança e o adulto, individualmente, emitem a resposta de olhar para o gato. O olhar do adulto se torna um indicativo, para a criança de que, posteriormente, pode ocorrer um reforço social, fazendo deste olhar um *Estímulo Discriminativo* (SD) para uma nova resposta da criança de intercalar o olhar com o adulto, em uma interação sobre o gato. Essa resposta evoca uma consequência reforçadora condicionada, como por exemplo, o olhar do adulto para criança, para o gato e de volta para criança, sorrindo ou fazendo comentários.

Segundo Dube et al. (2004), esses comportamentos do adulto em direção ao evento acabam se tornando reforçadores condicionados por meio da história de aprendizado da criança. Para os autores, isto ocorre porque os comportamentos do adulto se mostram preditores de que este se engajará na ocorrência do evento e que isso aumentará o reforço posterior proveniente tanto do comportamento do adulto em relação à criança, quanto aos aspectos reforçadores do próprio evento.

² Operante verbal apresentado por Skinner (1958/1978), no qual uma resposta, sob controle de condições de privação ou de redução de situações aversivas, é reforçada por consequências específicas.

Segundo Dube et al. (2004), a ocorrência de um evento potencialmente interessante pode ser analisada de duas formas, de acordo com as consequências que se sucedem. Quando as consequências não são mediadas pelo adulto, pode ser analisado como uma contingência de três termos, no qual o evento é um SD, que evoca uma resposta relacionada ao *evento* (R) e uma, também relacionada, *consequência reforçadora positiva* (Sr+).

Esse mesmo evento, prosseguem Dube et al. (2004), quando as consequências são mediadas socialmente, pode se tornar uma cadeia comportamental. Assim, o evento assume função de *Operação Estabelecadora* (OE), que desencadeia uma *resposta* (R) na criança, com uma consequência reforçadora positiva (Sr+). Esse processo de reforçamento, para Dube et al. (2004), é o próprio comportamento do adulto evocado pela OE e que passa a ser SD para outra resposta da criança, fazendo com que uma nova consequência reforçadora positiva, mediada pelo adulto, ocorra (ver Figura 1).

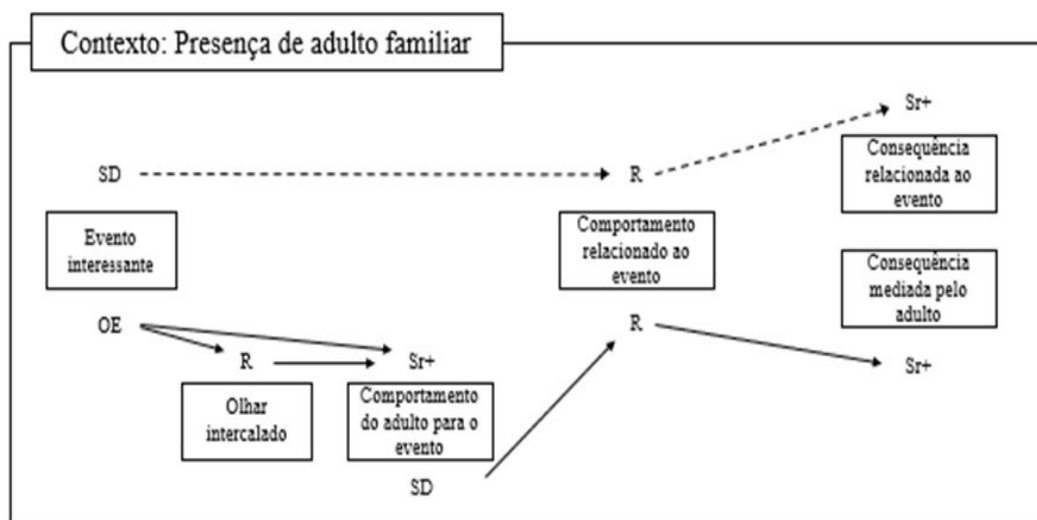


Figura 1. Análise Funcional da Iniciação à Atenção Conjunta. SD (Estímulo discriminativo); R (Resposta); Sr+ (Reforçador condicionado); OE (Operação Estabelecadora). Setas tracejadas indicam contingência de três termos cujas consequências são independentes da mediação social. Setas sólidas indicam contingências que permitem a ocorrência de Atenção Conjunta, com consequências mediadas socialmente (Dube et al., 2004).

De acordo com Dube et al. (2004), várias consequências podem estabelecer e manter a ocorrência de IAC. Estas consequências podem se manifestar, por exemplo, pelo que Dube et al. (2004) chama de reforço suplementar da participação do adulto (i.e., o adulto traz uma nova fonte de reforço além do que já estaria envolvido na interação da criança com o evento de interesse). Podem, ainda, estar associadas à estimulação suplementar (e.g., obter ajuda do adulto) e, por último, ao reforço negativo, fazendo com que a criança saia de uma situação aversiva devido aos comportamentos do adulto que sinalizam que algo é perigoso ou não.

Holth (2005) também propôs uma interpretação operante da AC. Segundo o autor, comportamentos de AC podem ocorrer devido a operantes discriminados, resultantes de uma contingência de três termos, no qual a IAC do adulto funciona como ocasião para RAC da criança, resultando em consequências reforçadoras. Pode, ainda segundo Holth (2005), ser parte de uma cadeia comportamental, na qual a IAC do adulto tem função de estímulo discriminativo para RAC da criança. O evento de interesse tem função, dessa forma, tanto de reforçador condicionado quanto de estímulo discriminativo.

Segundo Holth (2005), a RAC está funcionalmente relacionada ao operante verbal que Skinner (1957/1978) denominou tato³ (em analogia com o sentido do tato e com palavras como *contato*, remetente a “tocar o mundo” ou entrar em contato com ele.) Assim, nota-se uma sobreposição conceitual e, possivelmente, funcional entre alguns comportamentos rubricados como RAC e aqueles rubricados como tato.

As interpretações de Dube et al. (2004) e Holth (2005), partem do mesmo princípio de que o comportamento do adulto em relação a uma interação diática da criança com um objeto pode se tornar ocasião para a ocorrência de AC, quando há reforço social por parte do adulto.

³O tato é um operante verbal sob controle de um estímulo não verbal e mantido por reforço social generalizado (Skinner, 1957/1978).

Bacelar et al. (2017) realizaram um estudo para verificar empiricamente algumas dessas relações funcionais que podem estar envolvidas na AC. Especificamente, os autores investigaram as relações funcionais que podem ocorrer entre o estabelecimento do adulto como estímulo discriminativo e/ou reforçador condicionado e comportamentos de AC, tato e mando em crianças com TEA, com idades entre dois e quatro anos.

Nesse estudo, de delineamento intrassujeito, Bacelar et al. (2017) realizaram treinos de RAC, IAC, mando, tato e treino de condicionamento da função reforçadora/discriminativa de estímulos sociais. Antes do início dos treinos foram feitos pré-testes de cada repertório, para mensurar o desempenho nestes e adequar a linha de base para cada participante.

Cada treino fornecia oportunidades e hierarquia de dicas para que os repertórios ocorressem. Os treinos de condicionamento da função reforçadora/discriminativa de estímulos sociais foram planejados, segundo Bacelar et al. (2017), para verificar se o comportamento da criança ficava sob controle do comportamento do adulto e do objeto ou evento de interesse. Foram criadas condições nas quais a criança só poderia ter acesso ao brinquedo se: (1) Olhasse primeiro para o experimentador; (2) Se o experimentador sorrisse; (3) Se o experimentador apontasse para o objeto; (4) Caso o experimentador inclinasse o corpo e a cabeça em direção ao brinquedo.

Os treinos de RAC envolviam a ativação remota de brinquedos e a apresentação de um brinquedo que era manipulado pelo experimentador em frente à criança. Os treinos de IAC ocorreram com o posicionamento de brinquedos dentro e fora da sala experimental, com o experimentador guiando a criança até o objeto (e.g., virando a cabeça da criança, tocando no rosto da criança).

No treino de mando, foram disponibilizados brinquedos para a criança manusear durante 15 segundos. Depois os brinquedos eram colocados fora do alcance da criança, que deveria apontar, usar as mãos do experimentador para alcançar o brinquedo ou solicitá-lo

vocalmente. A hierarquia de dicas incluía ajuda física para apontar e toques na mão da criança.

O treino de tato foi feito por meio de um procedimento de instrução com múltiplos exemplares, para treinar respostas de ouvinte e falante nas crianças. Nesse treino, a criança manipulava um brinquedo por 10 segundos. Caso a criança nomeasse o brinquedo, a sua resposta era reforçada. Em seguida, o experimentador fazia perguntas sobre o brinquedo.

Bacelar et al. (2017) obtiveram resultados que indicam que o comportamento do adulto como função discriminativa/reforçadora facilita a manutenção da ocorrência de RAC e tato. Entretanto, não pareceu contribuir para promover IAC e a hipótese levantada foi de que esta seria promovida apenas por treino direto e intensivo. Por fim, observou-se uma independência funcional entre a aquisição de RAC, mando e tato e as respostas ao comportamento do adulto (i.e., estímulos sociais).

O estudo de Bacelar et al. (2017) foi feito com treinos específicos para cada repertório, deixando de considerar que a RAC e a IAC são comportamentos intrinsecamente relacionados, visto que costumam ocorrer em turnos de alternância. Dessa forma, o ideal seria que, mesmo realizando treinos específicos, a análise dos dados levasse em conta a ocorrência de RAC e IAC em outros momentos, de forma a verificar de maneira mais exata a relação funcional destes com o comportamento do adulto como função discriminativa/reforçadora.

Partindo da perspectiva comportamentalista da AC, revisitou-se o conceito proposto por Tomasello e Farrar (1986) e as medidas comportamentais apontadas por Carpenter et al. (1998). A partir disso, foram definidos os conceitos a serem adotados no presente estudo e que serão indicados a seguir.

Definições de Iniciação e Resposta à Atenção Conjunta

Ao pesquisar sobre AC, notaram-se algumas questões referentes às medidas comportamentais utilizadas para identificar sua ocorrência. Uma primeira questão está

relacionada à escolha metodológica de considerar a AC uma categoria ampla, referente a qualquer situação em que pessoas compartilham atenção em direção a um objeto (e.g., Menezes & Amorim, 2015; Reis, Pereira, & Almeida, 2016) ou de entendê-la como comportamentos que se manifestam a partir de dois componentes: a Resposta à Atenção Conjunta—RAC—e a Iniciação à Atenção Conjunta—IAC (e.g., Curtis, 2014; Mundy et al., 2003; Zanon et al., 2015). Nesta pesquisa, acredita-se ser útil manter a segunda distinção, por razões explicadas a seguir.

Embora englobem comportamentos topograficamente semelhantes (e.g., olhar, apontar e fazer comentários), o que diferenciam as categorias de RAC e IAC é de onde parte a iniciação da interação na relação triádica. Quando um indivíduo A inicia o episódio de AC, ou seja, comporta-se (e.g., apontar) de modo a evocar, em um indivíduo B, comportamentos de atenção (e.g., olhar) em direção a um objeto em comum (e.g., a lua cheia), diz-se que A iniciou a Atenção Conjunta (IAC). Se o indivíduo B então olha para a lua cheia, e esse comportamento foi evocado pelo comportamento de IAC de A, afirma-se que este emitiu uma Resposta de Atenção Conjunta (RAC). Em uma mesma situação, as pessoas que estão interagindo podem alternar entre ocorrências de RAC e IAC (e.g., B pode, por sua vez, emitir comportamentos com função de evocar RAC de A em direção às estrelas, ou seja, ser ele, desta vez, o iniciador. Isso é, haveria a alternância de turnos na ocorrência de AC).

Assim, ao considerar a AC como uma única instância, poder-se-ia superestimar o repertório de uma criança, por levar a crer que, por já apresentar RAC, inexisteriam dificuldades com AC, em geral. No entanto, essa criança pode apresentar alguns comportamentos de RAC e nenhum de IAC, como de fato mostra a literatura empírica (e.g., apontar e seguir o olhar). Ao entendê-las como instâncias interligadas, porém diferentes, isso pode favorecer investigações mais claras e, eventualmente, intervenções mais eficazes.

Uma segunda questão se refere à dificuldade em criar medidas avaliativas adequadas para avaliar a ocorrência de episódios de AC. Tomasello e Farrar (1986), por exemplo, usaram aspectos como número de conversas, turnos de conversa, quantidade de comentários, perguntas e diretrizes das mães, tentativas de redirecionar a atenção e de dar indicações não vocais. Ou seja, medidas que, muitas vezes, se sobrepõem conceitualmente e acabam sendo duplamente contabilizadas (e.g., olhar e apontar, que são categorias específicas, mas são, também, partes integrantes do envolvimento conjunto).

Na classificação feita por Carpenter et al. (1998), há também a dificuldade de uma dupla contabilização dos comportamentos. Por exemplo, eles usam a medida de “envolvimento conjunto”, definida como episódios prolongados de interação triádica, nos quais ocorrem comportamentos como olhar, apontar, falar, dentre outros. Contudo, olhar, apontar e falar também são categorias usadas no estudo citado, havendo assim sobreposição entre categorias.

Tal como Meindl e Cannella-Malone (2011), o presente estudo parte da compreensão de que a AC é um grupo de comportamentos coordenados caracterizado pela comunicação verbal (vocal ou não vocal) entre duas ou mais pessoas sobre aspectos de um objeto ou evento. Também se considera que há uma distinção entre RAC e IAC e que o evento potencialmente interessante pode ser um estímulo discriminativo ou operação estabelecadora para os comportamentos de AC do adulto e da criança, desencadeando uma cadeia comportamental, tal como descrito por Dube et al. (2004).

Um exemplo paradigmático de AC, nesse contexto, seria uma situação em que uma borboleta surge no meio da sala de estar, fazendo com que a criança e o adulto desviem seu olhar para ela. O olhar do adulto para a borboleta é reforçador para criança, ao mesmo tempo em que faz com que a criança emita outros comportamentos (e.g., olhar intercalado

borboleta-adulto), podendo evocar um novo reforço (e.g., adulto olhando de volta, completando relação triádica adulto-borboleta-criança, resultando em reforço social).

Outro exemplo paradigmático de um episódio de AC seria uma criança apontando para uma figura no livro, nomeando-a e olhando alternadamente para a figura e para o adulto, até obter a atenção deste último para a ilustração de interesse. Os casos paradigmáticos de AC são aqueles que possuem função de compartilhamento da atenção. A chamada à atenção de um dos envolvidos apenas como meio para obter um fim (e.g., alcançar um objeto ou receber uma recompensa), são casos, ao nosso ver, que não se caracterizam claramente como AC, embora possa haver eventualmente situações limítrofes, em que seja difícil traçar fronteiras.

Topograficamente, comportamentos apontados como AC podem ocorrer nestes casos limítrofes, porém sem função de Atenção Conjunta (i.e., a instrumentalização do outro pode acabar resultando em uma resposta inicial de AC, como olhar em direção a algo, mas a função é de alcançar um objeto, por exemplo). Uma terceira questão, portanto, é se devem ser considerados comportamentos de AC aqueles em que a criança aponta para um objeto, alterna o olhar e vocaliza para conseguir o próprio objeto ou remover um obstáculo que impede de chegar a ele.

Embora alguns autores tenham explicitamente incluído essas situações como instâncias de AC (e.g., Tomasello & Farrar, 1986), estas, para outros autores, como Dube et al. (2004), só são topograficamente semelhantes (apontar, alternar olhar, etc.). Porém, o que mantém os comportamentos é o próprio objeto e não a atenção do adulto ao objeto. Sendo assim, pode ser mais coerente considerá-los como repertórios com função de mando pelo objeto, ou seja, mantidos pela obtenção do estímulo não verbal.

Mundy et al. (2003), também fizeram essa distinção entre comportamentos que têm função de compartilhar interesse (i.e., IAC e RAC) e comportamentos que têm um propósito instrumental ou imperativo de obter ou oferecer auxílio na obtenção de um objeto ou evento

relacionado a este (i.e., Solicitações Comportamentais Iniciais e Respostas a Solicitações Comportamentais). Em contrapartida, há também autores que consideram como AC gestos imperativos e tentativas, em geral, de usar o adulto para alcançar um objeto, como, por exemplo, Carpenter et al. (1998).

Neste estudo, optou-se por excluir das definições de AC situações claramente caracterizadas como mandos mantidos pela obtenção de um objeto ou pela retirada de um estímulo aversivo. Inclusive porque a literatura não aponta prejuízos especiais destas categorias de mandos em crianças com TEA (e.g., Dube et al., 2004; Mundy et al., 2003), mas, sim, justamente nesses repertórios fortemente sociais de compartilhamento de atenção, mantidos por reforço social, tópico da próxima seção.

Atenção Conjunta em Crianças com Transtorno do Espectro Autista

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, DSM-5 (American Psychiatric Association [APA], 2013), caracteriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um transtorno do neurodesenvolvimento. O Manual aponta que, comumente, são associados ao diagnóstico deficits no comportamento verbal, vocal e não-vocal, incluindo dificuldades na comunicação social e na compreensão da fala, o que tem sido corroborado por outros autores (e.g., Isaksen & Holth, 2009; Klein, MacDonald, Vaillancourt, Ahearn, & Dube, 2009; Taylor & Hoch, 2008).

Prejuízo na AC, especialmente em IAC, tem sido apontado como um dos prejuízos frequentes em pessoas com TEA (Krstovska-Guerrero & Jones, 2013; Muzammal & Jones, 2016) e mesmo recomendado como indicador precoce do diagnóstico (Dube et al., 2004). O deficit na AC é citado no DSM V (APA, 2013) como uma característica de crianças com TEA, onde se chega a afirmar, inclusive, que essas crianças frequentemente podem realizar apenas alguns poucos gestos comunicativos funcionais, sem, no entanto, haver uso de gestos expressivos que demonstrem espontaneidade na comunicação.

Os prejuízos na IAC foram apontados também, segundo Dube et al. (2004), como sendo, possivelmente, resultantes de falhas em três classes de consequências potencialmente reforçadoras. A primeira diz respeito à dificuldade de que os comportamentos do adulto em relação ao evento tenham função de estímulo discriminativo. A segunda, à falha desses comportamentos em exercer função de reforçadores condicionados. A terceira, por fim, refere-se à dificuldade de que as interações mediadas pelos adultos tenham função de reforçadores condicionados.

Contudo, partindo-se do pressuposto que o DSM V (APA, 2013) considera que, mesmo na ocorrência de alguns comportamentos de AC, pessoas com TEA dificilmente conseguirão demonstrar espontaneidade na comunicação (e.g., iniciar episódios de AC), uma dúvida prevalece. Cabe verificar se há evidências empíricas da existência desse prejuízo, em comparação com crianças sem diagnóstico de TEA.

MacDonald et al. (2006) realizaram um estudo, a partir de uma abordagem operante, para verificar se haveria deficits específicos em AC em crianças com TEA, comparando-as com crianças neurotípicas. Para avaliar RAC, foram feitas duas tarefas nas quais os participantes deveriam seguir com o olhar a ilustração para qual o adulto apontava (com figuras próximas e mais distantes). Para avaliar IAC, foram usadas duas situações com brinquedos de ativação remota (eram acionados secretamente pelo experimentador) e uma situação de apresentação de um livro de imagens. A criança deveria orientar a atenção do adulto para o brinquedo ou livro. Nos resultados, foi possível observar menor ocorrência de IAC em crianças com TEA do que em crianças neurotípicas, mas, na RAC, as diferenças foram muito pequenas.

Franchini et al (2018) também investigaram a existência de deficits na AC em crianças com TEA, contudo, apenas no que se refere à IAC. Nesse estudo longitudinal, compararam-se, em três ocasiões (aos seis, oito e 18 meses), crianças que tinham alto risco para o

diagnóstico (por já possuírem um irmão mais velho com TEA) e crianças com baixo risco quanto à ocorrência de IAC. Aos 36 meses, as crianças passaram por avaliações psicológicas, para diagnosticar aquelas que tinham desenvolvido TEA ou atrasos na linguagem e verificar correlações com deficits anteriores nos repertórios de IAC.

A verificação da ocorrência de IAC foi feita por meio da Escala de Observação de Autismo para Bebês. Essa escala utiliza uma avaliação semiestruturada baseada em jogos e atividades que buscam fomentar comportamentos de imitação, respostas e tentativas de comunicação. A análise dos vídeos foi feita de acordo com a *Early Social Communication Scale* (ESCS), que classifica comportamentos de AC como de baixo nível (e.g., contato visual e alternância deste contato) e de alto nível (e.g., apontar e manusear um objeto para mostrá-lo a alguém). Franchini et al. (2018) observaram que a IAC é prejudicada tanto em crianças com TEA quanto em crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem, sendo este prejuízo perceptível a partir dos 12 meses de idade, o que prevalece também aos 18 meses.

Um outro estudo sobre o tema foi feito por Bottema-Beutel (2016). Trata-se de uma meta-análise recente que avaliou a associação da AC com diversos componentes da linguagem e concluiu que a AC prediz o desenvolvimento de linguagem em crianças com TEA, mas não em crianças neurotípicas. Bottema-Beutel (2016) atribui esse fato à menor variabilidade nos escores de AC das crianças neurotípicas, que estariam acima do limite em que a linguagem estaria prejudicada. Já nas crianças com TEA, a escassez de ocorrências de AC faria com que o desenvolvimento da linguagem ficasse limitado a situações mais raras em que ela ocorresse, diminuindo, assim, o número de oportunidades para o desenvolvimento da linguagem.

A meta-análise também indicou que apenas a medida de RAC tem correlação com o desenvolvimento da linguagem, em detrimento de outras medidas de AC usadas na literatura. Esse dado contraria os resultados específicos anteriores, por exemplo, aqueles que sugeriam

que a medida mais importante para prever linguagem seria a IAC (e.g., MacDonald et al., 2006, descrito acima; Toth et al., 2006). Com base nesse último resultado, a autora sugeriu que sejam revistas as medidas de AC enquanto critério para diagnóstico ou prognóstico de TEA.

Hurwitz e Watson (2015) investigaram se havia algum prejuízo na AC em crianças com TEA, com idades entre dois e sete anos, comparando-as com crianças com outros atrasos no desenvolvimento não relacionados ao autismo (e.g., Síndrome de Down e Síndrome de Williams). Para isso, formaram-se pares com crianças com e sem TEA, aplicando dois testes para avaliar a ocorrência de AC: o Programa de Observação para o Diagnóstico de Autismo e o Protocolo de IAC e de seguir atenção.

O primeiro envolveu a realização de uma atividade na qual o examinador chamava a criança pelo nome, emitia comandos para promover AC (e.g., olhe) e virava a cabeça em direção a um objeto. Na ausência de resposta, foi dada uma dica de apontar para o objeto. O Protocolo de IAC e de seguir atenção envolvia uma hierarquia crescente de comandos para suscitar RAC (e.g., inclinar a cabeça, apontar, vocalizar palavras como “olhe” e nomear o objeto) e oportunidades para ocorrência de IAC.

Os resultados encontrados por Hurwitz e Watson (2015) apontam que crianças com TEA se engajaram menos em episódios de AC do que as crianças com atrasos de desenvolvimento. Além disso, as autoras destacaram que as crianças com TEA que tiveram mais ocorrência de AC apresentaram uma linguagem mais desenvolvida do que as crianças com TEA que não se envolveram tanto em episódios de AC.

Como no estudo de Franchini et al. (2018), a correlação encontrada foi com o grau de repertórios verbais e não simplesmente com o diagnóstico de TEA. Isso corrobora a análise funcional que aproxima a AC ao comportamento verbal. Possivelmente, a IAC possa ser considerada uma espécie de tato não vocal ou um fenômeno que tem, funcionalmente, muito

em comum com ele (i.e., envolve SD não verbal, mantido por reforço social generalizado). Já a RAC parece ter relação com a aquisição de repertórios de ouvintes.

Independentemente de ser ou não um marcador específico de TEA, faz-se necessário desenvolver intervenções para promover repertórios de AC em crianças que apresentem prejuízos nessa área. A seguir, serão apresentados estudos que visam promover aumento na frequência dos repertórios de AC em crianças com TEA. Optou-se por priorizar a exposição de estudos com foco em intervenções comportamentais com delineamento de linha de base múltipla, como proposto no presente estudo. Dessa forma, não serão apresentados estudos que investigaram protocolos de avaliação dos repertórios de AC (e.g., MacDonald et al., 2006), fizeram treinos para pais e professores (e.g., Rocha, Schreibman, & Stahmer, 2007; Wong, 2013) ou que trabalharam com delineamento de grupo (e.g., Kaale, Smith, & Sponheim, 2012; Warreyn & Roeyers, 2013; Wong, 2013).

Intervenções Comportamentais sobre Atenção Conjunta

Taylor e Hoch (2008) testaram os efeitos de um treinamento de RAC e IAC para crianças com TEA, com idades entre três e oito anos, com algum repertório verbal já estabelecido. O delineamento foi de linha de base múltipla por participante. Compararam-se duas situações que os autores consideraram de lazer (livro, quebra-cabeça) entre experimentador e criança: sem e com diretrizes verbais e hierarquia de dicas para promover AC.

Na linha de base, a criança era levada a uma sala com brinquedos e atividade de lazer, esperava-se que a criança fizesse iniciações por um minuto, após esse período, a criança era convidada a sentar à mesa para brincar com o adulto. O experimentador, a cada 30 segundos, apontava para algum item e iniciava AC. Não foram usadas dicas adicionais e eventuais ocorrências de RAC e IAC foram reforçadas.

Na intervenção, para o treino em RAC, sentados à mesa, o instrutor realizava uma IAC sobre algum brinquedo, acrescentando dicas em hierarquia crescente para que o comportamento de RAC ocorresse (e.g., pedindo para criança olhar, apontando, fazendo comentários, guiando fisicamente a cabeça da criança em direção ao item). No treino para IAC, o instrutor percorria o ambiente com a criança, passando pelos brinquedos, esperando que iniciações ocorressem. Quando não ocorriam, uma hierarquia de dicas era utilizada (e.g., parando em frente a um brinquedo, orientando a mão da criança para o objeto, dando comandos como “olhe”).

Observou-se que, na linha de base, as crianças não apresentavam comportamentos de IAC, embora já apresentassem comportamentos de RAC (e.g., olhar para o mediador, fazer comentários, seguir o apontar), contudo, com baixa frequência (exceto o seguir o apontar, que, desde o início, teve altos índices de ocorrência). Com a intervenção, a frequência de RAC aumentou para todas as crianças, que também passaram a apresentar maior engajamento na tarefa e alguns comportamentos de IAC, contudo, ainda pouco frequentes.

Isaksen e Holth (2009) verificaram a eficácia de um protocolo de treinamento de RAC e do estabelecimento de alternância de IAC e RAC com crianças com TEA, com idades entre três e cinco anos, em um estudo de delineamento de linha de base múltipla por participantes. Para isso, aplicaram, como pré e pós-teste, o protocolo de avaliação de AC proposto por MacDonald et al. (2006), que envolve atividades de seguir o apontar para objetos próximos e distantes e apresentação de livros e brinquedos de ativação remota.

Na intervenção, para o treino em RAC, foram realizadas tarefas em que o adulto e a criança brincavam no chão. As tarefas envolviam esperar a criança se engajar com um brinquedo para, então, mover a mão da criança para um novo brinquedo ou introduzir novos brinquedos (dando dicas mais ou menos diretivas para chamar a atenção da criança para estes). Quando a criança tentava pegar o brinquedo sem olhar para o adulto, era interrompida.

O treino para ocorrência de alternância dos comportamentos de RAC e IAC - do adulto e da criança - envolveram duas tarefas de construção com blocos e quebra-cabeças. Foram ofertadas dicas como apontar ou dar um modelo.

No pré-teste, com a aplicação do protocolo de treinamento de MacDonald et al. (2006), observou-se que todas as crianças já tinham repertório de RAC e apresentavam poucas ocorrências de IAC. Após a realização da intervenção, foi feito o pós-teste, notando-se um aumento na frequência de todos os comportamentos para todas as crianças. Contudo, a ocorrência de IAC se manteve baixa.

Um outro estudo feito sobre AC em crianças com TEA foi o de Klein et al. (2009). Avaliou-se a eficácia de um treinamento de seguir o olhar (i.e., RAC), em crianças com TEA, com idades entre quatro e seis anos. O delineamento foi de linha de base múltipla por participantes. Realizou-se um treino de sugestão atrasada e um treino de ativação contingente.

Na linha de base, um brinquedo foi colocado na sala experimental e o experimentador chamava a atenção da criança (e.g., chamar pelo nome, virando a cabeça da criança), para verificar se a criança o olhava e, depois, seguia seu olhar até o brinquedo. O comportamento de seguir o olhar, quando ocorreu, foi reforçado. Quando a criança não seguiu o olhar do adulto, o experimentador ficou em silêncio e evitou contato visual por alguns segundos, até o início de uma nova tentativa.

Na intervenção, no treino de sugestão atrasada, três brinquedos foram posicionados na sala. O adulto indicava para criança a posição do brinquedo com dicas visuais de virar a cabeça e o olhar em direção do brinquedo. Caso a criança seguisse as indicações do adulto dentro de dois segundos, o brinquedo era ativado por cinco segundos, com posterior comentário do adulto sobre o brinquedo. A latência para a ativação do brinquedo foi adiada no decorrer do estudo, de forma a transferir o controle de estímulo da ativação para o olhar do

adulto. O procedimento de treino de ativação contingente foi semelhante ao anterior, contudo, caso a criança não seguisse o olhar do adulto, o brinquedo não era ativado.

Observou-se que, na linha de base, todos os participantes já apresentavam comportamento de seguir o olhar, porém, com pouca frequência (pouco menos do que a metade das oportunidades ofertadas). Após a intervenção, todos os participantes apresentaram aumento na ocorrência do comportamento de seguir o olhar, respondendo em quase todas as oportunidades planejadas, o que, para Klein et al. (2009), indicaria que o olhar do adulto passou a exercer função de controle discriminativo.

Krstovska-Guerrero e Jones (2013), em um estudo de delineamento de linha de base múltipla por comportamento, testaram um treino baseado em hierarquia de dicas para ensinar crianças com TEA, entre dois e quatro anos, a coordenar o sorriso com a alternância de olhar em resposta às iniciações dos adultos (i.e., RAC).

Durante a linha de base, a instrução “sorria” era dada à criança, enquanto o adulto fazia contato visual. Esperava-se por quatro segundos para que a criança sorrisse enquanto olhava o adulto. Quando isso não acontecia, encerrava-se a oportunidade e uma nova tentativa era iniciada. Para avaliar a ocorrência do comportamento de olhar para o adulto e sorrir e realizar a alternância do olhar concomitantemente ao sorriso, o adulto selecionou três brinquedos e os apresentou a criança (um por vez, sempre esperando a criança desviar o olhar para apresentar o brinquedo seguinte). Em seguida, o experimentador apontava e fazia comentários e perguntas sobre o brinquedo, aguardando a resposta da criança e encerrando a tentativa na ausência de resposta.

Na intervenção foram feitos três treinos: (1) sorrir, (2) olhar para o objeto e sorrir e (3) deslocar o olhar para o experimentador e sorrir. O primeiro treino com as crianças teve como objetivo ensinar a sorrir mediante um comando. A instrução “Sorria!” era apresentada com o

adulto fazendo contato visual com a criança. Quando a criança não olhava ou não sorria, era apresentada uma hierarquia de dicas (e.g., fazer cócegas, simular cócegas).

O segundo treino teve como objetivo ensinar a olhar para o objeto e sorrir, concomitantemente. Na presença da criança, era apresentado um brinquedo, pedindo para que ela olhasse e sorrisse. Quando a criança não olhava, uma hierarquia de dicas era ofertada (e.g., o experimentador movimentava seus dedos em frente aos olhos da criança e, em seguida, levava seus dedos até o brinquedo). Quando a criança olhava, mas não sorria, as dicas do treino anterior eram realizadas (e.g., fazer cócegas).

Treino para deslocar o olhar para o experimentador e sorrir: nesse ponto, a criança já sabia olhar para o objeto e sorrir e, quando isso não acontecia, as dicas do treino anterior eram apresentadas. Após olhar e sorrir para o objeto, o experimentador apresentava dicas para que a criança o olhasse (e.g., movimentando os dedos em frente aos olhos da criança e os dirigindo até seus próprios olhos). Ao longo das sessões dos três treinos foram introduzidos atrasos de quatro segundos para a apresentação das dicas.

Na linha de base, nenhuma das crianças apresentou comportamentos de (1) sorrir, (2) olhar para o objeto e sorrir e (3) deslocar o olhar para o experimentador e sorrir. Após a intervenção, todas as crianças apresentaram aumento na frequência dos três comportamentos. Na generalização, foram utilizados novos brinquedos e houve participação das mães, mantendo-se os altos índices de ocorrência dos comportamentos.

Krstovska-Guerrero e Jones (2016) avaliaram a efetividade de um treino baseado em hierarquia de dicas para ensinar crianças com TEA, entre 20 e 29 meses de idade, a deslocar o olhar de um objeto para o experimentador, sorrindo (i.e., RAC). O delineamento do estudo foi de linha de base múltipla por comportamento.

Na linha de base, foi posicionado um brinquedo de ativação remota na sala experimental, dentro do campo de visão da criança. O experimentador acionava o brinquedo e

aguardava a criança olhar para o brinquedo. Eram feitas duas tentativas e, caso não houvesse resposta, o brinquedo era substituído. Não foram disponibilizadas dicas nessa condição.

Na intervenção, os procedimentos foram semelhantes ao da linha de base, contudo, foi apresentada uma hierarquia de dicas quando a criança olhava para o brinquedo. Após a criança olhar para o brinquedo, um novo e pequeno brinquedo, posicionado no nível dos olhos do experimentador, era ativado. Essa dica foi sendo esvanecida, com o deslocamento desse novo brinquedo de uma posição mais ou menos próxima do nível dos olhos do experimentador.

Caso a criança não respondesse, o intervencionista substituiu o brinquedo do controle remoto por outro brinquedo selecionado para esta sessão. Isso ocorreu apenas algumas vezes durante a intervenção da IAC. Quando a criança olhava, o intervencionista imediatamente sorria e fazia um comentário (por exemplo, dizendo: *Olha, um carrinho!*).

Na linha de base, das quatro crianças participantes, apenas duas crianças apresentaram ocorrência de IAC em uma única ocasião. Após o início da intervenção, todas as crianças apresentaram comportamentos de IAC em pelo menos 80% das oportunidades planejadas. A generalização foi feita com as mães e em contextos diferentes, mantendo a alta ocorrência de IAC.

Todos os estudos apresentados (Isaksen & Holth, 2009; Klein et al., 2009; Krstovska-Guerrero & Jones, 2013, 2016; Taylor & Hoch, 2008) investigaram a eficácia de treinos específicos para ensinar comportamentos de RAC em crianças com TEA. Todos obtiveram sucesso nesse quesito, visto que a ocorrência de RAC aumentou com a mudança de condição da linha de base para a intervenção.

Apenas Isaksen e Holth (2009) e Taylor e Hoch (2008) investigaram a eficácia dos treinos para IAC, além de para RAC. Com a mudança de condição da linha de base para intervenção, ambos obtiveram resultados pouco concretos, com raras ocorrências de IAC.

Taylor e Hoch (2008) hipotetizaram que seus resultados indicariam que a IAC é um comportamento mais difícil de ser aprendido, necessitando de treinos mais diretivos. Contudo, não há como afirmar que exista mesmo a necessidade de realizar treinos mais diretivos para que a IAC ocorra. Talvez outras contingências possam ser estabelecidas, outros tipos de treinos possam favorecer a ocorrência de IAC, sendo necessários outros estudos sobre o tema.

Além disso, cabe ressaltar que, em algumas ocasiões, nos treinos para ensinar IAC, aconteciam intervenções que parecem confundir as definições de RAC e IAC. Por exemplo, em Taylor e Hoch (2008), no treino para IAC, após passear com a criança em frente a brinquedos esperando que houvesse IAC por parte da criança, o experimentador, quando não havia IAC, levava a mão da criança até o brinquedo e dava comando como “olhe”. Qualquer comportamento da criança após essas dicas é, na verdade, RAC, ou seja, uma resposta da criança à iniciação do adulto. Assim, torna-se difícil entender a função dessas dicas nesse treino específico, visto que não seriam capazes de promover a ocorrência de IAC, mas de RAC. Isso pode ter ocorrido devido à definição excessivamente topográfica dos repertórios (e.g., sorrir, alternar o olhar), em detrimento das análises funcionais propostas por autores como Dube et al. (2014).

Considerando que são apresentados dados nos estudos mencionados que conseguiram promover a ocorrência de RAC em crianças com TEA com treinos mais estruturados e diretivos, mostra-se importante saber se também seria possível obter resultados significativos em *settings* mais naturalísticos, mais flexíveis. Essa flexibilização do *setting* pode ser vantajosa para facilitar a sua aplicabilidade na escola e em casa, com pais e professores.

O presente estudo buscou promover AC por meio de uma atividade menos estruturada, no sentido de que (1) houvesse mais variadas oportunidades para AC, embutidas na própria atividade e (2) várias formas de RAC e IAC, pudessem ser consideradas. A leitura

compartilhada de uma história implica em mudanças diversas na história, nas ilustrações, etc., que proporcionam, potencialmente, maior número e maior variação de oportunidades para AC. Por exemplo, ao virar cada página de um álbum ilustrado, há novas ilustrações para serem comentadas. Nesse sentido, a Leitura Dialógica (LD) pode ser um contexto propício para estabelecer comportamentos de AC. A seguir serão apresentados os pressupostos da LD e evidências de benefícios desse tipo de intervenção com crianças com TEA.

Leitura Dialógica com Crianças com Transtorno do Espectro Autista

A leitura compartilhada é um tipo de leitura feita em voz alta que costuma incluir interações entre os participantes, como fazer perguntas e comentários, antes ou depois da leitura (Medeiros & Flores, 2017). Geralmente realizada com um mediador (i.e., leitor de histórias) adulto lendo para crianças, o compartilhar pode ser feito também com pessoas de qualquer idade, com ou sem transtornos de desenvolvimento.

A LD é um tipo específico de leitura compartilhada, desenvolvido com crianças pré-escolares neurotípicas (Lever & Sénéchal, 2011; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Na LD, como inicialmente proposta por Lonigan e Whitehurst (1998), são priorizadas a realização de *wh-questions* (*why, what, where, who*), ou seja, perguntas abertas (e.g., quem, quando, o quê). Estas têm, segundo Faria e Flores (2018), funções diferentes das perguntas fechadas, pois potencializam a ocorrência de respostas que podem ser reforçadas diferencialmente, de modo que a criança possa apresentar respostas vocais cada vez mais complexas.

O reforço diferencial das respostas consideradas adequadas pode ocorrer por meio de elogios e é recomendado que, sempre que possível, sejam oferecidas em seguida expansões das respostas (e.g., acrescentando informação ou oferecendo um modelo mais complexo do que o inicialmente apresentado pela criança). O nível de complexidade das perguntas e das expansões deve seguir o princípio do *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976), ou seja, procurando sempre incluir, no diálogo, algumas perguntas que sejam desafiadoras, nem fáceis

demais, nem difíceis demais, mas que permitam margem para a modelagem e modelação de respostas mais complexas que as que a criança já consegue elaborar. Whitehurst et al. (1988) recomenda fazer expansões curtas para garantir que a criança fique sob controle destas e para que consiga discriminar a diferença entre o que ela falou e a expansão.

Segundo Lonigan e Whitehurst (1998), um dos princípios básicos da LD, além de realizar perguntas abertas, é “seguir o interesse” da criança sobre a narrativa e ilustrações, de forma a promover mais ocasiões para a ocorrência de diálogos e interações. De acordo com o autor, é possível adaptar as perguntas e comentários feitos durante a mediação de forma que sigam esse interesse. O “seguir o interesse” também é apontado como essencial para a realização da LD por Fleury (2013).

Os adultos geralmente são ensinados a realizar a LD a partir de procedimentos do ciclo dialógico, por meio dos acrônimos PEER e CROWD. Segundo Whiterhust et al. (1994), o primeiro diz respeito ao ciclo dialógico em si, que o adulto deve seguir—*Prompt, Evaluate, Expand e Repeat*. Respectivamente, dar dicas através de perguntas, avaliar o nível de adequação da resposta dada pela criança, expandir essa resposta e, se possível, repetir essa pergunta em outra ocasião, para dar nova oportunidade da criança emitir a resposta.

O CROWD sugere variações nas perguntas, respectivamente *Completion, Recall, Open-ended questions, Wh-questions e Distancing* (Whiterhust et al., 1994). A criança é encorajada, respectivamente, a completar frases com palavras previsíveis da história que o adulto deixou propositalmente de fora da contação; a recontar a história até onde ela já foi contada; a responder o que está acontecendo nas ilustrações do livro; a responder perguntas abertas (e.g., por que, onde, o que) sobre a história; e, por fim, fazer ligações da história com suas próprias experiências (Lonigan e Whitehurst, 1998; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

A LD é um meio que tem se mostrado eficaz para promover mudanças na forma como os adultos leem para as crianças e, conseqüentemente, mudanças na forma como as crianças

interagem com a história (a criança deixa, por exemplo, de esperar pela leitura tradicional e passa a fazer perguntas sobre as histórias, sobre as ilustrações, como ocorreu com o participante da pesquisa de Guevara, Queiroz & Flores, 2017). A LD pode, ainda, promover melhora na compreensão de narrativas (Medeiros & Flores, 2016; Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho, & Souza, 2015), engajamento e participação verbal (Guevara et al., 2017).

Nos últimos anos, a LD tem sido adaptada para crianças com TEA, com resultados promissores para a promoção de participação verbal e desenvolvimento da linguagem (e.g., Fleury & Schwartz, 2017; Kim, Rispoli, Lory, Gregori, & Brodhead, 2018; Whalon, Martinez, Shannon, Butcher, & Hanline, 2015; Zevenbergen, Worth, Dretto, & Travers, 2016). A promoção da AC, no entanto, quando presente, tem sido um aspecto sempre secundário de investigação nesses estudos (e.g., Whalon, Delano e Hanline, 2013).

A seguir serão apresentadas pesquisas que utilizaram LD com crianças com TEA. Nenhuma delas, como mencionado anteriormente, investigou explicitamente a ocorrência de AC, mas obtiveram resultados que podem ser indicativos da possibilidade de promover a ocorrência de comportamentos de AC por meio da LD em crianças com TEA.

Fleury, Miramontez, Hudson e Schwartz (2013) investigaram, em um estudo de delineamento de linha de base múltipla por participante, a participação verbal e engajamento em crianças com TEA, com idades entre três e cinco anos. Na linha de base foram feitas leituras tradicionais e na intervenção LD com *prompts* do CROWD.

Os resultados obtidos por Fleury et al (2013) mostram que na linha de base a participação verbal das crianças era pouco frequente. Com a introdução da intervenção, todas as crianças passaram a apresentar mais comportamentos de participação verbal. Sugeriu-se que essa maior ocorrência se deu pelo fato de que a LD tem instruções que provocam a linguagem e porque as crianças passam a ficar mais tempo envolvidas com as histórias.

A LD é apontada, assim, como meio para promover uma maior exposição da criança à linguagem, visto que estas teriam mais oportunidades para ouvir e praticar. Nos casos em que as crianças têm maiores dificuldades para interagir com a leitura (e.g., nas rodas de leitura da escola), Fleury et al (2013) sugerem utilizar estratégias da LD para promover maior participação verbal, como fazer perguntas e fornecer modelo.

Plattos (2011) investigou os efeitos da LD sobre a ocorrência de respostas verbais espontâneas em crianças com TEA, com idades entre cinco e sete anos, com atraso no desenvolvimento da linguagem. O delineamento foi intrassujeito de tratamentos alternados, comparando os efeitos da LD e da LD com estimulação suplementar, a qual a autora chamou de dicas de atenção (e.g., mostrar foto de personagens do livro). Foi feita uma lista de palavras associadas à narrativa para cada livro utilizado, com perguntas específicas para cada uma das palavras (e.g., cavalo—“O que é isso?” ou “Qual a cor desse cavalo?”).

Na condição LD, cada livro era lido quatro vezes. Cada vez que a leitura era feita, mais perguntas eram realizadas, diminuindo a quantidade de texto lido. As respostas corretas foram reforçadas e as incorretas foram modeladas, com posterior repetição da pergunta.

Na LD com dicas de atenção foi realizado o mesmo procedimento apresentado anteriormente. Contudo, quando a criança dava respostas incorretas, era dado o modelo das respostas adequadas mediante apresentação de dicas de atenção (e.g., fotos de cavalo), com nova repetição da pergunta enquanto a dica era fornecida.

Os resultados obtidos por Plattos (2011) indicam melhores desempenhos na condição de LD com dicas de atenção para três participantes. Houve maior ocorrência de respostas corretas apenas para uma criança. A quinta criança teve desempenho similar em ambos os tratamentos. Todos os participantes passaram a apresentar mais respostas adequadas.

Whalon et al. (2013) desenvolveram uma adaptação de LD para promover maior engajamento, AC, realização de inferências e reciprocidade social em crianças com TEA. A

adaptação, nomeada de RECALL (*Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning*), mantém os *prompts* do CROWD, propostos por Whitehurst et al. (1994), acrescentado *prompts* para promover a ocorrência de AC e iniciações verbais. Os *prompts* específicos da LD RECALL são: identificação de emoção, gestos para provocar AC, pausas intencionais e utilização de suportes visuais. Os efeitos da LD RECALL em crianças com TEA foi testado por Whalon et al. (2015).

Whalon et al. (2015) investigaram os efeitos da LD RECALL sobre a participação social e o engajamento de crianças com TEA (com idades entre quatro e cinco anos). Participaram do estudo adultos mediadores e crianças com e sem TEA (estas últimas, colegas das crianças). O delineamento do estudo foi de linha de base múltipla por participante. Na LD RECALL foi feita a adaptação do CROWD, sendo incluídas perguntas inferenciais, de identificação das emoções dos personagens da história e suportes visuais para a leitura.

Os resultados indicam que após a intervenção a ocorrência de respostas incorretas diminuiu. Além disso, as crianças com TEA foram beneficiadas com o uso dos suportes visuais, passando a responder em menor tempo. Percebeu-se, ainda, que houve aumento na ocorrência de iniciações verbais e não verbais espontâneas.

Whalon, Hanline e Davis (2016) investigaram os efeitos da implementação da LD RECALL sobre respostas corretas e iniciações verbais em uma criança com TEA, com quatro anos de idade. Trata-se de um estudo de caso sistemático, com delineamento de aquisição repetida. A mediação da LD foi feita pela mãe da criança, que passou por um treinamento.

Na linha de base foram feitas leituras simples com a realização de perguntas abertas baseadas em fatos (i.e., eventos da narrativa) e inferências (i.e., suposições sobre o desfecho da história e dos personagens). As perguntas baseadas em fatos eram sobre vocabulário (e.g., Que fruta é essa?) ou em recordação imediata (e.g., Você lembra quais as outras frutas que o menino comeu?). As perguntas inferenciais eram sobre motivações de atos dos personagens

(e.g., Por que ele está correndo?), perguntas para promover o *distancing* (e.g., Você disse que foi à floresta também. Quais animais você viu por lá?) ou para identificar emoções (e.g., Como você acha que o menino se sentiu na floresta?).

Após a linha de base, a mãe da criança passou por um treinamento de LD RECALL, que envolveu a apresentação de vídeos de modelagem e *role-playing*. Na intervenção, foi feita a LD RECALL. Quando a criança respondia de forma inadequada ou incompleta, a mãe fornecia uma hierarquia de dicas (e.g., apresentando suportes visuais, escolhas binárias e oferecendo modelo da resposta). Respostas corretas eram reforçadas com elogio.

Os resultados obtidos por Whalon et al. (2016) indicam que, com a entrada na condição da LD RECALL, houve aumento na porcentagem de respostas espontâneas corretas elaboradas pela criança. Também ocorreu aumento na ocorrência de respostas a perguntas abertas, inferenciais e sobre fatos.

Fleury e Schwartz (2017) investigaram a participação verbal de crianças pré-escolares com TEA por meio da LD, usando delineamento de linha de base múltipla por participante. Na linha de base, foram realizadas leituras simples e na intervenção foi feita LD com a utilização dos *prompts* do CROWD, com *prompts* especiais quando as crianças não respondiam. Nestes casos, foram ofertadas escolhas binárias para perguntas, feitas perguntas fechadas e dado modelos completos com solicitação de repetição por parte da criança. Na linha de base, houve pouca participação verbal para todas as crianças, havendo um aumento na ocorrência após a mudança de condição para a LD. O mesmo aconteceu com o vocabulário, não havendo ocorrência de iniciação verbal espontânea em nenhuma das condições.

Guevara et al. (2017) investigaram o engajamento e a participação verbal em uma criança com TEA, com cinco anos de idade (que quase não tinha repertório verbal), por meio da LD RECALL. O estudo de caso teve como objetivo realizar um piloto para adaptar a LD a

um nível ótimo de dificuldade para a criança, os autores trabalharam com livros de literatura infanto-juvenil, em três etapas. Na Etapa 1, replicou-se o estudo de Whalon et al. (2015), com a adaptação do CROWD e inclusão de perguntas inferenciais, de identificação das emoções dos personagens da história e suportes visuais para a leitura. Na Etapa 2, foram utilizadas apenas perguntas do tipo “Q” (e.g., O que é isto? O que ele está fazendo?). A Etapa 3 manteve os parâmetros da etapa anterior, acrescentando uma hierarquia crescente de dicas vocais (e.g., repetição de perguntas e apresentação de modelo).

Os resultados encontrados apontaram, na Etapa 1, alta frequência do levantar-se e de ecolalia, com ausência de iniciações verbais. Na segunda etapa, observou-se aumento das respostas vocais e interrupção das ecolalias e apresentação de iniciações verbais espontâneas, que os autores destacam como sendo IAC. Como a LD foi realizada desde o início, não foi possível separar seus efeitos, contudo, sugeriu-se que a situação de LD com diálogo pode ser um contexto propício para o surgimento de iniciações pela criança que, inclusive, fez perguntas ao mediador sobre as ilustrações de modo semelhante às que tinham sido feitas para ele (e.g., “O que ele está fazendo?”, apontando para um personagem e intercalando o olhar entre ilustração e mediador).

Queiroz (2017), dando continuidade ao estudo de Guevara et al. (2017), investigou os efeitos da LD com RECALL na aprendizagem de respostas verbais em duas crianças com TEA, ambos com sete anos de idade. Usando um delineamento intrassujeito de linha de base múltipla, na linha de base, foi realizada a LD com perguntas do tipo “Q” (e.g., “Quem é este?” e “O que é isto?”) e do tipo “OQEA” (e.g., “O que está acontecendo”). Não foram dadas dicas em casos nos quais as crianças deram respostas incompletas ou não responderam. Quando respondiam corretamente, o mediador apenas repetia a resposta da criança, confirmando. Quando respondiam corretamente 80% das perguntas do tipo “Q” (em três sessões seguidas ou seis intercaladas), a criança passava para a intervenção, com o Treino 2.

Nos casos em que isso não ocorria, esperava-se a estabilidade comportamental e iniciava-se o Treino 1.

No Treino 1, as mesmas condições foram estabelecidas, contudo, quando as crianças não souberam responder ou responderam de forma incompleta, foi feita uma estimulação suplementar por meio de hierarquia crescente de dicas (e.g., repetir a pergunta, apresentação da primeira sílaba da palavra, modelo da resposta). Todas as respostas foram expandidas para respostas mais completas. Nesse treino, não foram dadas dicas para as perguntas do tipo “OQEA”, apenas elogios e expansões das respostas dadas. O critério de estabilidade para a mudança de condição foi acertar 80% das perguntas do tipo “Q” em três sessões seguidas ou seis intercaladas.

No Treino 2, as dicas para as perguntas do tipo “Q” foram mantidas e foram acrescentadas hierarquia de dicas para as perguntas do tipo “OQEA” (e.g., repetia-se entre uma e três perguntas do tipo “Q” respondidas anteriormente pela criança e que poderiam ajudá-la a chegar à resposta certa).

Os resultados obtidos por Queiroz (2017) mostram que a estratégia de hierarquia crescente de dicas pareceu promover a aquisição ou melhora no repertório de responder dos participantes, já que a frequência de respostas independentes (sem dicas) aumentou após o início dos treinos. Apesar disso, Queiroz (2017) aponta que a estratégia de repetir a pergunta não foi eficaz para promover respostas mais adequadas. Conclui-se que o repertório de saber responder perguntas do tipo “Q” é importante para a compreensão narrativa e até para as relações sociais. Além disso, são importantes para desenvolver o repertório de respostas para perguntas do tipo “OQEA”. Dessa forma, segundo Queiroz (2017), a LD adaptada parece poder promover uma melhor comunicação em crianças com TEA.

As pesquisas apresentadas mostram que a LD tem promovido aumento na ocorrência de iniciações verbais (Fleury et al., 2013, Fleury & Schwartz, 2017; Guevara et al., 2017;

Queiroz, 2017; Whalon et al., 2015). Também foi apontado por Guevara et al. (2017) a ocorrência de IAC e aumento na frequência de respostas sem dicas (Queiroz, 2017).

Apesar de não terem como objetivo principal promover AC, especificamente, os estudos sobre LD com crianças com TEA apresentam indícios de que a LD pode ser um contexto favorável para estabelecer o engajamento de crianças com TEA. O engajamento é um pré-requisito para que ocorra AC, visto que se a criança não está engajada, dificilmente realizará RAC ou IAC. As pesquisas com LD também tem resultado em maior participação verbal, ampliando as possibilidades para ocorrência de RAC e IAC por parte das crianças.

Objetivo

Considerando o exposto, o presente estudo teve como objetivo investigar os efeitos da Leitura Dialógica (LD) sobre a frequência de episódios de Respostas de Atenção Conjunta (RAC) e Iniciação à Atenção Conjunta (IAC) em crianças em idade escolar diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que possuem atrasos de linguagem. Também foi avaliado o efeito da LD sobre o engajamento geral das crianças na atividade.

Método

Após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (CAAE 87134818.3.0000.5540), deu-se início a entrevistas e estudos pilotos para escolha das crianças que iriam participar. Apresentou-se a proposta da pesquisa a todas as professoras que tinham em suas turmas crianças com TEA. Após indicação inicial dos participantes e a autorização da escola e das professoras, foi feito o contato com os pais de cada criança indicada, apresentando a pesquisa e coletando as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice A).

A escola possui turmas preparatórias, pra crianças com transtornos neurológicos ou necessidades educativas especiais, com número de estudantes bem reduzido. Realiza, quando

considerada necessária, a preparação desses estudantes para a inclusão nessas turmas preparatórias. Cada professor, dependendo do perfil das crianças, atende a dois ou três estudantes.

Os critérios de seleção dos participantes incluíram a indicação das professoras, o diagnóstico formal de TEA, a autorização dos pais, a idade dos estudantes (entre cinco e nove anos de idade) e a observação de baixa frequência dos comportamentos de AC durante sessões piloto de leitura compartilhada. A faixa etária foi escolhida por ser a idade média na qual as crianças com necessidades especiais se inserem no processo de inclusão gradual da escola.

Os critérios de exclusão inicialmente foram: crianças que antes do estudo tivessem um número médio de seis faltas mensais (em torno de 25%), crianças que não pudessem ou não desejassem permanecer longe dos seus Acompanhantes Terapêuticos (AT) e cujos acompanhantes não desejassem participar da pesquisa ou crianças que já tivessem alta frequência de comportamentos de AC nas sessões piloto. Não foi excluída nenhuma das crianças originalmente indicadas pelas professoras.

Participantes

Participaram do estudo quatro crianças, diagnosticadas formalmente com Transtorno do Espectro Autista, matriculadas em uma escola do Ensino Regular público do Plano Piloto, na cidade de Brasília (DF): Camila (7 anos e 3 meses), Mateus (8 anos e 8 meses), Gustavo (6 anos e 5 meses) e Laís (8 anos e 9 meses). Camila e Mateus estudavam juntos em uma turma só deles e Gustavo e Laís estudavam em turmas separadas. Na turma de Gustavo havia mais uma criança, enquanto na turma de Laís estudavam mais 3 estudantes. Todos os participantes tinham diagnóstico formal de TEA (para maiores informações sobre os participantes, ver Apêndice B). As crianças foram observadas informalmente em três situações anteriores à

linha de base (i.e., parque, pátio e sala de aula) para verificar o baixo engajamento, repertório verbal vocal e AC, critério para escolha dos participantes.

Ambiente

Inicialmente, tentou-se fazer as sessões de leitura na biblioteca da escola, que tem ventiladores, iluminação adequada e é um espaço mais silencioso. Contudo, apenas uma das quatro crianças aceitou entrar no local. Optou-se, então, por realizar a pesquisa em dois ambientes, de forma a minimizar possíveis desconfortos.

A leitura para Mateus e Camila foi feita no espaço externo da sala de aula, que consiste num corredor fechado com portão e transformado em espaço complementar à sala de aula, com mesas infantis, cadeiras, brinquedos para atividade física e um “cantinho de leitura” com tapete e almofadas, onde foram realizadas as sessões com essas duas crianças. O ambiente era ventilado e tinha iluminação natural. No ambiente não havia isolamento acústico, portanto, era possível ouvir barulhos habituais do espaço escolar.

O segundo ambiente, utilizado para a leitura com Laís e Gustavo, foi um espaço semiaberto anexo ao refeitório da escola, com iluminação e ventilação natural, bancos, mesas e brinquedos para psicomotricidade. O ambiente também não contava com isolamento acústico, sendo possível ouvir ruídos comuns do espaço escolar. Em todas as leituras, em ambos os ambientes, as mediadoras ficavam entre os dois participantes, de forma a facilitar o contato com ambos e possibilitar a atenção deles a ela e ao livro. Frequentemente foi necessário pedir que as crianças sentassem com as mediadoras, antes do início da contação, pois elas se levantavam muito. Contudo, quando, durante a contação, a criança chorava ou demonstrava, de qualquer modo, que não queria participar de forma alguma da atividade, era encerrada a sessão.

Obras infanto-juvenis

Foram utilizadas 18 obras infanto-juvenis ilustradas, com texto em português do Brasil, adequadas para a idade dos participantes, pertencentes ao acervo do Projeto de Extensão Livros Abertos Aqui Todos Contam, da Universidade de Brasília. As obras foram escolhidas por serem de qualidade reconhecida por especialistas e/ou recomendadas por mediadores de leitura experientes (para consultar lista de obras, ver Apêndice C).

As obras tinham de 10 a 40 páginas, sendo que os livros com maior quantidade de páginas foram utilizados em duas sessões (a mediana foi de 16 páginas por sessão). Assim como em Mucchetti (2013), foram escolhidas: (1) histórias com enredo simples com sequência concreta de eventos (ordem cronológica); (2) com uso de conceitos geralmente familiares a crianças da idade dos participantes e (3) com uso reduzido de conceitos abstratos. Evitaram-se histórias com narrativa em tempo psicológico (e.g., fluxo de consciência, idas e voltas cronológicas). Foram escolhidos livros com menos textos (geralmente uma ou duas frases por página) e mais imagens, de modo a favorecer oportunidades de AC.

Inicialmente, a coleção de livros de Mary e Eliardo França havia sido escolhida para ser utilizada na pesquisa, por ser composta de livros com muitas ilustrações, pouco textos, histórias simples, em tempo cronológico. Contudo, houve dificuldade de acesso aos livros, sendo utilizados outros que possuíam características semelhantes (mais imagens do que texto, ilustrações potencialmente atrativas, tempo cronológico do enredo).

Preparação das mediadoras em Leitura Dialógica

Participaram da pesquisa duas mediadoras, estudantes do primeiro ano do curso de graduação de Psicologia da Universidade de Brasília. As mediadoras desconheciam as técnicas e pressupostos utilizados na LD, tendo o primeiro contato a partir da seleção para participar da pesquisa.

Na seleção, foi feito um teste com elas de leitura em voz alta, para verificar fluência, tom e prosódia. Ambas liam com fluência, boa expressão e entonação. Além disso, a pesquisadora ofereceu orientações gerais sobre o transtorno e as acompanhou nas sessões piloto. Após a Linha de Base, as mediadoras foram treinadas⁴ na LD, que consistiu em seis atividades, explicadas a seguir.

Apresentação dos pressupostos teóricos da Leitura Dialógica. Os pressupostos teóricos da LD foram apresentados pela pesquisadora em *slides*, em encontro de uma hora com as duas mediadoras. O foco dessa etapa foi discutir as estratégias básicas da LD por meio dos acrônimos CROWD (tipos de perguntas que podem ser feitas para iniciar o diálogo) e PEER (o ciclo dialógico que se estabelece a partir da pergunta), dando exemplos de cada estratégia (Lonigan & Whitehurst, 1998). Os *slides* foram disponibilizados para consulta.

Apresentação de vídeos com exemplos de mediação produzidos para o estudo de Faria e Flores (2018). O objetivo dessa etapa foi permitir que os conceitos e pressupostos apresentados na etapa anterior pudessem ser observados durante a realização de mediações de leitura. Após a exibição dos vídeos, houve discussão sobre os mesmos e espaço para perguntas.

Role-playing. Nessa etapa, as mediadoras utilizaram um livro com o qual já tinham contato prévio (*Selvagem*, de Emily Hughes) e simularam uma situação de LD. Uma mediadora fez a contação enquanto a outra atuava como ouvinte. Em seguida, os papéis foram invertidos. Foi instruída a realização de um ciclo dialógico completo a cada intervalo de,

⁴ Optou-se por dar maior atenção ao treino das mediadoras devido à recente revisão de literatura realizada por Towson, Fetting, Fleury e Abarca (2017), que mostra que a maior parte dos estudos sobre LD não explicam como foi feito o treino, dificultando a avaliação do estudo e sua replicação.

aproximadamente 15 segundos (pergunta aberta, reforço da resposta, expansão). O treino foi encerrado quando o ciclo foi realizado em pelo menos 85% dos intervalos, sendo considerado dialógico quando a mediadora (a) fizesse uma pergunta aberta, de sua escolha, relacionada à história/às ilustrações; (b) oportunizasse uma pausa de pelo menos cinco segundos para respostas do ouvinte; (c) reforçasse respostas apropriadas e (d) expandisse as respostas sempre que possível. Além disso, foi discutida a importância de se mostrar responsivas às falas do ouvinte (i.e., responder às suas iniciações) e “seguir seu interesse” (Fleury, 2013; Lonigan & Whitehurst, 1998), ou seja, estar atenta ao direcionamento da atenção das crianças e reforçar esse interesse sempre que possível. Por exemplo, mesmo que a criança não vocalizasse nem apontasse, comentar as ilustrações para as quais a criança estivesse olhando. A fidelidade da intervenção foi avaliada pela pesquisadora durante o *role-playing*. A mediadora do Par 1 realizou 93,75% dos ciclos planejados, enquanto a mediadora do Par 2 realizou 100%.

Mediação com crianças neurotípicas. Essa fase buscou colocar as mediadoras em contato com experiências de rodas de leitura com crianças. Foram realizadas duas sessões de mediação com crianças neurotípicas para cada mediadora. Foi planejada a realização de um ciclo dialógico por página do livro (*Selvagem*, de Emily Hughes). O critério para encerrar essa atividade foi realizar o ciclo em, pelo menos, 85% das páginas. Cada mediadora realizou 100% dos ciclos em cada uma das duas sessões de LD com crianças neurotípicas.

Treino de responsividade (cf. Bisello, 2018). Essa etapa foi realizada de forma individual com cada mediadora, sob orientação de um mediador experiente, com duração de uma hora. Tratou-se de um treino de responsividade na LD, elaborado no contexto de uma pesquisa de mestrado (cf. Bisello, 2018) e aplicada pelo próprio estudante de pós-graduação. O foco dessa atividade foi ajudar as mediadoras a ficarem sensíveis, elas próprias, às dimensões temáticas da narrativa (as chamadas funções narrativas, cf. Flores, Pires, & Souza,

2014; Flores, Rogoski, & Nolasco, 2017), com o objetivo de facilitar sua sensibilidade ao comportamento das crianças sob controle dessas dimensões temáticas durante a LD. Esta etapa foi concluída com um *role-playing* reverso (usando a obra *O pato, a morte e a tulipa*, de Wolf Erlbruch), em que as mediadoras atuaram como ouvintes e discutiram sua experiência “do outro lado” da tríade mediador–livro–criança. O objetivo foi de discriminar as contingências programadas e também a experiência estética e emocional que pode se dar no *setting* de LD, a partir da perspectiva do ouvinte.

Todas as fases foram acompanhadas de *feedback* contínuo pela pesquisadora e houve auxílio de um estudante de pós-graduação que havia trabalhado com treino de mediadores (cf. Bisello & Flores, 2018).

Variáveis dependentes e análise dos dados

As variáveis dependentes foram Resposta à Atenção Conjunta (RAC), Iniciação à Atenção Conjunta (IAC) e engajamento na tarefa. Os comportamentos avaliados para verificar a ocorrência da variável RAC foram: (1) Olhar para mediador - quando, após iniciação do mediador, a criança olha para o mediador; (2) Olhar para o livro - momentos nos quais a criança, após alguma iniciação do mediador, olha para o livro; Os comportamentos 2 e 3 podem envolver alternância do olhar entre o mediador e o livro; (3) Responder vocal ou não vocal - essa medida engloba o apontar e o responder vocalmente, ou não, diante de perguntas ou comentários do mediador; (4) Comportamento de RAC com a outra criança - engloba as três submedidas anteriores quando ocorrem em resposta a iniciações do par. IAC foi registrado como (1) Iniciar interação com o mediador, intercalando olhar entre livro e mediador e apontando, por exemplo; (2) Iniciar interação vocal, com o mediador (e.g., nomeando ou comentando uma figura ou imitando o som de um animal) e (3) Comportamentos 1 e 2 com a outra criança.

O engajamento da tarefa foi medido separadamente de IAC e RAC e tem sobreposição com essas medidas sendo, no entanto, mais amplo. Era registrado se a criança, durante todo o intervalo, estava sentada e com o olhar dirigido ao mediador e/ou ao livro e/ou interagindo com a mediadora ou com o colega. Não era marcado se a criança se levantasse ou se afastasse da roda.

Todas as sessões foram filmadas. Para a análise das filmagens das sessões, a ocorrência de cada categoria comportamental foi verificada e anotada em protocolo confeccionado em planilha Excel, em intervalos de 15 segundos, usando Registro de Intervalo Parcial. Neste tipo de registro, a sessão é dividida em intervalos, nos quais são registrados, por intervalo, a ocorrência ou não dos comportamentos investigados (Sella & Ribeiro, 2018).

Em seguida, foi calculado, para cada categoria comportamental, a porcentagem de intervalos, por sessão, em que ocorreram estes comportamentos. Ou seja, calculou-se o número de intervalos em que a resposta ocorreu, dividindo-os pelo total de intervalos, multiplicando-os por 100 (Sella & Ribeiro, 2018). Por exemplo, se uma sessão durou cinco minutos, teve 20 intervalos. Se nesses intervalos o participante apresentou o comportamento verificado apenas em cinco intervalos, a porcentagem seria de 25% de ocorrência. Houve IAC por parte das mediadoras em todos os intervalos. Apesar da sessão ser feita em dupla, os vídeos foram analisados para cada participante individualmente. Não houve comparação do desempenho entre os participantes, apenas intrassujeito.

Delineamento experimental

O delineamento experimental utilizado foi um intrassujeito com linha de base múltipla por pares de crianças, ou seja, a decalagem da entrada na intervenção se deu de um par de crianças para o outro. Havia três condições experimentais originalmente planejadas: Linha de Base (LB), Leitura Dialógica (LD) e Generalização (Gen.). A condição LDi foi acrescentada para Mateus e consistiu na LD feita individualmente, sem a presença da outra criança.

O critério para sair da Linha de Base e entrar na intervenção foi de pelo menos duas sessões seguidas com menos de 10% de ocorrência de IAC ou, se fosse maior, estabilidade. A decalagem entre os dois pares foi definida em pelo menos duas sessões. Os livros utilizados seguiram ordem de apresentação diferente para cada par de crianças, a ordem não foi definida aleatoriamente porque alguns livros só foram obtidos após o início da coleta. Porém, foi definida de modo que cada livro fosse lido em sessões diferentes para cada par.

Procedimento

Aspectos gerais. Antes do início de cada sessão, a mediadora e a pesquisadora interagem com as crianças ou brincava com elas, ora acompanhando-as em suas atividades diárias, ora mostrando o livro que seria compartilhado em seguida, com o objetivo de aumentar o valor reforçador de sua presença. Foi permitido que as crianças folheassem os livros antes da leitura.

Linha de Base (LB). Na Linha de Base, foi realizada uma leitura em voz alta, não dialógica com os participantes, com exceção de oportunidades apresentadas pela mediadora para que comportamentos de RAC e IAC pudessem ser aferidos. No início de cada sessão, a mediadora sentava no chão ou em uma mesa entre as duas crianças, de forma a permitir a visualização do livro pelas crianças, sempre ajustando sua posição de acordo com a movimentação dos participantes, de forma que o livro estivesse sempre à vista destes. Nessa ocasião, as mediadoras ainda não haviam passado pelo treino em LD, sendo orientadas, apenas, a realizar a leitura em voz alta com instruções de enfatizar vozes e eventos e fornecer oportunidades de RAC e IAC, em intervalos de, aproximadamente, 15 segundos. Durante todo o experimento, as mediadoras foram instruídas a preparar a leitura previamente em casa, para que, já conhecendo a história, pudessem ler com ludicidade e teatralidade e também para identificar ilustrações que fossem potencialmente interessantes ou atraentes para as crianças. Após o início da leitura, a cada 15 segundos, aproximadamente, as mediadoras realizavam

uma pausa de, aproximadamente, três segundos, aguardando possíveis ocorrências de IAC. Em seguida faziam uma IAC (e.g., “olhe”, “nossa que bonito”, “uau”, apontavam pra figuras), seguidas de pausas de três segundos, visando oportunizar RAC das crianças, sempre observando-as, atentas a qualquer ocorrência de AC. Era lido, por fim, o conteúdo das páginas. Após a leitura do livro, a mediadora conversava um pouco com as crianças, perguntando se elas haviam gostado da história e se queriam folhear o livro um pouco mais. Contudo, não foram feitas perguntas além das ocasiões planejadas e não foram dados modelos de resposta. Pelos estudos pilotos, já se sabia que a frequência de AC era baixa, mas eventuais ocorrências de RAC e IAC seriam reforçadas (e.g., atendendo ao estímulo e sorrindo e/ou fazendo breve comentário, para IAC; continuando a interação, para RAC).

Leitura Dialógica (LD). Nessa condição, as mediadoras foram instruídas a seguir o ciclo dialógico aprendido no treinamento de LD. Como as crianças tinham pouco repertório verbal (principalmente vocal), dificilmente seria realizado o ciclo dialógico completo, no entanto, era necessário que as mediadoras tivessem aprendido, no treino, o ciclo dialógico completo e principais estratégias utilizadas tradicionalmente, de modo a fazer perguntas abertas sob controle das ilustrações e da história e estarem sensíveis às respostas das crianças. As mediadoras foram orientadas a deixar o livro sempre visível para as crianças e ler com expressão e entusiasmo. Em cada sessão da condição LD, a cada intervalos (aproximadamente 15 segundos), eram seguidos os passos: (1) Realizar uma pausa de, aproximadamente, três segundos para oportunizar IAC; (2) Realizar comentários sobre aspectos da ilustração (e.g., “nossa”, “uau”, “que bonito esse rio”), sempre procurando seguir o interesse da criança; (3) Fazer uma nova pausa de três segundos era dada para oportunizar RAC e IAC; (4) Leitura do texto da página; (5) Fazer a realização de uma pergunta aberta relacionada a aspectos da história, iniciando o ciclo dialógico (e.g., “Olha! Que animal é esse?”); (6) Realizar uma nova pausa de três segundos para oportunizar RAC; (7) Dar o

modelo de resposta vocal quando as crianças não responderam às perguntas abertas (e.g., “é um cavalo!”); (8) Em casos de ocorrência de respostas vocais, estas eram conseqüenciadas com elogios, confirmações e, sempre que possível, expandidas (e.g., “isso mesmo, é um cavalo branco”). A ocorrência de comportamentos de RAC e IAC era reforçada em todas as ocasiões. As mediadoras foram orientadas a se manter atentas ao interesse das crianças por aspectos da história ou ilustrações, reforçando-o, mesmo que sejam diádicos.

Leitura Dialógica individual (LDi). Os procedimentos foram idênticos aos da condição anterior, sendo realizados de forma individual. Essa condição surgiu após a mediadora ter ido à escola diversas vezes para tentar realizar as sessões, mas ter encontrado a participante Camila sendo acolhida pela professora ou em uma rede suspensa após ter comportamentos autolesivos. Dessa forma, optou-se por criar uma condição de LD individual, de forma que Mateus pudesse continuar participando da pesquisa e, eventualmente, Camila pudesse retomar as sessões. No entanto, Camila retornou apenas para a generalização.

Generalização. Para testar a generalização dos repertórios adquiridos com outras pessoas, foram realizadas duas sessões com novos mediadores, que as crianças não conheciam. A ideia inicial era testar a generalização com os familiares, mas isso não foi possível devido a questões de tempo disponível dos pais. O teste foi feito com dois mediadores de leitura experientes, com mais de dois anos de atuação no Projeto de Extensão Livros Abertos. Os procedimentos seguiram os mesmos passos realizados na LD.

Acordo entre juízes

O acordo entre juízes foi feito em 30% das sessões de cada condição experimental, tiradas em sorteio, com uma estudante da graduação do Curso de Música da Universidade de Brasília. Para o Par 1, foram analisadas uma sessão na condição LB, três na LD, duas na LDi (para Mateus) e uma de generalização. Para o Par 2, foram analisadas duas sessões da LB, duas da LD e uma da generalização. O cálculo foi feito segundo a fórmula

[concordâncias/(concordâncias + discordâncias) × 100] e os resultados podem ser vistos na Tabela 1. Em geral, o acordo foi de 100% ou próximo a isso. Nos casos em que houve discordância, os vídeos foram analisados novamente, em reunião entre a pesquisadora e a juíza, para identificar o que havia ocorrido. Observou-se que alguns comportamentos de olhar para o mediador haviam sido contabilizados como RAC, mesmo quando haviam ocorrido sem nenhuma IAC da mediadora ou vice-versa.

Tabela 1.

Acordo Entre Juízes (em Porcentagem) nas diferentes condições experimentais. Intervalo de Variação da Média

	LB	LD	LDi	Gen.
Camila				
RAC	100	100	-	100
IAC	100	100	-	100
Engajamento	87	83–100	-	100
Mateus				
RAC	100	100	97–100	100
IAC	100	100	100	100
Engajamento	100	100	94–100	100
Gustavo				
RAC	100	100	-	100
IAC	100	100	-	100
Engajamento	100	100	-	100
Laís				
RAC	100	100	-	100
IAC	100	100	-	100
Engajamento	100	100	-	100

Nota. LB (Linha de Base); LD (Leitura Dialógica); LDi (Leitura Dialógica individual; Gen. (Generalização); RAC (Resposta à Atenção Conjunta); IAC (Iniciação à Atenção Conjunta).

Fidelidade da intervenção

A fidelidade de intervenção foi monitorada pela própria pesquisadora em todas as sessões. Durante todas as sessões, a pesquisadora avaliou se as ações planejadas estavam sendo realizadas e, nos casos que foi vista alguma irregularidade, foi sinalizado discretamente para que a mediadora pudesse implementar as ações. Possíveis dificuldades eram discutidas

também após cada sessão. Além disso, um juiz independente avaliou a fidelidade da intervenção em uma amostra aleatória, para cada criança, de uma sessão da LB e três sessões da LD e/ou LDi (no caso de Mateus), a partir de um protocolo de fidelidade (ver Apêndice D). A fidelidade de intervenção foi, para mediadora do Par 1 de 100% na LB, na LD e na LDi. Para a mediadora do Par 2, a fidelidade foi de 100% na LB e 97,27% na LD.

Cálculo de tamanho de efeito

Foi realizada uma análise estatística utilizando um teste não paramétrico para calcular o tamanho do efeito dos resultados, o Tau-U AxB (Brossart, Laird, & Armstrong, 2018). Os escores variam entre -1 e 1 , sendo: (1) efeitos pequenos—até $0,65$; (2) efeitos médios—entre $0,66$ e $0,92$; e (3) efeitos grandes—entre $0,93$ e 1 (Parker, Vannest, & Davis, 2011).

Resultados

Engajamento na tarefa

A ocorrência por intervalo (%) de engajamento na tarefa para todos os participantes é apresentada na Figura 2.

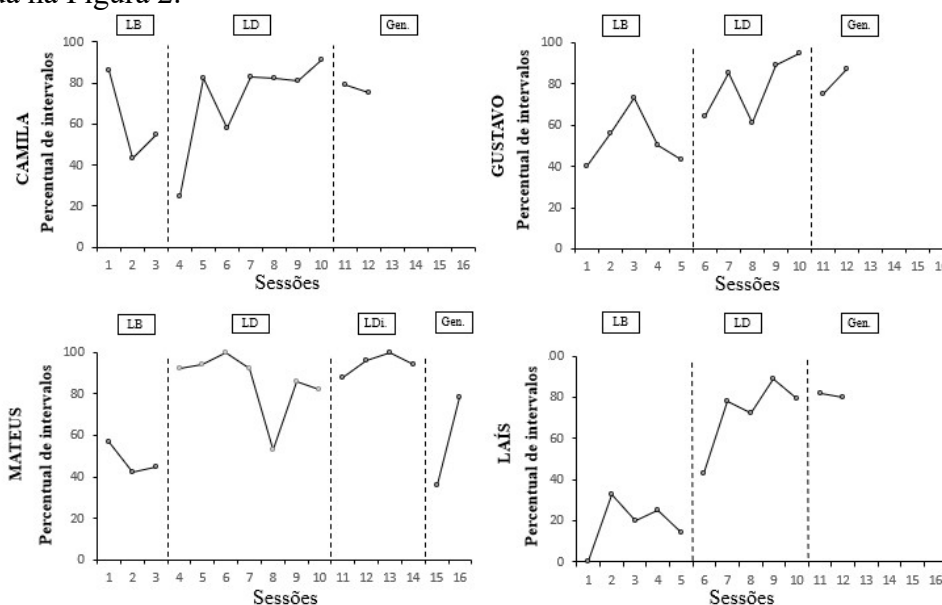


Figura 2. Percentual de intervalos (de 15 segundos) em que ocorreram comportamentos de engajamento na tarefa nas diferentes condições, ao longo das sessões. Linhas tracejadas indicam momento em que participantes mudaram de condição. LB (Linha de Base), LD (Leitura Dialógica), LDi (Leitura Dialógica individual) e Gen. (Generalização).

Camila emitiu comportamentos de engajamento na tarefa desde a LB, com valores entre 55% e 86%. Eram frequentes comportamentos como olhar para o livro ou para a mediadora. Com a entrada na LD, a ocorrência variou entre 25% e 91%, com sobreposição dos valores da LB, embora com clara tendência crescente. Na generalização, houve manutenção e estabilização em valores altos de comportamentos de engajamento na tarefa, com valores de 75% e 79%. Além disso, Camila, na LB, tinha o comportamento de segurar o livro antes da sessão e ficar folheando várias vezes. Ela não permitia que outra pessoa segurasse o livro, inviabilizando a leitura, visto que o livro deveria estar visível para ambos participantes do par. Passou-se, então, a entregar o livro à participante antes do início da sessão, para que ela folheasse. No decorrer na LD, esse tempo de folhear acabou sendo reduzido e a participante se mostrou mais tranquila em compartilhar o livro com a mediadora e com o par. O comportamento de folhear os livros sozinha não foi contabilizado como AC, pois não havia relação triádica nesses momentos.

Com Mateus, os comportamentos de engajamento na tarefa ocorreram, na LB, com valores entre 42% e 57%. Com a entrada na LD, a ocorrência aumentou consideravelmente, acima da LB (com exceção de uma sessão, o que fez com que os valores variassem entre 53% e 100%). Na LDi, os valores se mantiveram altos, sem sobreposição com os valores na LB. Na generalização houve uma redução na instância de engajamento na tarefa (36–78%).

Para Gustavo, a ocorrência de comportamentos de engajamento na tarefa, na LB, variou entre 40% e 73%. Os valores se mantiveram altos com a entrada na LD (entre 61% e 95%), com sobreposição dos valores da LB, mas com clara tendência crescente. Na generalização, os valores continuaram altos (75–87%).

Laís emitiu poucos comportamentos de engajamento na tarefa na LB, com valores entre 0% e 33%. Com a entrada na LD, houve aumento nas ocorrências de engajamento na tarefa, sem sobreposição com os valores da LB e com clara tendência crescente nos valores

(entre 43–89%). Na generalização, os valores se mantiveram altos (80–82%). Notou-se um aumento da tolerância para permanecer sentada ouvindo a história. Na LB, a participante demonstrava impaciência para ouvir a história, virando a cabeça para evitar contato ocular e demonstrar desinteresse. Com a entrada na LD, esse comportamento deixou de ocorrer.

Iniciação à Atenção Conjunta (IAC) e Resposta à Atenção Conjunta (RAC)

Na Figura 3 são apresentadas as porcentagens de intervalos de 15 s, por sessão, em que ocorreram comportamentos de IAC e RAC, para os quatro participantes. Os comportamentos que contaram como ocorrências de RAC e de IAC podem ser vistos no Apêndice E. Vale lembrar que Camila e Mateus participavam juntos da LD, formando um par, e Gustavo e Laís formavam outro par na LD, embora os dados tenham sido analisados para cada criança separadamente. Por isso, evidentemente, os membros do mesmo par começam juntos a intervenção. A decalagem da entrada da intervenção, para fins de delineamento de Linha de Base Múltipla, deu-se entre os pares. Camila e Mateus fizeram juntos 12 sessões, após as quais Mateus fez mais quatro sozinho (LDi). Gustavo e Laís fizeram doze sessões juntos.

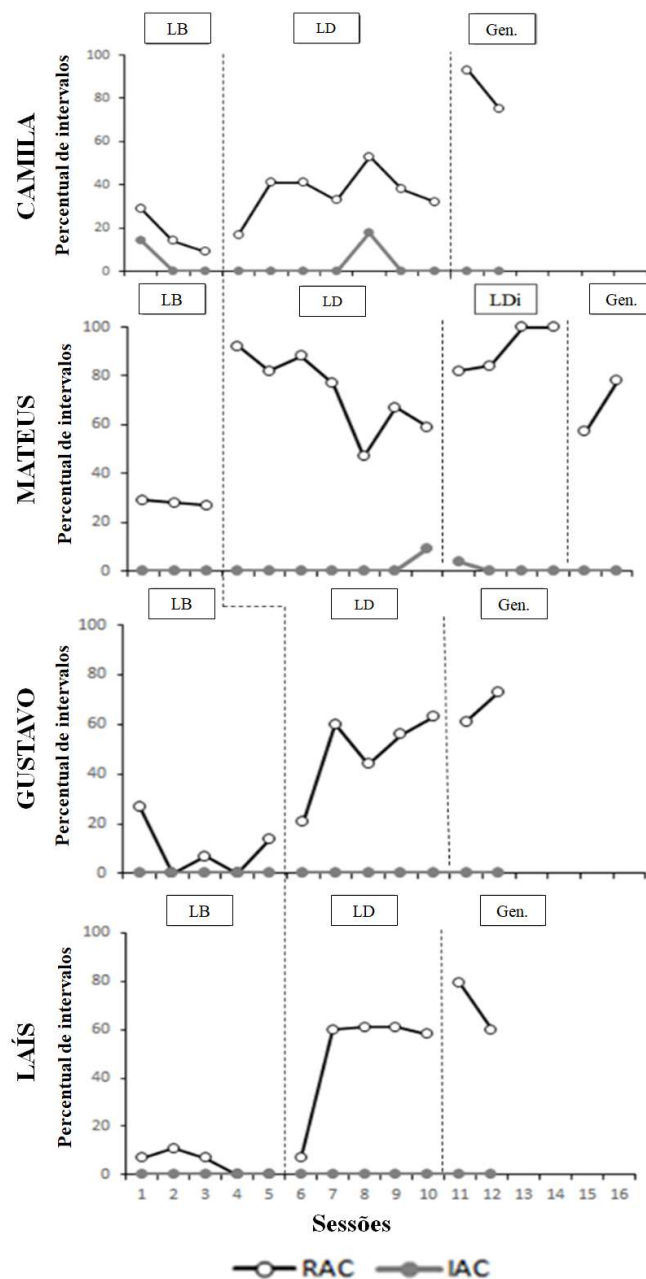


Figura 3. Percentual de intervalos (de 15 segundos) em que ocorreram comportamentos de RAC (marcadores abertos) e IAC (marcadores fechados), ao longo das sessões, em diferentes condições. Linha de Base (LB); Leitura Dialógica (LD); Leitura Dialógica individual (LDi); Generalização (Gen.). Linhas tracejadas indicam mudanças de condição. Decalagem das condições feitas entre os pares, com duas sessões de diferença.

Os resultados de Camila indicam que na LB, a ocorrência de comportamentos de RAC variou entre 9% e 29%, com apenas 14% de IAC em uma das sessões (i.e., apontar para ilustração), o que corresponde à ocorrência em apenas um único intervalo. Com a entrada na

LD, foi possível perceber um aumento na RAC, com ocorrência entre 17% e 53%, sendo possível notar uma leve tendência crescente. Não houve efeito para IAC, que ocorreu apenas em uma sessão (i.e., apontar para ilustração), em três intervalos (18%). Na generalização, a ocorrência de RAC aumentou consideravelmente, sem sobreposição com os valores da LB e também na intervenção, com as respostas passando a acontecer em grande parte dos intervalos (75% e 93%), sem ocorrência de IAC.

Mateus emitiu RAC em 27% e 29% dos intervalos durante a LB e não houve ocorrência de comportamentos de IAC. A entrada na LD resultou em um aumento de RAC, com valores variando entre 47% e 92%, sem ocorrência de IAC. Na LDi, a IAC só ocorreu em duas sessões (i.e., olhar intercalado), em 4% e 9% dos intervalos, correspondente a, respectivamente, uma e duas ocorrências. Além disso, as instâncias de RAC mostraram clara tendência decrescente durante as sessões de LD. Com a adaptação, na LDi, houve aumento imediato das respostas de Mateus a pedidos de AC, com ocorrências na maior parte dos intervalos em todas as sessões (82% e 100% de RAC), enquanto as iniciações continuaram com frequência próxima de zero (só ocorreu uma instância em uma das sessões). Na generalização, com um novo mediador, houve queda das instâncias de RAC em relação à LDi mas ainda assim com valores superiores à LB (entre 57% e 78%). Não houve ocorrências de IAC.

Para Gustavo, a ocorrência de RAC na LB variou entre 0 e 27%. Com a mudança de condição e início da LD, nota-se o aumento da RAC, com valores entre 21% e 63%. Percebe-se, ainda, uma clara tendência crescente para instância de RAC após a entrada na LD, muito acima dos valores da LB. Na generalização, essa tendência crescente para RAC se manteve, com valores de 61% e 73%, sem sobreposição com os valores da LB. Em nenhuma das condições houve ocorrência de IAC.

Laís emitiu RAC entre 0 e 11% na LB. Com o início da LD houve grande aumento na ocorrência de RAC, com valores entre 7% e 61%. Nota-se uma estabilidade comportamental na LD, com valores próximos a 60% durante quatro sessões consecutivas, após uma primeira sessão com valores baixos. Na generalização, os valores se mantiveram altos para a instância de RAC, ficando entre 60% e 79%, sem sobreposição com os valores da LB. Em nenhuma das condições houve ocorrência de IAC.

Na Figura 4 são mostradas as ocorrências de RAC com e sem vocalizações durante as condições de LB, LD, LDi e Generalização para Camila e Mateus. Os participantes do Par 2 não apresentaram vocalizações durante a pesquisa.

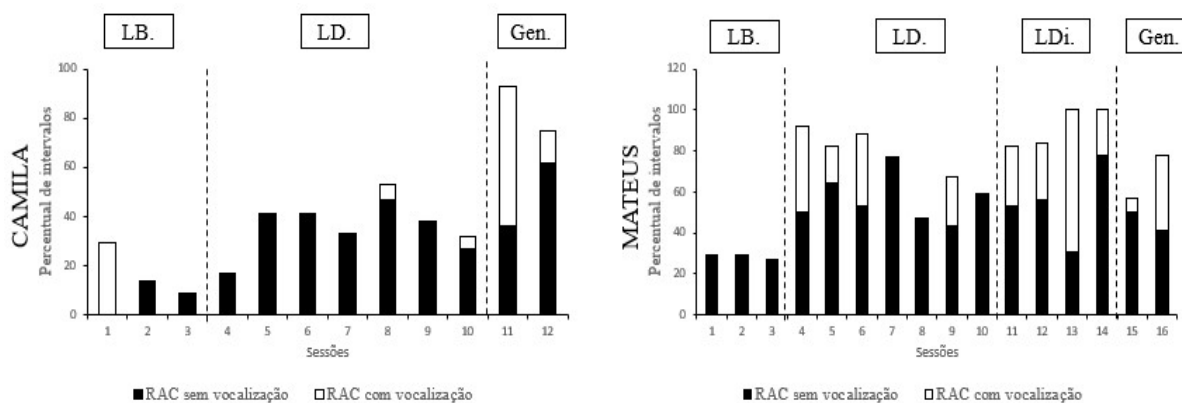


Figura 4. Percentual de intervalos (de 15 segundos) em que ocorreram comportamentos de RAC com e sem vocalização para Camila e Mateus. As barras pretas indicam RAC sem vocalização enquanto as barras brancas mostram a ocorrência de RAC com vocalizações. As linhas tracejadas indicam mudanças de condições. Linha de Base (LB); Leitura Dialógica.

Camila, na LB, apresentou algumas vocalizações em uma única sessão (29%). Os índices de ocorrência durante a LD foram baixos, com poucas vocalizações em apenas duas sessões (5% e 6%). Contudo, na generalização, houve considerável aumento na ocorrência de vocalizações (13–57%). Camila passou a responder perguntas abertas do tipo “Q”.

Mateus, na LB, não apresentou vocalizações. Os comportamentos observados nessa condição foram o de olhar para o livro e para a mediadora quando esta interagia e realizava

IAC. Com a entrada na LD, surgiram vocalizações, com Mateus passando a responder perguntas abertas do tipo “Q” (22% a 69%). Na generalização, houve uma redução na ocorrência de vocalizações, porém sem sobreposição com os valores da LB (7% a 37%).

Tamanho do efeito

Na Tabela 2 são apresentados os resultados do Tau-U AxB dos quatro participantes, indicando o tamanho do efeito da intervenção nas diferentes condições experimentais.

Tabela 2.

Tamanho do Efeito (Tau-U AxB) em Todas as Condições em Comparação com a Linha de Base

	LB × LD	LB × LD _i	LB × Gen.
Camila			
RAC	0,904	-	1,000
IAC	-0,142	-	-0,333
Engajamento na tarefa	0,238	-	0,333
Mateus			
RAC	1,000	1,000	1,000
IAC	0,142	0,250	0,000
Engajamento na tarefa	0,904	1,000	0,000
Gustavo			
RAC	0,920	-	1,000
IAC	0,000	-	0,000
Engajamento na tarefa	0,840	-	1,000
Laís			
RAC	0,840	-	1,000
IAC	0,000	-	0,000
Engajamento na tarefa	1,000	-	1,000

Nota. Escores: efeito pequeno (até 0,65); efeito médio (entre 0,66 e 0,92); e efeito grande (entre 0,93 e 1,00).

Nota-se que, para todos os participantes, a LD teve efeito médio ou grande para RAC, tanto na intervenção, quanto na generalização. A LD também teve efeito, de médio para grande, sobre o engajamento na tarefa para três das quatro crianças. No caso de Camila, o efeito foi pequeno. Ou seja, a LD se mostrou uma forma eficaz de estabelecer RAC e engajamento na tarefa e houve generalização de ambos para uma situação de LD com outro mediador. Por outro lado, a intervenção não se mostrou eficaz para estabelecer IAC, pois teve efeito pequeno apenas para Mateus, sem generalização. Para Camila, inclusive, teve um pequeno efeito negativo, pois IAC ocorreu duas vezes na LB, mas não nas demais condições.

Validade social

A validade social da pesquisa foi avaliada por meio de questionários enviados por e-mail e/ou aplicativo de mensagens online para as mães e professoras das crianças. Uma das mães e uma das professoras não respondeu ao questionário (Ver Apêndice F). O questionário buscou avaliar se os efeitos obtidos com a pesquisa tiveram reflexo na rotina escolar e familiar das crianças.

A professora de Camila apontou que houve mudança no comportamento da participante no que se refere ao compartilhar o livro. Segundo a professora, Camila, antes do início da intervenção, mostrava-se resistente e tomava o livro da mediadora. Após a entrada na intervenção, a participante se mostrou mais colaborativa e disponível para a realização da atividade. De acordo com a professora, houve formação de vínculo afetivo com a mediadora e o contato da participante com os livros se tornou mais funcional. Na sala de aula, após a pesquisa, Camila passou a aceitar a contação de histórias por outras pessoas.

A professora de Mateus relatou que o participante passou a colaborar e interagir mais nas leituras, inclusive respondendo a perguntas. Mateus também passou a ter maior tolerância a atividades mais longas, permanecendo sentado por mais tempo durante leituras, teatros e apresentações que ocorrem na escola. A mãe do participante também notou efeitos da

intervenção no comportamento do estudante, que se mostrou mais participativo, atento e comunicativo. Segundo a mãe de Mateus, a criança deixou de tentar passar as páginas dos livros que os pais leem para ele e passou a esperar a história ser contada completamente.

A professora de Gustavo não respondeu ao questionário. A mãe relatou diminuição de comportamentos estereotipados durante atividades de leitura com a criança em casa. Além disso, destacou o maior envolvimento na leitura. Ressaltou, ainda, que Gustavo passou a acompanhar as chamadas de atenção para ilustrações.

Sobre Laís, a professora relatou ter notado maior interação social e participação nas atividades de leitura. A participante também passou a aceitar ouvir histórias com mais tranquilidade e prontidão. Para a professora, a atividade ajudou a criar um hábito na criança de participar de atividades de leitura. A mãe de Laís também relatou melhoras nas respostas a chamadas de atenção, com maior interação em atividades de leitura.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo investigar os efeitos da LD sobre a ocorrência da AC em crianças com TEA com pouco repertório verbal, sendo a análise intrassujeito. Tendo em vista o objetivo principal, percebeu-se, em ambos os pares (i.e., para os quatro participantes), aumento no percentual de intervalos em que ocorreram comportamentos de RAC, além de melhora no engajamento na tarefa. Para o Par 1 houve aumento no percentual de intervalos para RAC com vocalizações. Sem efeitos para IAC para ambos os pares.

Nota-se, ainda, para o participante Mateus, uma tendência descendente no desempenho em RAC na LD e uma tendência ascendente na LD_i, o que poderia levar a uma compreensão equivocada da LD em pares. A LD é, tradicionalmente, feita com pequenos grupos. A tendência descendente de Mateus, na LD, parece ter sido resultante da sua maior sensibilidade auditiva, que fez com que ruídos mais intensos no ambiente levassem, como consequência, ao comportamento de pressionar os ouvidos para minimizar a aversão que a

intensidade desses estímulos representava, o que ocorreu durante alguns intervalos das sessões. Mas, durante a condição de LD também houve alto percentual de intervalos em que ocorreram engajamento e RAC das duas crianças.

Os efeitos da LD sobre o engajamento na tarefa e RAC mostram que é possível promover AC em relações triádicas com crianças com TEA em *settings* mais naturalísticos. Diferentemente do que é feito por Taylor e Hoch (2008), Isaksen e Holth (2009) e Klein et al. (2009), que conseguiram alguns resultados sobre o engajamento e RAC utilizando treinos mais diretivos e trabalhando com crianças com algum repertório verbal já estabelecido, o presente estudo obteve efeitos sobre à RAC e engajamento na tarefa sem a utilização de dicas físicas, sem tentar redirecionar o interesse da criança, sem ofertar brinquedos e com participantes com pouquíssimo repertório verbal.

Além disso, os efeitos da LD sobre a RAC são claros, tendo ocorrido melhora no repertório de todas as crianças logo após a mudança de condição da LB para LD. Efeitos semelhantes foram encontrados em Taylor e Hoch (2008), Isaksen e Holth (2009), Klein et al. (2009) e Krstovska-Guerrero e Jones (2013, 2016). Contudo, é importante notar a diferença nos *settings* experimentais. Enquanto os estudos mencionados acima fizeram treinos específicos e diretivos para RAC e IAC, usando, inclusive, dicas físicas, o presente estudo utilizou uma atividade mais naturalística e menos diretiva que promoveu engajamento das crianças, sem necessidade de reforçadores extrínsecos à tarefa. Isso possibilita que mais oportunidades para AC sejam fornecidas.

Cabe ressaltar que há uma confusão conceitual que perpassa os efeitos das intervenções diretivas mencionadas nesta pesquisa. Em Isaksen e Holth (2009), por exemplo, a ocorrência de RAC envolvia a obtenção, ao final da interação, de brinquedos, o que pode ter função de um mando pelo objeto em si, o que, conceitualmente, para Dube et al. (2004) e Mundy et al. (2003), estaria em desacordo com o que é considerado AC (i.e., comportamentos

com função de obter atenção). Essa ampliação do conceito (i.e., incluindo mandos por objetos) pode ter gerado tanto uma maior contabilização da RAC como também da IAC, visto que, geralmente, quando a criança não iniciava interações, o adulto passava a realizar IAC, tornando qualquer comportamento posterior do participante, por definição, uma RAC (e.g., Taylor & Hoch, 2008)

Quanto à ausência de efeitos sobre IAC, os resultados corroboram o que tem sido levantado em pesquisas sobre AC. Assim como nos estudos de Isaksen e Holth (2009), Bacelar et al. (2017), MacDonald et al. (2006), observou-se que os treinos utilizados têm sido mais eficazes para promover RAC do que a IAC. Isso demonstraria que a IAC é hierarquicamente superior em nível de dificuldade de desenvolvimento.

Porém, diferentemente do que é apontado por Bacelar et al. (2017) e Isaksen e Holth (2009) que afirmam que o desenvolvimento de IAC requer treino direto e contínuo, entende-se que outra possibilidade para promover IAC pode ser por meio da LD. Essa afirmação é corroborada pela ocorrência, ainda que tímida, de comportamentos desse tipo durante a condição de LD tanto para Camila quanto para Mateus. Camila, na LB apontou para uma ilustração sem emissão anterior de iniciações por parte da mediadora em apenas um intervalo (apenas uma única vez), enquanto que na LD esse comportamento ocorreu três vezes. Para Mateus, na LB não houve IAC e, na LD e LDi, começaram a ocorrer comportamentos de olhar intercalado (i.e., criança-mediador-livro) com função de direcionar a atenção do adulto para uma ilustração.

Essas IAC ocorreram após a mediadora virar a página dos livros, corroborando a ideia de que cada nova ilustração, cada nova página em uma LD, contém diversos SD's para a ocorrência de AC. As estratégias da LD permitem que o interesse da criança seja seguido, o que fornece mais oportunidades para RAC e IAC.

Contrapondo a hipótese de Bacelar et al. (2017) e Isaksen e Holth (2009) de que há uma necessidade de desenvolver treinos diretivos para o ensino de IAC, esta pesquisa supõe duas vias para a ocorrência de IAC: (1) pela apresentação de modelo e (2) por uma hierarquia de desenvolvimento de repertórios por meio do reforço diferencial. A primeira possibilidade parte do pressuposto de que o comportamento do adulto se torna um SD para o comportamento da criança, as interações do mediador dão o modelo para os participantes, fazendo que, com o tempo, a exposição à LD promova a ocorrência da IAC, como aconteceu em Guevara et al. (2017).

A segunda possibilidade é a de que exista uma hierarquia de repertórios que precisam ser adquiridos para que a IAC ocorra. Assim, seria preciso, inicialmente, que a criança fosse capaz de se engajar em atividades, depois, aprender, por reforço diferencial, a responder chamadas de AC. Por fim, a criança passaria a iniciar AC. É o que parece ter acontecido na presente pesquisa. A LD, com o decorrer das sessões, foi criando um ambiente de compartilhamento de experiências, fazendo com que as crianças estivessem, cada vez mais, sob controle dos SD's presentes na narrativa e na mediação da leitura. Para que isso fosse possível, um aspecto importante da LD foi o de seguir o interesse da criança, o que parece tornar o comportamento do adulto um SD para o comportamento da criança e um reforço condicionado sem a necessidade de um treino específico para isso.

Na LD, o mediador fica atento ao interesse da criança e faz IAC mesmo quando a criança está envolvida em uma relação diática com o livro. Assim, o mediador vai apresentando reforço diferencial que, com a exposição a essa situação, acaba se tornando um indicativo de que o mediador se engajará em episódios de AC. Isso aumenta a quantidade de oportunidades disponibilizadas para a criança iniciar ou responder AC, diferentemente do que ocorre em outras pesquisas (e.g., Bacelar et al., 2017) que planejam objetos específicos sobre os quais a criança deve apresentar RAC ou IAC.

A LD se mostra, assim, um contexto favorável por oportunizar a ocorrência de RAC e IAC, ao seguir o interesse da criança, ao reforçar diferencialmente os comportamentos de AC e por ser uma atividade mais aberta às possibilidades, ao invés de planejar objetos específicos para realizar intervenções. Toda a situação de leitura é, em si, uma atividade que promove engajamento e participação da criança (e.g., Fleury & Schwartz, 2017; Guevara et al., 2017; Queiroz, 2017). Além disso, a LD tem como princípios fazer perguntas abertas para os participantes, o que pode ter promovido a ocorrência de RAC e engajamento, pois há consequências que mantem a AC, como apresentado por Dube et al. (2004).

Embora Dube et al. (2004) tenham feito uma análise das contingências envolvidas apenas na IAC, é possível notar algumas convergências importantes com relação, também, a RAC. Na RAC, o comportamento do adulto pode ter função do que Dube et al. (2004) chama de reforço suplementar. Na LD, o adulto segue o interesse da criança para o evento, reforçando esse interesse. No decorrer das sessões, com a exposição à situação de LD, diante dos SD's, a criança passa a ter o reforço que o próprio evento possibilita e o reforço “suplementar” representado pelo comportamento do adulto.

A LD promove, ainda, a ocorrência da estimulação suplementar. Esta ocorre durante toda a mediação. Quando a criança demonstra interesse por uma ilustração de um cavalo, por exemplo, o adulto fornece uma estimulação suplementar, como, por exemplo, por meio da hierarquia de dicas (e.g., dizendo a primeira sílaba de cavalo para a criança completar, nomeando, dando modelo de resposta, expandindo as respostas da criança). Assim, ao mesmo tempo em que fornece estimulação suplementar, oferece, ainda, o reforço que Dube et al. (2004) chama de suplementar.

O terceiro tipo de consequência que Dube et al. (2004) apresentam é o reforço negativo. Na LD, esse tipo de consequência também é possível de ocorrer, ainda que menos

frequente. Na presença de ilustrações assustadoras, por exemplo, crianças pequenas podem olhar para o adulto com o objetivo de verificar se estão em segurança.

Em uma situação de LD, nas primeiras vezes em que uma criança olha para uma ilustração, pode ser que ela não busque o olhar do adulto ou uma interação triádica. Contudo, se o adulto, ao notar o interesse da criança pela imagem, faz comentários ou perguntas sobre a ilustração, essa atenção do adulto pode se tornar um reforço condicionado, fazendo com que, no futuro, a criança inicie AC (e.g., alternando o olhar entre a figura de interesse e o adulto).

As variadas possibilidades de seguir o interesse da criança durante a realização da LD aumentam potencialmente a probabilidade de ocorrência de AC. Assim, a LD tem essa vantagem sobre os estudos que utilizaram treinos específicos e diretivos para ensinar RAC e IAC (e.g., Isaksen & Holth, 2009; Klein et al., 2009; Taylor e Hoch, 2008). Nestes estudos, o interesse da criança não foi seguido. Muitas vezes, quando a criança demonstrava interesse por um objeto, seu rosto era virado para chamar a atenção para algum outro objeto. Caso o interesse da criança fosse seguido, talvez, os resultados dos estudos mencionados fossem ainda mais significativos.

Além disso, os estudos apresentados (Isaksen & Holth, 2009; Klein et al., 2009; Krstovska-Guerrero & Jones, 2013, 2016; Taylor & Hoch, 2008) buscam ensinar comportamentos de RAC e IAC isoladamente, com treinos específicos para cada componente da AC. Ao treinar RAC e IAC separadamente, os treinos reduzem as oportunidades de promover estes comportamentos seguindo o interesse das crianças.

Dessa forma, além da alternativa que Bacelar et al. (2017) indica, que é realizar treinos intensivos e explícito de IAC, talvez uma outra forma seria, levando em conta as análises funcionais de Dube et al. (2004) e Holth (2005), prestar atenção nas relações diádicas que a criança já faz e reforçá-las. Assim, possivelmente, no futuro quando a criança olhar para eventos e objetos, talvez passe a olhar, também, para o adulto.

A LD parece ter, assim, maior aplicabilidade em diferentes contextos, sendo uma atividade cotidiana que pode ser feita em casa e nas escolas, favorecendo a validade ecológica. Essa aplicabilidade pode ser percebida na generalização, visto que houve ocorrência de RAC e engajamento na tarefa mesmo com mediadores que as crianças nunca tinham tido contato anteriormente.

Cabe salientar que o estudo trabalhou com crianças com pouco repertório verbal e que não se engajavam nas atividades que envolviam o compartilhamento de experiências, fazendo a análise dos comportamentos de AC baseada em análises funcionais, aumentando a probabilidade de que os comportamentos identificados tenham sido, de fato, RAC ou IAC.

O presente estudo realizou apenas uma atividade (LD) para avaliar e oportunizar tanto RAC quanto IAC e engajamento na tarefa. Atividade esta que pode ser facilmente introduzida posteriormente na rotina familiar e escolar dos participantes. Isso faz com que a análise da ocorrência dos comportamentos de AC seja mais fiel ao repertório comportamental da criança.

Tendo em vista os resultados obtidos, considera-se que a LD é uma atividade que parece favorecer o aumento na ocorrência de comportamentos de RAC (inclusive vocais), participação vocal e engajamento na tarefa, mesmo em crianças com pouco repertório vocal. Os resultados corroboram os estudos de Guevara et al. (2017).

Considerações Finais

A LD tem características específicas (e.g., responsividade, realizar perguntas abertas, reforço diferencial) que parecem estar ligadas a maiores oportunidades para a ocorrência de AC. A LD possibilita que o adulto se torne um SD para o comportamento da criança, além de um reforço condicionado. Isso ocorre quando o adulto, em uma situação de LD, interage com a criança, reforçando diferencialmente comportamentos que demonstrem engajamento, mesmo quando a criança se encontra em uma relação diádica com o livro. Com a exposição à

situação de LD, a criança passa a ver o comportamento do adulto como um SD, começando, assim, a apresentar comportamentos triádicos, de interação com o livro e o adulto, com o objetivo de compartilhar atenção. O adulto, por sua vez, começa a se inserir na relação diática, formando um triângulo referencial, aumentando as chances de que, no futuro, a criança passe a interagir com o adulto, fazendo IAC.

Apesar de ter ocorrido aumento nos comportamentos de RAC e de engajamento na tarefa, algumas limitações foram percebidas no presente estudo. Uma primeira limitação diz respeito à duração do estudo. Considerando que é, possivelmente, necessário desenvolver o repertório de RAC para que, em seguida, IAC ocorra, é importante planejar maior tempo para realização de próximas pesquisas, pois não houve tempo hábil para que fosse testada a ocorrência tardia de IAC.

Uma segunda limitação foi a disponibilidade de um espaço para a realização das sessões. Inicialmente foi planejada a realização da pesquisa na biblioteca, mas, por recusa dos participantes em entrarem no local, foi preciso realizar as sessões em outros ambientes. Enquanto o Par 1 permaneceu no local que já estava acostumado a frequentar (a própria sala de aula), o Par 2 precisou se acostumar a frequentar um novo espaço, o que levou ao cancelamento de algumas outras sessões.

Uma terceira limitação se refere a decalagem entre as condições para os pares. Foi feita apenas uma decalagem entre os pares. A realização da pesquisa com um terceiro par, ou seja, realizando uma segunda decalagem entre as condições, garantiria maior segurança de que os efeitos ocorreram devido à intervenção. Contudo, na escola não havia outras crianças que estivessem dentro dos critérios de inclusão e exclusão desta pesquisa. Entretanto, ainda assim, foi possível verificar que os efeitos ocorreram praticamente de imediato após a entrada na intervenção, para todas as crianças.

Mesmo com as limitações deste estudo, foi possível perceber que a LD parece ser um contexto propício para a ocorrência de comportamentos de AC. Os resultados apontam que houve aumento no engajamento na tarefa e na RAC para todas as crianças, com generalização para novos mediadores. As crianças passaram a se engajar e responder IAC do novo mediador, sem que nenhuma outra estratégia fosse utilizada, sem estabelecimento prévio de vínculo. As crianças sentaram assim que foram chamadas para participar da leitura. Isso leva a crer que a LD foi favorável para a criação desse ambiente de compartilhamento, o que ocorreu com todos os participantes.

Diferentemente do que é feito por outros estudos (e.g., Bacelar et al., 2017; Krstovska-Guerrero & Jones, 2013) que associam explicitamente o adulto a brinquedos, para tornar a presença do adulto reforçadora (o que pode fazer com que se estabeleça uma relação muito específica com o brinquedo), na LD, feita com atitude de afetividade, teatralidade e responsividade, o adulto se torna um reforçador condicionado por estar em uma situação com muitos potenciais reforçadores, em um contexto naturalístico. Embora sejam discutidos os prejuízos da AC em criança com TEA, vale lembrar que os adultos também têm dificuldade em serem responsivos, o que permitiria a ocorrência de AC. A LD proporciona essa mudança de posicionamento do adulto diante da leitura, tirando-o de uma postura de leitor que fornece a história pronta e colocando-o numa postura de mediador da leitura, de provocador de interações, de ouvinte da participação da criança. Isso faz com que o compartilhar seja mais social do que instrumental (de obter um objeto). Isso parece ter ocorrido nesta pesquisa, visto que as mediadoras e a pesquisadora passaram a ser reforçadores condicionados para as crianças, que as abraçavam, seguiam-nas, sentava junto, o que também ocorreu com os mediadores na generalização.

É importante ressaltar ainda a relevância do estudo ter se baseado em uma análise funcional dos comportamentos da criança nas atividades propostas, visto que muitas vezes o

mesmo comportamento pode ter funções diferentes (i.e., nem sempre o olhar será um comportamento de RAC ou IAC, podendo ter outras funções não relacionadas com a atividade). A AC é inseparável da atividade em que ocorre, sendo impossível entendê-la como um comportamento ou uma ação (acerca do caráter adverbial e inseparável das atividades do fenômeno da atenção, ver Ryle, 1949).

Futuros estudos poderiam investigar os efeitos da LD sobre comportamentos de AC em pares ou grupos de crianças com TEA e neurotípicas, como em Whalon et al. (2013). Além disso, considerando que existe uma hierarquia para o desenvolvimento de IAC (perpassando o engajamento na tarefa e a ocorrência de RAC), futuros estudos experimentais poderiam explorar o que o estudo longitudinal de Tomasello e Farrar (1986) propõe sobre seguir o interesse da criança ao planejar novas intervenções, respondendo e reforçando qualquer IAC da criança sobre a atividade, não só as que forem predeterminadas. Por fim, novos estudos sobre essa temática podem verificar empiricamente como ocorre o surgimento das IAC, considerando as duas hipóteses levantadas: modelo e reforçamento diferencial.

Referências

- Adams, D. (1979). *O guia dos mochileiros das galáxias*. São Paulo: Sextante .
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. ManMag.
- Bacelar, F. T. N. S., Neves, E. B., & Souza, C. B. A. (2017). Relações funcionais entre estímulos condicionais sociais, atenção conjunta, tato e mando em crianças com autismo. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 19(4), 45–61. doi: 10.31505/rbtcc.v19i4.1093
- Bisello, S. L. (2018). *Leitura dialógica na escola: efeitos de uma intervenção com ênfase na responsividade e expansão*. (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://goo.gl/E6vm6z>
- Bottema-Beutel, K. (2016). Associations between joint attention and language in autism spectrum disorder and typical development: A systematic review and meta-regression analysis. *Autism Research*, 9(10), 1021–1035. doi: 10.1002/aur.1624
- Brossart, D. F., Laird, V. C., & Armstrong, T. W. (2018). Interpreting Kendall’s Tau and Tau-U for single-case experimental designs. *Cogent Psychology*, 5(1), 1–26. doi: 10.1080/23311908.2018.1518687
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1–174. Recuperado de <https://goo.gl/D9AsWv>
- Curtis, B. L. (2014). *The relationship between joint attention and language acquisition in children with autism*. (Tese de doutorado). Recuperado de <https://goo.gl/mTp6EX>

- Dube, W. V., MacDonald, R. P. F., Mansfield, R. C., Holcomb, W. L., & Ahearn, W. H. (2004). Toward a behavioral analysis of joint attention. *The Behavior Analyst*, 27(2), 197–207. Recuperado de <https://goo.gl/8nnviW>
- Faria, V. A. L., & Flores, E. P. (2018). Conversas ao redor do livro: Treino parental para Leitura dialógica. *Acta Comportamentalia*, 26(4), 467–486. Recuperado de <https://goo.gl/LL2TBa>
- Fleury, V. P. (2013). Engaging children with autism in shared book reading. *Young Exceptional Children*, 18(1), 3–16. doi: 10.1177/1096250613505098
- Fleury, V. P. & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16–28. doi: 10.1177/0271121416637597
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2013). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273–288. doi: 10.1177/0265659013514069
- Flores, E. P., Pires, L. F., & Souza, C. B. A. de. (2014). Dialogic reading of a novel for children: Effects on text comprehension. *Paidéia*, 24(58), 243–252. doi: 10.1590/1982-43272458201412
- Flores, E. P., Rogoski, B. N. & Nolasco, A. (2017). *Compreension narrative: análisis del concepto y una propuesta metodológica*. Manuscrito submetido para publicação.
- Franchini, M., Hamodat, T., Armstrong, V. L., Sacrey, L. A. R., Brian, J., Bryson, S. E., . . . Smith, I. M. (2018). Infants at risk for autism spectrum disorder: Frequency, quality, and variety of joint attention behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*. doi:10.1007/s10802-018-0471-1

- Guevara, V. L. S., Queiroz, L. R., & Flores, E. P. (2017). Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: Um estudo preliminar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 17(1),87–99. doi: 10.5935/cadernosdisturbios.v17n1p87-99
- Holth, P. (2005). An operant analysis of joint attention skills. *European Journal of Behavior Analysis*, 8(1), 77–91. doi: 10.1080/15021149.2007.11434275
- Hurwitz, S., & Watson, L. R. (2015). Joint attention revisited: Finding strengths among children with autism. *Autism*, 20(5), 538–550. doi: 10.1177/1362361315593536
- Isaksen, J., & Holth, P. (2009). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Interventions*, 24(4), 215–236. doi: 10.1002/bin.292
- Kaale, A., Smith, L., & Sponheim, E. (2011). A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 97–105. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02450.x
- Kim, S. Y., Rispoli, M., Lory, C., Gregori, E. & Brodhead, M. T. (2018). The effects of a shared reading intervention on narrative story comprehension and task engagement of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. doi: 10.1007/s10803-018-3633-7
- Klein, J. L., MacDonald, R. P. F., Vaillancourt, G., Ahearn, W. H., & Dube, W. V. (2009). Teaching discrimination of adult gaze direction to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 42–49. doi: 10.1016/j.rasd.2008.03.006
- Krstovska-Guerrero, I., & Jones, E. A. (2013). Joint attention in autism: Teaching smiling coordinated with gaze to respond to joint attention bids. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 93–108. doi: 10.1016/j.rasd.2012.07.007
- Krstovska-Guerrero, I., & Jones, E. A. (2016). Social-communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder: Eye gaze in the context of requesting and joint

- attention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(2), 289–316. doi: 10.1007/s10882-015-9466-9
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.002
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- MacDonald, R., Anderson, J., Dube, W. V., Geckeler, A., Green, G., Holcomb, W., . . . Sanchez, J. (2006). Behavioral assessment of joint attention: A methodological report. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 138–150. doi: 10.1016/j.ridd.2004.09.006
- Medeiros, F. G., & Flores, E. P. (2016). Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(26), 1–10. doi: 10.1590/0102-3772e32ne26
- Meindl, J. N., & Cannella-Malone, H. I. (2011). Initiating and responding to joint attention bids in children with autism: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1441–1454. doi:10.1016/j.ridd.2011.02.013
- Menezes, L. C., & Amorim, K. D. S. (2015). Para além dos déficits: Interação e atenção conjunta em crianças com autismo. *Psicologia em Estudo*, 20(3), 353–364. doi: 10.4025/psicoestud.v20i3.27141
- Mucchetti, C. A. (2013). Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. *Autism*, 17(3), 358–372. doi: 10.1177/1362361312470495
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78, 938–954. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x

- Muzammal, M. S., & Jones, E. A. (2016). Social-communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder: Effects on initiating joint attention and interactions with mother. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*(2), 203–221. doi: 10.1007/s10882-016-9519-8
- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single-case research: A review of nine nonoverlap techniques. *Behavior Modification, 20*(10), 1–20. doi: 10.1177/0145445511399147
- Plattos, G. (2011). *The effects of dialogic reading on the expressive vocabular of children with autism characteristics* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://goo.gl/GoMiH1>
- Queiroz, L. R. (2017). *Leitura dialógica: Efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com transtorno do espectro autista (TEA)*. (Dissertação de mestrado). Recuperado de <https://goo.gl/ovczrE>
- Reis, H. I. S., Pereira, A. P. S., & Almeida, L. S. (2016) Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial, 22*(3), 325–336. doi: 10.1590/S1413-65382216000300002
- Rocha, M. L., Schreibman, L., & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention, 29*(2), 154–172. doi: 10.1177/105381510702900207
- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F., & Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: Efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Revista Perspectivas, 6*(1), 48–59. doi: 18761/pac.2015.6.1.a04
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Londres: Penguin Books.

- Sella, A. C., & Ribeiro, D. M. (2018). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Curitiba: Appris.
- Skinner, B. F. (1957/1978). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix.
- Taylor, B., & Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *41*, 377–391. doi: 10.1901/jaba.2008.41-377
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, *57*(6), 1454–1463. Recuperado de <https://goo.gl/QMYqEM>
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*(8), 993–1005. doi: 10.1007/s10803-006-0137-7
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, *37*(3), 132–146. doi: 10.1177/0271121417724875
- Warreyn, P., & Roeyers, H. (2013). See what I see, do as I do: Promoting joint attention and imitation in preschoolers with autism spectrum disorder. *Autism*, *18*(6), 658–671. doi: 10.1177/1362361313493834
- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *57*(2), 93–101. doi: 10.1080/1045988x.2012.672347

- Whalon, L., Hanline, M. F. & Davis, J. (2016). Parent implementation of RECALL: A systematic case study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51*(2), 211–220. Recuperado de <https://goo.gl/n9c59k>
- Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 102–115. doi: 10.1177/0271121414565515
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology, 86*(4), 542–555. doi: 10.1037/0022-0663.86.4.542
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552–559. doi: 10.1037/0012-1649.24.4.552
- Wong, C. S. (2013). A play and joint attention intervention for teachers of young children with autism: A randomized controlled pilot study. *Autism, 17*(3), 340–357. doi: 10.1177/1362361312474723
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Zanon, R. B., Backes, B., & Bosa, C. A. (2015). Diferenças conceituais entre resposta e iniciativa de atenção compartilhada. *Revista Psicologia: Teoria e Práticas, 17*(2), 78–90. doi: 10.15348/1980-6906/psicologia.v17n2p78-90
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.),

On reading books to children, parents, and teacher (pp. 177-200). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2016). Parents experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862–874. doi: 10.1080/03004430.2016.1241775

Referências das Obras Infanto-Juvenis

Erlbruch, W. (2009). *O pato, a morte e a tulipa*. São Paulo: Cosac Naify.

França, M. & França, E. (1988a). A bota do bode. In M. França, *Histórias da coleção o gato e o rato* (pp. 1–10). São Paulo: Ática.

França, M. & França, E. (1988b). *Que perigo!* São Paulo: Ática.

França, M. & França, E.. (2008a). *A pata*. São Paulo: Dimensão.

França, M. & França, E. (2008b). *O pega*. São Paulo: Ática.

França, M. & França, E. (2011). *O mais bonito*. São Paulo: Dimensão.

França, M. & França, E. (2013a). *Pescaria*. São Paulo: Global.

França, M. & França, E. (2013b). *Rubi e Esmeralda vão se casar*. São Paulo: Global.

França, M. & França, E. (2013c). *Um amor de bebê*. São Paulo: Global.

França, M. & França, E. (2015a). *A boca do sapo*. São Paulo: Ática.

França, M. & França, E. (2015b). *A casa feia*. São Paulo: Ática.

França, M. & França, E. (2015c). *Chuva*. São Paulo: Ática.

França, M. & França, E. (2015d). *O barco*. São Paulo: Ática.

França, M. & França, E. (2015e). *O rabo do gato*. São Paulo: Ática.

Hughes, E. (2015). *Selvagem*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar.

Lima, G. (2009). *Cadê*. São Paulo: Nova Fronteira.

Oliveira Filho, M. C., Oliveira, T., Lopes, R., & Alves, A. (2011). *Gino girino*. São Paulo: Globo.

Parr, T. (2003). *O livro da família*. São Paulo: Panda books.

Zigg, I. (2003). *O saco*. São Paulo: Nova Fronteira.

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis)

Convidamos o(a) seu (sua) filho(a) a participar do projeto de pesquisa **Efeitos da Leitura Dialógica sobre os comportamentos de Atenção Conjunta em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, sob a responsabilidade da pesquisadora Raphaella Christine Souza Caldas. O projeto se insere na linha de pesquisa sobre Leitura Dialógica e seus benefícios nos mais diversos grupos.

A Leitura Dialógica é um tipo de leitura compartilhada, na qual um adulto lê para crianças em pequenos grupos ou em pares. A leitura é feita de forma dialogada, sendo intercalada por perguntas sobre os personagens e sobre o enredo da história. Nessa pesquisa, serão utilizados livros de literatura infanto-juvenil adequados para a idade das crianças participantes.

A Leitura Dialógica tem sido associada a ampliação do vocabulário da criança, a maior envolvimento nas histórias e melhor compreensão da narrativa. O objetivo desta pesquisa é investigar se a Leitura Dialógica pode favorecer o desenvolvimento da comunicação em crianças autistas e da atenção compartilhada com outros adultos e crianças.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o nome da(o) sua(seu) filha(o) não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la(o).

A participação da(o) sua(seu) filha(o) se dará por meio de uma interação com um mediador que contará uma história para ela(e), este estudo não pretende trazer riscos psicológicos, físicos ou qualquer outro. Os encontros acontecerão na escola em que ela(e) estuda em horários pré-combinados, duas vezes por semana, com um tempo estimado de meia hora por contação para sua realização.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são possível cansaço ou incômodo por estar com novas pessoas, mas a criança poderá parar no momento que quiser; durante os encontros, será criado um ambiente alegre e lúdico em que a criança será encorajada a ouvir atentamente a narrativa e será direcionada para os objetivos da pesquisa. Nenhuma criança será obrigada a falar ou a responder as perguntas, seu silêncio será respeitado.

Se a(o) senhor(a) autorizar a participação do(a) seu(sua) filho(a) e caso a criança também queira participar, estará contribuindo para o maior conhecimento sobre os efeitos da leitura dialógica no comportamento das crianças autistas.

A criança será orientada e poderá se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para ela. A participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Raphaella Christine Souza Caldas, telefone [REDACTED], orientada pela Professora Doutora Eileen Pfeiffer Flores, telefone [REDACTED], na Universidade de Brasília, disponível inclusive para ligação a cobrar. Ou envie um email para rafavincit@hotmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde com a participação do(a) seu(sua) filho(a), pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____.

Apêndice B: Perfil dos Participantes

Abaixo serão apresentadas algumas informações importantes sobre os padrões comportamentais dos participantes.

Camila (7 anos). Camila é uma criança com sensibilidade auditiva, geralmente gosta de ter seu espaço e realizar as atividades de forma isolada. Constantemente emite sons e gritos sempre que quer realizar alguma atividade e outra pessoa se coloca entre ela e o objeto do seu desejo ou quando quer comunicar algo, mas não é compreendida. Durante a pesquisa, em diversos momentos foi preciso cancelar ou adiar a leitura do dia, até que ela aceitasse melhor a atividade ou estivesse pronta para iniciá-la.

Realiza as atividades solicitadas, mas geralmente depois de algumas tentativas e precisando alternar a atividade de aprendizagem com alguma tarefa motora para que ela focasse nas atividades seguintes. Camila, antes do início da pesquisa, segundo relatos da professora, vocalizava algumas palavras, mas isso foi interrompido por algum motivo que não foi identificado pela professora. Dessa forma, quando a pesquisa se iniciou ela vocalizava muito pouco e fazia mais sons. No decorrer da pesquisa ela voltou a falar algumas palavras e responder perguntas.

A rotina diária de Camila na escola é: chegar à sala (geralmente com grandes atrasos, o que já gera um prejuízo no tempo disponível para trabalhar a aprendizagem), deitar e dormir um pouco ou deitar enquanto folheia livros, fazer alguma atividade, ir ao parquinho da quadra, lanche, ir ao recreio, dormir mais um pouco e depois fazer mais atividades.

No parque, Camila só brinca no balanço. Sozinha enquanto alguém empurra. Permanece no balanço até a hora de ir embora. No recreio, senta próximo a professora ou fica sozinha até a hora de retornar à sala.

Fora da escola, segundo relatos da mãe, Camila divide seu tempo entre o acompanhamento domiciliar de uma terapeuta ocupacional duas vezes por semana (com foco

na interação, no brincar compartilhado), a ida a uma outra terapeuta ocupacional no consultório desta (com foco em integração sensorial), natação duas vezes por semana, equoterapia e duas vezes por semana fazia psicoterapia, que atualmente está suspensa por motivos não informados pela mãe.

Em casa Camila tem acesso a muitos livros. Ela passa muito tempo brincando com os livros, folheando, olhando imagens. Porém, esse folhear é muito estereotipado, tendo função de auto estimulação. Esse comportamento foi percebido durante o estudo piloto. O objetivo inicial era realizar três sessões para ver como ela interagia com a mediadora, com os livros e com o compartilhamento da leitura, de forma a testar se a leitura, os livros ou algum outro fator precisaria ser adaptado.

Com Camila só foi possível realizar uma sessão piloto de forma individual, que precisou ser interrompida porque ela começou a demonstrar irritação, chorando e gritando. E, como previsto no projeto de pesquisa, quando a criança demonstrasse não querer a leitura, esta seria interrompida.

Nessa sessão, tentou-se iniciar a contação assim que Camila chegou na escola, depois de quase uma hora de atraso. A mediadora também tentou controlar um pouco o ritmo da leitura, virando as páginas quando a leitura desta findava. Nesta sessão, identificou-se a ocorrência de alguns poucos comportamentos de RAC (e.g., apontar, responder) e ainda menos ocorrências de IAC (apontar e responder não precedidos por solicitações da mediadora). Contudo, no recreio e no parque não foram observados nem comportamentos de RAC nem de IAC.

Nas tentativas seguintes de realizar outras sessões do estudo piloto, optou-se por não ler livros com Camila e tentar conhecer um pouco mais da rotina. Essa escolha permitiu que fossem identificadas necessidades de adaptação da leitura e do delineamento experimental. Optou-se, a partir dessas observações, em conjunto com os dados dos estudos pilotos com as

demais crianças, realizar a leitura em duplas e, no caso de Camila, permitir que ela pudesse folhear o livro antes de cada mediação, respeitando seu tempo.

Mateus (8 anos). Mateus é uma criança com muita sensibilidade auditiva, geralmente é bem quieto. Constantemente coloca as mãos nos ouvidos, pressionando levemente (quando não está com os fones que ganhou da professora). Durante a pesquisa, ocorreram poucos momentos nos quais apresentou comportamentos diferentes dos habituais, geralmente devido ao barulho, tais como gritar, chorar, balançar-se e pressionar com muita força os ouvidos.

Realiza bem as atividades solicitadas. Inicialmente vocalizava menos, mas repetia algumas palavras quando solicitado e respondia perguntas binárias. A professora diversifica muito o tipo de atividade realizadas com as crianças. A leitura é uma delas, mas não é uma atividade diária, inclusive pelo pouco tempo disponível para trabalhar com as crianças.

A rotina diária dele na escola é: brincar um pouco (enquanto a professora passa algumas informações aos pais), raramente comer (quando não conseguiu se alimentar bem no café da manhã), realizar alguma atividade, ir ao parquinho da quadra residencial em que fica a escola, lanche, ir ao recreio, dormir um pouco e depois fazer mais atividades. No parque Mateus brinca sem interagir com outras crianças, geralmente no escorregador ou na gaiola gínica. É comum ir e voltar ao parque sem interagir com ninguém. No recreio, geralmente fica sentado perto da professora.

Fora da escola, segundo relatos da mãe, Mateus tem terapia todas as tardes. Os intervalos entre as atividades são passados na casa da avó da criança. Com isso, a família passa o dia fora de casa e só retorna à noite, quando a rotina de higiene para dormir ocorre. Dessa forma, durante a semana, falta tempo para demais atividades como leitura. A mãe relata que antes costumava ler mais para o filho, mas não tem tido mais tempo. Mateus tem muitos livros em casa e gosta de ouvir as histórias e folhear os livros.

Antes de ser iniciada a pesquisa, foi feito um estudo piloto com Mateus. Visando identificar as necessidades de adaptação da LD para que fosse mais agradável para ele. Com Mateus foram realizadas três sessões pilotos. Notou-se alta frequência de responder solicitações de Atenção Conjunta, como olhar para a mediadora quando ela chamava e olhar para o livro. Porém, outros comportamentos de RAC, como responder vocal ou não vocal (e.g., apontar) não ocorreram. Assim como também não ocorreram comportamentos de IAC. Esses resultados também foram visíveis nas observações que ocorreram no parque e na hora do recreio.

Gustavo (6 anos). Gustavo é uma criança agitada, muito sorridente e que geralmente costuma gritar muito ao realizar atividade de aprendizagem ou ao brincar. Inicialmente estudava na mesma sala que Camila e Mateus (embora em turmas diferentes), mas devido à sensibilidade auditiva destes, houve a separação das salas. No início da pesquisa tinha uma professora apenas para Gustavo, mas depois outro estudante foi matriculado.

Gustavo realiza as atividades quando solicitado, mas se distrai muito facilmente e quando algo chama sua atenção não consegue engajar em outra atividade enquanto não brincar com o que está em seu foco atencional. Não emite vocalizações. Não há uma rotina de leitura na escola para Gustavo.

Na escola, costuma chegar no horário, realizar as atividades, ir ao parquinho, lanche, ir ao recreio, ter 15 minutos do tapetinho (hora reservada para o descanso) e, em seguida, retomar as atividades. No recreio oscila entre ficar quieto em um banquinho ou brincar caminhando e correndo de um lado para o outro. Durante esse período, socializa com outras crianças, seguindo-as, pegando-as pelas mãos, sorrindo, etc. No parquinho, gosta de brincar na areia, com baldinhos. Recusa-se a entrar em ambientes muito fechados, demonstra inquietação.

Fora da escola, segundo relatos da mãe, Gustavo divide seu tempo entre brincadeiras em casa e no parquinho de areia. No momento, está sem acompanhamento psicoterápico, esperando o surgimento de outra vaga para retornar. Também está em processo de iniciação do acompanhamento com fonoaudiólogo. Faz atividades de alfabetização em aplicativos com a mãe, que lê algumas histórias também. Mas sempre por curtos espaços de tempo, pois Gustavo sempre acaba indo fazer outra atividade.

Com Gustavo foram realizadas três sessões pilotos. Nas sessões foram identificados poucos comportamentos de RAC (e.g., olhar para o livro e para a mediadora), porém nenhum comportamento de IAC, o que também ocorreu em observações no parquinho e no pátio na hora do recreio. Além disso, os comportamentos de RAC eram muito breves.

Laís (8 anos). Laís, no início da pesquisa, era muito agitada. Tinha dificuldade de ficar sentada e parada. Levantava várias vezes. Durante todo o período da pesquisa nunca falou nenhuma palavra. Ela geralmente vira o rosto quando não está interessada na atividade que está sendo feita, colocando uma mão na lateral do rosto para não precisar ver a pessoa que tenta solicitar alguma tarefa. Quando fica muito tempo em alguma atividade começa a balançar as mãos para cima, demonstrando aparente cansaço sobre a tarefa. Atualmente, ela consegue ficar longos períodos sentadas, reduziu bastante a frequência de virar o rosto e usar a mão para não ver as pessoas.

Laís chega frequentemente atrasada. Quando chega, passa um tempo usando o tablet assistindo desenhos até que a professora prepare suas atividades, vai ao parquinho, lancha, vai ao recreio, descansa no tapetinho e depois faz mais atividades. Não há uma rotina de leitura na escola. No parquinho ela brinca no balanço, no escorrega, sem socializar com outras crianças. Durante o recreio costuma ficar sentada em um cantinho, a não ser quando acha alguém para brincar da forma como ela quer. Gosta de usar as pessoas como se fossem suas

bonecas, levando pelo braço, fazendo ir de um lado para o outro, mas sem compartilhar a brincadeira com o outro, mesmo que este esteja no jogo.

Laís tem psicoterapia, é atendida por uma terapeuta ocupacional e faz equoterapia semanalmente. Está à espera do início do acompanhamento com o fonoaudiólogo e de uma nova vaga para iniciar a natação. Costuma frequentar o parquinho, o parque da cidade e a casa dos familiares aos finais de semana. Em casa, gosta de assistir desenho animado e participar nas tarefas de casa (cozinhar, lavar louça, varrer o chão). Não tem muito o hábito de leitura, mas a mãe costumava ler para a filha, embora não saiba identificar o motivo que a fez pararem de ler juntas.

Foram realizadas três sessões piloto com Laís. Durante as sessões a participante se recusava a sentar e passava a maior parte do tempo com o rosto virado, ignorando ativamente a mediadora. Não houve comportamentos de IAC em nenhuma das sessões e foram raros os comportamentos de RAC de olhar evocado para o livro e para o mediador.

Apêndice C: Lista de Obras Infanto-Juvenis

Tabela C1

Lista de Obras Infanto-Juvenis lidas para as crianças

Livro	Autor(es)	pp.	Sessão		
			Par 1	Par 2	LDi
A boca do sapo	Mary e Eliardo França	16	-	10	-
A bota do bode	Mary e Eliardo França	10	4	5/6	-
A casa feia	Mary e Eliardo França	16	-	-	13
A pata	Mary e Eliardo França	24	-	-	11
Cadê	Graça Lima	18	8	-	-
Chuva	Mary e Eliardo França	16	-	7	-
Gino Girino	Milton e Theo Oliveira	20	10	-	-
O barco	Mary e Eliardo França	16	15	11	-
O livro da família	Todd Parr	36	2/3	1/2	-
O mais bonito	Mary e Eliardo França	20	-	4	12
O pega-pega	Mary e Eliardo França	21	-	8	-
O rabo do gato	Mary e Eliardo França	12	-	9	-
O saco	Ivan Zigg	32	9	-	-
Pescaria	Mary e Eliardo França	13	7	-	-
Que perigo!	Mary e Eliardo França	16	16	12	-
Rubi e Esmeralda vão se casar	Mary e Eliardo França	14	-	-	14
Selvagem	Emily Hughes	40	5/6	-	-
Um amor de bebê	Mary Eliardo	16	1	3	-

Tabela C2

Lista de Obras Infanto-Juvenis usadas na preparação das mediadoras

Livro	Autor(es)	Páginas
O pato, a morte e a tulipa	Wolf Erlbruch	32
Selvagem	Emily Hughes	40

Apêndice D: Protocolo de Fidelidade da Intervenção

Tabela D1.

Protocolo de fidelidade da Linha de Base (leitura tradicional).

Linha de Base (Leitura Tradicional)				
Instruções	Páginas			
	1	2	3	4
Deixou o livro à vista de todos durante a interação.				
Leu com expressão e entusiasmo.				
Fez pausas ao virar a página, para oportunizar a ocorrência de IAC.				
Apontou, fez perguntas abertas e/ou comentários sobre alguma figura nos intervalos planejados.				
Fez pausas após apontar, fazer perguntas e/ou fazer comentários, para oportunizar a ocorrência de RAC.				
Reforçou brevemente eventuais RAC's da criança (e.g., continuando a interação brevemente antes de retomar a leitura).				
Reforçou brevemente eventuais IAC's da criança (e.g., atendendo ao estímulo e sorrindo e/ou fazendo breve comentário).				
Não deu modelos de respostas.				

Tabela D2.

Protocolo de fidelidade da Intervenção (Leitura Dialógica).

Linha de Base (Leitura Tradicional)				
Instruções	Intervalos			
	1	2	3	4
Deixou o livro à vista de todos durante a interação.				
Leu com expressão e entusiasmo.				
Ao virar cada página, fez pausas para oportunizar ocorrências de IAC.				
Reforçou IAC quando ocorreu, i.e., foi responsiva às iniciações das crianças, quando ocorreram (e.g., olhando para o estímulo ao qual a criança chamou a atenção, comentando, sorrindo)..				
Após virar cada página e realizar as pausas, fez chamada à atenção das crianças para algum aspecto da ilustração, apontando, comentando.				
Após primeira chamada à atenção, fez pausa para dar oportunidade de crianças explorarem a ilustração (e eventuais RAC's ou IAC's).				
Reforçou RAC quando ocorreu.				
A cada intervalo (aproximadamente, 15 s.) fez pelo menos uma pergunta aberta acerca de algum aspecto da história, iniciando um ciclo dialógico.				

Apêndice E: Medidas comportamentais

Tabela E1

Medidas Comportamentais de Resposta à Atenção Conjunta

Comportamento	Definição	Exemplo
Olhar para mediadora	Resposta de olhar em direção à mediadora quando esta fala algo com o objetivo de fazer a criança olhá-la.	Quando a mediadora chama a criança pelo nome (João - pausa para ver se a criança olha -, você também tem um cachorro?) e a criança olha para mediadora.
Olhar para livro	Resposta de olhar em direção ao livro quando solicitado pela mediadora ou quando esta aponta para algum aspecto do livro.	Quando a mediadora diz: “Olhe o pato aqui!” e a criança olha para o pato.
Responder vocal ou não vocal	Responder a perguntas da mediadora; Fazer comentários em resposta a alguma afirmação da mediadora.	Quando a mediadora perguntar “Onde está o coelho” e a criança apontar o coelho; Quando a mediadora falar “nossa, esse cachorro é feio” e a criança responder (“feio” ou, ainda, “bonito”).
Comportamentos de RAC iniciados pela outra criança do par	Quando a criança responde a qualquer pedido de RAC iniciado pelo seu par (outra criança participante da leitura)	Quando a criança olha para o livro, depois que a outra criança aponta ou pede para que ela olhe; Olhar intercalado entre as crianças e o livro ou entre as crianças com o mediador, quando evocado.

Tabela E2

Medidas Comportamentais de Iniciação à Atenção Conjunta

Comportamento	Definição	Exemplo
Nomear objetos e figuras	Nomear objetos e figuras	“Cachorro”, apontando ou olhando para o cachorro ilustrado.”
Fazer perguntas	Quando a criança faz perguntas sobre algo que chame atenção no livro ou objetos a sua volta que tenham relação com a história, sem que tenham sido feitas perguntas anteriores.	Quando a mediadora está calada ou apontando para uma flor e a criança olha para outro animal e pergunta “triste?”
Apontar não precedido por solicitação	Comportamento de apontar para algo no livro quando a mediadora não solicitou.	Quando a criança aponta para algo no livro chamando a atenção da mediadora para determinada ilustração.
Olhar intercalado	Comportamento no qual a criança olha para a mediadora e depois para algo no livro e de volta para a mediadora.	Quando há esse olhar intercalado da criança no sentido livro-mediadora-livro-mediadora como forma de fazê-la acompanhar o que ela está observando.
Comportamentos de IAC requisitado a outra criança	Quando a criança solicita atenção conjunta da outra criança participante.	Quando a criança olha para o livro, depois que a outra criança aponta ou pede para que ela olhe; Olhar intercalado entre as crianças e o livro ou entre as crianças com o mediador, quando não for evocado.

Tabela E3

Medidas Comportamentais de engajamento na tarefa

Comportamento	Definição	Exemplo
Engajamento na tarefa	Quando o comportamento de olhar para o livro ou mediador não se aplicar à IAC ou RAC. Desde que ocorra por três segundos ou mais. Não é contado quando a criança se levanta e/ou sai do ambiente e/ou tem comportamentos autolesivos durante o intervalo.	Mediadora está lendo e a criança está com olhar dirigido ao livro e/ou à mediadora. A outra criança está interagindo com a mediadora e a criança olha em direção a ele.

Apêndice F: Questionário de Validade Social

Questionário

Questionário elaborado para professoras dos participantes da pesquisa de mestrado da aluna Raphaella Caldas.

Nome da mãe ou professora *

Texto de resposta curta

Nome da criança *

Texto de resposta curta

Você considera que houve mudanças nos comportamentos da criança após a pesquisa?

Texto de resposta longa

Você considera que há benefícios nesse tipo de intervenção com crianças autistas? Comente. *

Texto de resposta longa

Houve mudança em casa ou em sala de aula na relação com a leitura? *

Texto de resposta longa

Você voltaria a permitir a realizações de pesquisas desse tipo com seu filho ou aluno? *

Texto de resposta curta

Observações e comentários

Texto de resposta longa

Figura F1. Questionário de validade social