Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Departamento de Processos Psicológicos Básicos

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

Defesa de Tese de Doutorado

Tomada de Perspectiva: Revisão Exploratória, Análise Conceitual e Proposta Metodológica-Empírica Baseada na Leitura Dialógica para a Compreensão Profunda (LuDiCa)

Gisell Andrea Díaz Borda

Brasília, Junho de 2025

Tomada de Perspectiva: Revisão Exploratória, Análise Conceitual e Proposta Metodológica-Empírica Baseada na Leitura Dialógica para a Compreensão Profunda (LuDiCa)

Gisell Andrea Díaz Borda

Defesa de tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, como requisito para o título de Doutora em Ciências do Comportamento (Área de Concentração: Análise do Comportamento).

Orientadora: Dr.ª Eileen Pfeiffer Flores

Brasília, Junho de 2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores (Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Andréia Schmidt (Membro externo)

Departamento de Psicologia

Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Malena Russelakis Carneiro Costa (Membro externo)

Trilha Psicologia Comportamental

Belém – PA

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

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, Junho de 2025

Agradecimientos

Este trabajo marca el cierre de un proceso profundamente desafiante y transformador. El doctorado no ha sido solamente un recorrido académico, sino un viaje interno que me confrontó me desarmó y me permitió reconstruirme. Me llevó a preguntarme, una y otra vez, cómo puedo crecer y cómo eso puede expandirse a quienes me rodean, sembrando pequeños gestos que también construyen ciencia, comunidad y humanidad.

A ti, mamá, siempre presente, amorosa y luminosa. Fuiste guía e impulso, mostrándonos que nuestros pasos podían ir siempre más allá de los caminos que tú misma habías trazado. Tu fortaleza silenciosa y tu capacidad de entrega fueron el refugio donde encontré seguridad cuando más lo necesitaba. Con tu amor incondicional, me enseñaste a resistir, a levantarme tras cada caída y a creer en la belleza de los sueños, por más lejanos que parecieran. Eres y serás siempre la luz que ilumina mis pasos, el origen de todo lo que logro, el ejemplo que me inspira a ser mejor cada día. Gracias por ser la raíz que sostiene mi vida y por amarme con una generosidad infinita.

A ti, Juan, mi esposo y compañero incondicional. Desde el inicio, estuviste a mi lado ofreciendo no solo apoyo, sino también consejos prácticos y esa serenidad que necesitaba cuando todo parecía abrumador. Fuiste quien me ayudó a encontrar calma en medio del caos y quien me impulsó a perseguir metas que antes parecían inalcanzables, como hacer una maestría y un doctorado en otro país. Gracias por ser mi motivador y mi compañero de vida en esta aventura que construimos día a día.

A ti, Walter, hermano querido, lindo, precioso. Aunque me acompañaste a la distancia, siempre estuviste presente; incluso sin darte cuenta, has sido y seguirás siendo un ejemplo muy importante para mí. Tu forma de cuidar y proteger no se expresa en palabras, sino en acciones, con un cariño genuino y sólido. Contigo aprendí que lo importante no es solo alcanzar una meta, sino valorar lo que hacemos con lo que tenemos, compartir el camino y caminar con propósito y autenticidad. Tu ejemplo me recuerda que la vida se construye con el corazón abierto y apreciando cada instante, por pequeño que sea. Gracias por admirar sin exigir, por escuchar sin juzgar y por ser esa presencia firme y sincera que me acompaña en cada paso.

A ustedes, mi familia, sobrinos Nicol, Felipe e Abril, cuñada, primos, tíos, gracias por estar cerca aun en la distancia, por acompañar cada paso, por celebrar cada avance. Sentir su compañía a lo largo de este camino fue un recordatorio constante de que nunca estuve sola.

A ti, Eileen, mi orientadora y maestra, tu guía no solo me enseñó a investigar con rigor y ética, sino que me mostró que enseñar es, ante todo, un ejercicio de comprensión, paciencia y apoyo genuino. Tu forma gentil y cuidadosa de orientar fue un verdadero diferencial en este recorrido, y tus enseñanzas quedarán conmigo mucho más allá de lo académico.

A ti, Sebastián, gracias por abrirme tus puertas y dejarlas abiertas desde el momento en que te invité a formar parte de este proceso. Gracias por ser generoso con tu conocimiento y tiempo, por convertirte en un referente de excelencia que admiro y que seguiré llevando como modelo en mi camino.

A mi grupo de investigación, gracias por participar en tantos encuentros de discusión que enriquecieron este proyecto y fortalecieron mi confianza. En especial, gracias a Rafaela, por apoyo incondicional, y a Denise, siempre por ser tan alentadora y generosa en sus palabras.

A ti, “Teco”, amiga entrañable, compañera incansable. Gracias por estar, por impulsarme cuando flaqueaba, por compartir tu conocimiento, por contenerme cuando el peso parecía demasiado.

A cada uno de ustedes, quiero decirles que este logro es tan mío como suyo. Si hoy estoy aquí, es porque cada uno dejó en mí algo esencial: amor, fuerza, fe, paciencia, compañía. Este doctorado no es un final ni un trofeo; es apenas un capítulo más de un camino compartido. Lo que me llevo es la certeza de que crecemos no para acumular títulos, ni reconocimientos, ni logros visibles, sino para transformarnos por dentro, para comprendernos mejor, para abrazar nuestras imperfecciones y, desde ahí, poder ofrecer lo mejor de nosotros a los demás.

Gracias, de corazón, por caminar conmigo.

Sumário

Lista de Figuras 10
Lista de Tabelas 11
Resumo Geral 12
General Abstract 14
Introdução Geral 16
Capítulo 1 - Estudo 01 - Intervenções Comportamentais para o Ensino de Habilidades de Tomada de Perspectiva: Uma Revisão Exploratória 23
Estado dos Estudos Comportamentais sobre Habilidades de Tomada de Perspectiva 26
Método 29
Registro de Protocolo e Diretrizes PRISMA 29
Fontes de Informação e Estratégia de Busca 29
Critérios de Elegibilidade e Seleção de Estudos 30
Processo de Coleta de Dados 30
Descritores do Estudo e Avaliação Crítica 32
Resultados 32
Seleção de Estudos 32
Tipos de Protocolos Usados para Ensinar Habilidades de Tomada de Perspectiva 33
Medidas Comportamentais Usadas para Avaliar a Eficácia dos Protocolos 36
Dados Bibliométricos 37
Local de Coleta de Dados 40
Descrição dos Participantes 41
Delineamento Experimental 43
Validade Social, Consentimento, Assentimento e Conflito de Interesse 44
Discussão 45
Tipo de Protocolos de Treinamento Baseados em Comportamento Usados para Ensinar Habilidades de Tomada de Perspectiva 46
Medidas Comportamentais Utilizadas para Avaliar a Eficácia dos Protocolos 48
Outras Características de Estudos Comportamentais sobre o Desenvolvimento de Habilidades de Tomada de Perspectiva 51
Recomendações para futuras revisões 56
Capítulo 2 - Estudo 02 - Tomada de Perspectiva na Análise do Comportamento: Análise do Funcionamento Lógico do Conceito 50

Tomada de Perspectiva na Ciência da Análise do Comportamento 52
Tomada de Perspectiva na Abordagem de Resposta Não Derivada 53
Tomada de Perspectiva na Abordagem de Resposta Derivada 54
Propriedades Logicas do Conceito de Tomada de Perspectiva 56
A Tomada de Perspectiva é um Comportamento sem Acesso Privilegiado 57
A Tomada de Perspectiva é um Conceito Disposicional 58
A Tomada de Perspectiva é um Conceito Polimorfo 60
Considerações Finais 62
Capítulo 3 - Estudo 03 - Habilidades de Tomada de Perspectiva em Crianças Pré-Escolares: Explorando o Potencial Aplicado da LuDiCa 64
Introdução 65
Explorando Abordagens Behavioristas na Tomada de Perspectiva 65
Leitura na Promoção da Tomada de Perspectiva: Estudos Experimentais na Análise do Comportamento 66
Leitura Dialógica: Uma Abordagem Ativa na Promoção da Tomada de Perspectiva 70
Tomada de Perspectiva e a Metodologia LuDiCa 73
Método 81
Participantes 81
Ambiente, Material e Equipamentos, Equipe de pesquisa 86
Delineamento Experimental 90
Procedimento 93
Análise de Dados, Acordo Entre Observadores e Juízes e Avaliação da Integridade do Procedimento 104
Resultados 106
Fase de Sondas 106
Fase de Linha de base 108
Fase de Intervenção – LuDiCa 108
Fase de Follow-Up 111
Etapa de validação social 112
Discussão 114
A relação entre exposição à leitura e tomada de perspectiva 115
A LuDiCa e o impacto na tomada de perspectiva 116
A medida comportamental e a variabilidade das respostas de tomada de perspectiva 118
Aspectos de validade ecológica 121

Discussão da validade social 123
Limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas 124
Considerações finais 127
Discussão Geral 128
Contribuições dos estudos 129
Limitações gerais 130
Considerações Finais 132
Referências 133
Apêndices 150
Apêndice A - Capítulo 2 - Estudo 02 - Tomada de Perspectiva na Análise do Comportamento: Análise do Funcionamento Lógico do Conceito 151
Apêndice B - Capítulo 3 - Estudo 03 - Habilidades de Tomada de Perspectiva em Crianças Pré-Escolares: Explorando o Potencial Aplicado da LuDiCa 156

Lista de Figuras

Figura 1 Fluxograma PRISMA de Seleção de Estudos 31
Figura 2 Frequência Acumulada de Estudos Publicados nas duas principais abordagens 38
Figura 3 Frequência de Publicações por Revista 39
Figura 4 Distribuição Geográfica de Estudos Comportamentais deTomada de Perspectiva 41
Figura 5 Representação Gráfica da LuDiCa 78
Figura 6 Fluxograma do Progresso dos Participantes nas Fases do Experimento 85
Figura 7 Representação Gráfica, Etapas e Fases Experimentais 93
Figura 8 Diagrama de Fluxo da Estratégia Baseada na LuDiCa 102
Figura 9 Desempenho dos participantes nas fases de sonda, linha de base, intervenção e follow-up 107

Lista de Tabelas

Tabela 1 Componentes das Intervenções Comportamentais para Ensinar Habilidades de Tomada de Perspectiva 36
Tabela 2 Descrição dos Participantes em Estudos Comportamentais sobre Habilidades de Tomada de Perspectiva 42
Tabela 3 Descrições Metodológicas em Estudos Comportamentais sobre Habilidades de Tomada de Perspectiva 44
Tabela 4 Exemplo de Análise de Unidades Funcionais, Eventos/cadeias e Convites para a LuDiCa 77
Tabela 5 Lista de Obras de Literatura Infantil 87
Tabela 6 Definição da Variável Dependente, Exemplos de Provocações e Exemplos de respostas em independente 92
Tabela 7 Exemplo de planejamento dos convites baseados no FuN 94
Tabela 8 Desempenho nos instrumentos VB-MAPP e PTC-A: Critérios de inclusão e exclusão 98
Tabela 9 Dados de desempenho com base no indicador de Porcentagem de Dados Não Sobrepostos (PND) 110

Resumo Geral

A habilidade de tomada de perspectiva permite a um indivíduo entender e adotar temporariamente o ponto de vista de outra pessoa, respondendo de acordo com essa nova visão. Envolve o reconhecimento da experiência alheia com base em aspectos perceptivos, cognitivos e emocionais. Esta tese visa investigar, sob a perspectiva da Análise do Comportamento, as intervenções propostas na área, a conceitualização do fenômeno e a aplicação empírica de uma proposta metodológica. Foram conduzidos três estudos: O Estudo 1, uma revisão exploratória da literatura, utilizou como metodologia o protocolo PRISMA-ScR para identificar protocolos comportamentais aplicados ao ensino da tomada de perspectiva, suas medidas de avaliação e características metodológicas. Os resultados revelaram uma diversidade de abordagens baseadas tanto em contingências diretas quanto em relações derivadas, destacando a ausência de uma definição operacional consensual e a variabilidade das medidas utilizadas. O Estudo 2 aprofundou a análise conceitual da tomada de perspectiva com base na proposta do funcionamento lógico dos conceitos de Ryle (1949/2009) e nos métodos de análise conceitual de Wilson (2001). Constatou-se que o conceito possui natureza polimorfa e disposicional, com ausência de acesso privilegiado ao comportamento do outro, sendo influenciado por variáveis históricas e contextuais, o que reforça a necessidade de definições situadas e sensíveis ao uso cotidiano. O Estudo 3 consistiu em uma investigação empírica, utilizando delineamento de sujeito único de sondas múltiplas concorrentes, que avaliou os efeitos da Leitura Dialógica para Compreensão Profunda (LuDiCa) na promoção de habilidades de tomada de perspectiva em crianças pré-escolares. Os resultados indicaram que a intervenção favoreceu o engajamento das crianças em comportamentos compatíveis com a perspectiva de personagens, com variabilidade funcional nas respostas, elevada validade social e aplicabilidade em contextos educacionais. Em conjunto, os três estudos ampliam a compreensão sobre a tomada de perspectiva como

fenômeno comportamental complexo, contribuindo com subsídios conceituais, metodológicos e aplicados para futuras pesquisas e intervenções.

Palavras-chave: Tomada de Perspectiva, Leitura Dialógica para a Compreensão Profunda, Revisão Exploratória, Análise Conceitual, Intervenção Comportamental.

General Abstract

Perspective-taking ability enables individuals to understand and temporarily adopt another person's point of view, responding according to this adopted perspective. It involves recognizing others' experiences based on perceptual, cognitive, and emotional aspects. This thesis investigates, from the standpoint of Behavior Analysis, interventions proposed in the field, conceptualizations of the phenomenon, and the empirical application of a methodological approach through three studies: Study 1, a systematic scoping review, employed the PRISMA-ScR protocol to identify behavioral protocols applied to teaching perspective-taking, their assessment measures, and methodological characteristics. Results revealed diverse approaches based on both direct contingencies and derived relations, highlighting the absence of a consensual operational definition and considerable variability in assessment measures. Study 2 conducted an in-depth conceptual analysis of perspective-taking based on Ryle's logical functioning of concepts and Wilson's conceptual analysis methods. Findings indicated that the concept has a polymorphic and dispositional nature, without privileged access to others' behavior, and is influenced by historical and contextual variables, reinforcing the need for situated and context-sensitive definitions. Study 3 comprised an empirical investigation utilizing a single-subject concurrent multiple probe design that evaluated the effects of Dialogic Reading for Deep Comprehension (LuDiCa) on promoting perspective-taking skills in preschool children. Results demonstrated that the intervention facilitated children's engagement in behaviors consistent with character perspectives, showing functional response variability, high social validity, and applicability in educational settings. Collectively, these three studies expand the understanding of perspective-taking as a complex behavioral phenomenon, contributing conceptual, methodological, and practical insights for future research and interventions.

Keywords: perspective-taking, dialogic reading for deep comprehension, scoping review, conceptual analysis, behavioral intervention.

Introdução Geral

Introdução Geral

A tomada de perspectiva é uma classe de respostas operantes de ordem superior, evocadas por estímulos discriminativos verbais e não verbais relacionados às condições privadas ou públicas da experiência de outra pessoa. Esse comportamento é sustentado por reforços sociais variáveis, que ocorrem em diferentes contextos sociais e interações. Suas propriedades lógicas incluem o caráter disposicional, a variabilidade de topografias (polimorfismo) e a ausência de acesso privilegiado ao comportamento do outro. Diversos autores como LeBlanc et al (2003) Mori & Cigala (2015) e Törneke (2016) descrevem esses comportamentos como a capacidade de um indivíduo de compreender e reconhecer diferentes perspectivas de outros, reagindo de acordo com elas, o que envolve o abandono temporário de uma visão de mundo própria para adotar a de outra pessoa.

Ao longo da vida, os seres humanos estão constantemente imersos em contextos sociais que exigem compreensão das perspectivas alheias e respostas baseadas em inferências sobre os outros. Essa habilidade começa a se desenvolver nos primeiros meses de vida e continua a evoluir ao longo do ciclo vital (e.g., Baron-Cohen, 2013) , sendo considerado um dos pilares da interação social e comunicação em uma comunidade verbal (e.g., Howlin et al., 1999). Estudos destacam que a capacidade de adotar outras perspectivas desempenha um papel fundamental na promoção de comportamentos pró-sociais e socioemocionais relevantes durante as interações sociais (Mori & Cigala, 2015; Weil et al., 2011). Esta habilidade é crucial para a manifestação de empatia (Baron-Cohen, 2013), para o reconhecimento de pistas nas interações sociais (Downs & Smith, 2004) e para o desenvolvimento de repertórios de autoconhecimento e melhora do bem-estar psicológico (McHugh & Stewart, 2012). Por exemplo, a pesquisa realizada por Cigala et al. (2015) revelou que crianças pré-escolares de diferentes faixas etárias (e.g., três a cinco anos de idade), com maior capacidade de adotar perspectivas, tendem a demonstrar comportamentos mais pró-sociais e menos agressivos

durante as interações entre pares, mostrando uma inclinação maior para ajudar e compartilhar. Essas descobertas foram corroboradas por Brezack et al. (2021), que observaram que crianças de três anos podem manifestar sensibilidade à experiencia do outro, direcionando seu olhar para o parceiro de comunicação e, em seguida, ajustando seu comportamento com base nas informações disponíveis, em benefício da interação.

Além disso, estudos conduzidos na psicoterapia têm documentado a eficácia dos exercícios sobre tomada de perspectiva para promover o bem-estar psicológico associado à percepção de si mesmo (e.g., Moran et al., 2018; Villatte et al., 2016). Por exemplo, Boland et al. (2021) constataram que a tomada de perspectiva é um processo psicologicamente benéfico capaz de reduzir o desconforto emocional e aumentar a autocompaixão. Em síntese, a literatura evidencia o papel crucial das habilidades de tomada de perspectiva na influência e manifestação de comportamentos de relevância social ao longo da vida do indivíduo. Entender as perspectivas alheias e integrar esse conhecimento nas interações sociais representa um desafio não apenas para crianças, mas também para adultos (Keysar et al., 2000). Portanto, é fundamental conduzir investigações que permitam uma maior compreensão de como os indivíduos são capazes de adotar outras perspectivas durante essas as interações (Brezack et al., 2021).

A análise do comportamento emerge como uma ciência que apresenta um notável interesse no estudo da tomada de perspectiva. Essa abordagem, sendo filosófica, teórica e aplicada, busca entender como os comportamentos acontecem, enfatizando a relação de contingência entre o comportamento e o ambiente em que ocorre (Catania, 1999). Assim sendo, a ocorrência de um comportamento depende dos resultados que ele mesmo gera, ou seja, pelas suas consequências subsequentes, as quais podem ter caráter reforçador ou punidor. Nesse sentido, a Análise do Comportamento considera as habilidades da tomada de perspectiva como uma classe de respostas operante suscetível a esses mesmos princípios.

O presente trabalho tem como foco o estudo da tomada de perspectiva sob uma perspectiva analítico-comportamental, desdobrando-se em três estudos distintos: (I) Intervenções comportamentais para ensinar habilidades de tomada de perspectiva: Uma revisão exploratória; (II) Tomada de perspectiva na ciência analítico-comportamental: Uma análise do funcionamento lógico do conceito e (III) Proposta metodológica e estudo empírico: Habilidades de tomada de perspectiva em crianças pré-escolares, explorando o potencial aplicado da Leitura Dialógica para Compreensão (LuDiCa).

O primeiro estudo de revisão exploratória foi orientado por três objetivos principais, entre eles: (I) identificar os protocolos comportamentais desenvolvidos para aprimorar as habilidades de tomada de perspectiva e seus componentes, (II) destacar as medidas comportamentais utilizadas para avaliar a eficácia desses protocolos e (III) descrever dados demográficos, bibliométricos e características éticas dos estudos. Os resultados e análises deste estudo são apresentados no Capítulo 1 deste trabalho.

No entanto, alguns dados se sobressaíram e serviram de inspiração para a elaboração dos Capítulos 2 e 3. Entre os dados identificados na revisão exploratória, constatou-se que a tomada de perspectiva tem sido examinada por meio de dois enfoques embasados na ciência da análise do comportamento. Por um lado, destacam-se os protocolos de intervenção que se concentram na aquisição direta da habilidade, sem necessidade de comportamentos derivados, pressupondo que a tomada de perspectiva pode ser ensinada por meio de procedimentos baseados em contingências diretas. Por outro lado, alguns protocolos adotam uma abordagem baseada na resposta derivada, fundamentada na teoria dos quadros relacionais, com o objetivo de estudar a ocorrência da tomada de perspectiva como uma instância de um tipo de responder relacional arbitrariamente aplicável.

Diante dessa realidade, observam-se diversas medidas e definições operacionais utilizadas para identificar a tomada de perspectiva dentro desses dois enfoques. Esses

resultados sugerem que o envolvimento em habilidades de tomada de perspectiva no contexto natural pode englobar uma vasta gama de comportamentos e dimensões comportamentais, tornando potencialmente limitado considerar uma única definição de tomada de perspectiva a partir dos estudos atuais.

A partir dessas considerações, o segundo estudo deste trabalho buscou realizar uma análise mais aprofundada do conceito de tomada de perspectiva. Elucida as regras subjacentes ao seu uso cotidiano, baseando-se na proposta do funcionamento lógico dos conceitos apresentada por Ryle (1949/2009) e nas técnicas de análise conceitual propostas por Wilson (2001). As análises dessa pesquisa conceitual são expostas no Capítulo 2 deste trabalho e as conclusões destacaram a natureza complexa do conceito.

Por um lado, a tomada de perspectiva pode ser considerada como um comportamento acessível, cujas instâncias podem ser observadas e analisadas como qualquer outro comportamento operante. Por outro lado, sugere-se que a sua compreensão enquanto um conceito disposicional reflete a capacidade do indivíduo de se envolver potencialmente em situações que exigem sensibilidade à experiência do outro (Flores & Rogoski, 2023). Por fim, essa capacidade pode se manifestar de formas variadas, refletindo uma natureza polimorfa do conceito. Essa variação pode ser influenciada pelo estágio de desenvolvimento da pessoa, bem como pela história de vida e pelas variáveis ambientais imediatas associadas a esse indivíduo. Assim, os critérios para definir uma instância específica de tomada de perspectiva são determinados pela comunidade que estuda e observa essa habilidade em ação.

Os estudos conduzidos nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho foram fundamentais para inspirar o terceiro estudo, disponível no Capítulo 3, o qual se propõe a fornecer uma proposta metodológica e empírica. Nessa proposta metodológica, sugere-se o uso da LuDiCa como um método para promover a tomada de perspectiva. A leitura emerge como uma estratégia poderosa para incentivar os indivíduos a se colocarem na posição de outros personagens e a

experimentarem diferentes pontos de vista (Rogoski et al., 2015; Rogoski & Flores, 2021).Dentro do contexto narrativo, os leitores são expostos a uma ampla gama de situações que podem estar fora de sua experiência pessoal. Essa exposição desafia os leitores a compreender e se identificar com as perspectivas dos personagens, promovendo também o desenvolvimento da empatia e outras condutas sociais (Yurdakul et al., 2023).

Embora diversos estudos tenham evidenciado o impacto positivo da leitura no ensino da tomada de perspectiva (Davlin et al., 2011; Gilroy et al., 2015; Yurdakul et al., 2023), apenas o estudo de Yurdakul et al. (2023) aborda aspectos relevantes desse contexto, como o treinamento prévio do mediador e a seleção cuidadosa dos convites[1] durante a leitura para promover a tomada de perspectiva. Flores et al. (2020) propõem um método, a LuDiCa, para promover e também avaliar a compreensão profunda durante a leitura das narrativas, fundamentada na análise prévia de unidades temáticas que se difundem e se interligam logicamente (*cf*., (Ricoeur, 1983/2012), conferindo significado à narrativa (Flores et al., 2020), resultando em um planejamento mais preciso dos convites feitos pelo mediador para promover tal compreensão e em uma fundamentação para a avaliar o comportamento verbal[2] dos ouvintes da narrativa, no sentido da correspondência funcional (e não topográfica) entre as unidades temáticas presentes na narrativa e aquelas que aparecem no comportamento verbal dos ouvintes (por exemplo, durante a leitura dialógica ou em uma atividade posterior de reconto).

De acordo com Yurdakul et al. (2023), é fundamental considerar o tipo de convites na promoção da tomada de perspectiva, porém, conforme apontado por Flores et al. (2020), esses convites, não devem ser baseados em unidades topográficas e sim devem ser

[1] O convite em uma leitura pode ser uma pergunta, sugestão ou pauta de reflexão feita pelo mediador ou pelo próprio material de leitura.

[2] De acordo com Skinner (1957), o comportamento verbal é um tipo de comportamento operante, sendo mantido por consequências mediadas por um ouvinte. Esse ouvinte é especialmente treinado pela comunidade para desempenhar esse papel. Ser compreendido como comportamento operante destaca o foco na função da resposta, em vez de se concentrar nos aspectos físicos ou topográficos da resposta.

concebidos com base na lógica das unidades temáticas (uma análise mais detalhada do método é fornecida no Capítulo 3 deste trabalho). Este aspecto ainda não foi explorado nos estudos de tomada de perspectiva até o momento; no entanto, parece ser crucial para aprofundar nosso entendimento sobre como intervenções baseadas em leitura dialogada de narrativas podem ser promissoras para a compreensão das habilidades de tomada de perspectiva, ampliando assim o campo de estudo nesta área.

Dessa forma, o terceiro estudo teve como objetivo avaliar o impacto da Leitura Dialógica para a Compreensão Profunda (LuDiCa) no desenvolvimento de habilidades de tomada de perspectiva em crianças pré-escolares. Os resultados do terceiro estudo indicaram que a intervenção foi eficaz para a maioria das crianças. A análise dos dados considerou diversos elementos fundamentais para a compreensão dos efeitos da intervenção. Entre eles, destaca-se a relação entre a exposição à leitura e a emergência de respostas de tomada de perspectiva, evidenciando que o engajamento ativo com narrativas pode favorecer a construção dessa habilidade. Também foi analisado o papel específico da LuDiCa como ferramenta mediadora, cuja estrutura dialógica e foco na compreensão profunda permitiram a ampliação do repertório das crianças. A variabilidade nas formas de resposta dos participantes apontou para a sensibilidade da medida comportamental adotada, revelando diferentes maneiras de expressar a tomada de perspectiva, inclusive por vias não convencionais. Outro ponto central foi a relevância ecológica do procedimento, que se mostrou aplicável em contextos próximos à rotina educacional, sem exigir recursos complexos. A validade social da intervenção ficou evidente nas avaliações positivas das crianças e dos responsáveis, que relataram experiências significativas e mudanças observáveis nas interações sociais. Por fim, a análise reconheceu limitações do estudo e indicou caminhos promissores para futuras pesquisas que desejem expandir a aplicação da LuDiCa a outras populações e contextos.

Capítulo 1 - Estudo 01 - Intervenções Comportamentais para o Ensino de Habilidades de Tomada de Perspectiva: Uma Revisão Exploratória

Intervenções Comportamentais para o Ensino de Habilidades de Tomada de Perspectiva: Uma Revisão Exploratória

Do ponto de vista comportamental, os seres humanos aprendem a reconhecer seus próprios pensamentos e sentimentos por meio de interações com a comunidade verbal (Delprato & Midgley, 1992). As ciências comportamentais utilizam uma abordagem parcimoniosa que emprega princípios de aprendizagem para explicar como os indivíduos aprendem a fazer inferências e previsões sobre o comportamento de outras pessoas (Schlinger, 2009). Por exemplo, pesquisadores comportamentais têm demonstrado empiricamente o papel do reforço, controle de estímulos e modelagem em situações que exigem habilidades de tomada de perspectiva (*e.g.*, Almon-Morris & Diakite, 2007; Charlop-Christy & Daneshvar, 2003; Gould et al., 2011; LeBlanc et al., 2003).

Nos últimos anos, houve um interesse crescente nas habilidades de tomada de perspectiva sob uma perspectiva comportamental (Montoya-Rodríguez, McHugh, et al., 2017). Esse interesse crescente é alimentado por um corpo diversificado de pesquisas que além de desenvolver intervenções inovadoras, também as avaliou rigorosamente em diferentes populações. Uma revisão das abordagens comportamentais para explicar as habilidades de tomada de perspectiva, conduzida por Kavanagh et al. (2020), mostrou que existem dois principais enfoques utilizados para ensinar habilidades de tomada de perspectiva. Esses enfoques envolvem o ensino de habilidades de tomada de perspectiva por meio de contingências diretas ou por meio de respostas relacionais derivadas na forma de quadros *deícticos*[3]. Para simplificar, esses serão chamados, respectivamente, de abordagem de resposta não-derivada e abordagem de resposta derivada.

[3] Os quadros dêiticos são molduras relacionais que envolvem a perspectiva do *eu* em relação ao *outro*, ao *tempo* e ao *lugar*. Eles constituem um tipo especializado de relação arbitrária, estudada pela teoria dos quadros relacionais, que organiza a experiência subjetiva, distinguindo entre "eu" e "você", "aqui" e "lá", "agora" e "então". Essas molduras são essenciais para a autorreferência e para a tomada de perspectiva social (Hayes et al., 2001).

A abordagem de resposta não-derivada se refere a procedimentos instrucionais que utilizam condicionamento operante, especificamente reforço positivo, para facilitar a aquisição e a maestria sustentada das habilidades de tomada de perspectiva. Tipicamente, nesse contexto, o participante é exposto a um cenário social relevante, enquanto o experimentador modela diretamente a resposta correta ou emprega vídeo modelagem. Em seguida, quando o participante responde corretamente, o pesquisador apresenta um estímulo previamente avaliado como de maior preferência pelo participante (*e.g.*, Berti & Cigala, 2022; Welsh et al., 2019). Essa contingência de três termos é empregada para aumentar a probabilidade de as habilidades de tomada de perspectiva serem generalizadas para diversos contextos.

Por outro lado, a abordagem de resposta derivada se baseia na teoria dos quadros relacionais (Hayes et al., 2001) e analisa as habilidades de tomada de perspectiva com base no comportamento de relacionar um evento em termos de outro (Zettle et al., 2016). Assume-se que o desenvolvimento das habilidades de tomada de perspectiva é fundamentado na capacidade de responder com base em quadros relacionais interpessoais (EU-VOCÊ-OUTRO), temporais (AGORA-ENTÃO-DEPOIS) e espaciais (AQUI-LÁ; *e.g.*, McHugh et al., 2004). A principal característica dos quadros deícticos é que as relações são abstraídas e derivadas do ponto de vista do falante (Zettle et al., 2016).

De acordo com essa segunda abordagem, os seres humanos aprendem a derivar relações com base em seu ponto de referência porque a comunidade verbal reforça relações arbitrárias e abstratas entre o ponto de vista ininterrupto da pessoa (EU-AQUI-AGORA) e os estímulos ambientais (OUTRO-LÁ-ENTÃO). Em outras palavras, os seres humanos aprendem a responder a perguntas como "O que você está fazendo?", "Quem está brincando aqui?" e "O que você fará depois?" porque relacionar estímulos, eventos e configurações a partir de padrões interpessoais, espaciais e temporais é reforçado pela comunidade verbal.

Embora os indivíduos sejam expostos a vários estímulos, configurações e eventos, os padrões interpessoais, espaciais e temporais são constantes e serão generalizados ao longo do tempo. Estudos descobriram que cada tipo de quadro deíctico (e.g., interpessoal, temporal e espacial) deve ser analisado independentemente devido às diferenças no desempenho em crianças tipicamente desenvolvidas (e.g.,McHugh et al., 2004), crianças autistas (e.g., Rehfeldt et al., 2007), adultos (e.g., Hendriks et al., 2016; Janssen et al., 2014; Montoya-Rodríguez et al., 2017) e adultos com deficiência intelectual moderada (Gore et al., 2010).

Estado dos Estudos Comportamentais sobre Habilidades de Tomada de Perspectiva

Esse crescente interesse nas habilidades de tomada de perspectiva destaca a necessidade de uma revisão atualizada da literatura comportamental existente, que possa servir como um guia para informar práticas e futuras pesquisas na área. As revisões mais recentes sobre esse tema que incluíram uma perspectiva comportamental foram conduzidas por Mori e Cigala (2015) e Montoya-Rodriguez et al. (2017).

Mori e Cigala (2015) compararam especificamente os estudos baseados na teoria dos quadros relacionais com pesquisas enraizadas em abordagens cognitivas e socioconstrutivistas. Sua comparação abrangeu uma análise das habilidades de tomada de perspectiva treinadas em pré-escolares tipicamente desenvolvidos, incluindo a cognitiva (*i.e.*, a capacidade de reconhecer os pensamentos e crenças dos outros) e emocional (*i.e.*, a capacidade de discernir as emoções dos outros). Sua revisão incluiu uma descrição do tipo de intervenção utilizada, o número de participantes, a duração da intervenção, as atividades envolvidas na intervenção e o componente ativo da intervenção. Os resultados mostraram que os tratamentos mais eficazes para melhorar as habilidades de tomada de perspectiva exigem engajamento ativo da criança na tarefa fornecida. Além disso, eles observaram uma considerável influência da validade ecológica na eficácia da intervenção, sugerindo que intervenções realizadas em contextos familiares com pequenos grupos de crianças,

incorporando elementos como desenhos, dramatização e conversas, produziram resultados mais promissores que intervenções menos contextualizadas.

Mori e Cigala (2015) sugeriram, ainda, que pesquisas futuras incorporem medidas comportamentais dentro de contextos naturais, verificando assim a eficácia da intervenção e seu impacto nas habilidades socioemocionais. Além disso, enfatizaram a importância de projetar programas de intervenção que englobem todas as três dimensões das habilidades de tomada de perspectiva: visual, afetiva e cognitiva.

O estudo de Mori e Cigala (2015) demostrou a necessidade de mais pesquisas destinadas ao desenvolvimento de intervenções naturalísticas que possam se traduzir efetivamente em cenários da vida real. Há uma falta de avaliações abrangentes dos antecedentes culturais e demográficos dos participantes em pesquisas sobre habilidades de tomada de perspectiva. Isso se mostra problemático, pois o desenvolvimento de intervenções naturalísticas para habilidades de tomada de perspectiva requer a inclusão de valores culturais nos contextos de treinamento e teste.

Por outro lado, Montoya-Rodriguez et al. (2017) conduziram uma revisão de estudos baseados na teoria dos quadros relacionais sobre habilidades de tomada de perspectiva em indivíduos com vários perfis de desenvolvimento, incluindo crianças e adultos. Os resultados mostraram que a maioria das pesquisas foi conduzida em populações sem condições neurológicas identificadas, destacando uma lacuna significativa na pesquisa comportamental existente sobre tomada de perspectiva em populações neurodivergentes[4].

Consequentemente, os pesquisadores discutiram a necessidade urgente de investigações mais extensas envolvendo indivíduos com desenvolvimento neurodivergente, o que contribuiria significativamente para a compreensão da tomada de perspectiva em

[4] O termo "neurodivergente" reflete o reconhecimento da diversidade inerente ao funcionamento cerebral humano, enfatizando a inadequação da abordagem dicotômica que classifica os padrões neurais como normais ou patológicos, e a condição como de doença ou cura (Ortega, 2008).

diferentes demografias. Além disso, Montoya-Rodriguez e colegas (2017) consideraram que a influência potencial do treinamento relacional deíctico em tarefas tradicionais de teoria da mente (*i.e.*, um conjunto de tarefas projetadas a partir de uma perspectiva de desenvolvimento e cognitiva das habilidades de tomada de perspectiva) constitui uma via crítica para exploração adicional. Finalmente, seus achados revelaram que a pesquisa usando o que aqui é chamado de abordagem de resposta derivada tende a ser disseminada em revistas de baixo fator de impacto. Assim, os autores enfatizaram a importância de expandir tal pesquisa em meios de maior impacto, para garantir um reconhecimento mais amplos das descobertas no campo.

A partir das revisões conduzidas por Mori e Cigala (2015) e Montoya-Rodriguez et al. (2017), defende-se aqui que uma análise adicional do estado dos estudos comportamentais em habilidades de tomada de perspectiva é importante por várias razões. Primeiramente, revisões anteriores geralmente examinam estudos centrados em respostas derivadas baseadas na teoria dos quadros relacionais. No entanto, elas deixam de realizar uma revisão abrangente que inclua todas as abordagens, tanto respostas não-derivadas quanto respostas derivadas. Ao focar na identificação dos diferentes protocolos baseados em respostas derivadas e não derivadas, pesquisadores e profissionais terão uma visão mais ampla das estratégias e ferramentas usadas para treinar habilidades de tomada de perspectiva sob uma abordagem comportamental. Essa visão é necessária para identificar as melhores práticas e melhorar a eficácia dos protocolos.

Em segundo lugar, não há uma revisão do tipo de medidas usadas para avaliar a eficácia de protocolos comportamentais para treinar habilidades de tomada de perspectiva. Compreender as ferramentas de avaliação e métricas usadas em intervenções sobre esse tema é crucial para avaliar com precisão os resultados da intervenção e comparar os resultados

entre diferentes estudos. Este aspecto do estudo contribui para a clareza metodológica e promove o rigor das futuras pesquisas.

Em terceiro lugar, uma descrição mais detalhada e atualizada das características demográficas, bibliométricas e éticas é necessária na literatura comportamental. Isso inclui aspectos como o local de coleta de dados, demografia dos participantes, metodologias de pesquisa empregadas e considerações de validade social, consentimento, assentimento e conflitos de interesse. Tal relato é vital para garantir transparência, replicabilidade, promover colaboração internacional e interdisciplinar e melhorar a integridade ética no campo da pesquisa em tomada de perspectiva.

Portanto, os objetivos desta revisão foram (I) identificar protocolos comportamentais experimentais baseados nas abordagens de respostas não-derivadas e respostas derivadas projetados para melhorar habilidades de tomada de perspectiva e seus componentes; (II) identificar as medidas comportamentais empregadas para avaliar a eficácia desses protocolos; e (III) descrever dados demográficos, bibliométricos e características éticas desses estudos, como local de coleta de dados, descrição dos participantes, metodologia de pesquisa e validade social, consentimento, assentimento e conflitos de interesse.

Método

Registro de Protocolo e Diretrizes PRISMA

Os procedimentos desta revisão de exploratória foram registrados no PROSPERO (nº CRD42021252722), que publica protocolos de revisões prospectivas com o objetivo de reduzir o viés de relato. Este estudo seguiu as diretrizes PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018).

Fontes de Informação e Estratégia de Busca

Dois pesquisadores independentes realizaram buscas nas bases de dados eletrônicas *Scielo*, *PsycInfo*-PsycNet, *Web of Science*, *Ebsco* e *Redalyc* sobre intervenções comportamentais para desenvolver e treinar habilidades de tomada de perspectiva. Cada

banco de dados foi pesquisado usando três combinações de termos que foram verificados no sistema de classificação dos descritores em ciências da saúde (*Medical Subject Headings*, 2024). As combinações foram (I) "*Perspective-taking*"[Termos MeSH] OU "*deictic frames*") E ("*Training*"[Termos MeSH] OU "*Protocol*"[Termos MeSH] OU "*Teaching*"[Termos MeSH]); (II) ("*Perspective-taking*"[Termos MeSH] OU "*deictic frames*") E ("*Relational Frame Theory*" OU "*Relational responding*"); e (III) "*Perspective-taking*"[Termos MeSH] OU "*deictic frames*" OU "*false belief*"). Além disso, o banco de dados do PROSPERO foi pesquisado para identificar revisões sistemáticas sobre protocolos de treinamento de tomada de perspectiva com resultados não publicados. A busca foi realizada em inglês, espanhol e português. Além disso, a busca incluiu artigos da data mais antiga indexada até julho de 2021.

Critérios de Elegibilidade e Seleção de Estudos

Os estudos foram incluídos se atendessem aos seguintes critérios: (I) o estudo utilizou um delineamento experimental; (II) o estudo implementou uma medida empírica das habilidades de tomada de perspectiva; (III) o estudo avaliou os efeitos de uma intervenção baseada em uma perspectiva comportamental (variável independente) para aumentar ou desenvolver habilidades de tomada de perspectiva (variável dependente) e (IV) o estudo foi publicado em inglês, espanhol ou português.

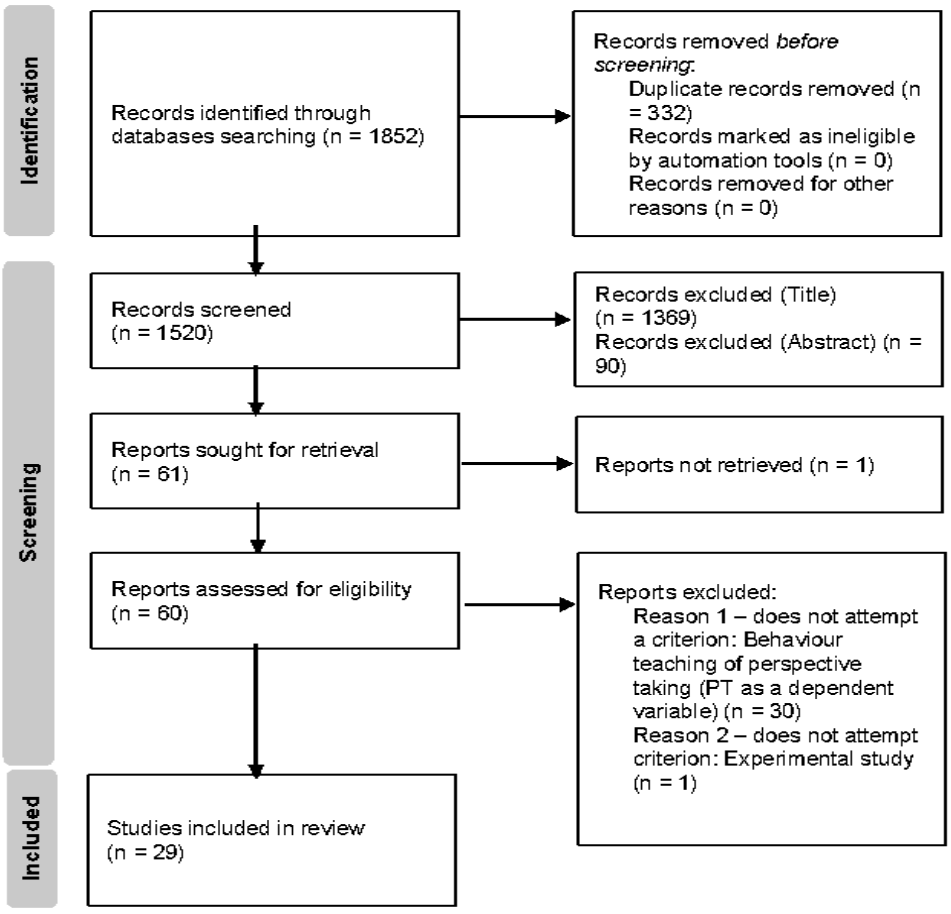
Processo de Coleta de Dados

A extração de dados foi realizada de acordo com o protocolo pré-registrado no PROSPERO. Todas as referências encontradas na estratégia de busca foram reunidas em um arquivo do Excel. Os pesquisadores conduziram a busca sistemática de forma independente, examinaram o conjunto original de estudos e removeram os duplicados do banco de dados. Posteriormente, examinaram os estudos no banco de dados geral, analisando os títulos, resumos e manuscritos completos. Durante a fase de busca e análise dos dados, três

pesquisadores participaram ativamente. Cada um deles conduziu a revisão de forma independente. Em seguida, os resultados foram comparados para avaliar o nível de concordância entre os pesquisadores. Caso ocorressem divergências, um dos pesquisadores exercia a função de tomar decisões a respeito desses desacordos com base nos critérios estabelecidos. O acordo total entre observadores foi calculado em cada etapa desse processo. Este dado foi calculado dividindo o número de concordâncias pelo número de concordâncias e discordâncias e multiplicando por 100. O acordo para o processo de triagem foi de 95,9% (ver a Figura 1).

Figura 1

Fluxograma PRISMA de Seleção de Estudos



Nota. Este fluxograma baseado no guia PRISMA-ScR descreve o processo de triagem dos estudos revisados e analisados. É possível observar que, durante a fase de identificação,

foram encontrados 1852 artigos, após a triagem e aplicação dos critérios de inclusão, restaram para análise 29 estudos.

Descritores do Estudo e Avaliação Crítica

Os autores realizaram de forma independente a triagem dos estudos inicialmente selecionados e chegaram a um acordo sobre quais estudos deveriam ser incluídos na revisão. Posteriormente realizaram a extração de dados e codificaram os descritores do estudo, estabelecendo assim as categorias para análise, juntamente com os critérios de inclusão para esta revisão, informações-chave do estudo, como nomes dos autores, ano de publicação e periódico foram consideradas.

Além disso, as características dos participantes foram detalhadas, abrangendo idade, nível educacional, status socioeconômico, sexo atribuído ao nascimento e sua classificação dentro do espectro de neurodiversidade. Aspectos metodológicos foram revisados cuidadosamente, cobrindo números de participantes, descrições de variáveis dependentes e independentes e o delineamento do estudo empregado.

Adicionalmente, estratégias de análise de dados, incluindo o tipo de análise utilizada, concordância entre avaliadores e integridade da intervenção, foram discutidas. Finalmente, considerações éticas relatadas nos estudos, como consentimento, assentimento, validade social e potenciais conflitos de interesse, foram examinadas minuciosamente e consideradas. Em caso de discordâncias, resoluções foram alcançadas por meio de uma avaliação realizada por um terceiro autor, que verificou e codificou os estudos seguindo os critérios definidos.

Resultados

Seleção de Estudos

Um diagrama de fluxo dos resultados da busca é mostrado na Figura 1. Foram identificados 1.852 registros por meio da busca nas bases de dados. Após a remoção de 332

registros duplicados, 1.520 registros foram examinados com base no título e resumo, dos quais 1.460 foram excluídos. Foram avaliados 60 artigos de texto completo quanto à elegibilidade e 31 deles foram excluídos pelos seguintes motivos: 30 estudos não ensinaram habilidades de tomada de perspectiva e um estudo não atendeu ao requisito para a intervenção. No total, 29 estudos atenderam aos critérios finais de inclusão para esta revisão e incluíram 146 participantes no total (N=146). O tamanho da amostra por estudo variou de 1 a 36 indivíduos. É digno de nota que a maioria dos estudos optou por uma amostra composta por três participantes, como mostrado na Tabela A1 (ver Apêndice A).

As seções seguintes desta revisão abordarão sistematicamente os objetivos de: (I) identificação dos protocolos comportamentais projetados para aprimorar as habilidades de tomada de perspectiva e seus componentes, (II) apontar as medidas comportamentais empregadas para avaliar a efetividade desses protocolos, (III) descrever análises bibliométricas para obter dados sobre os autores e periódicos que contribuem para este campo em evolução e (IV) características éticas dos estudos relacionados às habilidades de tomada de perspectiva.

Tipos de Protocolos Usados para Ensinar Habilidades de Tomada de Perspectiva

Esta revisão exploratória identificou duas abordagens comportamentais distintas para o treinamento de tomada de perspectiva: a abordagem de resposta não-derivada e a abordagem de resposta derivada. O número de publicações produzidas por cada abordagem é semelhante; 12 estudos focaram no ensino da habilidade com base na exposição direta a contingências que tipicamente favorecem comportamentos de tomada de perspectiva (abordagem de resposta não-derivada) e 17 estudos se apoiam no paradigma dos quadros relacionais para ensinar tomada de perspectiva (abordagem de resposta derivada).

Um dos aspectos mais significativos observados nesta revisão é que a diversidade de abordagens vai além dos métodos empregados; também abrange as definições das

competências que constituem a tomada de perspectiva e, consequentemente, os tipos de intervenções utilizadas (posto que a maneira de definir o comportamento alvo irá, evidentemente, determinar em grande parte como se propõe intervir) (Apêndice E). Essa heterogeneidade pode impactar significativamente a comparabilidade e generalização dos resultados da pesquisa e destaca a necessidade de uma maior compreensão das nuances conceituais dentro do campo.

Essa variedade na maneira de conceituar a tomada de perspectiva se reflete em diferenças nas definições operacionais. As abordagens de resposta não-derivada, baseadas na exposição direta a situações que exigem tomada de perspectiva, concentram-se no papel do controle de estímulos e reforço envolvido em discriminações condicionais, enquanto as abordagens de resposta derivada utilizam intervenções baseadas na teoria dos quadros relacionais e se concentram no desenvolvimento de respostas verbais dêiticas[5] derivadas envolvidas em habilidades de tomada de perspectiva. Essas diferenças levaram a variações na definição e medição dessas habilidades. A diversidade nas definições operacionais pode dificultar a síntese de resultados entre estudos ou replicar a pesquisa, pois as variáveis dependentes estudadas podem diferir.

Ao considerar os componentes utilizados nas intervenções, os dados revelam similaridades nos métodos empregados para ensinar habilidades de tomada de perspectiva, independentemente da abordagem escolhida (ver Tabela 1). Os componentes utilizados na intervenção incluem instrução/modelagem (69%), *prompt* para a resposta correta (69%) e fornecimento de *feedback* e correção (90%). Menos frequentemente, as intervenções também

[5] A Teoria do Quadro Relacional argumenta que aprender a responder de acordo com os quadros dêiticos é uma parte fundamental do desenvolvimento do autoconhecimento e da tomada de perspectiva. Os três principais quadros dêiticos são EU-VOCÊ, AQUI-LÁ e AGORA-ENTÃO, os quais estabelecem uma divisão constante entre o falante, sempre localizado AQUI e AGORA, e o objeto do discurso, que está situado LÁ e ENTÃO (McHugh et al., 2004).

utilizaram o *matching-to-sample* (7%), treinamento com múltiplos exemplares (24%) e mindfulness (3%).

Tabela 1

Componentes das Intervenções Comportamentais para Ensinar Habilidades de Tomada de Perspectiva

Study	Modeling / Instruction	Practice	Feedback	Prompts	Match To Sample	Multiple exemplars	Mindfulness
Almon-Morris & Diakite							
Barron, et al.							
Belisle, et al.							
Berti & Cigala							
Charlop-Christy & Daneshvar							
Dhadwal, et al.							
Falla & Alós							
Feng, et al.							
Gilroy, et al.							
Gould, et al.							
Grizenko, et al.							
Guinther							
Guinther							
Heagle & Rehfeldt							
Jackson, et al.							
LeBlanc, et al.							
Lovett & Rehfeldt							
Montoya-Rodríguez & Molina-Cobos							
Montoya-Rodríguez & Molina-Cobos							
Montoya-Rodríguez, et al							
Najdowski, et al							
Naranjo Meléndez							
O'Neill & Weil							
Radley, et al.							
Rehfeldt, et al.							
Rendón, et al.							
Suarez							
Weil, et al.							
Welsh, et al.							
Total Component reported	20	15	26	20	2	7	1
Total Component not reported	9	14	3	9	27	22	28

Component reported
Component not reported

Nota. Esta tabela resume os componentes procedimentais com base em protocolos comportamentais usados para ensinar a tomada de perspectiva.

Medidas Comportamentais Usadas para Avaliar a Eficácia dos Protocolos

Múltiplas medidas comportamentais foram usadas para avaliar mudanças nas habilidades de tomada de perspectiva. Os resultados mostraram que 27 estudos utilizaram tarefas comportamentais, um estudo se baseou em testes de desempenho e um estudo combinou ambos os métodos. Nos estudos que usaram tarefas comportamentais, os pesquisadores avaliaram as habilidades de tomada de perspectiva focando em dimensões quantificáveis do comportamento e medidas derivadas.

Algumas dessas tarefas também envolveram adaptações de procedimentos comumente empregados para avaliar respostas relacionais derivadas ou tarefas do paradigma, proveniente da área de Cognição Social, da "Teoria da Mente" (ToM) (*e.g.,* Charlop-Christy & Daneshvar, 2003; Dhadwal et al., 2021). Por outro lado, os estudos que se basearam em testes de desempenho para avaliação utilizaram escalas padronizadas. Esses estudos mensuraram mudanças na variável dependente examinando as pontuações obtidas das escalas padronizadas (*e.g.*, Berti & Cigala, 2020; Grizenko et al., 2000).

A medida comportamental primária utilizada para avaliar habilidades de tomada de perspectiva foi a porcentagem de respostas corretas (23 dos estudos). Dois estudos utilizaram uma medida de aprovação/desaprovação, enquanto outras medidas da variável dependente, como aceleração e ocorrência, foram empregadas em um estudo cada. Dois estudos utilizaram testes e escalas como o teste de compreensão emocional (*c.f.,* Pons & Harris, 2000), a tarefa de Sally-Ann (*c.f.,* Baron-Cohen et al., 1985), a tarefa de conteúdo inesperado (*c.f.,* Perner et al., 1989) ou a tarefa Hide and seek (*c.f.,* Hughes & Donaldson, 1979)

Em relação ao uso de tecnologia durante a coleta de dados (e.g., computadores, *tablets*, vídeos), 19 estudos optaram por tarefas comportamentais que não incorporaram tecnologia baseada em computador. Em contraste, oito estudos utilizaram tecnologias computadorizadas e dois estudos fizeram a escolha de empregar as duas modalidades.

Em seguida, foram analisadas as seguintes características dos estudos: (I) Dados bibliométricos, (II) Local de coleta de dados, (III) Descrição dos participantes, (IV) Método de pesquisa e (V) Validade social, consentimento, assentimento e conflitos de interesse.

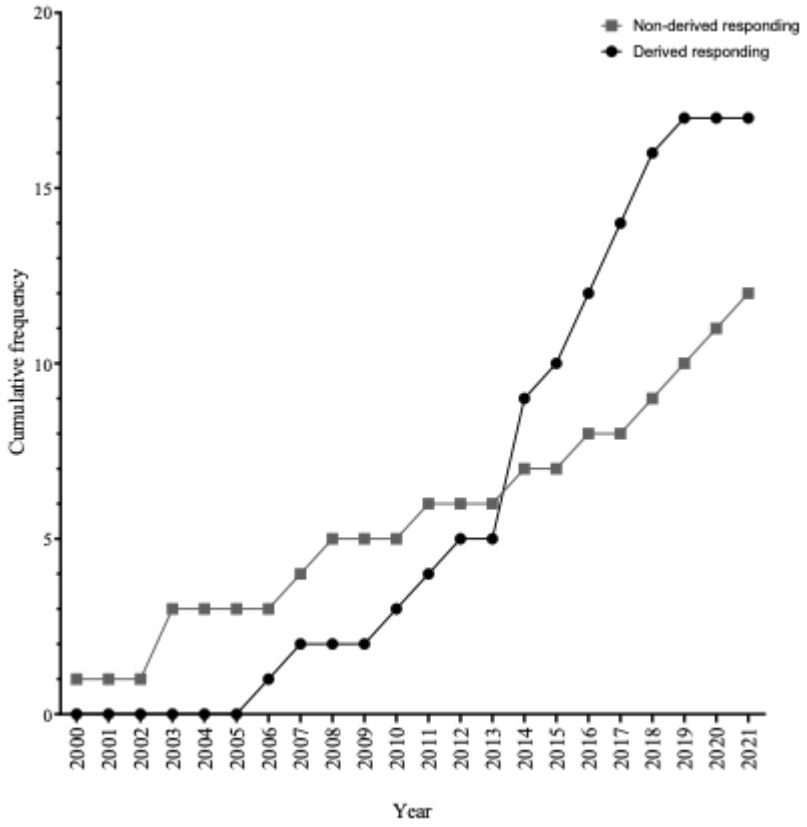
Dados Bibliométricos

Os dados bibliométricos quantitativos e qualitativos mostrados a seguir se referem a aspectos de produção científica dos estudos abordados nesta revisão. A Figura 2 mostra a frequência acumulada de estudos publicados por ano e a distribuição das publicações por

periódicos. Nota-se uma predominância crescente (com destaque especial para a inversão de predominância em 2014) em pesquisas que usaram o paradigma de resposta derivada (ver Figura 2).

Figura 2

Frequência Acumulada de Estudos Publicados nas duas principais abordagens



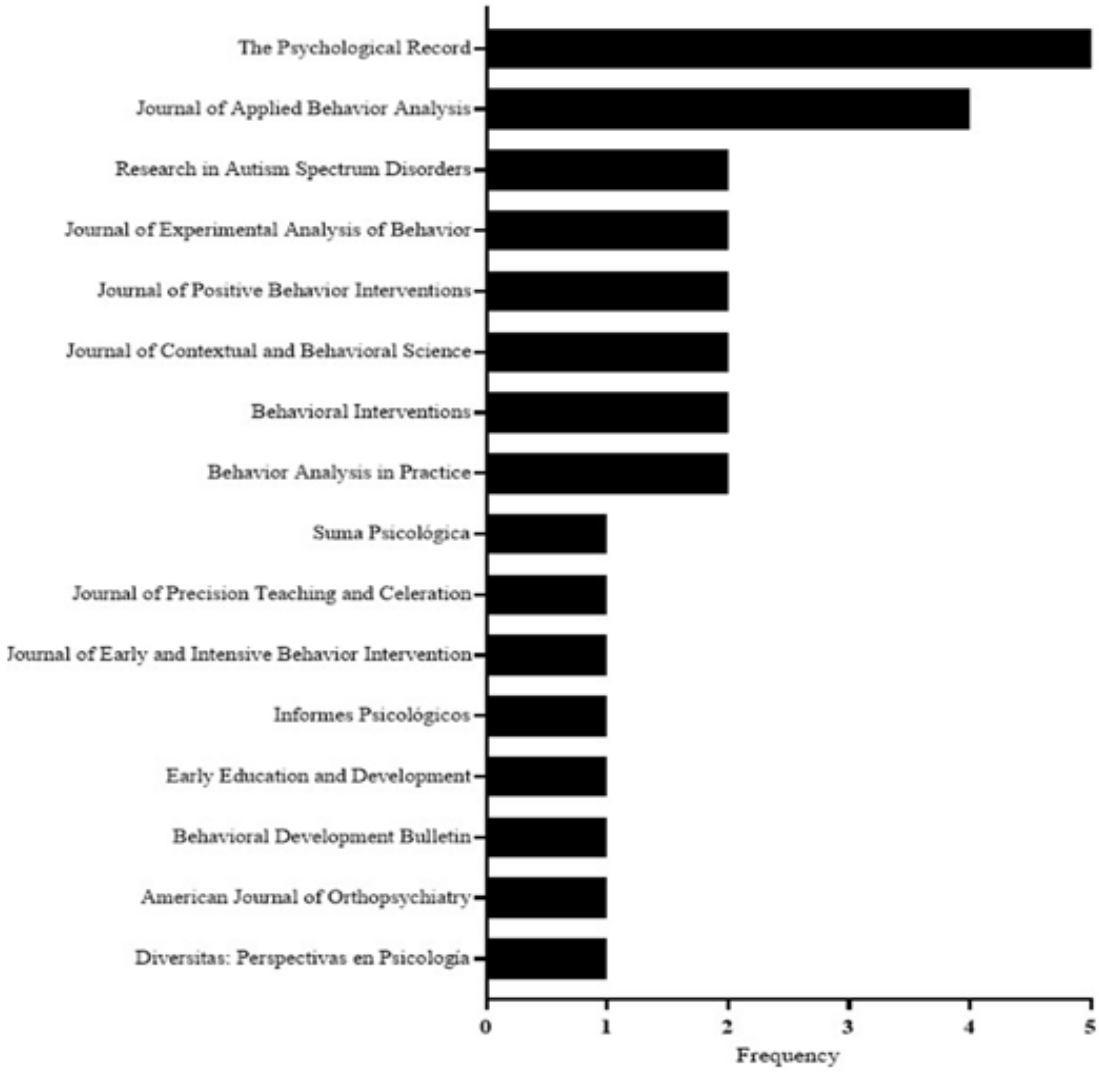
Nota. Este gráfico de frequência acumulada relata a tendência crescente de publicações sobre tomada de perspectiva a partir de cada abordagem comportamental: respostas não-derivadas e respostas derivadas. Os primeiros estudos remontam a 2000. Nota-se uma preponderância

crescente da abordagem de resposta derivada a partir de 2014. Todavia, um aumento gradual das publicações da abordagem de resposta não derivada.

Como ilustrado na Figura 3, os estudos foram publicados em dezesseis periódicos diferentes, principalmente em periódicos caracterizados pela publicação de tópicos em análise comportamental, como "*The Psychological Record*" (5 estudos), "*Journal of Applied Behavior Analysis*" (4 estudos), "*Behavior Analysis in Practice*", "*Behavioral Interventions*", "*Journal of Contextual Behavioral Science*", "*Journal of Positive Behavior Interventions*", "*Journal of the Experimental Analysis of Behavior*" e "*Research in Autism Spectrum Disorders*", dois estudos em cada revista.

Figura 3

Frequência de Publicações por Revista



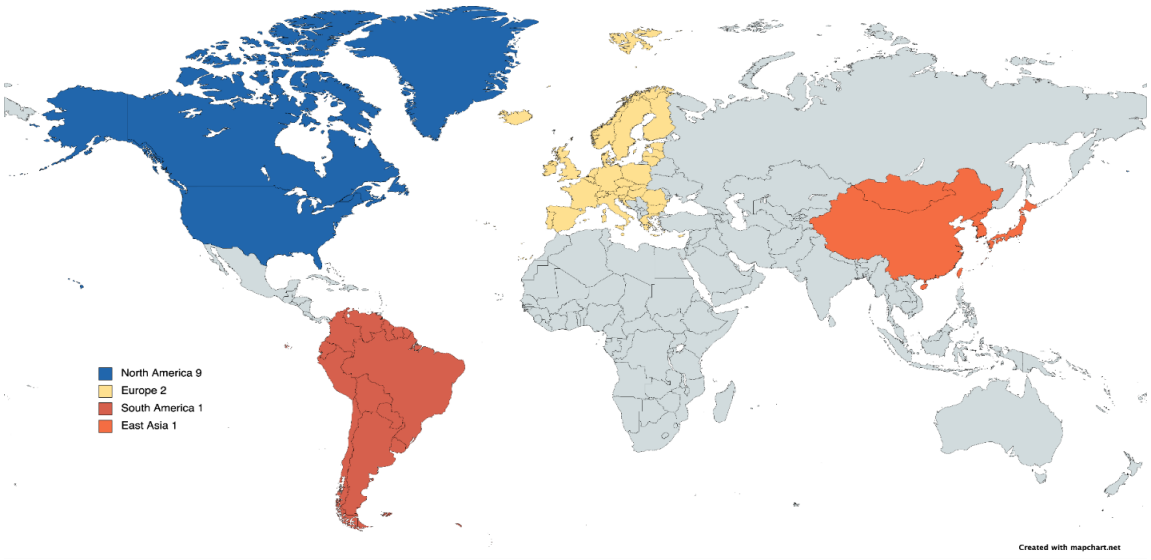
Nota. Esta figura mostra um gráfico de barras que informa a frequência de publicações de acordo com a revista. As principais revistas de publicação tendem a ser relacionadas à análise comportamental. No entanto, revistas de outras áreas também publicaram sobre treinamento de tomada de perspectiva usando protocolos comportamentais.

Local de Coleta de Dados

Mais da metade dos estudos (55%) não fornecem informações explícitas sobre a região geográfica onde os dados foram coletados ou a nacionalidade dos participantes (Figura 4). Entre os estudos que forneceram informações sobre a região geográfica onde os dados foram coletados, nove foram conduzidos na América do Norte, dois na Europa, um na América do Sul e um na Ásia.

Figura 4

Distribuição Geográfica de Estudos Comportamentais sobre Tomada de Perspectiva



Nota. Esta figura mostra a distribuição geográfica de estudos sobre tomada de perspectiva utilizando protocolos comportamentais. Dos 29 estudos explorados, apenas 13 forneceram informações sobre a região de coleta de dados. O continente com o maior número de publicações é a América do Norte, no entanto, algumas publicações foram feitas em outros continentes.

Descrição dos Participantes

As categorias para caracterizar os participantes foram limitadas pelos dados relatados nas pesquisas revisadas. A maioria dos estudos forneceu informações sobre os participantes serem neurotípicos ou neurodivergentes, idade e sexo atribuído ao nascimento. Quinze estudos forneceram dados sobre nível educacional, apenas quatro estudos relataram dados sobre raça e etnia, e apenas um estudo forneceu informações sobre status socioeconômico (ver Tabela 2).

Tabela 2

Descrição dos Participantes em Estudos Comportamentais sobre Habilidades de Tomada de Perspectiva

Study	Neurodiversity	Age	Gender	Education level	Socio Economic Status	Race and Ethnicity
Almon-Morris & Diakite						
Barron, et al.						
Belisle, et al.						
Berti & Cigala						
Charlop-Christy & Daneshvar						
Dhadwal, et al.						
Falla & Alós						
Feng, et al.						
Gilroy, et al.						
Jackson, et al.						
Grizenko, et al.						
Gould, et al.						
Guinther						
Guinther						
Heagle & Rehfeldt						
LeBlanc, et al.						
Lovett & Rehfeldt						
Montoya-Rodríguez & Molina-Cobos						
Montoya-Rodríguez & Molina-Cobos						
Montoya-Rodríguez, et al						
Najdowski, et al						
Naranjo Meléndez						
O'Neill & Weil						
Radley, et al.						
Rehfeldt, et al.						
Rendón, et al.						
Suarez						
Weil, et al.						
Welsh, et al.						
Total Component reported	24	29	28	15	1	4
Total Partial reported	5	0	0	0	0	0
Total Component not reported	0	0	1	14	28	25

Component reported
Partially reported
Component not reported

Nota. Esta tabela resume os dados dos participantes relatados nos estudos revisados.

Nos estudos que caracterizaram parte ou todos os participantes como neurodivergentes, dezoito descreveram diagnósticos específicos (ver Apêndice A, tabela A1). A maioria eram indivíduos autistas, mas também havia participantes Síndrome de Down, esquizofrenia, transtorno bipolar e deficiências intelectuais. Entre as duas abordagens principais à tomada de perspectiva, nota-se que, desde a publicação dos primeiros estudos até os dias atuais, a inclusão de participantes neurodivergentes é mais frequente na abordagem de resposta não-derivada. Quanto à abordagem de resposta derivada, essa tendência se torna mais perceptível apenas a partir do ano de 2014, que é também, como vimos na Figura 3,

quando esses estudos assumem predominância na área. Em relação à idade, os participantes tinham entre três e 69 anos, mas com grande maioria (23 estudos) de participantes menores de idade, principalmente entre seis e 10 anos. Quanto à distribuição do sexo atribuído ao nascimento, houve uma maioria significativa de participantes do sexo masculino (66% do total de 146 participantes).

Delineamento Experimental

Esta revisão utilizou o sistema do (What Works Clearinghouse, 2020)*What Works Clearinghouse* (What Works Clearinghouse, 2020) como guia de classificação para os delineamentos de pesquisa. O delineamento experimental intrassujeito foi o mais amplamente utilizado (24 dos 29 estudos), caracterizado pelos delineamentos de linha de base múltipla e delineamento de reversão. Um número significativamente menor de investigações utilizou um delineamento experimental em grupo (14%; quatro estudos), caracterizado por medidas pré e pós-teste, no entanto, apenas dois dos últimos estudos relataram um grupo de controle. Um estudo combinou delineamentos intrassujeito e em grupo.

Estudos com delineamento experimentais intrassujeito utilizaram técnicas de inspeção visual para análise de dados, enquanto estudos com delineamento de grupo variaram entre descrições baseadas no desempenho, análise visual, estatísticas descritivas e estatísticas inferenciais. Quanto à validade interna (ver Tabela 3), observou-se que 23 estudos empregaram medidas de concordância entre observadores, utilizando métodos de acordo total (18 de 23 estudos), sendo que alguns empregaram o método de acordo por tentativa (dois de 23 estudos), enquanto outros estudos se basearam nos dados coletados por computador. No geral, esses estudos relataram uma taxa média de concordância de 92%. Apenas dez investigações relataram ter utilizado algum procedimento para se certificar da fidelidade procedimental. Apenas dois estudos relataram dados faltantes e descreveram o procedimento usado para analisar os dados restantes.

Tabela 3

Descrições Metodológicas em Estudos Comportamentais sobre Habilidades de Tomada de Perspectiva

Study	Baseline/ Comparison condition	Type of IOA	Procedural fidelity	Missing data
Almon-Morris & Diakite				
Barron, et al.	■	■		
Belisle, et al.	■	■		
Berti & Cigala	■			
Charlop-Christy & Daneshvar	■	■		
Dhadwal, et al.	■	■		
Falla & Alós	■	■		
Feng, et al.	■	■	■	
Gilroy, et al.	■	■	■	
Gould, et al.	■	■		
Grizenko, et al.	■			■
Guinther	■	■	■	
Guinther	■	■	■	
Heagle & Rehfeldt	■	■	■	
Jackson, et al.	■	■	■	
LeBlanc, et al.	■	■		
Lovett & Rehfeldt	■	■	■	
Montoya-Rodríguez & Molina-Cobos	■	■		
Montoya-Rodríguez & Molina-Cobos	■	■		
Montoya-Rodríguez, et al	■	■		
Najdowski, et al	■	■		
Naranjo Meléndez	■			
O'Neill & Weil	■	■		
Radley, et al.	■	■	■	
Rehfeldt, et al.	■	■	■	
Rendón, et al.	■			■
Suarez	■			
Weil, et al.	■	■	■	
Welsh, et al.	■	■		
Total Reported	29	23	10	2
Total Not reported	1	6	19	27

■ Reported
□ Not reported

Nota. Esta tabela resume as características de qualidade metodológica a partir dos dados relatados pelos estudos revisados.

Validade Social, Consentimento, Assentimento e Conflito de Interesse

Quanto à aferição de medidas de validade social (tanto dos participantes quanto das comunidades, incluindo famílias, responsáveis, cuidadores, instituições e/ou a comunidade em geral, que desempenham um papel significativo no desenvolvimento da sociedade para o

participante), apenas quatro dos 29 estudos avaliaram a validade social tanto para o participante quanto para a comunidade, um estudo aferiu a validade social apenas para os participantes e três estudos abordaram apenas a comunidade. Adicionalmente, 21 estudos analisados nesta revisão incluíram crianças e adolescentes como participantes; no entanto, apenas quatro desses estudos relataram o uso de assentimento informado com eles. Apenas seis dos 29 estudos incluíram alguma informação ou declaração sobre conflito de interesse.

Discussão

Esta revisão exploratória examinou o método e os resultados de 29 estudos experimentais (N = 146) escritos em inglês, espanhol ou português, que tinham como objetivo avaliar os efeitos de intervenções comportamentais projetadas para aumentar ou ensinar habilidades de tomada de perspectiva. Esta revisão mostrou que (I) Há uma variedade na maneira de conceituar a Tomada de Perspectiva, que tende a se alinhar com as duas principais abordagens teóricas da área e pode dificultar a comparabilidade entre estudos; (II) apesar dos estudos comportamentais sobre Tomada de Perspectiva se dividirem em duas abordagens principais (abordagem de responder derivado e não derivado), a metodologia básica usada para ensinar a tomada de perspectiva tende a ser semelhante (prompt, modelagem, reforçamento diferencial, entre outros); (II) Ao longo dos anos abrangidos por esta revisão, houve uma reversão na abordagem predominante, da abordagem de resposta não derivada para a abordagem de resposta derivada; (IV) A maior parte dos participantes são meninos de até dez anos autistas ou outras neurodivergências; (V) Os delineamentos mais usados são de Sujeito Ùnico, (VI) Há lacunas importantes em aspectos metodológicos e éticos fundamentais de uma proporção considerável dos estudos revisados, especialmente escassez de diversidade nos participantes, ausência de assentimento dos participantes menores de idade, aferimento de validade social junto a atores importantes e informações

sobre conflitos de interesses. Nas seções subsequentes deste manuscrito, há uma discussão abrangente dos resultados e de suas implicações.

Tipo de Protocolos de Treinamento Baseados em Comportamento Usados para Ensinar Habilidades de Tomada de Perspectiva

Como em revisões anteriores (*e.g.*, Kavanagh et al., 2020), foram identificadas duas abordagens predominantes dentro dessas intervenções: Os protocolos centrados na abordagem de resposta não-derivada representaram 41,4% dos estudos comportamentais sobre habilidades de tomada de perspectiva, enquanto aqueles baseados na abordagem de resposta derivada constituíram 58,6%. No entanto, tem havido um aumento constante nas publicações aderindo à abordagem de resposta não-derivada desde 2017, enquanto os estudos que utilizam a abordagem de resposta derivada não têm visto muito crescimento nos últimos três anos.

Essa tendência sugere a possibilidade de que a lacuna aumente nos próximos anos. Essa distinção entre abordagens pode continuar fornecendo uma melhor compreensão dos processos envolvidos na ocorrência do fenômeno, tanto em termos de comportamento operante quanto de resposta relacional derivada. Uma compreensão abrangente das habilidades de tomada de perspectiva requer que ambas as abordagens continuem aprimorando a unidade de análise e as unidades de medida.

Os resultados deste estudo revelaram que os protocolos comportamentais para ensinar habilidades de tomada de perspectiva, independentemente da abordagem escolhida, geralmente envolvem vários elementos comuns. Esses elementos incluem fornecer instruções/modelar a resposta correta, implementar procedimentos de incentivo e aplicar reforço diferencial após a resposta correta.

Apesar do uso comum desses componentes entre as abordagens, foi evidenciado que alguns outros componentes eram de uso exclusivo de cada uma. Por exemplo, apenas estudos

da abordagem de resposta não-derivada, baseados em contingências diretas, frequentemente utilizaram vídeo modelagem (*e.g.*, Charlop-Christy & Daneshvar, 2003) e *mindfulnes*s (*e.g.*, Berti & Cigala, 2020), enquanto estudos baseados na abordagem de resposta derivada tendem a usar treinamento com múltiplos exemplares (*e.g.*, Dhadwal et al., 2021) e quase não usam procedimentos de *matching-to-sample* (*e.g.*, Guinther, 2017), apesar deste último, na abordagem comportamental como um todo, ser geralmente o método mais utilizado para ensinar habilidades novas (Dymond & Whelan, 2010).

Essa discrepância entre o amplo uso de matching-to-sample em intervenções comportamentais e sua relativa ausência em estudos sobre tomada de perspectiva leva a questionar se tarefas de matching-to-sample são incapazes de capturar diferenças nas habilidades de tomada de perspectiva ou se os pesquisadores têm questões de pesquisa específicas que não relacionam o uso de procedimentos de matching-to-sample com o surgimento de relações dêíticas. Outro aspecto interessante é a prática generalizada em muitos estudos de ensinar habilidades de tomada de perspectiva fazendo com que o pesquisador apresente verbalmente perguntas aos participantes juntamente com estímulos visuais. A apresentação simultânea de estímulos verbais com estímulos visuais tem sido amplamente investigada no surgimento do repertório verbal (Michael et al., 2011). Essa abordagem poderia potencialmente melhorar a validade ecológica dos protocolos baseados em comportamento usados para avaliar e ensinar habilidades de tomada de perspectiva, simulando situações sociais da vida real.

Este estudo priorizou a descrição detalhada dos procedimentos utilizados a partir de uma abordagem analítica comportamental para o estudo de tomada de perspectiva. Embora seja possível identificar categorias de componentes, como já descrito, pode haver variações importantes dentro do próprio componente, como, por exemplo, diversidade em procedimentos de correção (*e.g.*, Barron et al., 2018; Heagle & Rehfeldt, 2006). A partir

desse cenário, os pesquisadores de tomada de perspectiva são convidados a fazer descrições cuidadosas dos componentes envolvidos, o que facilitaria uma melhor compreensão dos procedimentos facilitadores para a aquisição ou melhoria da habilidade, o que por sua vez também poderia promover replicabilidade sistemática dentro da área.

Medidas Comportamentais Utilizadas para Avaliar a Eficácia dos Protocolos

Uma contribuição deste estudo reside na análise das medidas comportamentais empregadas para avaliar a efetividade dos protocolos para ensinar habilidades de tomada de perspectiva. Os resultados indicam que quase todos os estudos comportamentais focados em habilidades de tomada de perspectiva utilizam medidas comportamentais em vez de confiar no desempenho em testes psicométricos para avaliar a aquisição dessas habilidades, o que está alinhado com as características típicas da pesquisa analítica comportamental (Sidman, 1960). Porém, isso pode dificultar o diálogo com outras abordagens, posto que as medidas se revelam incomensuráveis. Um caminho possível seria combinar as medidas tradicionais dos quadros relacionais com pré- e pós-testes usando escalas padronizadas de tomada de perspectiva, de forma a verificar se os resultados obtidos em estudos comportamentais de abordagem de resposta derivada geram comportamentos compatíveis com mudanças significativas nos resultados de escalas ou testes tradicionais de tomada de perspectiva.

Quanto às medidas comportamentais para avaliar habilidades de tomada de perspectiva, estas mostraram uma ampla gama de medidas e definições operacionais. Esses resultados sugerem que se envolver em habilidades de tomada de perspectiva no contexto natural pode envolver uma ampla variedade de comportamentos e dimensões comportamentais, tornando difícil desenvolver uma única definição de tomada de perspectiva.

Para aprimorar a clareza, uma abordagem eficaz para elucidar as distinções entre essas definições é conduzir uma análise conceitual do conceito de tomada de perspectiva. Isso

envolve examinar os princípios subjacentes e as regras que regem a aplicação de conceitos em atividades humanas e interações sociais (Ryle, 1949/2009). Tal análise naturalmente precede sua aplicação científica (Flores et al., 2020). Nessa direção, a análise conceitual está interessada no uso e nos efeitos dos conceitos nas práticas humanas e como são usados por diferentes comunidades verbais, foca em questões conceituais e visa diferenciá-las de questões sobre fatos ou valor (Wilson, 2001). Essa análise pode ser uma ferramenta poderosa que pode ajudar a elucidar as regras por trás do uso do conceito e fornecer caminhos para aprofundar nos estudos empíricos e fornecer pistas para compreender melhor as discrepâncias nas definições técnicas de tomada de perspectiva na literatura (Flores et al., 2020; Ryle, 1949/2009).

Outros aspectos que chamaram a atenção foram como as intervenções foram implementadas e como os comportamentos foram avaliados. Verificou-se que 34% dos estudos empregaram procedimentos automatizados (chamados de protocolos baseados em computador) para apresentar tarefas e registrar a aquisição de habilidades de tomada de perspectiva.

Os estudos restantes utilizaram procedimentos manuais, geralmente interação um-a-um entre o pesquisador e o participante como meio de avaliar se o participante adquiriu essa habilidade. Nesse contexto, o pesquisador geralmente assumia a responsabilidade de apresentar com precisão os componentes mencionados anteriormente, incluindo instruções, modelagem, pistas e reforço. Por exemplo, o protocolo mais frequentemente utilizado (Barnes-Holmes et al., 2001),que emprega respostas relacionais derivadas, envolve os participantes aplicando habilidades de tomada de perspectiva para responder perguntas sobre as perspectivas tanto do implementador quanto do participante. Por outro lado, os estudos que utilizam a exposição a contingências diretas frequentemente exigiam que os participantes usassem habilidades de tomada de perspectiva dentro do contexto de cenários hipotéticos

envolvendo agentes. Nesse sentido, parece haver uma sobreposição entre a abordagem de resposta derivada e tarefas menos naturalísticas, por um lado, e entre a abordagem de resposta não derivada e tarefas mais naturalísticas, potencialmente com maior validade ecológica, por outro.

Quanto aos métodos de pontuação e sua sensibilidade, 76% dos estudos empregaram a porcentagem de respostas corretas como sua unidade de análise primária. Como delineado por Cooper et al.(2020), a medição desempenha um papel fundamental no processo de pesquisa, permitindo que os pesquisadores verifiquem os fenômenos com precisão e consistência. Portanto, a medida comportamental escolhida deve possuir sensibilidade para detectar mudanças no comportamento.

O uso da porcentagem de respostas corretas requer um número substancial de tentativas para capturar com precisão o impacto da intervenção e as mudanças comportamentais resultantes, sendo recomendado até 30 oportunidades de prática de habilidades. No entanto, nos estudos que utilizaram essa medida, um número limitado de tentativas foi empregado para avaliar variações na variável dependente (entre quatro e 36, ou seja, uma média de 10 tentativas por bloco de treinamento), o que pode ter tornado a medida insensível à intervenção ou excessivamente sujeita a valores extremos.

Estudos futuros sobre habilidades de tomada de perspectiva usando essa medição devem aumentar o número de tentativas para capturar adequadamente a mudança comportamental (embora isso possa trazer outros problemas, como exposição repetida e excessiva a contingências). Uma solução poderia ser a estimativa de tamanhos de efeito em delineamentos intrassujeito ou a combinação de medidas de sujeitos individuais com delineamentos tradicionais de grupo. Além disso, o campo está mostrando um momento promissor ao começar a medir outras dimensões do comportamento, como frequência (*e.g.*, Berti & Cigala, 2020) e aceleração (*e.g.*, Almon-Morris & Diakite, 2007).

Outras Características de Estudos Comportamentais sobre o Desenvolvimento de Habilidades de Tomada de Perspectiva

Discussão dos Dados Bibliométricos. Este estudo analisou diversas características de estudos comportamentais centrados no ensino de habilidades de tomada de perspectiva. Em consonância com os achados de Montoya-Rodriguez et al. (2017), este estudo também identificou uma tendência crescente no número de estudos publicados em periódicos revisados por pares. Esta revisão identificou que os primeiros estudos foram publicados no ano 2000. Durante os últimos seis anos, 2015 a 2021, o número de estudos quase se duplicou em relação ao número de estudos publicados nos catorze anos iniciais, 2000 a 2014. É importante considerar que o desenvolvimento do protocolo projetado por McHugh et al. (2004) foi um marco significativo no campo que levou a um aumento constante no número de estudos sobre habilidades de tomada de perspectiva

Além disso, o uso de métodos inovadores, como vídeo modelagem em conjunto com reforço e pistas, aumentou nos últimos anos, o que demonstra o crescente interesse dos cientistas comportamentais nas habilidades de tomada de perspectiva. Esta trajetória ascendente tem se mantido consistente desde 2016; no entanto, é imperativo conduzir novas revisões nos próximos anos para avaliar o impacto da pandemia do coronavírus (*i.e.*, COVID-19) na taxa de estudos conduzidos sobre habilidades de tomada de perspectiva.

A maioria dos estudos de tomada de perspectiva incluídos na presente revisão foi publicada em revistas que publicam sobretudo na abordagem comportamental e tendem a ter como público sobretudo analistas do comportamento. Alguns poucos estudos desta revisão publicaram em revistas com público mais diversificado ou com foco em temas diversos de pesquisa, como *Research in Autism Spectrum Disorders*, Suma Psicológica, *Early Education and Development* e o *American Journal of Orthopsychiatry*. Os resultados deste estudo destacam a importância de promover a publicação de estudos comportamentais sobre tomada

de perspectiva em periódicos com um amplo público leitor. Esta abordagem promoveria a disseminação desses protocolos para alcançar um público mais amplo e diversificado.

O estado dos estudos comportamentais sobre habilidades de tomada de perspectiva alcançou um nível de maturidade que justifica o início de uma extensa colaboração internacional entre laboratórios. Esses empreendimentos colaborativos podem aumentar substancialmente a robustez e a generalização dos achados de pesquisa, além de diminuir o viés evidenciado nas amostras dos estudos revisados. Reunir uma rede global de laboratórios especializados em habilidades de tomada de perspectiva pode facilitar o estabelecimento de métodos padronizados, medidas de fidelidade procedimental e o desenvolvimento de conjuntos de dados abrangentes e abertos.

Local de Coleta de Dados. Uma fraqueza observada em estudos comportamentais relacionados às habilidades de tomada de perspectiva é a ausência de descrições detalhadas sobre a região geográfica onde os dados foram coletados. Como vimos, apenas um terço das pesquisas incluíram informações sobre a localização específica do estudo. Embora os leitores às vezes possam inferir o local a partir das afiliações dos pesquisadores, a falta dessa informação representa desafios significativos para a replicação do estudo, avaliação da generalização dos achados, compreensão do contexto cultural e avaliação da validade externa da pesquisa.

Uma compreensão abrangente das habilidades de tomada de perspectiva requer examinar como variáveis culturais moldam a aquisição e aplicação dessas habilidades. Ao analisar as diferenças culturais, os pesquisadores podem projetar protocolos individualizados para ensinar habilidades de tomada de perspectiva que atendam às necessidades específicas e aos desafios enfrentados por comunidades diversas ao redor do mundo. Adicionalmente, a diversidade de participantes e os desafios de implementação em diferentes contextos podem proporcionar novas perspectivas sobre os mecanismos básicos envolvidos, em consonância

com estudos recentes que sugerem fortemente que não é possível fazer inferências válidas sobre processos básicos subjacentes a partir de amostras homogêneas de participantes, geralmente estadunidenses ou europeus. Isso é verdade até para processos considerados paradigmaticamente básicos, como processos cerebrais (e.g., Ma et al., 2011), quanto mais em um fenômeno como tomada de perspectiva, que é, por sua própria natureza, intimamente entrelaçado com cultura, idioma e visão de mundo.

Descrição dos Participantes. Os resultados demonstraram que na maioria dos estudos, os pesquisadores forneceram informações sobre as características neurodiversas, idade e sexo atribuído ao nascimento dos participantes. No entanto, menos da metade dos estudos informaram os antecedentes educacionais, não estando clara a razão disso. Além disso, a maioria dos estudos não relatou a raça e etnia dos participantes. Essa carência de dados sobre a região ou nacionalidade reflete um possível centramento no eixo Estados Unidos-Europa como sendo a população padrão ou universal que, portanto, não precisaria ser descrita explicitamente. Destacamos a importância de resistir a esse viés (cf., Nielsen et al., 2017) e incluir descrições da nacionalidade, etnicidade e região de estudo em todas as pesquisas. Como vimos, a maioria dos protocolos de treinamento concentrou-se principalmente em indivíduos que apresentavam deficiência ou falha em pelo menos uma dimensão comportamental envolvida nas habilidades de tomada de perspectiva. Isso inclui indivíduos autistas e aqueles com diagnósticos de saúde mental, como esquizofrenia e transtorno bipolar.

Uma possibilidade preocupante é que, como muitos dos estudos têm como população alvo crianças autistas, não se considere importante registrar seu nível educacional. Possivelmente, há uma pressuposição implícita de que o histórico educacional não é relevante quando os participantes são pessoas com deficiência, evidentemente um viés que precisa ser abordado e corrigido nos estudos da área.

Os achados da presente revisão mostram uma discrepância em comparação com os resultados relatados por Montoya-Rodríguez et al. (2017), que, apesar de incluir estudos realizados em populações neurodivergente em sua revisão, observaram que a maioria desses estudos envolvia participantes com desenvolvimento típico. Essa variação pode ser atribuída não apenas ao aumento do número de produções científicas no campo, mas também ao fato de que a revisão de Montoya-Rodríguez et al. (2017) focou especificamente em analisar estudos publicados pela abordagem de responder derivado.

Estudos baseados na abordagem de não-resposta derivada mostraram historicamente uma tendência a pesquisar populações neurodivergentes (Baron-Cohen et al., 1985). Além disso, essa tendência se torna mais evidente na abordagem de Resposta Derivada em estudos mais recentes. Este estudo expande os resultados apresentados por outras revisões e corrobora que os estudos revisados aqui estão buscando estratégias de remediação para habilidades de tomada de perspectiva, como sinalizado por Kavanagh et al. (2020).

Validade Social, Consentimento, Assentimento e Conflito de Interesse. Uma das principais contribuições deste estudo é a análise do rigor metodológico dos estudos comportamentais sobre habilidades de tomada de perspectiva. Como esperado, a maioria dos estudos utilizou um delineamento intrassujeito, que é o tipo de delineamento mais prevalente utilizado na análise do comportamento (e.g., Heinicke & Carr, 2014; Richman et al., 2015; Virués-Ortega, 2010).

Um dos princípios fundamentais nos delineamentos intrassujeito é o uso do acordo entre observadores para mitigar ameaças à validade interna (Kratochwill et al., 2023) e avaliar a confiabilidade dos dados (Watkins & Pacheco, 2000). No entanto, três estudos que empregaram esse tipo de delineamento deixaram de relatar o acordo entre observadores. Embora esses estudos ainda possam fornecer insights valiosos, a ausência de relatórios de

acordo entre observadores levanta questões sobre a confiabilidade de seus resultados e sua suscetibilidade a possíveis ameaças à validade interna.

De maneira ainda mais notável, apenas quatro estudos de 29 incluíram medidas de fidelidade procedimental, apesar deste ser considerado um componente crucial para a validade interna dos resultados de pesquisas e intervenções comportamentais (e.g., St. Peter, 2023). Considerando que os protocolos para ensinar habilidades de tomada de perspectiva geralmente envolvem uma pessoa fazendo perguntas, apresentando materiais, modelando respostas corretas, empregando procedimentos de *prompt* e fornecendo reforço contingente, torna-se essencial conduzir uma análise de fidelidade procedimental pois, como lembra St.Peter (2023), humanos, mesmo bem preparados para aplicar os procedimentos, podem errar. A ausência de fidelidade procedimental pode introduzir incerteza no processo de pesquisa e dificultar a replicabilidade dos resultados.

Quanto à falta de medidas de validade social na maior parte dos estudos revisados, está reflete um padrão percebido em revisões sistemáticas anteriores sobre validade social nas ciências comportamentais, nas quais menos de 50% dos estudos incluem uma avaliação de validade social (Huntington et al., 2023). A falta de medidas de validade social pode resultar em uma lacuna entre pesquisa e prática, em que as habilidades e intervenções estudadas ou aplicadas são pouco sensíveis às percepções e necessidades dos principais envolvidos. Além disso, garantir que as intervenções sejam respeitosas, não coercitivas e culturalmente sensíveis, está alinhado com os princípios éticos e protege o bem-estar e a dignidade dos participantes. O achado desta revisão deve encorajar aos pesquisadores comportamentais a avaliar a validade social em estudos futuros sobre habilidades de tomada de perspectiva utilizando diretrizes gerais para validade social (*e.g*., Anderson et al., 2022; Carr et al., 1999; Common & Lane, 2017).

Finalmente, um problema significativo identificado nesta revisão é a escassa e, por vezes, ausente informação relatada nos estudos sobre o uso de consentimento informado e, sobretudo, de assentimento, considerando que a maior parte dos estudos foram feitos com crianças de até dez anos. Esta preocupação vai além dos estudos de tomada de perspectiva e é uma questão urgente em estudos de análise do comportamento (e.g., Breaux & Smith, 2023). Embora a maioria dos estudos conduzidos na América do Norte geralmente exijam aprovação do conselho ético institucional, é preocupante que este procedimento crucial não seja suficientemente relatado.

Recomendações para futuras revisões

Esta revisão exploratória analisou componentes metodológicos típicos de intervenções baseadas em evidências (como descrição das características dos participantes, definição das variáveis dependentes e independentes, condições de linha de base, técnicas de análise de dados, acordo entre observadores, fidelidade procedimental, validade social (Reichow et al., 2018). Em estudos futuros, pode ser interessante comparar os resultados obtidos com uma avaliação metodológica usando o sistema GRADE.

Esta revisão teve como objetivo realizar uma meta-análise. No entanto, as lacunas metodológicas encontradas podem ser obstáculos cruciais na comparabilidade e replicabilidade dos dados. Nesse sentido, está revisão constitui um primeiro passo para o aprimoramento dos procedimentos na área, para que, aí sim, seja possível uma comparação mais fundamentada entre resultados. Futuras revisões podem beneficiar a área com o cálculo do tamanho de efeito, estes são indicadores quantitativos do significado prático e magnitude do efeito do tratamento observado (Turner & Bernard, 2006). O presente estudo não pretendia fornecer uma visão das implicações práticas das intervenções comportamentais para ensinar habilidades de tomada de perspectiva. Consequentemente, essa exige-se cautela ao

tirar conclusões definitivas sobre o impacto geral das intervenções comportamentais nas habilidades de tomada de perspectiva.

Capítulo 2 - Estudo 02 - Tomada de Perspectiva na Análise do Comportamento: Análise do Funcionamento Lógico do Conceito

Tomada de Perspectiva na Análise do Comportamento: Análise do Funcionamento Lógico do Conceito

O propósito das ciências empírico-analíticas, que incluem as ciências do comportamento, é investigar as regularidades do mundo para produzir conhecimento que possibilite a descrição, previsão e controle dos fenômenos estudados (Cooper et al., 2020). Um desafio significativo nesse processo é garantir que os conceitos relacionados aos fenômenos sejam tratados com a devida importância. Ryle (1949/2009) argumentava que, ao tentar compreender os fenômenos, é possível incorrer em confusões conceituais baseadas em erros categoriais. Portanto, é plausível que, ao realizar suas investigações, o cientista incorra nesses erros ao descrever e estudar o objeto de interesse. Quando se trata da prática científica, isso pode ser arriscado, pois pode levar a uma interpretação inadequada dos fenômenos. Em resumo, sem uma compreensão adequada do funcionamento lógico dos conceitos, torna-se difícil teorizar e pesquisar sobre o mundo.

Ryle (1949/2009) enfatiza o papel crucial da filosofia como um campo que auxilia na elucidação e correção de confusões conceituais (Flores, 31 de janeiro de 2022). Por meio de sua obra "*The Concept of Mind*" (Ryle, 1949/2009), o filósofo britânico propõe uma prática de análise conceitual destinada a mapear as regras subjacentes à aplicação dos conceitos que emergem das atividades humanas. Essa premissa sugere que os conceitos são logicamente anteriores à sua aplicação na ciência (Flores et al., 2020).

Flores et al. (2020), por exemplo, realizaram uma análise do conceito de compreensão, buscando investigar como o conceito é empregado nas interações humanas cotidianas e quais são suas especificidades quando se trata da compreensão de narrativas. Seguindo a recomendação de Wittgenstein (1953/2009) de identificar as situações em que é comum falar de compreensão, foram reveladas algumas propriedades do conceito, como ser um conceito de logro que pode ter graus e sua natureza multifacetada e disposicional. Com

base nesta análise, as autoras sugerem que as práticas pedagógicas, por exemplo, devem levar em conta essas propriedades ao avaliar e capturar o que é comumente denominado de compreensão.

Nessa perspectiva, a análise conceitual está preocupada com o uso e os efeitos dos conceitos nas práticas humanas, bem como com sua aplicação pelas diferentes comunidades verbais. Este artigo tem como objetivo realizar uma análise conceitual do fenômeno conhecido como tomada de perspectiva, à luz da abordagem proposta por Ryle (1949/2009) sobre o funcionamento lógico dos conceitos, com ênfase em seu emprego na ciência da Análise do Comportamento. Para isso, pretende-se explorar o conceito utilizando as técnicas de análise conceitual sugeridas por Wilson (2001), que realizou uma síntese didática das técnicas de análise mais utilizadas por filósofos da linguagem ordinária, como Ryle (1949/2009). Antes, no entanto, iremos descrever como a Análise do Comportamento tem conceituado a tomada de perspectiva, nas duas principais abordagens explicitadas no Estudo 1.

Tomada de Perspectiva na Ciência da Análise do Comportamento

No empenho de compreender a tomada de perspectiva, os analistas do comportamento têm direcionado seus esforços para identificar os processos subjacentes à manifestação desse comportamento à luz das premissas do behaviorismo radical. Isso sugere que a tomada de perspectiva deve ser abordada como um comportamento suscetível à influência do ambiente, sendo estudada como uma resposta contextual e não como um processo mental.

Com o intuito de alcançar esse objetivo, tem sido buscada a operacionalização do que se compreende como tomada de perspectiva. Essa operacionalização resulta no uso de conceitos que são aplicados no ambiente experimental, com o intuito de avaliar a dinâmica da resposta em tarefas que evocam o comportamento em questão. Os pesquisadores têm testado e refinado protocolos tanto de avaliação quanto de intervenção e se preocupado com duas

dimensões intimamente relacionadas: as medidas que indicam a ocorrência da tomada de perspectiva e os processos que explicariam o fenômeno.

Como delineado no primeiro capítulo deste estudo, duas abordagens têm surgido para investigar a tomada de perspectiva: a abordagem de resposta não derivada e a abordagem de resposta derivada. Neste capítulo, serão apresentados, inicialmente, alguns exemplos de como cada abordagem tem explorado o conceito de tomada de perspectiva.

Tomada de Perspectiva na Abordagem de Resposta Não Derivada

De acordo com essa abordagem, as pessoas aprendem a demonstrar sensibilidade à experiência do outro por meio de uma história de reforçamento que seleciona os tipos de comportamentos a serem apresentados durante uma interação social que exige esse repertorio (Schlinger, 2009). Essa habilidade teria o potencial de se desenvolver em tenra idade, se forem fornecidas as condições necessárias para tal fim.

Segundo Spradlin & Brady (2008), uma criança fala sobre o que outra pessoa fará ou pensará com base no modelo proporcionado por outros ou com base no que ela mesma fez em situações semelhantes. Dessa forma, a previsão das emoções, pensamentos e ações do outro surgiria à medida que a comunidade fornece demonstrações sobre como agir diante de situações que exigem a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, bem como em instâncias de reforço diferencial, quando esse comportamento é colocado em prática.

Os estudos da abordagem de resposta não derivada têm explorado uma variedade de respostas que indicam a ocorrência da tomada de perspectiva, por vezes utilizando tarefas propostas por outras abordagens não behavioristas, como as tarefas da teoria da mente (*e.g.*, a Tarefa de Sally-Anne; Baron-Cohen et al., 1985) ou a Tarefa dos M&Ms (Perner et al., 1989). A característica principal desses estudos é a demanda por respostas vocais que envolvem rotular e descrever situações emocionais vivenciadas por outros (Almon-Morris & Diakite, 2007; Berti & Cigala, 2020), descrever o que outra pessoa pode estar vendo,

pensando, dizendo ou fazendo (Charlop-Christy & Daneshvar, 2003; Dhadwal et al., 2021; Hua Feng et al., 2008; LeBlanc et al., 2003) e, até mesmo, agir se mostrando atento às necessidades do outro, como oferecendo itens de seu agrado ou disponibilizando-se para oferecer ajuda (Najdowski et al., 2018; Radley et al., 2014).

Tomada de Perspectiva na Abordagem de Resposta Derivada

Essa abordagem conceitua a tomada de perspectiva como um exemplo de um tipo de comportamento operante chamado de responder relacional arbitrariamente aplicado (Hayes et al., 2021). Por definição, uma resposta é considerada relacional quando exibe as propriedades estipuladas do responder relacional derivado, que são: vinculação mútua[6], vinculação combinatória[7] e transformação da função[8] (Zettle et al., 2016). A partir dessa definição, os pesquisadores deste campo descreveram padrões específicos que delineiam as relações entre estímulos, conhecidos como molduras relacionais (Perez et al., 2017). Hayes et al. (2001) argumentaram que há um sem-número de maneiras em que essas relações são estabelecidas e propuseram algumas categorias para facilitar sua compreensão. Entre as molduras que categorizaram, estão os quadros dêiticos, que descrevem as relações fundamentais envolvidas no fenômeno da tomada de perspectiva.

O esforço por se aproximar ao fenômeno da tomada de perspectiva, compreendendo como este funciona e quais poderiam ser os elementos centrais na sua ocorrência, tem sido abordado a partir da pressuposição de que as molduras dêiticas constituem os processos básicos que subjazem a tomada de perspectiva. Daí as tentativas de investigar empiricamente

[6] A vinculação mútua refere-se à relação bidirecional entre os estímulos, isto é, A é para B como B é para A.

[7] A vinculação combinatória diz respeito ao repertorio que pode emergir diante da combinação de várias relações entre estímulos, ou seja, se A e B, B e C, então A e C e, C e A.

[8] A transformação da função do estímulo é o processo pelo qual os estímulos podem mudar nas suas funções psicológicas de acordo com a modificação da função de outros com os quais se encontram em relação. Não é apenas a transferência da função, como aconteceria numa relação que é simétrica e sim a alteração da função inclusive se a relação não é simétrica.

a relação entre a habilidade de formar molduras dêiticas e o desempenho em tarefas de tomada de perspectiva (e.g., Weil et al., 2011; Welsh et al., 2019).

As relações dêiticas são categorizadas em relações interpessoais (Eu-Você), temporais (Agora-Então) e espaciais (Aqui-Lá). O que essas relações têm em comum é que todas tomam como referencial o próprio falante (eu, aqui, agora) interagindo com a perspectiva do outro (e.g.: você-lá-então), e os referentes desses dêiticos irão variar de situação para situação (Hayes et al., 2001; Zettle et al., 2016)

Os estudos experimentais que se baseiam nessa abordagem (descritos no Capítulo 1) avaliam e ensinam essa habilidade em três níveis de complexidade: relações simples, reversas e duplamente reversas. As relações são estabelecidas de acordo com a lógica do "se...então". Em uma relação simples, o indivíduo responde a uma tarefa reconhecendo sua perspectiva em contraste com a perspectiva do outro. Por exemplo, na afirmação "se eu estou descansando e Pedro está trabalhando", "quem está trabalhando?" (Pedro) e "quem está descansando?" (eu). As relações simples podem ser invertidas para aumentar a complexidade da tomada de perspectiva. Por exemplo, a mesma afirmação anterior é complementada com a frase "se eu fosse você e você fosse eu", "quem está trabalhando?" (eu) e "quem está descansando?" (Pedro). Finalmente, o nível mais complexo ocorre quando há uma dupla reversão das relações. Por exemplo, na afirmação "Ontem eu estava descansando, hoje preciso estudar. Ontem Pedro estava viajando, hoje ele está trabalhando; se hoje fosse ontem e eu fosse Pedro e se Pedro fosse eu e ontem fosse hoje", "o que eu estaria fazendo?" (viajando) e "o que Pedro estaria fazendo?" (estudando).

O indivíduo capaz de alcançar esse desfecho, de acordo com esta abordagem, deve ter uma história de aprendizagem de relações entre estímulos não arbitrárias e arbitrárias, formada por meio de múltiplos exemplos e muitas sessões de prática. Posteriormente, quando o repertório de responder relacional arbitrariamente aplicado estiver consolidado, o indivíduo

será capaz de estabelecer novas relações dêiticas na ausência de ensino ou instrução direta (Zettle et al., 2016), ou seja, será capaz de tomar perspectiva.

Sob uma perspectiva analítico-comportamental, a tomada de perspectiva é provavelmente composta por um repertório complexo de comportamento verbal e social. Isso implica, em grande parte, responder verbalmente ou de outra forma a si mesmo, aos outros e às interações entre si e os outros (Hayes et al., 2001). A investigação no campo da análise do comportamento tem se dedicado à construção de uma base conceitual e empírica sólida para entender o fenômeno complexo da tomada de perspectiva. Ao examinar a vasta produção científica nessa área, são notáveis as numerosas tentativas de compreender esse fenômeno. No entanto, esse esforço revela a complexidade do conceito e sugere que a tomada de perspectiva pode se manifestar de maneiras diversas conforme descrito. Portanto, a próxima seção deste capítulo tem como objetivo tornar mais claras as regras envolvidas na aplicação do conceito, ou seja, mapear os códigos empregados no uso do conceito de tomada de perspectiva. Esta análise não busca estabelecer uma nova teoria, mas, sim, oferecer uma proposta de utilização do conceito, explorando o que constitui a tomada de perspectiva nas atividades humanas.

Propriedades Logicas do Conceito de Tomada de Perspectiva

Flores et al. (2020) argumentam que muitos termos empregados na psicologia têm suas origens no uso não técnico, ou seja, estão intrinsecamente ligados às interações humanas. As autoras ressaltam que, embora seja possível utilizar esses conceitos com habilidade, muitas vezes não temos uma compreensão clara das regras que fundamentam seu funcionamento. Esclarecer essas propriedades logicas do conceito possibilitaria uma posterior análise empírica mais precisa do fenômeno em questão. Diferenciar entre fatos conceituais e empíricos é uma parte crucial da atividade científica (Wilson, 2001). Por exemplo, pode-se observar instâncias de tomada de perspectiva e quantificar a frequência com que os

participantes identificam, descrevem e respondem às preferências de um colega durante uma atividade de jogo (*cf*., Najdowski et al., 2018), ou medir a porcentagem de respostas corretas para relações simples, inversas e duplamente inversas (*cf*., Lovett & Rehfeldt, 2014). Essas são questões empíricas. Uma questão conceitual, por outro lado, envolve, por exemplo, a discussão sobre se a tomada de perspectiva necessariamente implica o conceito de "fazer de conta". Na sequência, apresentam-se e discutem-se as características lógicas que este estudo busca identificar no conceito de tomada de perspectiva.

A Tomada de Perspectiva é um Comportamento sem Acesso Privilegiado

É fácil sucumbir à ideia de que tomar perspectiva é um fenômeno que existe oculto aos olhos dos outros, apenas sendo possível observar seus sintomas. Quando se parte dessa premissa, entende-se que a habilidade de tomar perspectiva seria anterior a outros comportamentos, ou seja, estes últimos seriam amostras de um evento mental ou de uma estrutura prévia inacessível. Ryle (1949/2009) afirmava que esta logica no uso do conceito pode fortalecer a ideia do acesso privilegiado, em outras palavras, a ideia de que apenas o indivíduo seria capaz de acessar as manifestações da sua mente. No entanto, Ryle (1949/2009) argumentou que essa ideia vai contra todas nossas evidências cotidianas, onde de fato temos sim acesso à dimensão psicológica das outras pessoas, sendo falso considerar que jamais sabemos o que qualquer pessoa pensa, sente ou quer (o fato de que, às vezes, não sabemos, não implica que nunca possamos saber)[9].

Nesse sentido, uma interpretação frequente, porém, não convincente, para o estudo da tomada de perspectiva seria considerá-la um processo de inferência de fenômenos aos quais apenas o próprio indivíduo teria acesso. Se isso fosse verdade, seria impossível para alguém adotar a perspectiva dos outros, já que apenas eles teriam acesso às suas próprias

[9] Esta falácia lógica é comparável ao exemplo do dinheiro falso: do fato de que algumas notas são falsificações, não se pode concluir que todas as notas sejam falsas. Da mesma forma, a existência de casos em que não compreendemos a experiencia alheia não justifica a generalização de que tais experiencias sejam inacessíveis.

experiencias. Tal explicação, se adotada, inviabilizaria o próprio estudo do fenômeno. Embora existam casos em que a inferência seja necessária, o conceito de inferência implica em ser possível, pelo menos em princípio (não sempre na prática), verificar a veracidade do inferido. Um conteúdo inacessível *em princípio* leva a absurdos lógicos (Wittgenstein, 1953/2009).Também nessa linha, Ryle (1949/2009) destacou que ter consciência dessas contradições da noção de acesso privilegiado é também se distanciar do isolacionismo cognitivo e do solipsismo arraigado. A análise do comportamento, de nosso ponto de vista, deve trabalhar para demonstrar que a tomada de perspectiva pode ser compreendida dentro dos preceitos do behaviorismo radical. Ou seja, ela pode ser tratada como um fenômeno passível de análise científica objetiva, sem a necessidade de recorrer a conceitos mentalistas (Flores & Rogoski, 2023).

A Tomada de Perspectiva é um Conceito Disposicional

Em seu uso ordinário, a tomada de perspectiva pode ser interpretada como uma habilidade ou, ocasionalmente, como uma predisposição (alguém pode ter uma inclinação ou facilidade para tomar a perspectiva de outras pessoas). Habilidades e inclinações geralmente são expressas por conceitos que seguem uma lógica disposicional, conforme mostrado por Ryle (1949/2009), que sugere que certos conceitos psicológicos representam habilidades e potencialidades dos indivíduos.

Para ilustrar essa característica no fenômeno da tomada de perspectiva, pode-se recorrer à técnica do exemplo paradigmático (Wilson, 2001). Considere um casal que está frequentando sessões de terapia de casal devido a discussões constantes. Após algumas sessões, a esposa expressa constantemente sua insatisfação com os descuidos do parceiro e aponta as falhas cometidas por ele. Em determinado momento, o terapeuta intervém e oferece ao parceiro a oportunidade de explicar seus comportamentos, revelando que o excesso de trabalho tem sido um fator estressante e tem afetado sua capacidade de se envolver no

relacionamento. Em seguida, o terapeuta direciona uma pergunta à esposa, indagando sobre suas percepções acerca dos sentimentos do esposo diante das diversas situações que ele está enfrentando. A esposa afirma imaginar o quão desafiador deve ser para o marido lidar não apenas com o trabalho, mas, também, com os problemas na relação.

Neste exemplo, inicialmente, a esposa não demonstra sensibilidade à experiência do seu parceiro. No entanto, após algumas tentativas por parte do esposo e do terapeuta durante a sessão, são criadas as condições necessárias para que a esposa expresse uma disposição para considerar os sentimentos e experiências do parceiro. Falar do caráter disposicional na tomada de perspectiva significa considerar que (1) não se trata de uma entidade, e sim de um padrão que se potencializa em situações específicas e (2) que as pessoas podem demonstrar maior ou menor habilidade e/ou predisposição para se atentar à experiência do outro e ser responsivas à mesma conforme a situação, isto é, de acordo com os eventos do contexto presentes que auxiliam na tomada de perspectiva.

Como exemplo adicional paradigmático, na tentativa de elucidar exemplos disponíveis nas atividades humanas, tomemos como referência a série animada de televisão “Avatar: A Lenda de Aang”. Nela, o Príncipe Zuko visita o acampamento do Avatar Aang e expressa seus arrependimentos pelos atos passados, oferecendo desculpas pelas tentativas de danificar o Avatar: “Lamento o que te fiz. O fogo é perigoso e selvagem e, como mestre do fogo, devo ser mais cuidadoso e controlar meu poder para não ferir as pessoas sem intenção”. Nesse momento, o Avatar Aang muda sua expressão facial da ira para a tristeza e responde: “Sei que foi difícil se sentir assim e como é fácil ferir as pessoas”. É possível afirmar com certa garantia que o Avatar Aang demonstrou o potencial, sob circunstâncias específicas, de se engajar em tomada de perspectiva em relação à experiência do Príncipe Zuko.

A Tomada de Perspectiva é um Conceito Polimorfo

Como demonstrado anteriormente, os estudos na análise do comportamento têm adotado diversas medidas comportamentais para definir a tomada de perspectiva, revelando assim a natureza polimorfa desse conceito (Bennett & Hacker, 2003). A forma como a tomada de perspectiva se manifesta varia de acordo com os critérios estabelecidos pela comunidade verbal e o repertório individual do sujeito, levando em consideração seu desenvolvimento, história de aprendizagem e contexto cultural. Isso envolve uma ampla gama de respostas que envolvem, como coloquialmente dizemos, "colocar-se no lugar do outro". Dessa maneira, constitui uma falácia procurar, na terminologia científica, uma definição única de tomada de perspectiva, que abarque todos os usos de expressões como "colocar-se no lugar do outro", "se imaginar no lugar do outro", "tomar a perspectiva do outro", etc. Isso não impede de adotar definições mais restritas, pelo contrário, ajuda a ter consciência do recorte, dentro do campo de fenômenos mais amplos, que se está abordando com a investigação científica. Há que se ter cuidado, apenas, com uma atitude essencialista que consiste em buscar, dentro de toda a família de conceitos que têm a ver com tomada de perspectiva, uma essência única ou uma definição (cf. Wittgenstein em sua análise do conceito de jogo; Wittgenstein, 1953/2009).

Uma das técnicas ensinadas por Wilson (2001), a do contraexemplo[10], pode ajudar a evidenciar a falha em desconsiderar a natureza polimorfa do conceito de tomada de perspectiva. Nos estudos experimentais da área, as pesquisas geralmente avaliam o desempenho dos participantes em termos de sucesso ou fracasso na habilidade. Por exemplo, no estudo de Davlin et al. (2011), investigou-se se um protocolo de contação de histórias

[10] A técnica do contraexemplo, conforme proposta por Wilson (2001), consiste em examinar casos que desafiem a aplicação de um conceito a fim de testar sua coerência, clareza e limites. Ao confrontar definições com situações-limite ou casos que geram dúvida, o método busca refinar o entendimento conceitual e identificar características essenciais ou distinções relevantes que tornam um conceito aplicável ou não.

facilitava o surgimento do repertório de tomada de perspectiva. Os pesquisadores observaram que os participantes apresentavam déficits nos repertórios de tomada de perspectiva quando demonstravam baixo desempenho em tarefas de enquadramento dêitico. A partir da propriedade logica aqui discutida, o fato de não conseguir completar uma tarefa de relacionar dêiticamente não deve ser considerado como um critério definitivo para afirmar que alguém não possui a capacidade de tomar perspectiva. Por exemplo, uma criança pode, em determinada idade, ser capaz de se colocar na perspectiva do outro em algumas situações, enquanto em outras pode enfrentar dificuldades. Portanto, é precipitado concluir que ela não sabe tomar perspectiva apenas porque não consegue executar uma tarefa que envolve responder relações baseadas em pronomes.

O exemplo acima busca mostrar o perigo envolvido em ignorar que habilidades dêiticas são apenas uma dimensão relacionada ao campo de tomada de perspectiva e, em vez disso, tomar essas habilidades como se fossem indicadoras de todo e qualquer comportamento de tomada de perspectiva. Mais ainda, é importante lembrar que a própria ideia de que o comportamento dêitico seria um comportamento mais “básico”, pré-requirido ou fundamental que subjaz a toda tomada de perspectiva é uma proposta empírica e não poderia, nem deveria, ser tomada como premissa, e sim como hipótese testável.

Propomos, ainda, que pode ser limitador considerar a tomada de perspectiva como uma habilidade que o sujeito possui ou não, com base em critérios dicotômicos de sucesso ou fracasso. Conforme discutido anteriormente, trata-se de um conceito de natureza disposicional. Dessa forma, afirmar que a tomada de perspectiva é um conceito disposicional e polimorfo sugere que o participante pode manifestar a habilidade de responder em certas circunstâncias e de acordo com uma extensa história de aprendizagem, que não se limita a uma única forma de resposta e nem pressupõe desempenho homogêneo e independente do contexto.

Considerações Finais

Conforme delineado por Ryle (1949/2009), a análise conceitual desempenha papel decisivo na elucidação e correção de confusões conceituais que podem emergir durante o estudo de fenômenos complexos como a tomada de perspectiva. Ao reconhecer a importância de uma compreensão adequada dos conceitos envolvidos, os pesquisadores podem evitar interpretações inadequadas e avançar em direção a uma teoria mais robusta e precisa sobre o fenômeno.

Com base na análise do comportamento fundamentada no behaviorismo radical[11], este estudo busca contribuir para o refinamento conceitual da compreensão da tomada de perspectiva, considerando-a como uma classe de respostas operantes de ordem superior. Estas respostas são evocadas por estímulos discriminativos verbais e não verbais relacionados às condições privadas ou públicas da experiência alheia e são mantidas por reforços sociais de natureza variável em diversos contextos de interação. Esta abordagem se alinha com a tendência na área de considerar o fenômeno como comportamento passível de análise objetiva, afastando-se de interpretações baseadas em supostos acessos privilegiados.

A análise conceitual realizada permitiu identificar três propriedades lógicas fundamentais da tomada de perspectiva: seu caráter disposicional, sua variabilidade de topografias (polimorfismo) e a ausência de acesso privilegiado ao comportamento do outro. Estas características exigem uma compreensão sensível às diversas manifestações que o fenômeno pode assumir em diferentes situações, indivíduos e faixas etárias. Ao incorporar

[11] O behaviorismo radical constitui a filosofia subjacente à ciência da análise do comportamento, delineando premissas essenciais que orientam tanto a pesquisa teórica quanto empírica. Estas são: (I) o comportamento humano é tratado como um fenômeno suscetível à análise científica objetiva, prescindindo de conceitos mentalistas; (II) Nesse sentido, a investigação se concentra em comportamentos observáveis e mensuráveis, embora reconheça a existência de eventos comportamentais tanto públicos quanto privados; (III) Para uma compreensão adequada, é necessário levar em conta o contexto no qual o comportamento se manifesta; (IV) Assim sendo, é de suma importância reconhecer a influência do ambiente, tanto em termos de eventos antecedentes quanto consequentes, sobre o comportamento, além de considerar o impacto desse comportamento no ambiente, a fim de estabelecer as relações de causalidade necessárias para explicar a ocorrência de um fenômeno comportamental (Moore, 2008).

estes princípios em sua abordagem, os pesquisadores podem progredir significativamente no estudo e na análise empírica deste fenômeno multifacetado, avançando para uma compreensão mais abrangente e cientificamente rigorosa.

Capítulo 3 - Estudo 03 - Habilidades de Tomada de Perspectiva em Crianças Pré-Escolares: Explorando o Potencial Aplicado da LuDiCa

Habilidades de Tomada de Perspectiva em Crianças Pré-Escolares: Explorando o Potencial Aplicado da LuDiCa

Introdução

Explorando Abordagens Behavioristas na Tomada de Perspectiva

O controle de estímulos operante desempenha um papel fundamental na identificação das variáveis relevantes que facilitam a ocorrência de instâncias de tomada de perspectiva (Okuda & Inoue, 2000; Schlinger, 2009; Spradlin & Brady, 2008). Conforme menciona Schlinger (2009) a capacidade das crianças para prever o comportamento dos outros surge em interações cotidianas que incluem perguntas feitas por adultos seguidas de modelagem e reforço diferencial.

A exposição a situações que demandam atenção ao comportamento dos outros e aos estímulos com os quais eles interagem é essencial no processo de tomada de perspectiva, facilitando a abstração das relações relevantes e, consequentemente, a previsão dos comportamentos públicos ou privados do outro (Spradlin & Brady, 2008). Assim, por exemplo, crianças podem apenas ser instruídas a observar e descrever o comportamento público e, com base nisso, explicar ou prever o comportamento dos outros (Schlinger, 2009). Assim, a participação das crianças em comportamentos de tomada de perspectiva não se deve à habilidade de inferir os estados mentais dos outros, mas, sim, ao fato de serem ensinadas por adultos em diversas instâncias sobre como adotar a perspectiva do outro (Schlinger, 2009).

Na abordagem de responder derivado, a teoria dos quadros relacionais propõe uma outra perspectiva, investigando o fenômeno reconhecido na literatura como resposta relacional arbitrariamente aplicada. Barnes-Holmes et al. (2001) destacaram a ampla gama de possibilidades em que essas relações podem ser estabelecidas, propondo algumas categorias para facilitar sua compreensão: quadros de coordenação, oposição, distinção, comparação,

hierarquia, temporalidade, espacialidade, condicionalidade, causalidade e dêiticos. Destes, os quadros dêiticos são particularmente relevantes, sendo considerados as relações fundamentais envolvidas no fenômeno de tomada de perspectiva. O desenvolvimento das habilidades de tomada de perspectiva é fundamentado na capacidade de responder com base em quadros relacionais interpessoais, temporais e espaciais.

Leitura na Promoção da Tomada de Perspectiva: Estudos Experimentais na Análise do Comportamento

A análise do comportamento tem documentado o ensino das habilidades de tomada de perspectiva utilizando pacotes de intervenção comportamental que englobam principalmente procedimentos de modelagem, feedback, prompts e treino com múltiplos exemplares, como descrito no estudo 1. Alguns pesquisadores têm integrado vários desses procedimentos ao contexto de exposição à leitura (Davlin et al., 2011; Gilroy et al., 2015). Esta última modalidade de intervenção se fundamenta na contação de histórias por meio do uso de livros, onde o indivíduo é imerso em uma narrativa por meio da leitura, intercalando períodos de diálogo entre o leitor e o ouvinte. O objetivo é estimular a capacidade do indivíduo de se colocar no lugar dos personagens envolvidos na história, seja por meio dos eventos narrados durante a contação, seja por meio do contato com a sua própria experiência.

Dois estudos têm adotado intervenções comportamentais no contexto da exposição à leitura para ensinar habilidades de tomada de perspectiva se embasando na aproximação de responder derivado. No estudo de Davlin et al. (2011) foi desenvolvido um protocolo inovador para avaliar a tomada de perspectiva em três crianças neurotípicas com idades entre cinco e sete anos, durante a leitura de contos infantis. Os pesquisadores defenderam que as relações dêiticas apresentadas no contexto da leitura permitem uma avaliação e ensino mais naturalista da tomada de perspectiva, em comparação com tarefas isoladas. O procedimento

envolveu a leitura de 21 livros, com 74 tentativas para avaliar respostas de acordo com quadros dêiticos interpessoais (Eu-Você), temporais (Agora-Depois) e espaciais (Aqui- Ali).

Essas respostas podem abranger: (I) relações simples: "Você está lendo o livro e a Cinderela está cantando. O que você está fazendo?" - "Estou lendo o livro." - "O que a Cinderela está fazendo?" - "Ela está cantando"; (II) invertidas: "Você está esperando para jogar; Simba está voltando para a aldeia. Se você fosse Simba e Simba fosse você, o que você estaria fazendo?" - "Eu estaria voltando para a aldeia." - "O que Simba estaria fazendo?" - "Ele estaria esperando para jogar" e (III) duplamente invertidas: "Você está esperando pelo recreio agora, mais cedo você estava em casa dormindo; Balu devolveu os livros mais cedo, agora ele está procurando mais livros. Se você fosse Balu e agora fosse então, o que você estaria fazendo?" - "Eu estaria procurando mais livros." - "Se Balu fosse você e então fosse agora, o que Balu estaria fazendo?" - "Ela estaria dormindo em casa".

Durante o treinamento, os experimentadores interrompiam a leitura para introduzir as questões evocativas dos diferentes tipos de relações (simples, invertida e duplamente invertida), oferecendo feedback diferencial para respostas corretas e incorretas. Respostas corretas eram reforçadas com feedback social e confirmação com base na história, enquanto respostas incorretas eram corrigidas com modelo vocal total e exigência de resposta. Persistindo o erro, o feedback específico era fornecido antes de passar para a próxima tentativa.

Os resultados da pesquisa de Davlin et al. (2011) revelaram dois achados importantes. Primeiramente, mediante a implementação de um protocolo de avaliação e treinamento, que contemplou a variação dos contos infantis adaptados à faixa etária das crianças, os participantes demonstraram proficiência nas relações dêiticas que foram alvo de treinamento. Este domínio foi notável ao se observar um desempenho significativamente superior nos pós-testes em relação aos pré-testes. Em segundo lugar, a introdução de estratégias de ensino de

tomada de perspectiva no contexto de exposição à leitura com feedback específico e instruções verbais corretivas, simplifica o processo de ensino e pode ser facilmente aplicada por professores e familiares em situações cotidianas. Apesar dos resultados alcançados, a generalização desse repertório para os contextos do dia a dia dos participantes não foi investigada, o que cria uma lacuna entre um protocolo sistematicamente planejado e a manifestação natural desse comportamento em situações não experimentais.

Em uma replicação sistemática do estudo de Davlin et al. (2011), a pesquisa conduzida por Gilroy et al. (2015) teve como objetivo avaliar os efeitos da exposição à leitura na aquisição de respostas relacionais dêiticas, desta vez em crianças autistas com idades entre oito e 11 anos, além de verificar a generalização desse repertório durante a interação com um novo adulto. O protocolo de treinamento das relações dêiticas adotou os mesmos parâmetros procedimentais do estudo conduzido por Davlin et al. (2011). Especificamente, foram adotadas as adaptações na formulação das questões relacionadas aos livros selecionados, visando avaliar os quadros dêiticos interpessoais, temporais e espaciais, abrangendo tanto relações simples quanto invertidas e duplamente invertidas.

Os livros utilizados na pesquisa foram contos populares da Disney previamente adaptados para o cinema, e foram introduzidas adequações para envolver os participantes neurodivergentes. Em cada sessão, durante intervalos na leitura, os participantes tiveram a oportunidade de responder a um total de 37 relações dêiticas, recebendo reforço e correção das respostas segundo o protocolo. Na fase de generalização, as mesmas rotinas experimentais foram seguidas, com a única diferença que a sessão foi conduzida por uma pessoa com quem os participantes não tiveram contato prévio.

Na pesquisa de Gilroy et al. (2015) foi observado que a exposição ao contexto de leitura como método de ensino facilitou o desenvolvimento de respostas relacionais dêiticas e sua subsequente generalização a um novo adulto. Segundo os autores, isso sugere que a

exposição variada de histórias e o contexto naturalístico no qual as tarefas são apresentadas facilitam o desenvolvimento do repertório de respostas relacionais derivadas necessárias para a tomada de perspectiva. Estes achados corroboram que o contexto de leitura pode ser uma alternativa de ensino que permite a expansão do treinamento da habilidade em ambientes socialmente relevantes.

Como descrito, esses estudos foram conduzidos sob uma perspectiva de resposta derivada. Embora demonstrem a eficácia da leitura de contos infantis no desenvolvimento da habilidade de tomada de perspectiva em crianças neurotípicas e neurodivergentes, algumas considerações devem ser levantadas. Primeiramente, o protocolo proposto pela teorias dos quadros relacionais para avaliar a tomada de perspectiva sugere que o desempenho dos participantes em tarefas de formação de relações dêiticas (simples, invertidas e duplamente invertidas) melhore com a idade, com participantes mais jovens mostrando sucesso em relações simples, enquanto a maioria dos erros ocorre em relações de perspectiva mais complexas, como as invertidas e duplamente invertidas (McHugh et al., 2004; Rehfeldt et al., 2007). No entanto, é possível também sugerir que instâncias de tomada de perspectiva poderiam ocorrer em idades precoces, o que requer o desenvolvimento de tecnologias científicas que permitam uma avaliação mais precisa dessa habilidade de acordo com a idade do indivíduo, propondo tarefas contextualizadas ao seu desenvolvimento (Brezack et al., 2021; Mori & Cigala, 2015; Schlinger, 2009).

Em segundo lugar, os participantes podem ter um bom desempenho nas tarefas durante as sessões experimentais, mas enfrentar dificuldades ao aplicar a tomada de perspectiva em contextos naturais. Isso pode ocorrer devido à formulação das questões e ao grau de complexidade dos protocolos, que raramente se manifestam nas interações cotidianas e, menos ainda, nas interações típicas de crianças pré-escolares. Além disso, o repertório avaliado nesses estudos pode ser descrito de forma mais precisa como repertório verbal

dêitico, pois se restringe à aquisição de repertórios verbais intercambiáveis baseados em dêiticos. Essa definição evita interpretações ambíguas e diferencia esse repertório do conceito mais amplo de tomada de perspectiva, que envolve também a capacidade de agir verbal e não verbalmente sob controle da perspectiva de outra pessoa. Essa análise destaca a necessidade de desenvolver estratégias de avaliação e ensino da habilidade em situações que se aproximem da realidade e sejam sensíveis às dinâmicas sociais e culturais de diferentes populações, como discutido no estudo 1.

Em terceiro lugar, apesar dos estudos de Davlin et al. (2011) e Gilroy (2015) tentarem abordar as questões anteriores, há uma falta de descrição detalhada dos componentes relevantes do contexto de leitura nos quais as intervenções foram realizadas. Por exemplo, não está claro em que momento os experimentadores faziam perguntas durante a leitura e como essa interação estava relacionada ao desenvolvimento das narrativas, especialmente em termos dos estímulos relevantes para evocar instâncias de tomada de perspectiva. Além disso, não fica claro se a abordagem de leitura adotada era tradicional ou se envolvia a prática de leitura compartilhada, que oferece o contexto ideal para a aplicação de técnicas como modelagem, modelação e reforçamento diferencial durante a contação de histórias.

Leitura Dialógica: Uma Abordagem Ativa na Promoção da Tomada de Perspectiva

A prática da leitura tradicional implica em uma relação unidirecional do leitor para o ouvinte, em que o adulto lê o livro e a criança escuta de forma passiva. Por outro lado, a leitura compartilhada envolve uma relação bidirecional de intercâmbio ativo entre as partes envolvidas, tanto o leitor quanto o ouvinte (Şimşek & Işıkoğlu Erdoğan, 2021). Essa prática pode ser iniciada desde a infância precoce, antes mesmo das crianças começarem a ler sozinhas e pode ser mantida ao longo do tempo, estendendo-se até a adolescência e a vida adulta.

Tem-se documentado a relação entre a leitura compartilhada e o desenvolvimento de novos repertórios nos indivíduos que participam desse tipo de atividade. Noble et al. (2019) conduziram uma metanálise sobre o impacto da leitura compartilhada nas habilidades linguísticas das crianças. Os resultados indicaram que, apesar do impacto global parecer modesto, a prática da leitura compartilhada pode proporcionar às crianças uma maior exposição a uma variedade de termos e estruturas linguísticas na linguagem usada com elas, o que está correlacionado com a expansão do vocabulário infantil. Nessa interação verbal, torna-se evidente que há diversas oportunidades para as crianças observarem e discutirem diferentes perspectivas, especialmente quando os adultos formulam perguntas pertinentes, fornecem modelos, fazem modelagem e utilizam reforço diferencial (Schlinger, 2009).

Existem várias abordagens para a leitura compartilhada de livros, sendo uma delas conhecida como leitura dialógica (ou interativa). A leitura dialógica descreve um método sistemático que requer a aplicação de um conjunto específico de técnicas, que enfatizam a interação entre um mediador da leitura e um participante/ouvinte, incentivando-os a participar ativamente da história em vez de apenas ouvir passivamente (Flynn, 2011; Towson et al., 2017).

Durante a leitura dialógica, o mediador utiliza uma série de prompts (i.e., dicas com questões contextualizadas) para estimular a resposta verbal do participante. Essas questões contextualizadas sobre a narrativa, conforme descrito por Whitehurst et al. (1994), podem ser abertas (e.g., “o que será que acontece na história?”), de complementação (e.g., “isso, a Cinderela estava sendo isolada pelas irmãs”), do tipo Q (e.g., “como pode estar se sentindo a Cinderela?”), de recordação (e.g., “o que faziam as irmãs com a Cinderela?”) e de distanciamento (e.g., “assim como a Cinderela estava se sentindo sozinha, alguma vez você passou por uma situação parecida?”), este último ocorrendo quando o participante relaciona aspectos da história com suas experiências pessoais.

As respostas são ouvidas e avaliadas pelo mediador, que é incentivado a expandi-las com comentários próprios. Por exemplo, diante da pergunta “Como as irmãs da Cinderela agem com ela?” e da resposta “Elas são más”, o mediador pode expandir dizendo “Isso. Elas são más e invejosas. Todo esse processo pode ser resumido no acrônimo PEER (Prompts, Evaluate, Expand, Repeat, pelas suas siglas em inglês), que caracteriza o ciclo dialógico (Moraes et al., 2020; Whitehurst et al., 1988, 1994). Essa abordagem transcende a mera leitura de textos, encorajando as crianças a se envolverem ativamente na narrativa, expressarem suas opiniões e considerarem diferentes pontos de vista.

Em um estudo recente conduzido por Yurdakul et al (2023) foi investigado o efeito de um programa de leitura dialógica nas habilidades de tomada de perspectiva em 42 crianças em idade pré-escolar (21 crianças no grupo de intervenção e 21 crianças no grupo de controle). O programa, conduzido por professores treinados, enfatizou perguntas abertas e promoveu discussões, com seleção criteriosa de livros que abordassem diversidade social, cultural e emocional.

O programa consistia em doze sessões, onde as perguntas e abordagem da história foram planejadas para apoiar a capacidade de se engajar em tomada de perspectiva perceptual, cognitiva e emocional. Cada sessão foi dividida em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Durante a pré-leitura, atividades e perguntas foram preparadas para familiarizar as crianças com a história a ser lida. Na fase de leitura, o foco foi na interação entre o leitor e as crianças, com pausas estratégicas para questionamentos abertos que estimulavam discussões e reflexões. O objetivo era promover uma compreensão profunda da narrativa, estimulando a empatia e a consideração por diferentes perspectivas. Na etapa de pós-leitura, as crianças foram incentivadas a refletir sobre a história, compartilhar suas interpretações e discutir as lições aprendidas.

As habilidades de tomada de perspectiva foram avaliadas por meio do teste de tomada de perspectiva para crianças (Perspective-Taking Test for Children [PTC]; Aslan & Köksal Akyol, 2020) antes e após a intervenção. Os resultados obtidos no estudo revelaram que a prática de leitura dialógica teve um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades de tomada de perspectiva das crianças em idade pré-escolar. As crianças que participaram das sessões de leitura dialógica apresentaram uma melhoria significativa em todas as subdimensões e nos escores totais de tomada de perspectiva, em comparação com as crianças do grupo controle.

As pesquisas sobre leitura dialógica destacam a importância de um planejamento estratégico. Isso inclui a seleção cuidadosa dos livros, a definição dos questionamentos a serem introduzidos e o treinamento do mediador da leitura. Essas etapas visam não apenas maximizar o interesse dos participantes, mas também provocar reflexões contextualizadas e promover uma participação ativa deles. A leitura dialógica estabelece o cenário ideal para a transformação emocional e cognitiva, onde o mediador assume o papel de facilitador do processo e o participante se torna um narrador ativo dos eventos da história e experiências dos personagens (Dexter & Stacks, 2014; Ping, 2014). Dentro do âmbito do estudo sobre tomada de perspectiva, esses elementos podem desempenhar um papel crucial ao criar diversas oportunidades para o desenvolvimento das dimensões de tomada de perspectiva perceptual, cognitiva e emocional, no contexto da compreensão profunda da narrativa (Yurdakul et al., 2023).

Tomada de Perspectiva e a Metodologia LuDiCa

Flores et al. (2020) destacaram a importância de explorar a compreensão profunda da narrativa no contexto da prática da leitura, reconhecendo a natureza polimorfa e disposicional do conceito de compreensão. Isto implica dizer que a forma como a compreensão ocorre pode variar conforme as circunstâncias e os critérios definidos pela comunidade e destaca a

capacidade do indivíduo de se engajar em certas situações que demonstram compreensão. Com base nessa premissa, os critérios que definem o que é compreensão narrativa são estabelecidos. A partir dessa lógica, um método inovador de caráter analítico funcional tem sido desenvolvido para avaliar a compreensão narrativa, trata-se da LuDiCa (*e.g.*, Caldas & Pfeiffer Flores, 2020; Guevara et al., 2024; Queiroz, 2017)

A LuDiCa reconhece as técnicas da leitura dialógica; no entanto, propõe que a identificação do que é considerado relevante na narrativa requer uma análise prévia das histórias em unidades de sentido. Essa análise abrange tanto a sequência de ações e eventos quanto, principalmente, as unidades funcionais[12] da narrativa, conforme definido na LuDiCa (Flores et al., 2020). Esse enfoque diferenciado sobre a compreensão profunda e a proposta de uma metodologia inovadora convidam ao mediador a refletir sobre as diversas oportunidades que os participantes envolvidos na leitura têm para se conectar com os aspectos essenciais da narrativa. Portanto, se referir à compreensão profunda da narrativa implica que o indivíduo demonstra habilidade não só para identificar e narrar os eventos da história, quanto expressar as funções narrativas que dão significado a esses eventos (Flores et al., 2020; Moraes et al., 2020). Essa abordagem se diferencia da distinção comumente usada na área entre aspectos implícitos e explícitos. Tanto os eventos, quanto às funções narrativas, podem ser explícitas ou implícitas. Um exemplo de um evento, no conto de Chapeuzinho Vermelho, é o momento em que ela encontra o lobo. Um exemplo de uma função narrativa, que se estende ao longo da história e toma especial relevância durante seu diálogo com o lobo, é a credulidade e ingenuidade de Chapeuzinho Vermelho. Sua credulidade não é um evento da história, e sim algo que a história mostra através dos eventos (Flores, comunicação

[12] As unidades funcionais podem estar dispersas ao longo da narrativa e podem ser identificadas por meio das ações e eventos significativos da história, manifestando-se como contexto, motivo ou intenção das ações, a "atmosfera" de uma cena, personalidade, disposições, inclinações e sentimentos dos personagens, e diversos outros elementos essenciais da narrativa (Flores et al., 2020).

pessoal, 2024). No entanto, a distinção entre ser um evento e ser uma função narrativa é ortogonal à distinção entre aspectos implícitos e explícitos. Em uma versão do conto que, por exemplo, dissesse explicitamente em algum trecho algo como “Chapeuzinho, ingênua, perguntou...” nem por isso a ingenuidade deixaria de ser uma função narrativa, espalhada por todo o conto e não somente nessa palavra ou frase (para uma análise crítica de distinções tradicionais da pesquisa sobre compreensão, como implícito-explícito, inferencial-não-inferencial, etc; ver Gauche & Flores, 2022).

Na prática da LudiCa, o mediador deve possuir uma compreensão sólida para estabelecer os critérios que caracterizam uma compreensão profunda. Assim, no método LuDiCa, é crucial seguir dois passos: (I) analisar a narrativa original a ser avaliada, considerando os eventos/cadeias de ações e, principalmente, as unidades temáticas (Skinner, 1957) que dão sentido a esses eventos e ações; e (II) examinar e avaliar as respostas dos participantes envolvidos na leitura também a partir dessas mesmas unidades temáticas, que são denominadas “funções narrativas” (Flores et al., 2020). As funções narrativas não se confundem com trechos específicos do texto, nem podem ser alinhadas uma a uma com partes da sequência de eventos e ações.

Para alcançar esse propósito na prática da LuDiCa é necessário que o mediador se envolva na preparação antecipada da leitura por meio do uso do Método das Funções Narrativas (FuN; Flores et al., 2020), que serve para identificar as unidades funcionais e, portanto, fornece a base para o planejamento dos convites a serem feitos com os participantes e também, como dissemos, para a avaliação da compreensão dos ouvintes. O FuN pode ser adaptado para captar unidades funcionais a partir de uma certa perspectiva de acordo com o objetivo. Por exemplo, se o objetivo é estudar tomada de perspectiva, as unidades funcionais serão identificadas enfatizando-se esse aspecto.

O método FuN, em suma, tem como objetivo sistematizar a análise prévia das unidades funcionais da narrativa e determina que o mediador deve se envolver em duas atividades fundamentais: (I) uma avaliação cuidadosa das ações e eventos que compõem a narrativa, os quais podem não seguir necessariamente uma sequência textual, mas englobam unidades de ações cronológicas identificáveis na trama e (II) uma análise dos elementos chave da narrativa, concentrando-se na conexão entre partes do texto que dão significado à história, ou seja, as mencionadas unidades funcionais (Flores et al., 2020; Moraes et al., 2020). A conclusão dos pesquisadores citados é que a LuDiCa e o FuN são dois métodos interligados que, quando combinados, promovem uma compreensão que vai além de aspectos topográficos da narrativa, além de permitir sua avaliação com base nesse critério (Flores et al., 2014; Rogoski et al., 2015).

Para compreender melhor a proposta da LuDiCa e o método FuN, pode se tomar como exemplo o conto Regras de Verão do autor Shaun Tan (2014), utilizado durante um encontro de mediação do Projeto de Extensão "Livros Abertos Aqui Todos Contam"[13], da Universidade de Brasília, que utiliza a LuDiCa para compartilhar histórias em diversos contextos. O conto narra a história de dois irmãos que compartilham aventuras durante o verão, criando uma série de regras baseadas em suas experiências, muitas das quais se revelam catastróficas em determinados momentos. Essas regras não apenas refletem suas travessuras, mas também revelam o vínculo especial e as lições aprendidas entre os irmãos ao enfrentarem desafios juntos. A Tabela 4 oferece uma síntese concisa de uma análise preliminar construída pela autora deste trabalho juntamente com Flores (Comunicação pessoal, 2022), realizada por meio do método FuN, destacando as unidades funcionais, eventos e cadeias de ações na narrativa. Além disso, a tabela também apresenta uma

[13] O projeto de extensão Livros Abertos, do programa de pós-graduação em ciências do comportamento, da Universidade de Brasília, é fundamentado em dois eixos: o direito ao diálogo e o direito à literatura. Iniciado em 2011, liderado pela Profa. Dr.ª Eileen Pfeiffer Flores, envolve a colaboração de estudantes de pesquisa de graduação e pós-graduação e voluntários.

programação preliminar de convites potenciais planejados para serem usados durante a implementação da LuDiCa, com base no conto mencionado.

Tabela 4

Exemplo de Análise de Unidades Funcionais, Eventos/cadeias e Convites para a LuDiCa

Unidades Funcionais	Eventos e cadeias de ações na narrativa	Ideias de convite
Às vezes, sentimos que fazemos tudo errado	* Regra: "Nunca esqueça uma meia vermelha no varal" * Regra de "Nunca coma a última azeitona da festa" * Regra de "Nunca dê suas chaves a um estranho"	* Pedir para observar a cena e pensar na forma em como são apresentadas as regras ("nunca...") * Perguntar se já passaram por situações similares (por exemplo: como comer os docinhos antes da hora).
Relação entre irmãos tem conflitos	* As expressões do irmão mais velho ao longo das imagens (se escondendo do coelho, durante a festa, voltando para a casa) * Corvo onipresente que aumenta em número no ápice do conflito * Cores cinzentas crescem nos momentos de ápice do conflito * Irmão mais velho chega a trocar irmão mais novo por um estranho (criatura tipo Tororo)	* Atividade inicial sobre o irmão mais velho e o irmão mais novo (Distancing) * Intervenções em algumas figuras, encorajando interpretações que fortalecem esta função: Como pode estar se sentindo o irmão mais velho? O que faz o irmão mais jovem que pode estar fazendo o irmão mais jovem se sentir assim? Como pode estar se sentindo o irmão mais jovem? Quem está falando as regras?
Mas também espaço para reparação	* Cores cálidas crescem na reparação, chegando ao auge na última lâmina * Irmãos repetem cena que antes foi feita com o estranho (criatura tipo Tororo) * Irmão mais novo é tirado do exílio (retorno "para casa")	* Segunda leitura das figuras, com foco nos corvos e nas cores * Chamar a atenção para a frase "caminho para casa"

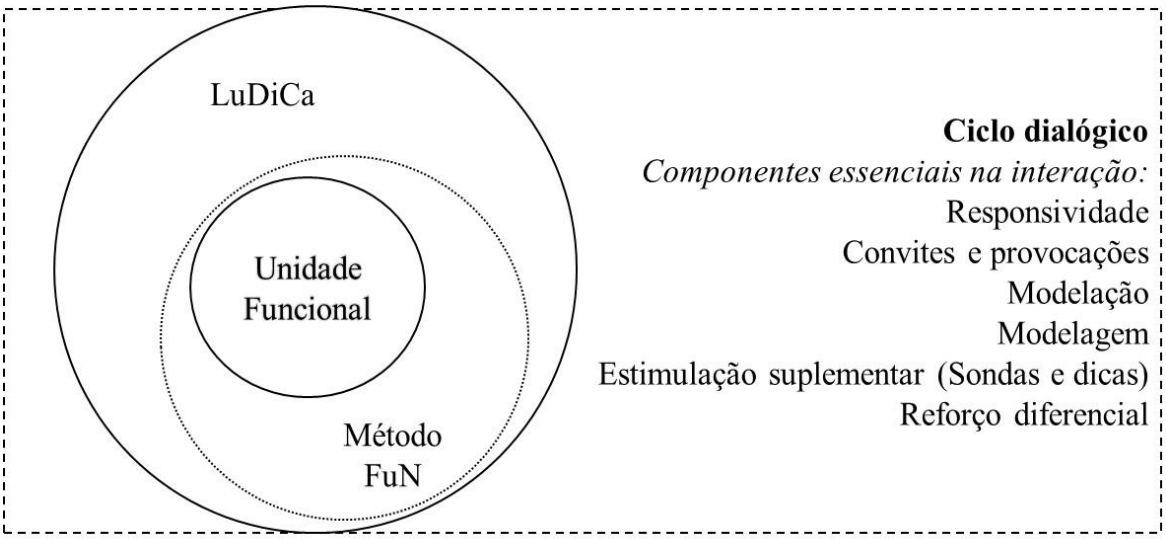
Nota. Esta tabela fornece uma demonstração de três funções narrativas identificadas no conto "Regras de Verão", do autor Shaun Tan (2014). Apresenta as ações/eventos associados a essas funções e oferece sugestões de convites a serem introduzidos durante a leitura dialógica. Fonte: autoria própria juntamente com a orientadora.

Desta forma, as unidades funcionais são o elemento central que guia todo o processo na LuDiCa, o planejamento prévio destas unidades funcionais por meio do método FuN é o início desse processo. A partir disso, o mediador no contexto da leitura fará diversos esforços para que o grupo expresse e discuta as funções. Esses esforços, são refletidos, na atitude

constantemente responsiva do mediador[14] documentada na literatura como uma habilidade essencial que propicia um contexto colaborativo e ativo dos indivíduos (Bisello & Flores, 2017), assim como no uso de variadas estratégias baseadas na estrutura PEER característica da leitura dialógica, incluindo o uso de estimulação suplementar (sondas e dicas, cf., Rogoski et al., 2015), modelação, modelagem e reforçamento diferencial. Assim, o mediador é, portanto, um facilitador e guia que promove instâncias planejadas e diversificadas de conexão com a narrativa, visando que o ouvinte se atente às unidades funcionais e as elabore. Veja a Figura 5 para uma ilustração desse processo.

Figura 5

Representação Gráfica da LuDiCa



Nota. A figura ilustra o método da Leitura Dialógica para a Compreensão Profunda (LuDiCa), destacando a relevância da unidade funcional, demonstrando seus componentes fundamentais e a relação entre com o método de Unidades Funcionais da Narrativa (FuN).

[14] A responsividade do mediador engloba uma escuta ativa e receptiva, caracterizada pela atenção e resposta contingente e coerente aos gestos e falas dos participantes durante a leitura (Moraes et al., 2020).

A LuDiCa emerge como uma abordagem de pesquisa promissória para investigar a tomada de perspectiva, devido à sua natureza versátil. Esta aproximação se apoia nos eventos/cadeia de ações dispersos na narrativa para auxiliar o indivíduo na identificação de funções narrativas subjacentes por meio de convites que dirigem a atenção aos elementos essenciais da narrativa, isto inclui, se conectar com a experiência dos personagens. Ao explorar esses eventos e proporcionar variedade de convites cuidadosamente planejados, a LuDiCa se estabelece como contexto para fomentar a tomada de perspectiva, desafiando os leitores a considerar diferentes pontos de vista e entender as motivações dos personagens. Esta prática de leitura guiada coloca o indivíduo no controle dos estímulos relevantes para tomar perspectiva, aspecto este considerado fundamental na manifestação desse comportamento, conforme apontado por Spradlin e Brady (2008) e Schlinger (2009). Além disso, a leitura baseada em ciclos dialógicos na LuDiCa pode facilitar o reforço na ocorrência de respostas de tomada de perspectiva, enquanto demonstra modelos ou dá dicas para se engajar na tomada de perspectiva quando necessário.

Por último, a LuDiCa destaca que a expressão da compreensão narrativa pode se revelar de diversas maneiras, englobando gestos, palavras, frases questionadoras ou afirmações variadas, que evidenciam a realização de uma função narrativa pelo indivíduo (Flores et al., 2014, 2020). Essa abordagem se alinha com as proposições deste estudo, que defende que a tomada de perspectiva pode se manifestar de formas diferentes, não se limitando apenas a expressões contrafactuais, mas abrangendo uma ampla gama de respostas, verbais e não verbais, que indicam sensibilidade à experiência do outro[15]. Em resumo, a

[15] No contexto da leitura compartilhada, a tomada de perspectiva se manifesta predominantemente por meio de respostas verbais, sejam elas vocais ou de outras naturezas. No entanto, em contextos naturalísticos, essa habilidade pode envolver tanto comportamentos verbais quanto não verbais, desde que demonstrem sensibilidade à situação e às circunstâncias da outra pessoa. Ou seja, a tomada de perspectiva ocorre quando o comportamento do indivíduo é controlado por variáveis que são relevantes para o outro.

LuDiCa oferece uma plataforma rica e dinâmica para explorar e compreender a tomada de perspectiva de maneira aprofundada e holística.

Neste estudo, argumenta-se a importância de explorar as múltiplas maneiras pelas quais a tomada de perspectiva pode ser compreendida e desenvolvida, conforme argumentado na análise conceitual desenvolvida no Capítulo 2, e a partir da hipótese, desenvolvida acima, do potencial da leitura compartilhada como um contexto promissor para o ensino e desenvolvimento dessas habilidades. Por tanto, o presente estudo objetiva avaliar o potencial aplicado da LuDiCa, a qual se destaca pelo emprego de ciclos dialógicos fundamentados em unidades funcionais da narrativa, na promoção de respostas de tomada de perspectiva em crianças pré-escolares.

Método

Participantes

Características. O estudo contou com a participação de oito crianças[16], das quais quatro concluíram todas as etapas experimentais. A Tabela B1 (ver apêndice B) apresenta a caracterização dos participantes, abordando aspectos gerais e hábitos de leitura. Dentre as oito crianças, cinco eram do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades variando entre 2 anos e 9 meses e 3 anos e 6 meses. Todas eram brasileiras, pertencentes a famílias nucleares biológicas de origem latina. Nenhuma delas apresentava neurodivergências conhecidas ou dificuldades auditivas ou visuais não corrigidas. Nenhuma estava escolarizada e todas participavam de um projeto de estimulação infantil. Todas as crianças participavam de momentos de leitura regularmente, tanto no ambiente familiar quanto no programa de estimulação. Em casa, a leitura acontecia, principalmente à noite, utilizando-se tanto de leitura tradicional quanto de práticas de leitura compartilhada. No programa de estimulação, a exposição à leitura era predominantemente em formato tradicional, realizada em grupo, com narrativas contínuas e perguntas feitas pelas educadoras, sem exigência de respostas formais por parte das crianças.

Consentimento e assentimento. A participação das crianças no estudo estava condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Apêndice B, Anexo A) pelos responsáveis legais, bem como ao assentimento das crianças, obtido tanto no início quanto ao longo do experimento (Ericsson & Boyd, 2017).

No caso dos responsáveis legais, para obtenção do consentimento, a pesquisadora gravou um vídeo inicial descrevendo os objetivos, características, etapas e cronograma do

[16] As crianças participavam de um Projeto Infanto-Juvenil (PIJ) da Associação dos Servidores da Universidade de Brasília (UnB). Neste espaço as crianças seguiam uma rotina estruturada de atividades orientadas por professoras de educação infantil. As atividades incluíam momentos de socialização, estimulação cognitiva e desenvolvimento motor.

experimento, com o intuito de fornecer uma explicação clara sobre o projeto. Além disso, foi agendada uma entrevista inicial presencial entre os responsáveis interessados e a pesquisadora, para apresentar mais detalhes do estudo e esclarecer eventuais dúvidas.

Para garantir que as crianças compreendessem o processo de participação e o funcionamento das sessões de coleta, e assim obter seu assentimento, a equipe de pesquisa adotou diversas estratégias. Foram utilizadas rotinas visuais para representar as atividades a serem realizadas, feita uma sessão demonstrativa antes do início do experimento e, no começo de cada sessão, perguntado à criança sobre seu interesse em participar da coleta do dia. Além disso, o assentimento foi avaliado com base na permanência voluntária da criança no espaço de coleta, em sua aproximação ao experimentador e em interações sociais indicativas de conforto, como o compartilhamento de interesses. Esse monitoramento ocorreu de forma contínua ao longo de todo o experimento, com atenção constante às manifestações de interesse da criança em participar dos encontros.

As sessões poderiam ser interrompidas e retomadas a qualquer momento, sempre que a criança expressasse seu desejo de participar ou não, seja por meio de pedidos verbais ou gestos que indicassem seu conforto ou desconforto. Caso o assentimento não fosse obtido e fosse necessária a interrupção da coleta, a retomada das sessões ocorreria desde que a criança ainda estivesse em uma fase experimental que permitisse essa interrupção, sem comprometer o andamento da coleta com os demais participantes.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (Parecer nº 6.818.460).

Critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de exclusão incluíam limitações sensoriais não corrigidas, relacionadas à visão e audição, além da participação prévia em estudos sobre tomada de perspectiva ou LuDiCa. Entre os critérios de inclusão, destacava-se a exigência de uma pontuação mínima de 80% do Nível 2 e 40% do Nível 3 nos componentes de mando, tato, ouvinte, desempenho visual/emparelhamento ao modelo e intraverbal do protocolo VB-MAPP. Além disso, os participantes deveriam obter, no máximo, 60% de acertos no teste de tomada de perspectiva para crianças-adaptado (PTC-A).

O Protocolo Avaliativo e de Planejamento de Marcos do Comportamento Verbal (*Verbal Behavior Milestones Assessment And Placement Program* [VB-MAPP]; Sundberg, 2008) é um instrumento de avaliação elaborado a partir dos preceitos da análise do comportamento, traduzido e adaptado para a população brasileira (Keuffer, 2017; Martone, 2017). Fornece uma amostra representativa das habilidades verbais existentes e outras relacionadas à criança, tipicamente desenvolvidas até os quatro anos de idade. O protocolo conta com cinco componentes que incluem 170 indicadores quantificáveis de linguagem e aprendizagem os quais são sequenciados e distribuídos em três níveis de desenvolvimento: Nível 1 (0 - 18 meses), Nível 2 (18 - 30 meses) e Nível 3 (30 – 48 meses). As habilidades avaliadas incluem descrições operacionais dos repertórios operantes relacionados ao comportamento verbal que indicam pedidos (mando), descrições do mundo (tato), interações conversacionais (intraverbal) e relativos aos pré-requisitos e habilidades de ouvinte, rastreamento visual e pareamento ao modelo. O preenchimento do protocolo foi realizado por meio de entrevistas com pais e professores, bem como por observações diretas do pesquisador com as crianças.

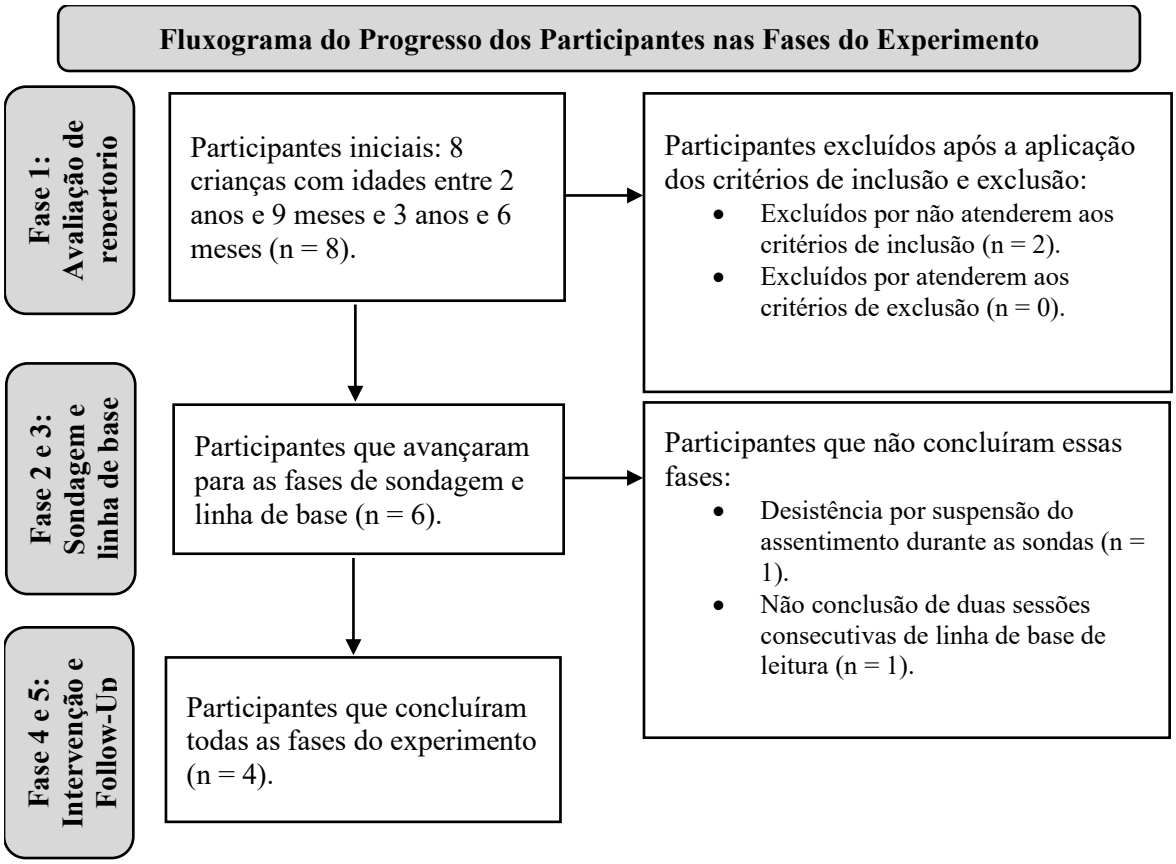
O PTC (Aslan & Köksal Akyol, 2020) que avalia habilidades de tomada de perspectiva em crianças pré-escolares foi traduzido do inglês para o português pela equipe de pesquisa (referimo-nos às instruções a serem apresentadas às crianças; o material mostrado às

crianças não continha textos). As imagens foram ligeiramente adaptadas para evitar (1) ambiguidades que poderiam prejudicar a compreensão das crianças, e.g., cenários que exigiam responder sobre o que outro pensaria sobre uma história que conhecia de forma incompleta e (2) adequação cultural, e.g., mudança nos traços fenotípicos dos personagens para traços mais típicos da diversidade das crianças brasileiras e retirada de representação de objetos não relevantes para a tarefa e pouco usuais na cultura das crianças (Ver Apêndice B, Anexo B). Isso resultou no Teste de Tomada de Perspectiva para Crianças Adaptado (PTC-A), que consistiu em 16 itens ilustrados em preto e branco, organizados em três categorias, planejados para avaliar as dimensões de: perspectiva perceptual, cognitiva e emocional. As respostas das crianças eram comparadas e avaliadas de acordo com um referencial de respostas previamente construído pela equipe de pesquisa com base no teste original, com pequenas mudanças seguindo os mesmos critérios já mencionados (evitar ambiguidades, adequação cultural. O desempenho foi calculado em percentual, sendo que percentuais mais altos indicam maior habilidade na tomada de perspectiva para essa tarefa (Yurdakul et al., 2023). A avaliação foi conduzida diretamente pela pesquisadora em um ou até dois encontros conforme tolerância e bem-estar da criança.

Para participar do estudo, as crianças precisavam atender aos critérios de inclusão, não se enquadrar nos critérios de exclusão e concluir todas as fases experimentais. A Figura 6 apresenta o progresso dos participantes ao longo das fases do estudo.

Figura 6

Fluxograma do progresso dos participantes nas Fases e etapas do experimento



Nota. A figura informa a seleção dos participantes conforme as diferentes fases e etapas do estudo

Ambiente, Material e Equipamentos, Equipe de pesquisa

Ambiente experimental. O estudo foi conduzido no espaço de estimulação infantil frequentado pelas crianças, localizado na cidade de Brasília, no Distrito Federal[17]. O ambiente contava com salas para o atendimento grupal de crianças, um espaço central para atividades recreativas em grupo e uma área externa com características de parque ao ar livre. As sessões foram realizadas no turno da manhã, entre às 9h e 12h, e no turno da tarde, entre às 14h e 17h, conforme o horário em que o participante estava matriculado.

As sessões de coleta, com as crianças, ocorreram em uma cabana tipo *camping,* situada no parque dentro das instalações do programa de estimulação. A cabana estava equipada com um tatame, proporcionando um ambiente confortável para que a criança e a experimentadora pudessem se sentar com conforto e bastante espaço. O local contava com iluminação natural, ventilação adequada e sombra, garantindo uma temperatura agradável durante as atividades.

[17] O programa é uma instituição de educação infantil vinculada a uma universidade federal brasileira, que atende crianças de dois a oito anos, filhas de servidores, alunos e associados da comunidade universitária. São oferecidas atividades pedagógicas e recreativas voltadas ao desenvolvimento integral, com ênfase em educação, arte e práticas corporais, como atividades circenses. De modo geral, as crianças frequentam a instituição em regime de meio período, com carga horária de quatro horas diárias, no turno da manhã ou da tarde, de segunda a sexta-feira.

Material e Equipamentos. Foram selecionados 23 livros de literatura infantil para crianças com idades entre dois e quatro anos (ver Tabela 5). Esses livros, em língua portuguesa do Brasil, fazem parte do acervo do Projeto de Extensão "Livros Abertos" e, em sua maioria, foram escritos pelos autores Mary e Eliardo França, reconhecidos como referências em literatura infantil para essa faixa etária (Donegá, 2021). A escolha das obras se baseou em sua qualidade, amplamente reconhecida por especialistas (Donegá, 2021), na recomendação de mediadores de leitura experientes e/ou em sua inclusão em outras pesquisas sobre leitura dialógica (Caldas & Flores, 2020), além de integrarem uma série com características de tamanho e estilo semelhantes.

Esses livros são conhecidos pela singeleza e ludicidade, com rimas envolventes e ilustrações de alta qualidade (Donegá, 2021). Apresentam frases curtas e narrativas organizadas cronologicamente, o que garante uma clara sequência, com introdução, desenvolvimento da história e conclusão. Um critério importante para a inclusão dessas obras foi a semelhança no número de funções narrativas (Tabela 5), o que facilita a comparabilidade entre as sessões (Flores et al., 2014).

Tabela 5

Lista de Obras de Literatura Infantil

Livro	Autor(es)	Ano	Número de funções narrativas
A boca do sapo	Mary e Eliardo França	2015	3
A casa feia	Mary e Eliardo França	2015	3
A pata	Mary e Eliardo França	2008	3
A sopa está pronta!	Sussane Strasser	2024	2
Bem lá no alto	Sussane Strasser	2016	3
Cadê	Graça Lima	2009	3
Chuva	Mary e Eliardo França	2017	3
Cuecas e Calcinhas: O Certo e o Errado	Todd Parr	2006	3
Era uma vez uma carta amarela	Bia Villeta	2008	3
Eu gosto de mim	Beatriz Monteiro da Cunha	2011	2

Gino Girino	Milton e Theo Oliveira	2011	3
Muito cansado e bem acordado	Sussane Strasser	2017	2
O barco	Mary e Eliardo França	2017	3
O livro da família	Todd Parr	2008	2
O mais bonito	Mary e Eliardo França	2011	3
O pega-pega	Mary e Eliardo França	2016	3
O rabo do gato	Mary e Eliardo França	2018	2
O trem	Mary e Eliardo França	2019	2
O vento	Mary e Eliardo França	1990	2
Pedro vira porco-espinho	Janaina Tokitaka	2016	3
Que perigo!	Mary e Eliardo França	2013	3
Ter um patinho é útil	Isol Misenta	2018	2
Tudo bem cometer erros	Todd Parr	2015	2

Nota. A tabela lista as obras selecionadas e utilizadas na pesquisa e o número de funções trabalhadas durante a leitura.

Entre outros materiais utilizados durante o estudo, foi disponibilizada uma câmera instalada em um tripé para a gravação das sessões, permitindo a coleta de dados e avaliação da concordância entre observadores e a integridade do procedimento. Também foram desenvolvidos materiais adicionais para auxiliar na coleta e organização dos dados ao longo das etapas experimentais.

Para o recrutamento dos participantes, a equipe de pesquisa desenvolveu diversos materiais informativos, incluindo uma postagem digital (Ver Apêndice B, Anexo C) e um vídeo curto com os principais aspectos da pesquisa. Esse vídeo foi enviado às famílias pelas funcionárias do projeto de estimulação por meio do grupo de WhatsApp dos pais. Além disso, foi criado o Formulário de Inscrição em Pesquisa: *Tomada de Perspectiva e Leitura*, que foi preenchido pelos responsáveis legais para registrar formalmente os participantes no estudo (Ver Apêndice B, Anexo D).

Para a organização e análise dos dados, foram desenvolvidos materiais específicos. A análise da função narrativa contou com instrumentos próprios (Ver Apêndice B, Anexo E), enquanto os dados de desempenho de cada participante foram tabulados em uma planilha do

Excel (Ver Apêndice B, Anexo F), permitindo a sistematização das informações obtidas ao longo da pesquisa.

Por fim, para avaliar a aceitação social da intervenção, foi elaborado o Questionário de Validade Social para Pais (Ver Apêndice B, Anexo G), preenchido pelos responsáveis legais das crianças para registrar suas percepções sobre a pesquisa. Paralelamente, a satisfação dos participantes foi avaliada por meio de um roteiro estruturado de perguntas, conduzido por um professor junto às crianças (Ver Apêndice B, Anexo H).

Equipe de pesquisa. A coleta de dados foi realizada por uma equipe de cinco pesquisadoras[18]: uma pós-doutora atuando como orientadora[19], uma doutoranda responsável pela autoria e execução do estudo[20] e três estudantes de graduação. Uma das graduandas auxiliou na logística das sessões[21], enquanto as outras duas atuaram como mediadoras[22].

A dupla de mediadoras de leitura recebeu um treinamento completo abrangendo todas as etapas do processo experimental. O treinamento incluiu: (I) o uso do método FuN para avaliação das funções narrativas e elaboração de convites e (II) a aplicação da abordagem LuDiCa, com ênfase na responsividade do mediador, conforme descrito por Bisello & Flores (2017). Cada mediadora foi responsável por uma dupla de crianças, permanecendo com os mesmos participantes desde o início até o fim do processo da etapa 2 entre as fases 3 e 6. A

[18] Toda a equipe participou da etapa 1, que envolveu a análise das funções narrativas, a definição das ações e eventos, e a seleção dos convites.
[19] A função de orientação nas etapas experimentais envolveu a análise das fases, com o objetivo de monitorar a conformidade com o planejamento e fornecer assessoria sobre ajustes necessários. Isso foi feito por meio de reuniões, análise de vídeos ou presença no contexto experimental, pelo menos uma vez em cada etapa e fase.
[20] A função da responsável pela pesquisa envolveu o monitoramento, análise e ajustes no planejamento e na execução de todas as etapas e fases. Ela implementou diretamente a etapa 1, a etapa 2 (fase 1 e 2) e a etapa 3, além de garantir a integridade e o acordo entre os observadores.
[21] A função de logística das sessões envolve a preparação do ambiente experimental antes da coleta, incluindo a montagem da cabana e tatames, verificação dos livros, posicionamento da câmara e tripé, e a preparação dos estímulos conforme a fase. Após a coleta, a logística inclui a organização do espaço, o armazenamento dos materiais e a tabulação dos dados em planilha.
[22] As mediadoras foram responsáveis pela coleta da etapa 2, das fases 3 a 6, a escolha das opções de livros a serem apresentadas às crianças e a realização da transição com cada participante, guiando-os para o momento da coleta. Igualmente a tabulação dos dados em planilha.

mediadora 1 coletou os dados dos participantes Nicol e Andrea, enquanto a mediadora 2 coletou os dados de Jenny e Juan Pablo.

Delineamento Experimental

Foi adotado um delineamento experimental de sondas múltiplas concorrentes entre os participantes (Costa & Souza, 2020; Horner & Baer, 1978), evitando assim os efeitos de uma exposição prolongada às sessões de linha de base. O critério para a inclusão de um novo participante na fase de linha de base foi a realização de, no mínimo, cinco sessões de intervenção com o participante anterior, sendo que o último ponto de desempenho do participante anterior deveria ser superior ao maior ponto registrado em sua linha de base. O critério para a entrada na fase de intervenção foi a observação de três sessões de linha de base, nas quais a oscilação de desempenho fosse igual ou inferior a uma ocorrência, sem tendência ou com tendência decrescente.

A variável independente adotada foi o método LuDiCa, conforme os componentes descritos previamente na seção de Introdução. Os livros selecionados foram utilizados nas fases de sonda, linha de base e intervenção, sendo que cada sessão de cada fase foi conduzida com um livro diferente (ver Figura 7, na seção de Procedimento). A escolha do livro era feita pela própria criança a partir de três opções disponibilizadas pelas pesquisadoras no dia. Dessa forma, a ordem de apresentação dos livros variou entre os participantes, sem repetição ao longo das sessões experimentais.

A variável dependente consistiu na emissão de respostas de tomada de perspectiva, expressas por comportamentos que indicaram a compreensão das experiências dos personagens, não explicitadas na narrativa, e que refletem o alcance da função narrativa (ver Tabela 6). Portanto, a tomada de perspectiva foi considerada um comportamento operante, sob o controle temático das funções narrativas da história. Assim, foi adotado um critério de resposta baseado na função, ou seja, as respostas das crianças que indicaram a compreensão

da perspectiva da história vivida pelos personagens, independentemente da forma como foram expressas. Nesse sentido, as crianças puderam demonstrar a tomada de perspectiva de diversas maneiras, incluindo não apenas a fala, mas também outras formas de resposta, como gestos.

A expressão de uma função narrativa pela criança foi considerada uma instância de tomada de perspectiva, posto que, com as perguntas escolhidas pela pesquisadora, não é possível compreender a função narrativa sem haver controle da resposta por aspectos relacionados à perspectiva dos atores da história. Por exemplo, ao perguntar: "Como você acha que o coelho se sentiu?", se o contexto da história é um contexto que tipicamente causaria tristeza no coelho (sem declará-lo explicitamente, caso contrário, poderia ter controle apenas pelo texto), a criança precisa ficar sob controle da descrição das contingências descritas na história que dizem respeito ao coelho, e não a ela mesma, para conseguir expressar a função narrativa dos sentimentos do coelho. Não foram incluídas perguntas que poderiam ser respondidas a partir de um simples controle de estímulos direto pelas imagens, como quando a expressão facial do personagem já indicaria diretamente sua emoção, nem pelo texto, como quando a perspectiva do personagem é declarada explicitamente. Em suma, era necessário que a criança compreendesse a perspectiva do personagem sem que essa perspectiva estivesse (a) expressa explicitamente no texto ou (b) indicada de um modo direto e imediato nas imagens. A função narrativa é uma unidade temática que não coincide nem com uma parte específica do texto, nem com uma imagem isolada (Flores et al., 2014). Sendo assim, o comportamento da criança precisa ficar sob controle do contexto maior da história e, por tanto, de variáveis ou contingências fictícias descritas na história que estariam afetando o personagem. Por essa razão, o alcance da função narrativa coincide com o êxito na tomada de perspectiva (Flores, comunicação pessoal, 2025).

Como medida principal, foi registrada a ocorrência de respostas independentes durante um bloco de seis tentativas, relativas aos convites apresentados pelas experimentadoras ao longo da leitura. Como medidas complementares, foram registrados o número de respostas emitidas pelo participante quando oferecidas ajudas, bem como o número de respostas ausentes ou incorretas, nas quais foi fornecido o modelo da resposta, sem exigir mais respostas por parte do participante.

Tabela 6

Definição da Variável Dependente, Exemplos de Provocações e Exemplos de respostas em independente

VD Definição	**Funções**	**Contexto e provocação do mediador**	**Exemplos de resposta que indicam alcance da função/tomada de perspectiva**
Compreensão das experiências dos personagens, e que refletem o alcance da função narrativa	Os animais querem comer o bolo Eles se ajudam (cooperam) para alcançar o bolo e conseguiram comer algo do bolo O pássaro não fez parte da equipe, ele quis trabalhar sozinho	Contexto: Vários animais estão formando uma pirâmide para alcançar um bolo que está no alto. Chega um novo animal, o pato. Convite: "Eles (os outros animais) vão pedir para o pato...	"voar até o alto da pirâmide e pegar o bolo." "Voar e pegar o bolo." "Ajuda, subindo na pirâmide." A criança faz um gesto com a mão voando até o bolo.
		Contexto: Um porquinho muda de posição enquanto os animais formam a pirâmide para alcançar o bolo. Convite: "Por que o porquinho mudou de posição?"	"Para ficar mais alto." "Para ajudar a alcançar o bolo." "Eles querem comer bolo, né?" Aponta para o bolo Faz um traço desde o porquinho até o bolo Mede distancias entre o animal mais alto e o bolo
		Contexto: Um passarinho está observando os animais tentando alcançar o bolo no alto. Convite: "E o passarinho, ele conseguiria pegar o bolo? Por quê?"	"Consegue, porque ele sabe voar." "Consegue, porque ele está no alto." "Consegue, porque ele está perto."

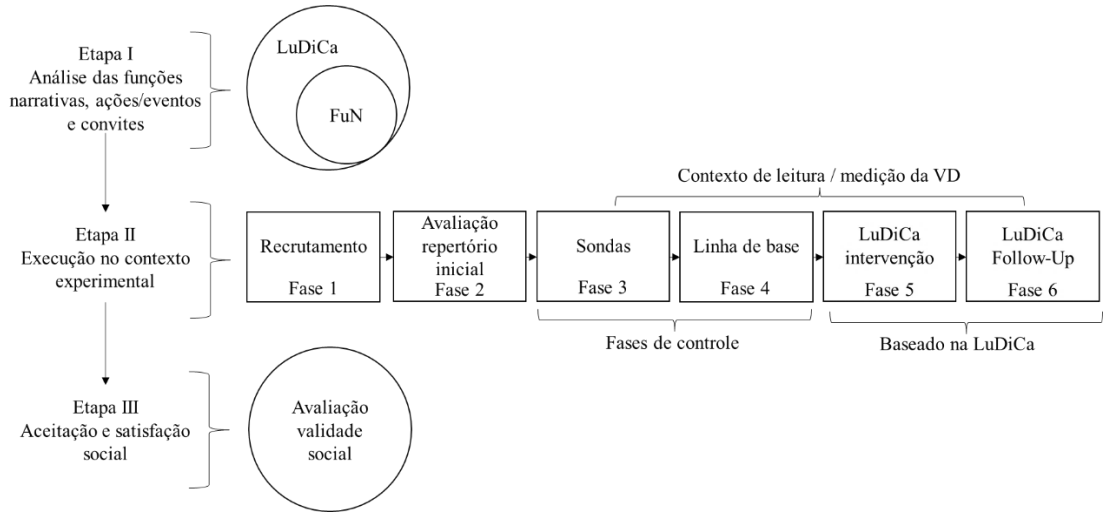
Nota. A tabela fornece exemplos de situações, convites e respostas que se consideram instâncias comportamentais da tomada de perspectiva. Esses exemplos foram construídos em colaboração com a orientadora com base no livro "Bem lá no alto", escrito por Sussane Strasser (2016).

Procedimento

O procedimento foi estruturado em três etapas: (I) Análise das funções narrativas, ações/eventos e convites a serem usados nas fases de controle (Fases 3 e 4) e da LuDiCa (Fase 5 e 6) com base no método FuN; (II) execução no contexto experimental; e (III) avaliação de validade social para medir a aceitação e satisfação dos participantes (ver Figura 7). O estudo teve duração total de cinco meses, sendo que a etapa II se estendeu por três meses, com uma redução no número de sessões semanais durante o período de férias das crianças. Não houve outras interrupções ou contratempos que impactassem significativamente o cronograma da pesquisa.

Figura 7

Representação Gráfica, Etapas e Fases Experimentais



Nota. Esta figura apresenta as três etapas do estudo, abrangendo o planejamento, a implementação da LuDiCa e os componentes de cada fase, além da etapa de avaliação da validade social. Fonte: diagrama criado pela autora.

Etapa I: Análise das funções narrativas, ações/eventos e convites. Na primeira etapa, o experimentador analisou as narrativas dos livros selecionados para as fases 2, 3 e 4, identificando as sequências de ações/eventos e as funções narrativas que serviram de base para os convites. Esses convites foram planejados para estimular as respostas dos participantes com base nas unidades funcionais da história, enfatizando aspectos da tomada de perspectiva, conforme exemplificado na Tabela 6. Eles foram formulados principalmente como perguntas abertas, utilizando pronomes interrogativos (por exemplo: o que, de onde, quem, para que, por que, etc.), evitando, assim, questões de múltipla escolha ou que pudessem ser respondidas apenas com "sim" ou "não". Além das perguntas, os convites também poderiam assumir a forma de afirmações a serem completadas pelo participante (por exemplo: "Fulanito está indo para..."). Em todas as ocasiões, os participantes poderiam responder vocalmente ou por meio de gestos, como apontar para o livro ou expressar suas respostas por meio de gestos. O planejamento buscou equilibrar o número de convites entre as fases, considerando as características dos livros selecionados. As questões formuladas indicaram oportunidades para a ocorrência de tomadas de perspectiva. A Tabela 7 apresenta um modelo de planejamento dos convites baseados em unidades funcionais.

Tabela 7

Exemplo de planejamento dos convites baseados no FuN

Funções da narrativa	Ações/eventos	Convites programados
Os animais querem comer o bolo	Capa: Um urso olha para um bolo com curiosidade	
Eles se ajudam (cooperam) para alcançar o bolo	Um pássaro observa um bolo na janela alta de uma casa	
O pássaro não fez parte da equipe, ele	Um urso fala que está com fome enquanto olha para o bolo inalcançável. Na mesma hora o pássaro também observa o bolo.	O urso quer…

quis trabalhar sozinho Todos conseguiram comer algo do bolo	O pássaro vai se aproximando devagar na casa onde está o bolo; o urso se aproxima da casa, mas ainda está longe do bolo com cara de como pegar ele e um porquinho aparece. O pássaro vai se aproximando devagar na casa; o porquinho sobe na cabeça do urso ainda ficando longe do bolo. Chega um cachorro.	Para onde o pássaro está indo? O pássaro está indo até ...
	O pássaro vai se aproximando devagar na casa; o cachorro sobe no porquinho ainda ficando longe do bolo, mas formando uma torre. Chega um coelho.	O que o coelho vai fazer?
	O pássaro vai se aproximando devagar na casa; o coelho sobe no cachorro, o porquinho fica na vertical, ainda ficando longe do bolo, mas formando uma torre. Chega uma galinha.	Para que o porquinho mudou de posição, ficando de cabeça para baixo? O porquinho mudou de posição para ...
	O pássaro vai se aproximando devagar na casa; a galinha sobre no coelho, o porquinho e cachorro mudam de posição, ainda ficando longe do bolo, mas formando uma torre. Chega um sapo.. O pássaro está próximo da casa; o sapo sobre na galinha a maioria muda de posição, ainda ficando longe do bolo, mas formando uma torre. Chega um menino e pega o bolo na janela O pássaro chegou em casa. A torre de animais começou a se desfazer. O menino olha todos pela janela.	O que você acha que eles (os outros animais) vão pedir para o sapo?
	Todos os animais caíram e o pássaro pegou e levou a cereja. O menino saiu com o bolo pela porta e todos se formaram com cara de felicidade.	Como eles (animais) estão se sentindo?

Nota. A tabela apresenta um exemplo do planejamento da LuDiCa com base no método FuN, incluindo a definição das funções narrativas, a descrição das ações/eventos e o planejamento dos convites. Essa análise foi realizada a partir do livro Bem lá no alto, de Sussane Strasser (2016). Fonte: autoria própria juntamente com a orientadora.

Etapa II: Execução no contexto experimental. A segunda etapa foi subdividida em seis fases: (1) Recrutamento; (2) Avaliação do repertório inicial, para verificar os critérios de inclusão no estudo; (3) Sondagem do repertório da variável independente; (4) Linha de base; (5) Implementação da intervenção; e (6) Follow-up.

Fase 1: Recrutamento de participantes. Esta fase teve como objetivo identificar as crianças que potencialmente poderiam se enquadrar na participação da pesquisa. Para isso, a pesquisa foi apresentada às coordenadoras e professoras do programa de estimulação infantil, a fim de caracterizar o perfil dos potenciais participantes. Com base na orientação das funcionárias, foram realizadas visitas de observação em três salas, cujas crianças tinham entre 2 anos e 0 meses e 3 anos e 11 meses de idade.

Durante o período de observação, as pesquisadoras integraram-se à rotina das salas de aula, participando das atividades diárias, interagindo com as crianças e estabelecendo vínculos. O objetivo dessa etapa era identificar crianças que demonstrassem interesse por interações verbais, tanto ao responder quanto ao formular perguntas, além de apresentarem condições de acompanhar e participar dos momentos de leitura conduzidos pela professora. Ao final dessa triagem inicial, verificou-se que, com exceção de uma, todas as crianças das diferentes turmas apresentavam as habilidades buscadas. Assim, foram pré-selecionadas 15 crianças, cujos responsáveis receberam um convite formal para autorizar a participação de seus filhos na pesquisa.

O convite incluía uma postagem informativa junto com um vídeo explicativo sobre os objetivos, etapas do estudo, cronograma e possíveis riscos da pesquisa, conforme descrito no termo de consentimento. Além disso, foi enviado um questionário em formato virtual para coletar informações gerais sobre a criança, bem como para formalizar sua inscrição na pesquisa (Ver Apêndice B, Anexo D). Oito das quinze famílias convidadas preencheram o

questionário e autorizaram a participação de seus filhos, que seguiram para as etapas subsequentes da pesquisa.

Após o consentimento, cada uma das oito crianças participou individualmente de uma sessão inicial com até duas experimentadoras. O principal objetivo dessa etapa foi garantir o assentimento dos participantes desde o início do estudo. Durante a sessão, as atividades foram explicadas por meio de uma rotina visual, assegurando a compreensão do que seria realizado. Além disso, foi conduzida uma demonstração da leitura compartilhada, permitindo que as crianças se familiarizassem com a dinâmica e contexto das sessões.

O assentimento foi monitorado, não apenas no início, mas ao longo de todo o estudo. Para isso, foram consideradas tanto as expressões verbais de desejo ou recusa em participar, quanto as atitudes que demonstravam conforto ou desconforto. A qualquer momento, tanto os participantes quanto as experimentadoras poderiam interromper a sessão, garantindo que a experiência fosse conduzida com respeito ao bem-estar da criança.

Fase 2: Avaliação de Repertório Inicial – critérios de inclusão e exclusão. Esta fase foi dividida em dois momentos: um voltado aos pais, para avaliação do repertório com base no VB-MAPP, e outro com as crianças, para aplicação do PTC-adaptado (ver Tabela 8).
No primeiro momento, foram realizadas reuniões presenciais individuais entre os pais e a pesquisadora, com duração aproximada de uma hora. Nessas reuniões, foram fornecidas informações sobre a pesquisa e conduzida uma entrevista estruturada com perguntas fechadas sobre a presença ou ausência de habilidades esperadas para a idade, conforme os marcos selecionados do protocolo VB-MAPP (Sundberg, 2008). Os dados obtidos estão apresentados na Tabela 8 em formato percentual, considerando como 100% o número total de marcos avaliados em cada nível.
No segundo momento, cada criança participou individualmente de uma sessão com a pesquisadora para avaliação de habilidades de tomada de perspectiva, por meio do PTC-

adaptado. O teste foi aplicado em dois intervalos de aproximadamente 15 minutos, em contexto de parque e em formato de brincadeira. Durante a aplicação, foram apresentadas imagens e feitas as perguntas do protocolo, sem reforço para respostas corretas e sem correção de respostas incorretas. Os dados estão organizados na Tabela 8 em formato percentual, considerando como 100% o total de questões avaliadas.

Tabela 8

Desempenho nos instrumentos VB-MAPP e PTC-A: Critérios de inclusão e exclusão

Nome fictício	VB-MAPP					PTC-A
	Mando	Tato	Ouvinte	VP-MTS	Intraverbal	
*Walter	**N1**-100% **N2**-90% **N3**-70%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-70%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-60%	**N1**-100% **N2**-90% **N3**-70%	**N2**-90% **N3**-80%	16,7%
*Juan Pablo	**N1**-100% **N2**-90% **N3**-70%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-70%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-40%	**N1**-100% **N2**-90% **N3**-50%	**N2**-90% **N3**-80%	54,2%
*Andrea	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-80%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-90%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-90%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-80%	**N2**-100% **N3**-80%	25,0%
*Nicol	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-80%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-90%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-90%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-100%	**N2**-100% **N3**-80%	12,5%
*Jenny	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-80%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-80%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-70%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-80%	**N2**-100% **N3**-70%	41,7%
Gerônimo	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-90%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-100%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-90%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-80%	**N2**-100% **N3**-90%	75,0%
Valentina	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-80%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-70%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-100%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-80%	**N2**-100% **N3**-80%	79,2%
*Rocio	**N1**-100% **N2**-90% **N3**-60%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-60%	**N1**-100% **N2**-100% **N3**-60%	**N1**-100% **N2**-90% **N3**-70%	**N2**-100% **N3**-80%	33,3%

Nota. A tabela apresenta o desempenho de cada participante nos critérios de inclusão e exclusão. Todos os participantes demonstraram as habilidades verbais mínimas exigidas para o estudo, conforme os marcos selecionados do protocolo VB-MAPP. Seis crianças (referenciadas com "*") obtiveram pontuações inferiores a 60% no teste PTC-A.

Com base nessa avaliação, seis das oito crianças atenderam aos critérios de inclusão e não atingiram os critérios de exclusão, prosseguindo no experimento. As outras duas, Valentina e Gerônimo, não deram continuidade à participação, pois apresentaram pontuações superiores a 60% no teste PTC-adaptado. Os pais dessas crianças foram contatados e informados sobre o desempenho de seus filhos no teste, bem como sobre a necessidade de interromper sua participação na pesquisa, considerando os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos para o estudo.

Fase 3: Sondas. O experimento propriamente dito foi iniciado, portanto, com os seis participantes que passaram os critérios de inclusão. Cada sessão de coleta durante as sondas e linhas de base teve, em média, 20 minutos de duração, divididos em quatro momentos. Inicialmente, a criança era exposta à rotina visual das atividades e participava de um breve período de brincadeiras sociais no parque com o experimentador, estratégia que facilitava a transição da sala para o parque e, posteriormente, para a leitura. Em seguida, a preparação para a leitura ocorria com o auxílio de um timer e instruções que indicavam o momento de se dirigir ao espaço de leitura. Na etapa seguinte, a criança escolhia um livro entre três opções disponíveis e participava da leitura direcionada. Por fim, no encerramento da sessão, ela teve a oportunidade de brincar novamente no parque por alguns minutos antes de retornar à sala. Tanto nas sondas e linhas de base quanto na intervenção, um livro diferente será lido a cada sessão.

Os participantes selecionados na Fase 1 foram envolvidos em sessões de sondas, cuja quantidade variou de uma a três sessões por participante, dependendo da ordem de entrada na Fase 3. Nessa fase, os componentes da LuDiCa (Fase 4. Intervenção) não foram aplicados. Assim, os participantes foram expostos a momentos de leitura com pausas para diálogo, durante os quais o experimentador introduziu os convites planejados. As respostas dos participantes não foram diretamente consequênciadas ou modeladas por meio do ciclo

dialógico característico da LuDiCa. No entanto, as respostas de participação e interação no diálogo foram confirmadas pelo experimentador para evitar a extinção desses comportamentos. Cada criança participou de uma sessão de sondagem inicial. Além disso, novas réplicas das sondagens foram conduzidas sempre que um novo participante iniciava o ciclo de linha de base (Fase 3). Durante esta fase e a Fase 3 de linha de base, as respostas dos participantes sobre tomada de perspectiva, baseadas na função narrativa, foram registradas como acertos ou erros, de acordo com os convites programados e apresentados pela experimentadora.

Durante esta fase, um dos participantes, Walter, expressou sua intenção de não continuar com as leituras (ver figura 6). Apesar de tentarmos adaptar o contexto de leitura para outros espaços, a criança manifestou claramente o desejo de não participar mais das sessões. Como resultado, cinco crianças continuaram no experimento. Os pais de Walter foram contatados e informados sobre o desempenho de seu filho ao longo do processo, bem como sobre a decisão dele de se retirar da pesquisa.

Fase 4: Linha de Base. Os procedimentos de linha de base seguiram o mesmo protocolo descrito na Fase 2, porém foram conduzidos de forma contínua, conforme o delineamento experimental planejado. Dessa forma, as sessões de linha de base foram mantidas como critério para a entrada na fase de intervenção (Fase 4) até que a variável dependente apresentasse estabilidade por três sessões consecutivas, com uma oscilação igual ou inferior a uma resposta correta entre sessões. A inclusão de um novo participante na fase de linha de base ocorreu após a implementação de três sessões de intervenção do participante anterior, desde que o último ponto registrado fosse superior ao maior ponto observado na linha de base desse participante.

Durante esta fase, uma das participantes, Rocio, demonstrou dificuldades em permanecer engajada durante os intervalos de leitura, tanto em relação à atenção à história

quanto à interação com as experimentadoras (ver figura 6). Apesar de tentarmos adaptar o contexto de leitura para outros espaços e realizar ajustes para aumentar o valor da tarefa, a criança continuou apresentando comportamentos de desinteresse, progressivamente demonstrando desconforto ao participar dos encontros. Após duas sessões consecutivas, esses comportamentos impossibilitaram a coleta de dados da linha de base, o que levou à interrupção do estudo. Como resultado, quatro crianças continuaram no experimento. Os pais de Rocio foram contatados e informados sobre o desempenho de sua filha ao longo do processo, bem como sobre a decisão de suspender a pesquisa.

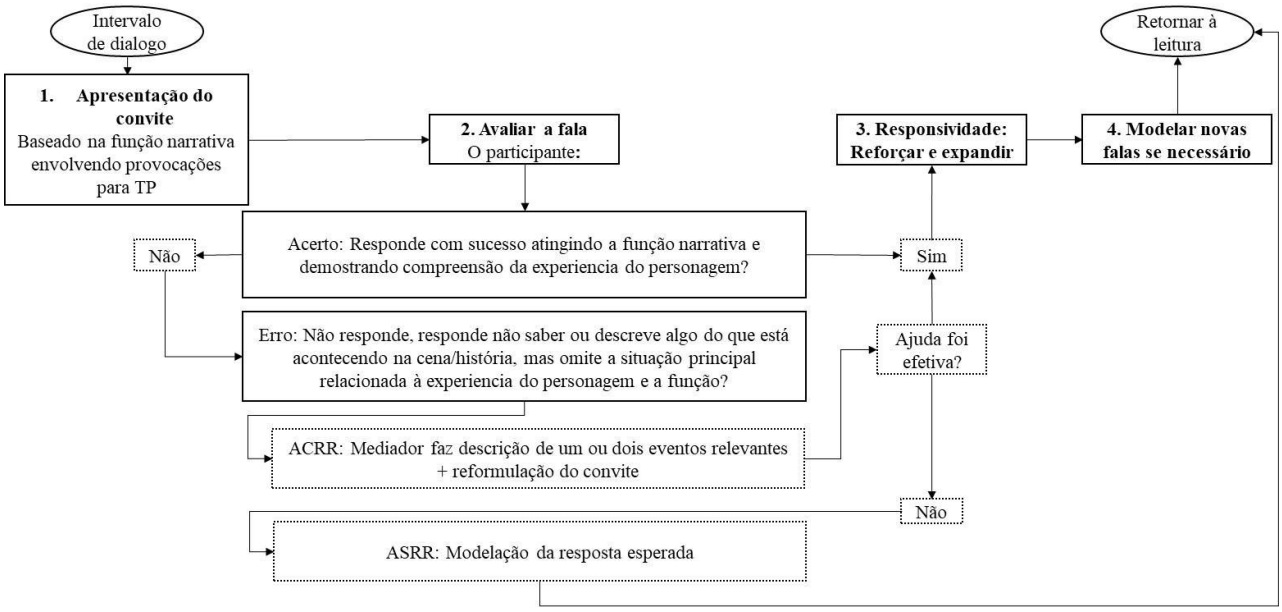
Fase 5: LuDiCa - Intervenção. A fase de intervenção consistiu em sessões de LuDiCa, nas quais foi adotado um ciclo dialógico que envolveu: (I) a utilização de convites por meio de perguntas ou comentários fundamentados no método FuN, com o objetivo de estimular o participante a discutir a história e promover a TP; (II) a escuta atenta e a consideração das falas da criança, com o intuito de orientá-las ou ampliá-las; nessa etapa, foram empregadas hierarquias de dicas e reforçamento diferencial com consequências naturais, quando necessário (ver Figura 8); (III) a ampliação das falas do participante por meio de comentários que as tornavam mais complexas; e (IV) a oferta de oportunidades para que a criança repetisse ou complementasse a fala expandida (Whitehurst et al., 1988, 1994).

O procedimento de hierarquia de dicas teve como objetivo facilitar respostas relacionadas ao controle dos eventos explícitos e às dimensões temáticas da narrativa (Queiroz et al., 2020). A primeira resposta dada pelo participante foi utilizada para determinar a necessidade de ajudas adicionais. Os critérios propostos por Queiroz et al. (2020) foram adaptados para esta pesquisa, a fim de fornecer o nível de assistência necessário. Dois tipos de ajudas foram aplicados (ver Figura 8): (1) ajudas com requerimento de resposta (ACRR), que incluíram a reformulação do convite e a descrição de um ou dois eventos relevantes para a compreensão da experiência do personagem, e (2) ajudas sem

requerimento de resposta (ASRR), que consistiram na demonstração da resposta por meio da modelação. Caso a criança respondesse corretamente, seja na primeira tentativa ou após o uso das ajudas, o mediador demonstrava responsividade, confirmando e ampliando suas respostas (Whitehurst et al., 1988, 1994).

Figura 8

Diagrama de Fluxo da Estratégia Baseada na LuDiCa



Nota. Este diagrama ilustra o fluxo do processo da Fase 4 de intervenção, delineando as distintas decisões a serem tomadas conforme o desempenho do participante (Fonte: diagrama adaptado de Queiroz et al., 2020).

Fase 6: LuDiCa – Follow-Up. Com o objetivo de avaliar o desempenho após a conclusão da intervenção com o LuDiCa, foi realizada uma sessão de seguimento duas semanas após a última sessão de intervenção de cada participante. A sessão de seguimento seguiu o mesmo protocolo utilizado na fase de intervenção.

Etapa III: Avaliação de validade social. A terceira e última etapa foi conduzida com o objetivo de avaliar a validade social do estudo. Tanto as crianças quanto os pais dos participantes que completaram o estudo foram consultados. No caso das crianças, foi analisado o grau de satisfação em relação à pesquisa por meio de um questionário estruturado com quatro perguntas, abordando suas percepções sobre as pesquisadoras, os encontros e os livros utilizados (Ver Apêndice B, Anexo H). O questionário foi elaborado considerando dois aspectos: (1) a adequação à idade das crianças e (2) a conduta do avaliador para garantir espontaneidade e respostas genuínas. Para atender ao primeiro critério, as perguntas foram formuladas em uma linguagem acessível e objetiva, com respostas de múltipla escolha (duas ou três opções) para facilitar a compreensão e a expressão das crianças. Apenas uma pergunta aberta foi incluída, solicitando que a criança recordasse sua história preferida. As questões foram inicialmente desenvolvidas pelas pesquisadoras e, posteriormente, submetidas à avaliação das professoras das crianças, que sugeriram ajustes conforme seu conhecimento das crianças.

Para atender ao segundo critério, a aplicação do questionário (Ver Apêndice B, Anexo H) foi conduzida por uma das professoras das crianças, previamente orientadas e treinadas, por meio de um ensaio, a administrar as perguntas de forma natural e flexível. O treinamento incluiu a discussão de estratégias para garantir um ambiente acolhedor, evitar rigidez na apresentação das perguntas e não influenciar nas respostas das crianças. Além disso, a professora foi orientada a respeitar sinais de desconforto e evitar insistência caso a criança demonstrasse recusa em responder.

A coleta de dados ocorreu em uma sala do projeto de estimulação infantil, equipada com tatames e cadeiras, permitindo que a criança escolhesse a posição mais confortável para a atividade, enquanto a professora se posicionou à sua altura, promovendo um ambiente mais recíproco. Antes do início do questionário, foi realizada uma breve conversa para

contextualizar a atividade, recordando os momentos de leitura e mencionando o nome das pesquisadoras.

As perguntas (Ver Apêndice B, Anexo H) foram apresentadas no formato de conversa, acompanhadas de gestos sugeridos pela professora indicativos do nível de satisfação, sentimento ou intenção da criança em relação ao estudo. Além disso, foram utilizados suportes visuais com imagens já inseridas na rotina da criança, representando emoções como tristeza e felicidade, para facilitar a identificação e nomeação de suas próprias emoções durante os diferentes momentos da pesquisa, especialmente nas atividades de leitura. Para cada pergunta, foi esperado um tempo médio de resposta de até 5 segundos. Se necessário, a pergunta poderia ser repetida uma vez ou reformulada para facilitar a compreensão. Ao final do questionário, a criança foi informada sobre o término da atividade e recebeu agradecimentos por sua participação.

Com os pais, foi avaliado o grau de aceitabilidade social do estudo. Para isso, um questionário virtual foi enviado aos pais (Ver Apêndice B, Anexo G), o qual perguntava sobre a relevância da pesquisa, a percepção sobre as sessões, o impacto esperado, a devolutiva das informações relativas ao processo e as implicações éticas. Antes de enviar os questionários de aceitação social, foi realizada uma última reunião com os pais dos quatro participantes, a fim de apresentar os resultados do desempenho de seus filhos de forma qualitativa e quantitativa. Além disso, foram apresentadas amostras videográficas que ilustravam a condução das sessões.

Análise de Dados, Acordo Entre Observadores e Juízes e Avaliação da Integridade do Procedimento

Todas as sessões das diferentes fases da Etapa 2 e 3, que envolviam a participação direta das crianças, foram documentadas por meio de gravações de áudio e vídeo. "Os dados de desempenho dos participantes, obtidos a partir das gravações, foram registrados em uma planilha do Excel para cada fase do estudo (Ver Apêndice B, Anexo F). A análise dos dados

concentrou-se no número de respostas corretas e incorretas relacionadas à tomada de perspectiva durante as fases de sondas, linha de base, intervenção e *follow-up*. Para monitorar as medidas complementares durante a Fase 4 de intervenção, foi determinada a porcentagem de respostas assistidas, com e sem exigência de resposta.

A análise dos dados foi conduzida utilizando técnicas de inspeção visual, conforme descrito por Cooper et al. (2020), levando-se em consideração o nível, a tendência e a estabilidade das respostas, com o objetivo de verificar o efeito da intervenção e compará-lo com as fases de sondas e linha de base. Para avaliar a eficácia da intervenção, foi utilizada a análise de Percentual de Dados Não Sobrepostos (PND; Parker et al., 2011). Essa métrica permite estimar a proporção de dados da fase de intervenção que supera os valores observados na linha de base, servindo como um indicador do impacto da LuDiCa.

Para avaliar o acordo entre os observadores, um segundo observador treinado registrou 30% das sessões de cada fase do estudo para obter os dados mencionados. O acordo foi calculado da seguinte forma: ([concordância / (concordância + discordância)] × 100). Os índices de concordância foram: 91% (Fase 2 e 3: 88%; Fase 4: 94%) para a Nicol; 94% (Fase 2 e 3: 100%; Fase 4: 87%) para a Andrea; 91% (Fase 2 e 3: 92%; Fase 4: 90%) para a Jenny e; 97% (Fase 2 e 3: 92%; Fase 4: 100%) para o Juan Pablo.

A integridade do procedimento foi avaliada por meio do preenchimento de um *checklist* que abrange os passos necessários para a implementação adequada da variável independente durante as fases de linha de base e intervenção (Ver Apêndice B, Anexo I). Um segundo observador treinado registrou 30% das sessões de cada fase do estudo para obter os dados mencionados. O cálculo da integridade foi realizado utilizando a seguinte fórmula: ([procedimentos corretos / (procedimentos corretos + incorretos)] × 100). Os resultados indicaram um índice geral de integridade de 97%, demonstrando alta fidelidade na execução do estudo.

A análise da integridade dos procedimentos, com base na atuação das mediadoras, apresentou os seguintes resultados: a mediadora 1 conduziu as sessões de Nicol e Andrea, com índices de 98% e 94%, respectivamente. No caso de Nicol, a integridade foi de 100% nas fases de sonda e linha de base, e de 96% na intervenção. Para Andrea, os índices foram de 90% nas fases de sonda e linha de base, e de 98% na intervenção. A mediadora 2, responsável pelas sessões de Jenny e Juan Pablo, obteve índices de 97% e 100% de integridade, respectivamente. Para Jenny, a integridade foi de 95% nas fases de sonda e linha de base e 99% na intervenção. Já para Juan Pablo, a integridade foi de 100% em todas as fases do estudo.

Resultados

Os resultados obtidos no presente estudo confirmaram que a exposição ao contexto de leitura dialógica para a compreensão profunda – LuDiCa, resultou em um aumento das respostas de tomada de perspectiva em relação à linha de base para todos os participantes (ver figura 9). A seguir, os dados serão apresentados com base no delineamento de sondas múltiplas concorrentes entre participantes, considerando cada fase da etapa dois e três do estudo. Assim, serão descritos os desempenhos dos participantes nas fases de sonda, linha de base, intervenção e *follow-up*. Por fim, serão apresentados os resultados dos testes de validação social.

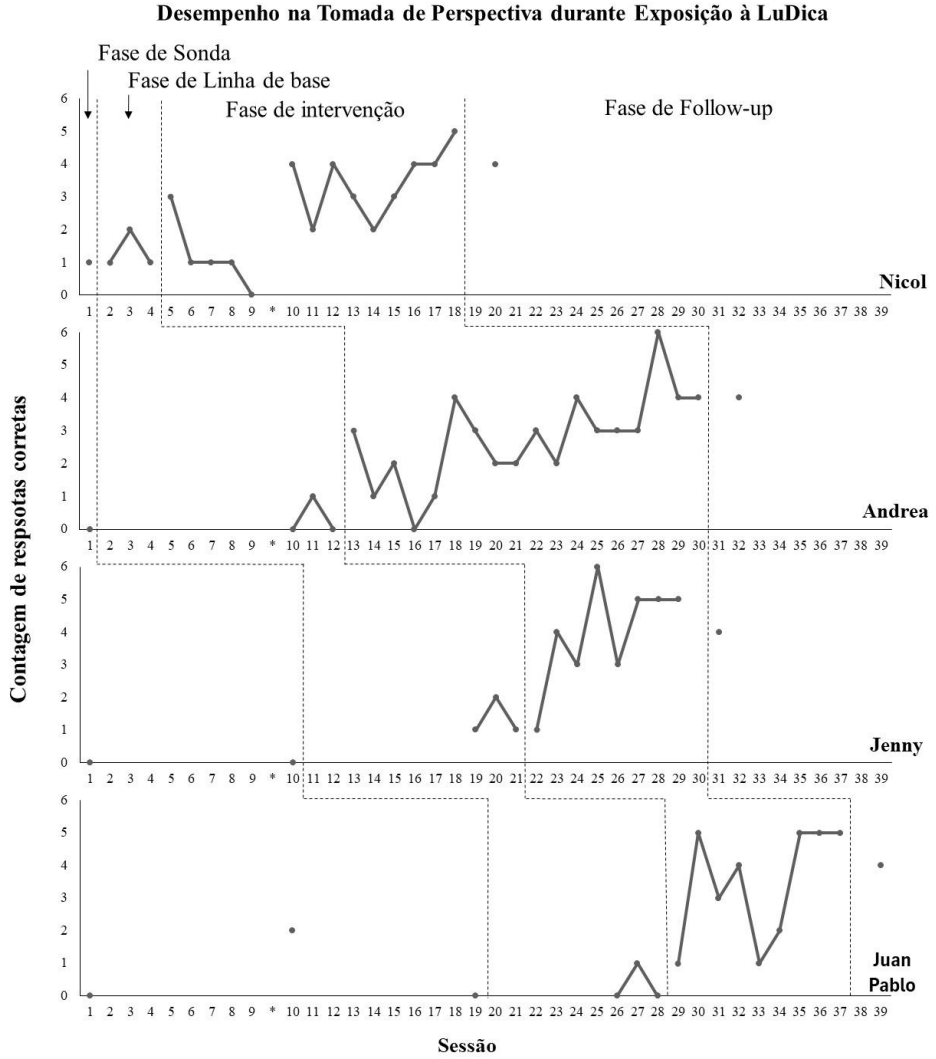
Fase de Sondas

Na fase inicial do estudo, antes do início da linha de base, Nicol e Andrea participaram de uma sessão de sonda cada, Jenny de duas sessões e Juan Pablo de três. Os dados coletados nas sessões de sondagem indicaram que o desempenho na habilidade de tomada de perspectiva permaneceu consistentemente baixo entre todos os participantes, refletindo a ausência ou níveis baixos de comportamentos relacionados à TP.

À medida que a intervenção foi introduzida para cada participante, observou-se que, quando um participante iniciou a fase de intervenção, seu desempenho na tomada de perspectiva começou a melhorar progressivamente, enquanto os outros participantes, que ainda não haviam sido expostos à intervenção, mantiveram níveis baixos de resposta. Esse padrão consistente sugere que as mudanças observadas no desempenho de tomada de perspectiva podem ser atribuídas diretamente à intervenção, e não a variáveis externas, como maturação ou influências ambientais não controladas.

Figura 9

Desempenho dos participantes nas fases de sonda, linha de base, intervenção e follow-up



Nota. A figura apresenta os dados de desempenho independente em tomada de perspectiva dos participantes diante dos convites, ao longo das diferentes fases experimentais. Entre as sessões 9 e 10, observa-se uma suspensão nas atividades de pesquisa. Durante esse período, foi realizada uma atividade de leitura compartilhada com o objetivo de familiarizar as crianças com o contexto de exposição à leitura que envolve sua participação ativa.

Fase de Linha de base

Os participantes foram expostos a três sessões de linha de base antes do início da intervenção. Os dados indicaram que o desempenho durante essa fase permaneceu estável em níveis baixos. Todos os participantes demonstraram um repertório inicial presente, embora com baixa ocorrência. Especificamente, dois participantes, Andrea e Juan Pablo, obtiveram pontuações variando entre zero e um acerto, enquanto os outros dois participantes, Nicol e Jenny apresentaram entre um e dois acertos ao longo das sessões de linha de base.

Fase de Intervenção – LuDiCa

Após a introdução da intervenção, observou-se um aumento gradual nas respostas de tomada de perspectiva em todos os participantes. Inicialmente, esse aumento foi caracterizado por maior variabilidade na primeira metade da intervenção, seguido de uma crescente estabilidade na segunda metade, padrão observado em todas as crianças. O número de sessões necessárias para atingir o critério de aprendizagem variou entre 8 e 18, dependendo de cada caso.

A primeira participante, Nicol, completou 14 sessões antes de atingir o critério de aprendizagem. Na primeira sessão, foi observada uma melhoria no desempenho, contudo, houve uma queda nas sessões subsequentes até a quinta sessão. Em resposta a esse padrão de desempenho, as atividades no formato da LuDiCa foram interrompidas, e uma atividade de leitura compartilhada grupal foi introduzida, com a participação de todos os indivíduos do

estudo. Essa atividade, não planejada inicialmente, teve como objetivo expor as crianças a tempos de leitura que envolviam trocas conversacionais, incentivando comentários, perguntas ou respostas dos mesmos e proporcionando reforço social diante desses comportamentos. As questões formuladas durante as sessões de leitura não foram baseadas em unidades funcionais e não envolveram modelos ou ajudas para promover habilidades de tomada de perspectiva, sendo perguntas gerais sobre as histórias contadas. Foram realizadas seis sessões de leitura grupal, nas quais se monitorou o engajamento, considerando a permanência na atividade e a demonstração de pelo menos três participações durante a leitura por cada criança. Após essas seis sessões, a atividade foi suspensa para todos os participantes, e a intervenção com Nicol foi retomada. A partir da decima sessão, o nível de resposta aumentou, e, a partir da décima primeira, observou-se uma tendência crescente, com estabilidade no desempenho.

Andrea completou 18 sessões antes de encerrar a intervenção. Apresentou um padrão semelhante ao da participante 1, com uma queda nas primeiras quatro sessões após o início da intervenção, seguida por uma melhora gradual no desempenho. A partir da sexta sessão, as respostas se estabilizaram, embora tenha ocorrido variabilidade entre as sessões 15 e 16, com posterior aumento no nível de resposta.

Jenny necessitou de 8 sessões para atingir o critério de aprendizagem. A partir da segunda sessão, foi registrado um aumento no nível de respostas, com estabilidade a partir da sexta sessão. Por fim, Juan Pablo completou 9 sessões até atingir o critério de aprendizagem. Entre as sessões 3 e 6, observou-se uma queda gradual no desempenho, seguida de estabilidade e aumento do nível de resposta a partir da sétima sessão.

Durante a implementação da LuDiCa, foram programadas ajudas para favorecer o engajamento das crianças na emissão de respostas de tomada de perspectiva. Quando os participantes não responderam de forma independente ao convite apresentado pelo experimentador, eram fornecidas dicas em formato de perguntas e comentários,

característicos do procedimento da LuDiCa, que exigiam a emissão de uma resposta de TP. Os resultados indicam que essa estratégia foi eficaz em 58.3% das ocasiões para um dos indivíduos (Juan Pablo) e em menor proporção para os demais participantes (48.9% -Nicol; 39.7% - Andrea e; 50% - Jenny).

Caso a resposta não fosse emitida após uma ou duas tentativas de apresentação dessas ajudas, eram introduzidas demonstrações, nas quais a resposta esperada era modelada. Nessas situações, não se exigia uma resposta do participante, mas esperava-se que ele direcionasse atenção ao modelo apresentado antes da continuidade da leitura. Dessa forma, a modelagem da resposta foi utilizada com os participantes Juan Pablo, Nicol, Andrea, Jenny e em 41.7%, 51,1%, 60,3%, 50% e das oportunidades, respectivamente, em relação ao total de ajudas fornecidas durante a intervenção.

De acordo com a análise da Porcentagem de Dados Não Sobrepostos (PND; Parker et al., 2011), observou-se que a intervenção foi eficaz para os participantes Andrea, Jenny e Juan Pablo, com índices de eficácia de 83,3%, 87,5% e 77,8%, respectivamente. Para a participante Nicol, o índice indicou uma intervenção questionável, com 57,1% de eficácia (ver tabela 9).

Com base no desempenho dos participantes ao longo da intervenção, foi possível identificar um padrão de desempenho distinto entre a primeira e a segunda metade da intervenção, com um aumento do desempenho, predominantemente, na segunda metade. Portanto, foram calculados os índices de eficácia considerando essa divisão. Na primeira metade da intervenção, o índice foi ineficaz para Nicol (28.6%), questionável para Andrea (66.7%) e eficaz para Jenny (75%) e Juan Pablo (75%). Na segunda metade da intervenção, a o índice foi eficaz para Nicol (85.7%) e muito eficaz para Andrea (100%), Jenny (100%) e Juan Pablo (80%).

Tabela 9

Dados de desempenho com base no indicador de Porcentagem de Dados Não Sobrepostos (PND)

Nome fictício	Etapa da intervenção	Total pontos = ou < do ponto mais alto da LB	Total pontos > do ponto mais alto da LB	Porcentagem de Dados Não Sobrepostos (PND)	Analise do PND
	Todas as sessões	**6**	**8**	**PND Geral: 57,1%**	**PND Geral: Intervenção questionável**
Nicol	Metade inicial	5	2	PND Inicial: 28,6%	PND Inicial: Intervenção ineficaz
	Metade final	1	6	PND Final: 85,7%	PND final: Intervenção eficaz
	Todas as sessões	**3**	**15**	**PND Geral: 83,3%**	**PND Geral: Intervenção eficaz**
Andrea	Metade inicial	3	6	PND Inicial: 66,7%	PND Inicial: Intervenção questionável
	Metade final	0	9	Metade final: 100%	PND final: Intervenção muito eficaz
	Todas as sessões	**1**	**7**	**PND Geral: 87,5%**	**PND Geral: Intervenção eficaz**
Jenny	Metade inicial	1	3	PND Inicial: 75,0%	PND Inicial: Intervenção eficaz
	Metade final	0	4	Metade final: 100%	PND final: Intervenção muito eficaz
	Todas as sessões	**2**	**7**	**PND Geral: 77,8%**	**PND Geral: Intervenção eficaz**
Juan Pablo	Metade inicial	1	3	PND Inicial: 75,0%	PND Inicial: Intervenção eficaz
	Metade final	1	4	Metade final: 80,0%	PND final: Intervenção eficaz

Nota. A tabela apresenta os dados de desempenho de cada participante conforme o indicador PND (Porcentagem de Dados Não-Sobrepostos), considerando três análises: desempenho geral, primeira metade das sessões e segunda metade das sessões.

Fase de Follow-Up

Durante a fase de follow-up, todos os participantes demonstraram um desempenho em níveis altos em tomada de perspectiva, com respostas corretas de forma independente. Comparando com a média de acertos da fase de linha de base e intervenção, Nicol, Andrea e Juan Pablo apresentaram um leve aumento no desempenho, enquanto Jenny manteve sua média, indicando estabilidade. Nas tentativas em que não houve acerto imediato, foi aplicado o mesmo procedimento de ajudas. Verificou-se que todos os participantes conseguiram responder corretamente quando as funções e os eventos relevantes foram retomados, necessitando apenas de dicas para responder sob controle dos estímulos relevantes dos personagens. Apenas Jenny precisou de uma ajuda de demonstração em uma das tentativas.

Etapa de validação social

Satisfação social dos participantes. Enquanto aos resultados da satisfação social das crianças em relação à sua participação na pesquisa, observou-se uma recepção positiva por parte delas durante os momentos de leitura (Ver Apêndice B, tabela B2). Quando consultados sobre sua opinião a respeito das histórias lidas com a pesquisadora, uma participante sinalizou ter gostado muito, dois participantes afirmaram ter gostado, enquanto um respondeu que gostou “mais ou menos”, e nenhum declarou não ter gostado. Em relação ao momento da leitura na "barraquinha", três crianças relataram ter se sentido felizes ou alegres, enquanto uma indicou ter se sentido “um pouco feliz”. Nenhuma criança mencionou ter se sentido triste ou cansada durante a atividade.

Quando perguntados se gostariam de ouvir mais histórias, todas as quatro crianças responderam afirmativamente, sugerindo engajamento e interesse pela atividade. Por fim, ao escolherem a história de que mais gostaram, as respostas foram variadas: duas crianças responderam "Do Elefante", uma escolheu "Do Medo" e outra "A Pata do Elefante". Todas as respostas foram coerentes com os livros apresentados às crianças ao longo das sessões, não sendo necessariamente as últimas histórias lidas. Inclusive, uma das crianças mencionou o nome do livro com precisão. Essa última pergunta, mais do que sondar preferências, teve como objetivo servir de contra-teste às perguntas que teriam potencialmente um alto efeito de demanda. Por exemplo, se todas as crianças tivessem respondido que gostaram muito da atividade, mas não se lembrassem de uma única história, isso seria um alerta de que, possivelmente, não tivesse havido interesse genuíno pelas histórias.

Aceitação social dos familiares. Os dados obtidos por meio do questionário de aceitação social indicam uma recepção positiva por parte dos responsáveis em relação à pesquisa (ver apêndice B, tabela B3). Em relação à relevância da pesquisa, todos os responsáveis consideraram a habilidade avaliada no estudo como "muito importante", e três dos quatro classificaram o método de contação de histórias como "muito relevante", enquanto um a considerou "relevante" para o ensino dessa habilidade. Enquanto à percepção das sessões todos os responsáveis consideraram a interação entre o pesquisador e seu filho(a) como "excelente" e classificaram o contexto escolar para a aplicação da pesquisa como "muito apropriado".

No que diz respeito ao impacto observado, três responsáveis relataram ter percebido uma "grande melhora" na habilidade de tomar perspectiva, enquanto um indicou ter notado uma "melhora" nos participantes. Entre as mudanças mencionadas, foram destacados aspectos como "mudou a postura em relação à irmã, quando consegue se colocar no lugar dela ao fazer algo que possa tê-la machucado, por exemplo", " Maior compreensão com o comportamento das crianças menores", "Fazendo intervenções quando lemos para ela e formulando hipóteses de emoções para situações imaginadas" e " Com relação aos sentimentos, ela começou a perceber melhor o que ela mesma estava sentindo".

Quanto à apresentação dos resultados, dois responsáveis classificaram os resultados como "muito claros e compreensíveis", enquanto os outros dois os consideraram "claros e compreensíveis". Além disso, todos os responsáveis avaliaram os resultados apresentados como "muito consistentes" em relação ao que conhecem do seu filho. As implicações éticas da pesquisa também foram avaliadas. Três responsáveis classificaram o cuidado ético da pesquisa como "excelente", enquanto um o avaliou como "bom". No que diz respeito às informações repassadas, três responsáveis as consideraram "totalmente claras", e um as classificou como "claras e compreensíveis". Por fim, ao analisarem os vídeos das sessões,

todos os responsáveis afirmaram que os participantes estavam "totalmente" engajados na atividade e demostraram assentimento.

Os resultados do questionário de aceitação social indicam uma recepção positiva da pesquisa pelos responsáveis (ver Apêndice B, Tabela B3). Todos consideraram a habilidade de tomada de perspectiva como "muito importante" para o desenvolvimento social do seu filho, e a maioria classificou a contação de histórias como "muito relevante" para o ensino dessa habilidade.

Quanto à percepção das sessões, todos avaliaram a interação entre pesquisador e participante como "excelente" e o contexto escolar para ensinar essa habilidade como "muito apropriado". Entre as mudanças mencionadas, destacaram-se aspectos como maior atenção às emoções de outros, maior compreensão do comportamento de crianças menores, formulação de hipóteses sobre emoções em situações imaginadas e maior percepção dos próprios sentimentos.

A apresentação dos resultados foi avaliada como "clara e compreensível" por todos os responsáveis, e a consistência dos achados em relação ao que o participante fez foi unanimemente reconhecida. As implicações éticas também receberam avaliações, com a maioria classificando o cuidado ético como "excelente". Todos os responsáveis consideraram que os participantes demonstraram assentimento e engajamento nas atividades.

Discussão

Este estudo teve como objetivo avaliar o impacto da Leitura Dialógica para a Compreensão Profunda (LuDiCa) nas habilidades de tomada de perspectiva em crianças pré-escolares, utilizando um delineamento de sondas múltiplas concorrente entre participantes. Os dados evidenciaram que a intervenção no geral foi eficaz para a maioria dos participantes, com um padrão de melhora mais acentuado na segunda metade das sessões para todas as crianças. A análise do desempenho dos participantes sugere que a LuDiCa favoreceu o

desenvolvimento progressivo de repertórios de tomada de perspectiva, beneficiando-se não apenas da estrutura dialógica, mas sobretudo das interações guiadas por unidades funcionais que promoviam uma compreensão mais profunda da história e, como resultado, das experiências dos personagens. Os resultados indicam que a LuDiCa se tornou um ambiente flexível para o desenvolvimento desse repertório, possibilitando múltiplas formas de interação entre o mediador e a criança durante a contação de histórias e, consequentemente, diferentes maneiras, inclusive não convencionais, de expressar essa habilidade.

Os dados de *follow-up* mostraram que os ganhos observados durante a intervenção foram sustentados nas semanas seguintes, indicando que a LuDiCa pode promover não apenas o desenvolvimento imediato da tomada de perspectiva, mas também a manutenção inicial dessa habilidade em um contexto semelhante. A validade social da pesquisa foi confirmada por meio das avaliações tanto das crianças quanto dos responsáveis, que relataram uma experiência positiva e engajamento nas atividades. Os responsáveis destacaram melhorias subjetivas na habilidade de tomar perspectiva, incluindo mudanças comportamentais observadas nas interações sociais das crianças.

Para uma compreensão mais aprofundada dos achados, é fundamental examinar em detalhe os fatores que contribuíram para esses resultados. Nos parágrafos seguintes, serão explorados os principais aspectos da análise, com destaque para: a) a relação entre exposição à leitura e tomada de perspectiva; b) a LuDiCa e o impacto na tomada de perspectiva; (c) a medida comportamental e a variabilidade das respostas de tomada de perspectiva; (d) Aspectos de validade ecológica; e) Discussão da validade social; e (f) as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

A relação entre exposição à leitura e tomada de perspectiva

Um dos objetivos da metodologia de leitura dialógica é promover o desenvolvimento socioemocional e verbal das crianças por meio da interação ativa entre adultos-crianças no

contexto da narrativa de histórias. Essa abordagem envolve diálogos ativos, baseados em perguntas abertas, demonstrações e feedback (Whitehurst et al., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003) o que favorece a construção do significado da história, além de aprimorar habilidades linguísticas (Bojczyk et al., 2016). Essa prática também tem sido associada ao desenvolvimento de competências socioemocionais (Aram & Shapira, 2012), incluindo em um estudo mais recente a tomada de perspectiva (Yurdakul, 2023). Conforme demonstrado neste estudo, evidenciou-se o impacto positivo da metodologia LuDiCa, sistemática e cuidadosamente estruturada, no desenvolvimento de habilidades de tomada de perspectiva em crianças. Embora a literatura anterior sobre leitura dialógica já tenha revelado efeitos relevantes em aspectos como vocabulário, compreensão textual e engajamento social, existia, até então, uma escassez de investigações experimentais que avaliassem especificamente sua influência sobre a tomada de perspectiva. Adicionalmente, não se encontravam descrições metodológicas suficientemente detalhadas das intervenções realizadas especificamente sobre o processo de leitura e a seleção dos convites para evocar a resposta da criança. Desta forma, o presente trabalho contribui de maneira inédita ao demonstrar que a tomada de perspectiva pode ser significativamente favorecida por meio de uma abordagem baseada na exposição à leitura, rigorosa, com procedimentos replicáveis e claramente definidos.

A LuDiCa e o impacto na tomada de perspectiva

Se bem o contexto de leitura tenha se mostrado promissor no desenvolvimento das habilidades previamente citadas, é imperativo que este contexto seja cuidadosamente descrito, pois é ali onde surgem instancias valiosas de tomada de perspectiva. A abordagem adotada neste estudo representa uma inovação metodológica ao integrar a exposição à leitura do tipo dialógica com unidades funcionais da narrativa, um método conhecido na literatura como Leitura Dialógica para a Compreensão Profunda (Flores et al., 2020). Este método de intervenção, aplicado ao ensino da tomada de perspectiva em crianças em idade pré-escolar,

pode ter favorecido diversos aspectos que contribuíram para o desenvolvimento dessa habilidade.

Como mencionado anteriormente, todos os momentos de leitura foram guiados por convites planejados com base em uma análise prévia dos livros. Nessa análise, foram identificadas unidades funcionais da narrativa que, ancoradas na experiência dos personagens, deram significado à história e, sobretudo, ao contato dos participantes com a vivência desses personagens. A ocorrência de instâncias de tomada de perspectiva foi facilitada por ciclos dialógicos sustentados pela atitude responsiva do mediador. Ou seja, a escuta atenta e a observação cuidadosa das respostas das crianças, combinadas à introdução estratégica de convites baseados no método FuN, direcionaram as interações e criaram oportunidades para o desenvolvimento dessa habilidade.

Durante esse processo, o mediador forneceu demonstrações explícitas de como observar e descrever a experiência do outro, além de modelar gradualmente respostas inicialmente simples para respostas mais sofisticadas, promovendo o refinamento progressivo da habilidade de tomada de perspectiva. O mediador, de forma fluida e sem a necessidade de roteiro rígido ou pré-determinado, ofereceu feedback, complementou as elaborações dos participantes e se tornou um guia, ajudando-os a se atentar aos estímulos relevantes baseados em relações temáticas, para uma compreensão mais profunda da história (Flores et al., 2020), favorecendo um engajamento crescente na construção dessa habilidade.

Schlinger (2009) e Spradlin e Brady (2008) destacam que a capacidade das crianças de prever comportamentos e falas de outras pessoas está diretamente relacionada às suas experiências prévias. Schlinger (2009) argumenta que esse aprendizado ocorre quando pais ou mediadores fazem perguntas relevantes, modelam respostas adequadas e as reforçam diferencialmente. Complementarmente, Spradlin e Brady (2008) enfatizam que as respostas das crianças sobre o que outra pessoa fará ou pensará estão baseadas no que elas observaram

em interações sociais ou vivenciaram diretamente. Os resultados deste estudo indicaram que as instâncias de tomada de perspectiva podem ser favorecidas por um planejamento cuidadoso, que inclua controle de estímulos, modelagem da resposta e reforçamento diferencial, combinado com reforçamento social natural, como sugerido por Schlinger (2009) e Spradlin e Brady (2008).

A medida comportamental e a variabilidade das respostas de tomada de perspectiva

Outro aspecto aqui explorado foi relativo ao tipo de medida usada para avaliar tomada de perspectiva. Estudos anteriores avaliaram a tomada de perspectiva por meio de medidas baseadas no desempenho em protocolos comportamentais ou testes específicos. Entre os estudos que utilizaram a leitura como variável independente, Davlin et al. (2011) e Gilroy et al. (2015) aplicaram o protocolo de Barnes-Holmes (2001) adaptado por Davlin et al. (2011), enquanto Yurdakul et al. (2023) empregaram o teste de tomada de perspectiva desenvolvido por Aslan & Köksal-Akyol (2020). Além disso, o capítulo 1, revelou que a maioria dos estudos utilizou medidas comportamentais baseadas em protocolos tradicionais fundamentados na Teoria dos Quadros Relacionais (por exemplo, (Montoya-Rodríguez & Molina Cobos, 2016), enquanto um número menor se baseou em medidas comportamentais observadas durante as tarefas de treino desta habilidade (por exemplo, Welsh et al., 2019).

Diferentemente da maioria dos estudos existentes, esta investigação concentrou-se na manifestação da tomada de perspectiva durante a leitura, ou seja, durante a tarefa de treino, o que possibilitou observar o impacto das interações entre mediador e criança, com os componentes previamente descritos, e seu efeito nas habilidades de tomada de perspectiva. Cada convite apresentado foi uma tentativa de avaliar a ocorrência da tomada de perspectiva, registrando respostas independentes, respostas com ajuda e exigência de resposta, além de respostas com ajuda sem a exigência de resposta. Esses registros indicaram o desempenho do participante ao longo da tarefa e das sessões. Essa metodologia permitiu, por um lado,

monitorar a evolução da habilidade momento a momento e, por outro, revelar o padrão variável desse tipo de resposta para essa população.

No contexto do monitoramento das habilidades durante a leitura, os estudos realizados com a metodologia LuDiCa têm se destacado por documentar o progresso das habilidades analisadas com base no desempenho dos participantes, utilizando ciclos dialógicos estruturados em unidades funcionais da narrativa. Por exemplo, Guevara, Coêlho e Flores (2024) investigaram interações sociais entre adolescentes autistas e neurotípicos, registrando comportamentos como atos conversacionais, iniciações e perguntas durante os ciclos. Caldas e Flores (2020) analisaram os efeitos da leitura dialógica sobre a Atenção Conjunta (RAC e IAC), medindo as respostas em intervalos de 15 segundos. Guevara, Queiroz e Flores (2017) adaptaram a leitura dialógica para uma criança com TEA, monitorando respostas vocais, não-vocais e iniciações verbais. Queiroz, Guevara, Souza e Flores (2020) mediram o desempenho nas respostas verbais de crianças com TEA a perguntas sobre a história e o nível de engajamento nas atividades.

Em todos os estudos, foi possível monitorar o desempenho dos participantes nas habilidades selecionadas durante a leitura, seguindo a prática frequente em estudos de análise do comportamento que baseiam suas medidas comportamentais no desempenho durante as tarefas de treino (ver capítulo 1). Assim também, este estudo usou com sucesso a LuDiCa na medida e intervenção de uma dimensão do comportamento verbal que não havia sido abordada antes nesse contexto, qual seja, a Tomada de Perspectiva. Novamente, foi possível operacionalizar o comportamento de Tomada de Perspectiva e estabelecer instâncias claras para a ocorrência das respostas. Quanto aos resultados, a tomada de perspectiva apresentou um padrão variável no começo das sessões de intervenção. Inicialmente, o desempenho dos participantes variou consideravelmente, tornando-se mais estável a partir da metade das sessões. Esse padrão pode ser atribuído a três possíveis fatores.

O primeiro fator está relacionado ao vínculo inicial entre mediador e criança. A literatura em Análise do Comportamento enfatiza a importância desse vínculo para promover interações e favorecer o desenvolvimento (Cooper et al., 2020; Greer & Ross, 2008). A responsividade do adulto desempenha um papel central na participação da criança em contextos de intervenção, influenciando diretamente seu engajamento e aprendizado (Schreibman & Ingersoll, 2005). Estratégias que priorizam esse vínculo demonstram efeitos positivos na motivação e na aprendizagem, tornando a criança mais responsiva e envolvida nas atividades propostas (Koegel et al., 2006). No presente estudo, embora tenha sido dada ênfase ao estabelecimento desse vínculo antes e durante as sessões, observou-se um período inicial de adaptação, no qual o envolvimento social da criança ainda era variável. Com o tempo, à medida que a familiaridade com o contexto e o pesquisador se consolidava, houve um aumento no engajamento nas sessões, reforçando a importância desse processo para favorecer a participação ativa da criança na pesquisa.

O segundo fator diz respeito ao ambiente da intervenção, que ocorreu em espaços reais frequentados diariamente pelas crianças. Essa característica exigiu adaptações às mudanças de rotina e às condições ambientais, como variações nos horários e na organização do contexto, fatores que naturalmente podem ter influenciado a disposição e a atenção dos participantes em determinados momentos da intervenção. Por fim, o terceiro fator refere-se à estratégia adotada para evitar a simples memorização de respostas aos convites apresentados, estimulando, em vez disso, a atenção às relações temáticas e à dinâmica da interação. Para isso, os livros utilizados variavam a cada sessão. Embora essa variação estivesse alinhada à proposta da LuDiCa, ela também pode ter introduzido diferenças na complexidade dos textos, mesmo com uma seleção criteriosa para minimizar esse efeito. Esse aspecto já foi discutido em pesquisas anteriores sobre a LuDiCa como um fator potencialmente influente nas habilidades estudadas (Flores et al., 2020). No presente estudo, o impacto da variabilidade

inevitável e intrínseca das diferentes narrativas pode ter sido atenuado, já que os resultados indicaram um efeito significativo da intervenção na melhoria da habilidade avaliada. Além disso, o efeito da LuDiCa demonstrou ser forte o suficiente para se manifestar em textos distintos, ou seja, para se generalizar, mesmo com variações no nível de dificuldade dos textos. Essa conclusão é sustentada pela comparação dos dados de sonda, linha de base e intervenção, considerando o desempenho conjunto de todos os participantes.

Esta investigação demonstra que a tomada de perspectiva, quando avaliada no contexto da leitura e acompanhada de monitoramento contínuo, apresenta um padrão variável em suas manifestações iniciais, seguido de um decréscimo na variabilidade à medida que se prolonga a exposição à intervenção, padrão também documentado em outros estudos com a LuDiCa, como os de Medeiros e Flores (McHugh et al., 2004; Rehfeldt et al., 2007) e Caldas e Flores (2020). Em resumo, essa variabilidade inicial sugere a influência de fatores como o vínculo entre mediador e criança, o ambiente natural da intervenção e a diversidade de livros utilizados. No entanto, à medida que a prática se consolidava, o comportamento tornou-se mais estável, indicando que a intervenção, conforme programada, contribuiu para a promoção dessa habilidade.

Aspectos de validade ecológica

A avaliação da tomada de perspectiva tem sido um desafio importante nas ciências analítico comportamentais. Esse desafio decorre tanto das diferentes formas de conceitualizar o fenômeno quanto da metodologia utilizada para seu ensino e avaliação (ver capítulo 1). Por exemplo, o protocolo de Barnes-Holmes, amplamente utilizado em pesquisas baseadas na Aproximação de Resposta Derivada, tem sido criticado pela exigência de habilidades verbais avançadas, o que compromete sua aplicabilidade em populações com repertórios linguísticos limitados, como crianças pré-escolares ou neurodivergentes (McHugh et al., 2004; Rehfeldt et al., 2007). Além disso, a validade ecológica do protocolo é questionada, pois suas tarefas

frequentemente envolvem situações abstratas e artificiais, dificultando a generalização dos resultados para interações sociais naturais (Weil et al., 2011). A dificuldade na interpretação dos padrões de erro também representa um desafio, tornando incerto se os resultados refletem dificuldades genuínas na tomada de perspectiva ou apenas dificuldades com o formato da tarefa (Gómez-Becerra et al., 2007). Finalmente, tem sido discutidas as limitações na generalização dos resultados, uma vez que a estrutura do protocolo pode não captar a complexidade da tomada de perspectiva em contextos sociais diversificados (Montoya-Rodríguez, Molina, et al., 2017). Essas limitações reforçam a necessidade de desenvolver metodologias de avaliação e ensino mais ecológicas, ou seja, que representem de forma mais fiel às contingências naturais nas quais a tomada de perspectiva ocorre. Isso permitiria tanto uma mensuração mais precisa da habilidade quanto a implementação de intervenções mais eficazes.

A leitura de histórias tem despontado, de maneira ainda tímida, como uma ferramenta promissória para ensinar a tomada de perspectiva, proporcionando um ambiente natural e interessante para a prática dessa habilidade (Davlin et al., 2011; Gilroy et al., 2015). Além de facilitar a compreensão das experiências e emoções dos personagens, a leitura permite que as crianças treinem respostas relacionais de forma contextualizada e significativa. O uso de múltiplos exemplos dentro das narrativas pode favorecer a generalização da habilidade para novas interações (Davlin et al., 2011). Ademais, ao empregar materiais acessíveis e contextos naturalistas, essa abordagem oferece uma alternativa eficaz às intervenções tradicionais[23], possibilitando que crianças, incluindo aquelas com dificuldades no desenvolvimento social, adquiram e ampliem suas competências de tomada de perspectiva ao longo do tempo (Gilroy et al., 2015).

[23] As abordagens tradicionais têm se caracterizado por ensinar a habilidade de tomada de perspectiva com base em protocolos de relações de estímulos estruturados (Barnes-Holmes et al., 2001), que são pouco adaptados a diferentes tipos de população, ou por se concentrar em habilidades muito específicas e isoladas, como a reconhecimento das emoções e suas causas (Almon-Morris & Diakite, 2007; Berti & Cigala, 2020)

Discussão da validade social

Os resultados indicam que as crianças demonstraram um alto nível de engajamento e satisfação com a atividade de leitura. A receptividade das crianças, evidenciada pelo assentimento delas e pela avaliação positiva das histórias (especialmente pelo fato de se lembrarem prontamente da história favorita, em vez de apenas indicarem uma resposta genérica de que gostaram), sugere que a LuDiCa se configura como uma abordagem que oferece reforçadores potenciais incorporados à própria atividade para crianças dessa faixa etária, tais como: histórias com grande número de ilustrações coloridas e personagens infantis ou animais; uma relação acessível com o livro, permitindo que a criança o manuseie, vire as páginas e retorne a trechos anteriores conforme desejar; além de uma postura responsiva e encorajadora por parte do mediador, que acompanha as falas espontâneas e o ritmo da própria criança.

Do ponto de vista dos responsáveis, 100% dos respondentes (n = 4) indicaram, no formulário de avaliação, que consideram a habilidade de tomar perspectiva fundamental para o desenvolvimento social infantil, o que reforça a pertinência da intervenção proposta. Todos também avaliaram positivamente o método de contação de histórias, destacando especialmente o engajamento das crianças durante as sessões. Relatos específicos incluíram observações de maior consciência sobre a experiência do outro, mencionadas pelos responsáveis de Juan Pablo, Nicol e Andrea e demonstrações de compreensão emocional, tanto em relação aos outros quanto a si próprios, destacadas pelos responsáveis de Jenny e Andrea. Em termos de manutenção e generalização, os dados da fase de follow-up indicaram que os participantes mantiveram as respostas de tomada de perspectiva e conseguiram aplicá-las em diferentes narrativas, mesmo após o término da intervenção, sugerindo uma sustentação inicial dos ganhos obtidos.

Limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas

Os resultados deste estudo devem ser considerados à luz de algumas limitações. Em primeiro lugar, apenas quatro das seis crianças possíveis concluíram o estudo. Embora a obtenção de dados com quatro participantes esteja alinhada com as recomendações da literatura analítico-comportamental para demonstrar replicação e controle experimental (Gast & Ledford, 2018; Kazdin, 2011), estudos com um número maior de participantes podem aumentar a robustez dos achados, fortalecendo a validade externa e a possibilidade de generalização (Cooper et al., 2020). Portanto, recomenda-se interpretar os resultados com cautela e incentivar a replicação sistemática deste estudo com amostras de participantes maiores.

Em segundo lugar, o delineamento de sondas múltiplas concorrentes entre participantes adotado neste estudo incluiu, na fase de linha de base, até três sessões por participante. Embora essa decisão possa ter limitado a robustez estatística dos dados, já que Manolov et al. (2016) recomendam entre cinco e sete pontos para possibilitar análises mais precisas, como o cálculo do índice Tau-U, ela foi tomada com o objetivo de evitar possíveis efeitos negativos da exposição prolongada, como a fadiga ou a perda de engajamento, especialmente considerando a pouca idade dos participantes. Esse efeito pode ter sido observado nos participantes Rocio e Walter. Portanto, ainda que linhas de base mais longas possam trazer benefícios metodológicos, a exposição prolongada deve ser tratada com cautela em estudos com crianças pequenas.

Em terceiro lugar, conforme discutido e recomendado no primeiro capítulo, este estudo combinou medidas comportamentais, observadas durante a atividade de leitura, com um teste não padronizado utilizado para traçar o perfil inicial dos participantes e avaliar habilidades de tomada de perspectiva em crianças pré-escolares. No entanto, é importante destacar que as medidas principais deste estudo foram comportamentais, obtidas por meio de

observação direta, e apresentaram alta confiabilidade entre juízes, sendo o uso do teste adaptado uma medida complementar. Ainda assim, caso o teste não padronizado seja utilizado em pesquisas futuras, será necessário aprimorá-lo metodologicamente. A versão adaptada usada neste estudo ainda carece de validação de conteúdo, aplicação piloto e outros procedimentos que assegurem maior precisão e validade. Esses aprimoramentos são importantes para garantir confiança nos resultados obtidos por meio desse instrumento. Por outro lado, é necessário considerar os custos e benefícios envolvidos nesse processo, já que a própria atividade de leitura dialógica forneceu indicadores comportamentais sensíveis e consistentes das habilidades avaliadas.

Em quarto lugar, dois fenômenos foram evidenciados durante a coleta de dados. Primeiramente, os participantes 5 (Walter) e 6 (Rocio) desistiram do estudo durante as fases avaliativas de sonda e linha de base. Adicionalmente, a participante 1 (Nicol) demonstrou interesse na primeira sessão, mas, posteriormente, apresentou um nível crescente de desengajamento, acompanhado por uma queda no desempenho.

Nesse sentido, a avaliação francamente positiva da atividade foi feita por aquelas crianças que permaneceram no estudo, o que pode ser resultado de um efeito de auto-seleção na validação social pelas crianças. Embora aquelas que interromperam a participação no estudo tenham dado claros sinais de assentimento e nenhum sinal de mal-estar enquanto participaram, seria importante verificar que fatores podem ter levado a esse abandono.

Uma explicação possível para cada caso pode justificar essas situações, assim como a retomada das estratégias que foram utilizadas para melhorar o engajamento das crianças, que podem ser úteis para pesquisas futuras. Para os participantes Walter e Rocio, embora as sessões de leitura tenham sido adaptadas às características individuais de cada um para favorecer a motivação, elas não pareceram suficientemente interessantes, o que pode ter sido influenciado pelo efeito de exposição prolongada às sondas e linhas de base, reforçando o que

dissemos anteriormente sobre a importância de equilibrar esses fatores com considerações de delineamento experimental.

Em relação à participante Nicol, a dinâmica de leitura mediador-criança, ou seja, com apenas uma criança participando do momento de leitura, não favoreceu seu engajamento, especialmente no período inicial, quando as pesquisadoras estavam começando a estabelecer vínculos com as crianças. Diante disso, as sessões de intervenção foram suspensas e substituídas por sessões de leitura compartilhada grupal, que tiveram um efeito positivo e sustentável no desempenho de pelo menos quatro participantes ao longo da pesquisa. Durante a leitura grupal, observou-se que as crianças demonstraram maior atenção à contação da história e responderam de forma mais engajada à dinâmica de leitura dialogada. Todos os participantes, incluindo Walter, Rocio e Nicol, mostraram um melhor nível de engajamento durante essa subetapa.

A partir dessa experiência, sugerem-se duas possíveis formas de mitigar o efeito observado: (1) a implementação da LuDiCa em um contexto de leitura grupal, em duplas ou trios, promovendo uma dinâmica de interação entre pares, favorecida pela imitação e pela aprendizagem observacional; e (2) a maior frequência de exposição à leitura dialógica para crianças pré-escolares, incentivando as crianças a se engajarem em atos conversacionais, como fazer e responder perguntas, fazer comentários e expandir as respostas dos outros ou suas próprias elaborações.

Finalmente, em quinto lugar, evidenciou-se que a presença de relações operantes de valor reforçador condicionadas entre o mediador e a criança é essencial para a efetividade de qualquer interação social. Na perspectiva da Análise do Comportamento, uma relação na qual o adulto se torna um estímulo discriminativo para a emissão de respostas desejadas por parte da criança, mantendo-se como fonte de reforço positivo, é um componente central para a aprendizagem (Greer & Ross, 2008). Uma estratégia possível para mitigar eventuais

dificuldades no estabelecimento dessa relação durante intervenções breves é a implementação da LuDiCa mediada por adultos que já fazem parte do repertório de interações reforçadoras da criança, como pais ou professores. Essa mediação favorece a responsividade e o conforto da criança em relação ao contexto de leitura, ao proporcionar interações em um ambiente familiar e seguro (Dunst et al., 2007). Além disso, essa abordagem fortalece um modelo de ensino ecológico e naturalístico, que integra a aprendizagem ao cotidiano da criança de forma funcional e significativa (Schreibman et al., 2015).

Considerações finais

Os resultados deste estudo indicam que a Leitura Dialógica para a Compreensão Profunda (LuDiCa) constitui uma intervenção eficaz para o desenvolvimento da tomada de perspectiva em pré-escolares. A análise dos dados demonstrou que a estruturação de ciclos dialógicos baseados em unidades funcionais da narrativa proporcionou contingências favoráveis à aquisição desta habilidade, evidenciadas pelo aumento progressivo de respostas independentes de tomada de perspectiva ao longo das sessões. A validade social da intervenção foi confirmada pela avaliação positiva dos participantes e seus responsáveis, que relataram mudanças comportamentais observáveis nas interações sociais cotidianas das crianças, corroborando a eficácia e a relevância ecológica da metodologia implementada.

Investigações futuras devem considerar: (1) a aplicação da LuDiCa em contextos grupais para verificar o efeito da interação entre pares; (2) a implementação da metodologia por mediadores com histórico de interações reforçadoras com as crianças; (3) a replicação sistemática com amostras ampliadas e diversificadas; e (4) a análise da generalização dos repertórios adquiridos para contextos além da leitura. Estes direcionamentos metodológicos poderão consolidar evidências empíricas sobre a eficácia da LuDiCa como procedimento para o ensino sistemático de habilidades socioemocionais em ambientes educacionais naturalísticos.

Discussão Geral

Discussão Geral

A presente tese dedicou-se à investigação sistemática da tomada de perspectiva com base na ciência analítico-comportamental, estruturando-se em três estudos que proporcionaram uma compreensão deste fenômeno comportamental. Essa estrutura permitiu abordar a complexidade do fenômeno de forma progressiva, desde a caracterização e delimitação do campo até a proposição e testagem de um modelo de intervenção com crianças em idade pré-escolar. Os resultados obtidos, em seu conjunto, permitem avançar tanto na conceituação teórica quanto na aplicação prática de intervenções para o desenvolvimento desta habilidade.

Contribuições dos estudos

No âmbito da exploração inicial da compreensão do fenômeno, o primeiro estudo revelou a existência de duas vertentes metodológicas predominantes na ciência comportamental para o estudo da tomada de perspectiva: abordagens baseadas em contingências diretas e protocolos fundamentados na Teoria dos Quadros Relacionais. A divergência conceitual e metodológica identificada evidenciou a necessidade de uma análise mais rigorosa do construto, apontando para sua natureza multidimensional. A revisão exploratória demonstrou que, apesar do crescente interesse na área, há uma fragmentação na operacionalização do conceito, resultando em medidas e protocolos de intervenção diversificados que dificultam a consolidação do campo.

No plano teórico-conceitual, a análise do funcionamento lógico do conceito oferece uma nova lente interpretativa com potencial de reconciliar perspectivas até então fragmentadas na literatura analítico-comportamental. A caracterização da tomada de perspectiva como um conceito disposicional e polimorfo amplia sua compreensão para além de comportamentos específicos e rigidamente definidos, reconhecendo-a como uma capacidade que pode se manifestar de diferentes formas, a depender do contexto e do

repertório comportamental do indivíduo. No campo metodológico, a proposta da LuDiCa representa uma inovação significativa ao fundamentar-se na análise de unidades temáticas narrativas, conforme proposto por Flores et al. (2020) seguindo as bases de pesquisa da área da análise do comportamento. Esta abordagem possibilita uma avaliação potencialmente mais precisa e ecologicamente válida desta habilidade complexa ao se focar nas relações funcionais.

No campo aplicado, os resultados do terceiro estudo fornecem evidências do uso de exposição à leitura para o desenvolvimento de habilidades de tomada de perspectiva. A demonstração da eficácia da LuDiCa com crianças pré-escolares abre caminhos promissores para intervenções precoces que podem impactar positivamente o desenvolvimento de repertórios sociais. A validade social da intervenção, confirmada pelos relatos de crianças e responsáveis, reforça sua relevância prática e potencial de implementação em contextos naturais. Um achado particularmente relevante foi que a medida comportamental adotada permitiu captar diferentes manifestações de tomada de perspectiva, incluindo respostas não convencionais que, analisadas funcionalmente, atendiam aos critérios de sensibilidade à experiência do outro. Este resultado sugere que abordagens estritamente topográficas podem subestimar a capacidade real de crianças pequenas em adotar perspectivas alheias. A integração dos três estudos possibilitou uma compreensão mais refinada da tomada de perspectiva enquanto classe de comportamento operante, sensível tanto à história de reforçamento individual quanto às contingências sociais imediatas.

Limitações gerais

Enquanto as limitações, o primeiro estudo, dedicado à revisão exploratória sobre intervenções comportamentais para ensino de habilidades de tomada de perspectiva, apresentou limitações metodológicas por conta da heterogeneidade terminológica na área pode ter resultado na exclusão de estudos relevantes que utilizaram termos não contemplados

nas estratégias de busca. Adicionalmente, a decisão de incluir apenas estudos publicados em periódicos revisados por pares pode ter levado à exclusão de trabalhos relevantes em livros, teses e dissertações, caracterizando um potencial viés de publicação. Outra limitação significativa refere-se à diversidade metodológica entre os estudos que também dificultou análises comparativas mais precisas e a realização de meta-análises que poderiam oferecer estimativas quantitativas do efeito das intervenções.

No segundo estudo, focado na análise do funcionamento lógico do conceito de tomada de perspectiva, apresenta limitações associadas à própria natureza da análise conceitual. A abordagem metodológica adotada, baseada na filosofia de Ryle e nas técnicas de Wilson, embora rigorosa, não esgota todas as possibilidades de análise conceitual disponíveis. Uma limitação adicional refere-se ao escopo da análise, que privilegiou a literatura analítico-comportamental como fonte primária para a identificação dos usos do conceito. Uma análise mais abrangente, contemplando a utilização do termo em outras disciplinas como psicologia do desenvolvimento, poderia enriquecer a compreensão do funcionamento lógico do conceito em um contexto interdisciplinar mais amplo.

Finalmente, no terceiro estudo, que investigou empiricamente a eficácia da LuDiCa no desenvolvimento de habilidades de tomada de perspectiva. Uma limitação metodológica significativa refere-se à ausência de avaliações de seguimento que permitam verificar a manutenção dos ganhos desenvolvimentais ao longo do tempo. Sem estas medidas, não é possível determinar se as habilidades adquiridas por meio da LuDiCa persistem e se generalizam para contextos naturais de interação social além do período imediato pós-intervenção.

Embora o Estudo 3 não tenha restringido a inclusão de participantes neurodivergentes, os participantes que compuseram a amostra apresentaram habilidades compatíveis com o desenvolvimento típico, o que representa uma limitação importante. A eficácia da LuDiCa

em populações com desenvolvimento atípico ou com déficits específicos em habilidades socioemocionais, especificamente de tomada de perspectiva, ainda não foi investigada, o que limita seu potencial de aplicação clínica justamente em grupos que poderiam se beneficiar significativamente da intervenção

Considerações Finais

Esta tese representou um esforço sistemático para avançar na compreensão analítico-comportamental da tomada de perspectiva, combinando investigações teórico-conceituais com uma proposta metodológica empiricamente validada. Como contribuição teórica, avança na compreensão analítico-comportamental da tomada de perspectiva, propondo uma reconciliação entre abordagens aparentemente divergentes por meio de uma análise conceitual que examina o fenômeno a partir do seu funcionamento lógico. No âmbito aplicado, oferece evidências empiricamente fundamentadas para o uso de narrativas como contexto para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, com potencial de impacto em práticas educacionais e clínicas.

Os resultados obtidos corroboram a proposição de que a tomada de perspectiva constitui um repertório comportamental complexo, culturalmente estabelecido e funcionalmente definido pela capacidade de responder de forma discriminada à experiência do outro. O desenvolvimento de tecnologias comportamentais como a LuDiCa representa um avanço um potencial avanço na promoção desta habilidade essências para interações sociais, configurando uma contribuição original para o campo da análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento.

Referências

Referências

Almon-Morris, H., & Diakite, A. (2007). Teaching Emotions to Children with Autism: Identification, Demonstration, and Explanation of Occasioning Stimuli. *JOURNAL OF PRECISON TEACHING AND CELERATION*, *23*, 19–22.

Anderson, R., Taylor, S., Taylor, T., & Virues-Ortega, J. (2022). Thematic and textual analysis methods for developing social validity questionnaires in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions*, *37*(3), 732–753. https://doi.org/10.1002/bin.1832

Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and socio-emotional development. *Italian Journal of Family Education*, *2*, 55–66. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol56/iss4/3

Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2020). Impact of an Empathy Training Program on Children's Perspective-Taking Abilities. *Psychological Reports*, *123*(6), 2394–2409. https://doi.org/10.1177/0033294119868785

Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Roche, B., & Smeets, P. M. (2001). The development of self and perspective-taking: A relational frame analysis. *Behavioral Development Bulletin*, *10*(1), 42–45. https://doi.org/10.1037/h0100482

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, *21*(1), 37–46.

Baron-Cohen, S. (with Lombardo, M., & Tager-Flusberg, H.). (2013). *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Social Neuroscience* (3rd ed). Oxford University Press, Incorporated.

Barron, B. F., Verkuylen, L., Belisle, J., Paliliunas, D., & Dixon, M. R. (2018). Teaching "Then-Later" and "Here-There" Relations to Children with Autism: An Evaluation of Single Reversals and Transformation of Stimulus Function. *Behavior Analysis in Practice*, *12*(1), 167–175. https://doi.org/10.1007/s40617-018-0216-1

Bennett, M. R., & Hacker, P. M. S. (2003). *Philosophical foundations of neuroscience*. Blackwell Publishing.

Berti, S., & Cigala, A. (2020). Mindfulness for Preschoolers: Effects on Prosocial Behavior, Self-Regulation and Perspective Taking. *Early Education and Development*, *33*(1), 38–57. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990

Bisello, S., & Flores, E. (2017). *Leitura dialógica na escola: Efeitos de uma intervenção com ênfase na responsividade e expansão* [Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento)].

Bojczyk, K. E., Haverback, H. R., Pae, H. K., & Semingson, P. (2016). Shared book reading and children's language comprehension skills: The role of parental discipline and warmth. *Early Child Development and Care*, *186*(3), 454–470.

Boland, L., Campbell, D., Fazekas, M., Kitagawa, W., MacIver, L., Rzeczkowska, K., & Gillanders, D. (2021). An experimental investigation of the effects of perspective-taking on emotional discomfort, cognitive fusion and self-compassion. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *20*, 27–34. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.02.004

Breaux, C. A., & Smith, K. (2023). Assent in applied behaviour analysis and positive behaviour support: Ethical considerations and practical recommendations. *International Journal of Developmental Disabilities*, *69*(1), 111–121.

Brezack, N., Meyer, M., & Woodward, A. L. (2021). Three-year-olds' Perspective-taking in Social Interactions: Relations with Socio-cognitive Skills. *Journal of Cognition and Development*, *22*(4), 537–560. https://doi.org/10.1080/15248372.2021.1901713

Caldas, R. C., & Flores, E. (2020). Leitura Dialógica: Efeitos Sobre a Atenção Conjunta em Crianças Autistas. *ACTA COMPORTAMENTALIA*, *28*(3), 411–428. https://doi.org/10.32870/ac.v28i3.76771

Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., & Bailey, J. S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, *14*(4), 223–231. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-078X(199910/12)14:4<223::AID-BIN37>3.0.CO;2-Y

Catania, C. (1999). *Learning* (4º ed). Prentice Hall.

Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using Video Modeling to Teach Perspective Taking to Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *5*(1), 12–21. https://doi.org/10.1177/10983007030050010101

Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). *Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. 185*(2), 1199–1215. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272

Common, E. A., & Lane, K. L. (2017). Social validity assessment. Em *Applied behavior analysis advanced guidebook: A manual for professional practice* (p. 73–92). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811122-2.00004-8

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (Third edition). Pearson.

Costa, M. R. C., & Souza, C. B. A. D. (2020). Aquisição de intraverbais em crianças com autismo: Efeitos do pareamento de estímulos e respostas ecoicas. *Psicologia USP*, *31*, e190061. https://doi.org/10.1590/0103-6564e190061

Davlin, N. L., Anne Rehfeldt, R., & Lovett, S. (2011). A Relational Frame Theory Approach to Understanding Perspective-Taking Using Children's Stories in Typically Developing Children. *European Journal of Behavior Analysis*, *12*(2), 403–430. https://doi.org/10.1080/15021149.2011.11434392

Delprato, D., & Midgley, B. (1992). Some fundamentals of BF Skinner's behaviorism. *American psychologist*, *47*(11), 1507–1520. https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.11.1507

Dexter, C. A., & Stacks, A. M. (2014). A Preliminary Investigation Of The Relationship Between Parenting, Parent-Child Shared Reading Practices, And Child Development In Low-Income Families. *Journal Of Research In Childhood Education*, *28*(3), 394–410. https://doi.org/10.1080/02568543.2014.913278

Dhadwal, A. K., Najdowski, A. C., & Tarbox, J. (2021). A Systematic Replication of Teaching Children With Autism and Other Developmental Disabilities Correct Responding to False-Belief Tasks. *Behavior Analysis in Practice*, *14*(2), 378–386. https://doi.org/10.1007/s40617-020-00531-x

Donegá, K. M. P. (2021). Análise de obras de Mary e Eliardo França em contribuição à alfabetização brasileira. *RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, *1*(5), 111–124. https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i5.2021.100

Downs, A., & Smith, T. (2004). Emotional Understanding, Cooperation, and Social Behavior in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*(6), 625–635. https://doi.org/10.1007/s10803-004-5284-0

Dunst, C., Trivette, C., & Hamby, D. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *13*(4), 370–378. https://doi.org/10.1002/mrdd.20176

Dymond, S., & Whelan, R. (2010). Derived Relational Responding: A Comparison Of Match-To-Sample And The Relational Completion Procedure. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *94*(1), 37–55. https://doi.org/10.1901/jeab.2010.94-37

Ericsson, S., & Boyd, S. (2017). Children's ongoing and relational negotiation of informed assent in child–researcher, child–child and child–parent interaction. *Childhood*, *24*(3), 300–315. https://doi.org/10.1177/0907568216688246

Flores, E. P., Pires, L. F., & Souza, C. B. A. D. (2014). Dialogic Reading of a Novel for Children: Effects on Text Comprehension. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *24*(58), 243–252. https://doi.org/10.1590/1982-43272458201412

Flores, E. P., & Rogoski, B. D. N. (2023). Edith Steins's Philosophy: Implications for a Direct Functional Model of Empathy. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 019–034. https://doi.org/10.18761/PACau800

Flores, E. P., Rogoski, B. D. N., & Nolasco, A. C. G. (2020). Comprensión Narrativa: Análisis del Concepto y una Propuesta Metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *36*, e3635. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3635

Flynn, K. S. (2011). Developing Children's Oral Language Skills through Dialogic Reading: Guidelines for Implementation. *TEACHING Exceptional Children*, *44*(2), 8–16. https://doi.org/10.1177/004005991104400201

Gast, D., & Ledford, J. (2018). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (3º ed). Routledge.

Gauche, G., & Flores, E. (2022). he role of inferences in reading comprehension: A critical analysis. *Theory & Psychology*, *32*(2), 326–343. https://doi.org/10.1177/09593543211043805

Gilroy, S. P., Lorah, E. R., Dodge, J., & Fiorello, C. (2015). Establishing deictic repertoires in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *19*, 82–92. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.04.004

Gómez-Becerra, I., Ruiz, M., & Luciano, C. (2007). Deictic relational responding and perspective-taking in autistic and non-autistic children. *International Journal of*

Psychology and Psychological Therapy, 7(1), 1–19. https://doi.org/10.1007/s40614-024-00397-2

Gore, N. J., Barnes-Holmes, Y., & Murphy, G. (2010). The Relationship between Intellectual Functioning and Relational Perspective-Taking. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *10*(1), 1–17.

Gould, E., Tarbox, J., O'Hora, D., Noone, S., & Bergstrom, R. (2011). Teaching children with autism a basic component skill of perspective-taking. *Behavioral Interventions*, *26*(1), 50–66. https://doi.org/10.1002/bin.320

Greer, R. D., & Ross, D. E. (2008). *Verbal behavior analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays*. Pearson, Allyn and Bacon.

Grizenko, N., Hrychko, S., & Pawliuk, N. (2000). Efictiveness of a Social Skills Training Program Using Self/Other Perspective-Taking: A Nine-Month Follow-Up. *American /Ournal o/Orthopsychiafy*, *70*(4), 501–509. https://doi.org/10.1037/h0087662

Guevara, V. L. D. S., Coêlho, R. F., & Flores, E. P. (2024). Effects of dialogic reading for comprehension (LuDiCa) on the social interaction of autistic adolescents and their peers. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *37*(1), 4. https://doi.org/10.1186/s41155-023-00283-x

Guevara, V., Queiroz, L., & Flores, E. (2017). Dialogic reading adapted for a child with autism spectrum disorder: A preliminary study. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, *17*(1), 87–99. https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v17n1p87-99

Guinther, P. M. (2017). Contextual influence over deriving others' true beliefs using a relational triangulation perspective-taking protocol (RT-PTP-M1). *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *108*(3), 433–456. https://doi.org/10.1002/jeab.291

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. Springer Science & Business Media.

Hayes, S. C., Law, S., Assemi, K., Falletta-Cowden, N., Melia, S., Burleigh, K., Olla, R., Forman, M., & Smith, P. (2021). Relating is an operant: A fly over of 35 years of RFT. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, *12*(1), 005–032. https://doi.org/10.18761/PAC.2021.v12.RFT.02

Heagle, A. I., & Rehfeldt, R. A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, *3*(1), 1–34. https://doi.org/10.1037/h0100321

Heinicke, M., & Carr, J. (2014). Applied Behavior Analysis In Acquired Brain Injury Rehabilitation: A Meta-Analysis Of Single-Case Design Intervention Research. *Behavioral Interventions*, *29*(2), 77–105. https://doi.org/10.1002/bin.1380

Hendriks, A., Barnes-Holmes, Y., McEnteggart, C., De Mey, H., Witteman, C., Janssen, G., & Egger, J. (2016). The relationship between theory of mind and relational frame theory: Convergence of perspective-taking measures. *Clinical Neuropsychiatry*, *13*(1–2), 17–23.

Horner, R. D., & Baer, D. M. (1978). MULTIPLE-PROBE TECHNIQUE: A VARIATION OF THE MULTIPLE BASELINE[1]. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *11*(1), 189–196. https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-189

Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. A. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide for teachers and parents*. John Wiley & Sons.

Hua Feng, Lo, Y., Shuling Tsai, & Cartledge, G. (2008). The Effects of Theory-of-Mind and Social Skill Training on the Social Competence of a Sixth-Grade Student With

Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *10*(4), 228–242. https://doi.org/10.1177/1098300708319906

Hughes, M., & Donaldson, M. (1979). The use of hiding games for studying the coordination of viewpoints. *Educational Review*, *31*(2), 133–140. https://doi.org/10.1080/0013191790310207

Huntington, R. N., Badgett, N. M., Rosenberg, N. E., Greeny, K., Bravo, A., Bristol, R. M., Byun, Y. H., & Park, M. S. (2023). Social validity in behavioral research: A selective review. *Perspectives on behavior science*, *46*(1), 201–215. https://doi.org/10.1007/s40614-022-00364-9

Janssen, G., De Mey, H., Hendriks, A., Koppers, A., Kaarsemaker, M., Witteman, C., & Egger, J. (2014). Assessing Deictic Relational Responding in Individuals With Social Anxiety Disorder: Evidence of Perspective-Taking Difficulties. *The Psychological Record*, *64*(1), 21–29. https://doi.org/10.1007/s40732-014-0013-3

Kavanagh, D., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2020). The Study of Perspective-Taking: Contributions from Mainstream Psychology and Behavior Analysis. *The Psychological Record*, *70*(4), 581–604. https://doi.org/10.1007/s40732-019-00356-3

Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2º ed). Oxford University Press.

Keuffer, S. I. C. (2017). *Avaliação da adequação dos níveis de funcionalidade do VB-MAPP em uma amostra*.

Keysar, B., Barr, D. J., Balin, J. A., & Brauner, J. S. (2000). Taking Perspective in Conversation: The Role of Mutual Knowledge in Comprehension. *Psychological Science*, *11*(1), 32–38. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00211

Koegel, R. L., Openden, D. A., Fredeen, R. M., & Koegel, K. L. (2006). The basics of pivotal response treatment. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, *10*(1), 38–48. https://doi.org/10.1177/1362361306062013

Kratochwill, T., Horner, R., Levin, J., Machalicek, W., Ferron, J., & Johnson, A. (2023). Single-case intervention research design standards: Additional proposed upgrades and future directions. *Journal of school psychology*, *97*, 192–216. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.12.002

LeBlanc, L. A., Coates, A. M., Daneshvar, S., Choslovsky-Christy, M. H., Morris, C., & Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*(2), 253–257. https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-253

Lovett, S., & Rehfeldt, R. A. (2014). An evaluation of multiple exemplar instruction to teach perspective-taking skills to adolescents with Asperger Syndrome. *Behavioral Development Bulletin*, *19*(2), 22–36. https://doi.org/10.1037/h0100575

Ma, Y., Wang, C., & Han, S. (2011). Neural responses to perceived pain in others predict real-life monetary donations in different socioeconomic contexts. *NeuroImage*, *57*(3), 1273–1280.

Manolov, R., Losada, J., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2016). Analyzing two-phase single-case data with non-overlap and mean difference indices: Illustration, software tools, and alternatives. *Frontiers in Psychology*, *7*(32). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00032

Martone, M. (2017). *Tradução e adaptação do Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) para a língua portuguesa e a efetividade do treino de habiidades comportamentais para qualificar profissionais* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos].

McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-Taking as Relational Responding: A Developmental Profile. *The Psychological Record*, *54*(1), 115–144. https://doi.org/10.1007/BF03395465

McHugh, L., & Stewart, I. (Orgs.). (2012). *The self and perspective taking: Contributions and applications from modern behavioral science*. New Harbinger Publications.

Michael, J., Palmer, D., & Sundberg, M. (2011). The Multiple Control of Verbal Behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, *27*(1), 3–22. https://doi.org/10.1007/BF03393089

Montoya-Rodríguez, M. M., McHugh, L., & Cobos, F. J. M. (2017). Teaching perspective-taking skills to an adult with Down syndrome: A case study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *6*(3), 293–297. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.04.012

Montoya-Rodríguez, M. M., & Molina Cobos, F. J. (2016). Relationship Between Deictic Relational Responding and Theory of Mind Tasks in Children: A Pilot Study. *The Psychological Record*, *66*(4), 573–587. https://doi.org/10.1007/s40732-016-0193-0

Montoya-Rodríguez, M. M., Molina, F. J., & McHugh, L. (2017). A review of relational frame theory research into deictic relational responding. *The Psychological Record*, *67*, 569–579.

Moore, J. (2008). *Conceptual Foundations of Radical Behaviorism*. Cornwall-on-Hudson, NY: Sloan.

Moraes, A. P., Caldas, R., & Pfeiffer, E. (2020). *PROJETO DE EXTENSÃO LIVROS ABERTOS: RELATOS DE UMA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA*.

Moran, O., Almada, P., & McHugh, L. (2018). An investigation into the relationship between the three selves (Self-as-Content, Self-as-Process and Self-as-Context) and mental health in adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *7*, 55–62. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.01.002

Mori, A., & Cigala, A. (2015). Perspective Taking: Training Procedures in Developmentally Typical Preschoolers. Different Intervention Methods and Their Effectiveness. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 267–294. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9306-6

Najdowski, A. C., St. Clair, M., Fullen, J. A., Child, A., Persicke, A., & Tarbox, J. (2018). Teaching children with autism to identify and respond appropriately to the preferences of others during play. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *51*(4), 890–898. https://doi.org/10.1002/jaba.494

Nielsen, M., Haun, D., Kärtner, J., & Legare, C. H. (2017). The persistent sampling bias in developmental psychology: A call to action. *Journal of experimental child psychology*, *162*, 31-38.

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *28*, 100290. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290

Okuda, K., & Inoue, M. (2000). A behavior analytic view of teaching" theory of mind" to children with autism: Stimulus control and generalization on false belief tasks. *Japanese Psychological Review*, 427–442.

Ortega, F. (2008). O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, *14*(2), 477–509. https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008

Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect Size in Single-Case Research: A Review of Nine Nonoverlap Techniques. *Behavior Modification*, *35*(4), 303–322. https://doi.org/10.1177/0145445511399147

Perez, W. F., Nico, Y. C., Kovac, R., Fidalgo, A. P., & Leonardi, J. L. (2017). Introdução à Teoria das Molduras Relacionais (Relational Frame Theory): Principais con-ceitos,

achados experimentais e possibilidades de aplicação. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, *4*(1), 32–50. https://doi.org/10.18761/perspectivas.v4i1.105

Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development*, *60*(3), 680–700. https://doi.org/10.2307/1130734

Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activi¬ties as a language learning context in preschool. *Learning Culture and Social Interaction*, *3*, 146–158.

Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC.*

Queiroz, L., Guevara, V., Souza, C., & Flores, E. (2020). Dialogic reading: Effects on independent verbal responses, verbal and non-verbal initiations, and engagement of children with autism spectrum disorder. *International journal of psychology and psychological therapy*, *20*(1), 47–59.

Queiroz, L. R. (2017). *Leitura dialógica: Efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com transtorno do espectro autista (TEA)* [Master, Universidade de Brasília]. https://doi.org/10.26512/2017.02.D.22981

Radley, K. C., O'Handley, R. D., Ness, E. J., Ford, W. B., Battaglia, A. A., McHugh, M. B., & McLemore, C. E. (2014). Promoting social skill use and generalization in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(6), 669–680. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.03.012

Rehfeldt, R. A., Dillen, J. E., Ziomek, M. M., & Kowalchuk, R. K. (2007). Assessing Relational Learning Deficits in Perspective-Taking in Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *The Psychological Record*, *57*(1), 23–47. https://doi.org/10.1007/BF03395563

Reichow, B., Barton, E., & Maggin, D. (2018). Development and applications of the single-case design risk of bias tool for evaluating single-case design research study reports.

Research in Developmental Disabilities, *79*, 53–64. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.05.008

Richman, D., Barnard-Brak, L., Grubb, L., Bosch, A., & Abby, L. (2015). Meta-analysis of noncontingent reinforcement effects on problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *48*(1), 131–152. https://doi.org/10.1002/jaba.189

Ricoeur, P. (2012). *Tempo e narrativa* (Vol. 1). Papirus (Obra originalmente publicada em 1983).

Rogoski, B., Flores, E., Gauche, G., Coêlho, R., & Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: Efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, *6*(1), 48–59. https://doi.org/10.18761/pac.2015.6.1.a04

Rogoski, B. N., & Flores, E. (2021). Dialogic reading for comprehension: Effects on children's story retelling—A case report. *Revista CEFAC: Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal*, *23*(1), 1–16. https://doi.org/10.1590/1982-0216/202123116819

Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Routledge.

Schlinger, H. D. (2009). Theory of Mind: An Overview and Behavioral Perspective. *The Psychological Record*, *59*(3), 435–448. https://doi.org/10.1007/BF03395673

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A., Landa, R., Rogers, S., Mcgee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(8), 2411–2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2005). Behavioral interventions to promote learning in individuals with autism. *Current Opinion in Pediatrics*, *17*(6), 609–615. https://doi.org/10.1097/01.mop.0000186512.82752.5b

Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research* (10º ed). Basic Books, Inc.

Şimşek, Z. C., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2021). Comparing the effects of different book reading techniques on young children's language development. *Reading and Writing*, *34*(4), 817–839.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Copley Publishing Group.

Spradlin, J. E., & Brady, N. (2008). *A Behavior Analytic Interpretation of Theory of Mind*.

St. Peter, C. C. (2023). On the Importance of Fidelity, Integrity, and Adherence in Behavior-Analytic Publications: An Introduction to the Special Issue on Procedural Fidelity. *Educ. Treat. Child*, *46*, 195–199. https://doi.org/10.1007/s43494-023-00105-w

Strasser, S. (2016). *Bem lá no alto*. Brinque-Book.

Sundberg, M. L. (2008). *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: A language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities*. Guide. AVB Press.

Tan, S. (2014). *Regras de verão*. Companhia das Letrinhas.

Törneke, N. (2016). *Aprendiendo TMR: Una introducción a la Teoría del Marco Relacional y sus aplicaciones clínicas*. Editorial Didascbook.

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. https://doi.org/10.1177/0271121417724875

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and

explanation. *Annals of internal medicine*, *169*(7), 467–473. https://doi.org/10.7326/M18-0850

Turner, H., & Bernard, R. (2006). Calculating and Synthesizing Effect Sizes. Contemporary. *Issues in Communication Science and Disorders*, *33*, 42–55. https://doi.org/10.1044/cicsd_33_S_42

Villatte, J. L., Vilardaga, R., Villatte, M., Plumb Vilardaga, J. C., Atkins, D. C., & Hayes, S. C. (2016). Acceptance and Commitment Therapy modules: Differential impact on treatment processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, *77*, 52–61. https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.12.001

Virués-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis, meta-regression and dose–response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*, *30*(4), 387–399. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.008

Watkins, M., & Pacheco, M. (2000). Interobserver Agreement in Behavioral Research: Importance and Calculation. *Journal of Behavioral Education*, *10*, 205–212.

Weil, T. M., Hayes, S. C., & Capurro, P. (2011). Establishing a Deictic Relational Repertoire in Young Children. *The Psychological Record*, *61*(3), 371–390. https://doi.org/10.1007/BF03395767

Welsh, F., Najdowski, A. C., Strauss, D., Gallegos, L., & Fullen, J. A. (2019). Teaching a perspective-taking component skill to children with autism in the natural environment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *52*(2), 439–450. https://doi.org/10.1002/jaba.523

What Works Clearinghouse. (2020). *What Works Clearinghouse procedures handbook*. Department of Education, Institute of Education Sciences.

https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/WWC-Procedures-Handbook-v4-1-508.pdf

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, *30*(5), 679–689. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679

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. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552

Wilson, J. (2001). *Pensar com conceitos*. Martins Fontes.

Wittgenstein, L. (2009). *Investigaciones filosóficas* (6ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

Yurdakul, Y., Beyazit, U., & Ayhan, A. B. (2023). The Effect of Dialogic Book Reading on Preschool Children's Perspective Taking Skills. *Early Childhood Education Journal*, *53*(1), 49–62. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01567-8

Zettle, R. D., Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Biglan, A. (2016). *The Wiley handbook of contextual behavioral science*. Wiley Blackwell.

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. Em *On reading books to children: Parents and teachers* (Vol. 117, p. 177–200).

Apêndices

Apêndice A - Capítulo 2 - Estudo 02 - Tomada de Perspectiva na Análise do Comportamento: Análise do Funcionamento Lógico do Conceito

Tabela A1

Características dos Participantes em Estudos Comportamentais sobre Tomada de Perspectiva

Authors	Number of participants	Information about neurodiversity	Age participants P	Percentage of sex assigned at birth		Education level	Region	Percentage of Race and Ethnicity represented in the sample/analysis				
				AMAB[1]	AFAB[2]			African American	Asian	Latine	White	Mestizo
Almon-Morris & Diakite (2007)	1	ASD	P1: 7 years old	0%	100%	Not reported	USA	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Barron, et al. (2018)	2	ASD	P1: 6 years old; P2: 6 years old	100%	0%	Not reported	USA	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Belisle, et al. (2016)	3	ASD	P1: 18 years old; P2: 14 years old; P3: 12 years old	100%	0%	Not reported	USA	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Berti & Cigala (2020)	21	Neurotypically	Range: 5 to 6 years old (60.89 – 73.21 months)	57%	43%	Kindergarten	Europe	0%	0%	0%	100%	0%
Charlop-Christy & Daneshvar (2003)	3	ASD	P1: 6 years and 1 month; P2: 6 years and 4 month; P3: 9 years and 5 month	10%	0%	It was reported that only one participant was enrolled in the kindergarten	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Dhadwal, et al. (2021)	3	ASD/Global developmental delay	P1: 4 years old; P2: 8 years old; P3: 9 years old	100%	0%	Preschool	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Falla & Alós (2016)	6	Intellectual disabilities/ADS	Experiment 1 - P1: 28 years old; P2: 31 years old; P3: 40 years old; P4: 41 years old Experiment 2 - P1: 26 years old; P2: 24 years old	33%	67%	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Feng, et al. (2008)	1	ASD	P1: 11 years old	100%	0%	Elementary school	Asia	0%	100%	0%	0%	0%
Gilroy, et al. (2015)	3	ASD	P1: 8 years old; P2: 9 years old; P3: 13 years old	100%	0%	Not reported	USA	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported

Authors	Number of participants	Information about neurodiversity	Age participants	Percentage of sex assigned at birth		Education level	Region	Percentage of Race and Ethnicity represented in the sample/analysis				
				AMAB	AFAB			African American	Asians	Latine	White	Mestizos
Gould, et al. (2011)	3	ASD	P1: 4 years old; P2: 5 years old; P3: 3 years old	67%	33%	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Grizenko, et al. (2000)	36	Neurotypically	Range: 8.2 to 11.1 years old	66%	34%	3 and 4th grade	Canada	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Guinther (2017)	8	Neurotypically	Mean age of 26.16 years old	38%	63%	Mean education of 14.63 years	USA	0%	0%	0%	100%	0%
Guinther (2018)	4	Neurotypically	Mean age of 19.50 years old	100%	0%	College students	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Heagle & Rehfeldt (2006)	3	Neurotypically	P1: 11 years old; P2: 8 years old; P3: 6 years old	66%	33%	Not reported	USA	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Jackson, et al. (2014)	5	ASD	P1: 5 years old; P2: 6 years old; P3: 5 years old; P4: 5 years old; P5: 5 years old	100%	0%	Kindergarten, elementary	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
LeBlanc, et al. (2003)	3	ASD	P1: 7 years old; P2: 7 years old; P3: 13 years old	100%	0%	Special education. No grade listed	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Lovett & Rehfeldt (2014)	3	ASD	Range: 17 to 18 years old	Uninformed	Uninformed	High school	USA	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Montoya-Rodríguez & Molina-Cobos (2016)	6	Neurotypically	P1: 5 years and 2 month; P2: 5 years and 10 month; P3: 5 years and 4 month; P4: 5 years and 2 month; P5: 5 years and 5 month; P6: 5 years and 7 month	67%	33%	Primary school	Europe	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Montoya-Rodríguez & Molina-Cobos (2019)	8	Down Syndrome	P1: 34 years old; P2: 32 years old; P3: 29 years old; P4: 34 years old; P5: 18 years old; P6: 21 years old; P7: 28 years old; P8: 19 years old	63%	38%	elementary school	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Montoya-Rodríguez, et al. (2017)	1	Down Syndrome	P1: 24 years old	100%	0%	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported

Authors	Number of participants	Information about neurodiversity	Age participants	Percentage of sex assigned at birth		Education level	Region	Percentage of Race and Ethnicity represented in the sample/analysis				
				AMAB	AFAB			African American	Asians	Latine	White	Mestizos
Najdowski, et al. (2018)	3	ASD	P1: 7 years old; P2: 8 years old; P3: 5 years old	33%	67%	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Naranjo Meléndez (2010)	1	Neurotypically	P1: 3 years and 7 months	0%	100%	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
O'Neill & Weil (2014)	3	Schizophrenia/bipolar manic/Intellectual disabilities	P1: 66 years old; P2: 49 years old; P3: 47 years old	100%	0%	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Radley, et al. (2014)	3	ASD	P1: 10 years old; P2: 14 years old; P3: 11 years old	66%	33%	Two participant receved extensive special education services	Not reported	33%	0%	0%	66%	0%
Rehfeldt, et al. (2007)	2	Neurotypically	P1: 9 years and 2 months; P2: 10 years and 4 months	50%	50%	Not reported	USA	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Rendón, et al. (2012)	4	Neurotypically	P1: 4 years and 10 months; P2: 3 years and 6 months; P3: 4 years; P4: 3 years and 5 months	50%	50%	Not reported	South America	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Suarez (2014)	1	Neurotypically	P1: 8 years and 5 months	0%	100%	elementary school	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Weil, et al. (2011)	3	Neurotypically	P1: 5 years and 2 months; P2: 4 years and 9 months; P3: 5 years and 8 months	67%	33%	Kindergarten and Elementary school	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported
Welsh, et al. (2019)	3	ASD	P1: 6 years old; P2: 8 years old; P3: 4 years old	33%	67%	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported	Not reported

Nota. Esta tabela apresenta a caracterização dos participantes de acordo com os dados fornecidos pelos estudos revisados. [1] Participantes (P); [2] Designados como masculinos ao nascer (AMAB); [3] Designados como femininos ao nascer (AFAB).

Tabela A2

Definições de Tomada de Perspectiva Informada Pelos Estudos Revisados

Authors	Operational Definitions Dependent Variable
Almon-Morris & Diakite (2007)	PT skills are defined as the performance when naming emotions, identifying corresponding situations, and providing explanations for both.
Barron, et al. (2018)	The participants were taught to identify a reversal deictic relation of "Here-There." Later, a transformation task was set up by asking the participant to write down something that was here and something that was in a preferred location.
Belisle, et al. (2016)	Participants were taught to name what they could see on one side of a card, and what the researcher could see on the other side, within a deictic frame of "I-You" at three levels of complexity. Additionally, they evaluated a transfer of stimulus function with novel stimuli.
Berti & Cigala (2020)	They used the Test of Emotion Comprehension (TEC; Pons & Harris, 2000) in which the researcher tells some stories to the child accompanied by illustrations that arouse emotions; at the end of each story, he asks the child to name the emotional reaction of the protagonist, choosing one of the four possible facial expressions depicted in the book.
Charlop-Christy & Daneshvar (2003)	The target behavior was the correct response for each task and could be either verbal or nonverbal. Correct responses were the answers to the perspective-taking questions (e.g., "Where will _____ look for the cookie?").
Dhadwal, et al. (2021)	Participants' responses to questions associated with each task (e.g., Sally-Anne, Hide-and-seek, and M&M tasks).
Falla & Alós (2016)	Depending on the phase of the procedure, subjects could give two kinds of discrete responses: selection responses in which the subject had to point to one of two positions and vocal responses in which the subject had to utter the words left or right.
Feng, et al. (2008)	Naming desire-based emotion; Naming basic belief; Expressing one's own emotions; Controlling anger; Understanding first-order false belief; Understanding second-order false belief; Greeting; Expressing one need appropriately.
Gilroy, et al. (2015)	The dependent variable across all conditions was the percentage of accuracy of relational responding at three levels of complexity: simple, reverse, and double reverse.
Gould, et al. (2011)	The target behavior was a conditional discrimination, whereby the participant had to name the correct discriminative stimulus, showed by the direction of the person's eye-gaze (the conditional stimulus), when provided with the verbal instruction "what does he/she see?"
Grizenko, et al. (2000)	Assessment of social perspective-taking was based on Chandler's (1973) Bystander Cartoon Test, in which eight illustrations are used elicit from the child a narrative of the events depicted, first from the child's own point of view and then from the viewpoint of a bystander who appears only toward the end of the story.
Guinther (2017) & Guinther (2018)	Level 1: Learning to name the other avatars. Level 2: Learning to persist without feedback. Level 3: Learning to report the material identities of TS1 stimuli. Levels 4 through 6: Learning to point to the deictic locations of TS2 stimuli relative to the spatial perspective of the self. Level 7: Learning to point to the deictic locations of TS2 stimuli relative to the same spatial perspective of another. Levels 8-11: Learning to point to the deictic locations of TS2 stimuli relative to various convergent spatial perspectives of another. Level 12: Ensuring the material perspective of the self. Level 13: Learning to respond to relatively near (here for A2) but not relatively far (yonder for A2) target locations. Level 14: Ensuring contextual control by X2 and X3 over the choice of A2 and A3. Level 15: Introducing to the field an additional other, A3. Levels 16 through 19: Ensuring retention of trained repertoires. Level 20: Testing for derived material perspective-taking.

Authors	Operational Definitions Dependent Variable
Heagle & Rehfeldt (2006)	The Perspective-Taking Protocol (based on McHugh et al., 2004.)
Jackson, et al. (2014); Montoya-Rodríguez & Molina-Cobos (2016); Suarez (2014)	Level 1 (simple visual perspective taking). This level assessed the understanding that different people can have different views of the same situation. Level 2 (complex visual perspective taking). This level assessed the participant's understanding that people can see the same thing differently. Level 3 (seeing leads to knowing). This level tested the participant's understanding that people only know things that they have seen. Level 4 (true belief). This level concerns the participant's understanding that people can hold true beliefs, based on their experience, and that their action can be predicted based on this belief. Level 5 (false belief). This assesses the participant's understanding that people can hold false beliefs based on their experience and that they may act based on these beliefs.
LeBlanc, et al. (2003)	Participants' responses to questions associated with each task (e.g., Sally-Anne, Hide-and-seek, and M&M tasks).
Lovett & Rehfeldt (2014)	The primary dependent measure in this study was the percentage of correct responses on pre and posttest probes for simple, reversed, and double reversed relations.
Montoya-Rodríguez, et al. (2017)	A shorter version of the protocol employed by McHugh et al. (2004) the primary dependent variable was the accuracy of the participant's report of the play partner "liking" three items and "not liking" three items during the post-play interview questions.
Najdowski, et al. (2018)	During the second assessment period, the primary dependent variable was offering a toy during the simulated play date.
Naranjo Meléndez (2010)	A modified version of the protocol employed by McHugh et al. (2004)
O'Neill & Weil (2014)	The protocol employed in the current study was adapted from the training protocol developed by Weil et al. (2011). It consisted of 56 tasks covering I-You, Here-There, and Now-Then relations across 3 levels of complexity: Simple, Reversed, and Double-Reversed.
Radley, et al. (2014)	1. Initiate and sustain eye contact (3-s) with person; 2. Ask how the person feels; 3. Show listening by sustaining eye contact (3-s) and head nodding; 4. Ask conversational partner how you can help
Rehfeldt, et al. (2007); Rendón, et al. (2012); Weil, et al. (2011)	A modified version of the protocol employed by McHugh et al. (2004)
Welsh, et al. (2019)	The dependent variable was labeling the stimulus with which another person was interacting when asked what the person could see/taste/feel/hear/smell.

Nota. Esta tabela apresenta as definições de tomada de perspectiva relatadas pelos estudos revisados. Essas definições foram utilizadas como medidas comportamentais para avaliar mudanças no comportamento após as intervenções.

Apêndice B - Capítulo 3 - Estudo 03 - Habilidades de Tomada de Perspectiva em Crianças Pré-Escolares: Explorando o Potencial Aplicado da LuDiCa

Tabela B1

Caraterização dos participantes recrutados no estudo

Características gerais			**Características relevantes do desenvolvimento**	**Hábitos de exposição à leitura**	
Nome fictício	**Gênero de nascimento**	**Idade (fase de recrutamento)**	**Condições de Nascimento**	**Tipo de leitura em casa**	**Observações sobre a leitura em casa no início do estudo**
Walter	Masculino	Anos: 2; Meses: 9	Bebê a termo	Tradicional e compartilhada	Na casa do Walter, os pais realizam leituras que ele demonstra adorar, com momentos de leitura antes de dormir, escolhidos por ele, duas vezes ao dia. Durante as leituras, os pais fazem pausas para ampliar, complementar e fazem perguntas para estimular o diálogo.
*Juan Pablo	Masculino	Anos: 2; Meses: 9	Bebê a termo	Tradicional e compartilhada	Na casa do Juan Pablo, os pais realizam leituras, intercalando perguntas e comentários sobre livros com imagens e textos, principalmente antes de dormir.
*Andrea	Feminino	Anos: 2; Meses: 9	Bebê a termo	Tradicional e compartilhada	Antes de dormir, Andrea realiza leituras com pausas para observar as imagens e reparar nos detalhes. À medida que conhece mais o livro, ela se engaja mais, tentando responder às perguntas e seguindo as ideias das histórias, que têm começo, meio e fim.
*Nicol	Feminino	Anos: 3; Meses: 0	Bebê a termo	Tradicional e compartilhada	Nicol gosta de leitura, especialmente à noite, como parte da rotina de sono, funcionando como um momento de relaxamento. Ela prefere livros ilustrados com pouco texto, e as leituras são feitas com pausas para reforçar iniciações e estimular o diálogo.
*Jenny	Feminino	Anos: 3; Meses: 2	Bebê a termo	Tradicional e compartilhada	Em casa, Jenny segue uma rotina de leitura à noite, onde os pais exploram narrativas sequenciais com desfecho, evitando apenas livros ilustrados. Ao responder perguntas, ela demonstra cansaço e desmotivação, pedindo pausas.

Gerônimo	Masculino	Anos: 3; Meses: 3	Bebê a termo	Compartilhada	Na casa de Gerônimo, ele lê à noite, escolhendo o livro e muitas vezes repetindo-o. No começo, a leitura era dirigida, mas agora ele gosta de complementar as falas das narrativas, demonstrando um gosto especial pela leitura, onde a primeira leitura é uma exploração e, depois, segue-se o acompanhamento da narrativa.
Valentina	Feminino	Anos: 3; Meses: 4	Bebê a termo	Tradicional e compartilhada	Na casa de Valentina, existe o hábito de ler antes da soneca ou na hora de dormir, com os pais estimulando o diálogo por meio de perguntas sobre o livro. Além disso, há um cantinho especial dedicado aos livros.
Rocio	Feminino	Anos: 3; Meses: 6	Bebê prematuro	Tradicional	Em casa, Nicol tem o hábito de ler antes de dormir, embora às vezes não siga a história. Ela escolhe o livro e cria suas próprias aventuras e brincadeiras ao redor da leitura.

Nota. Esta tabela apresenta a caracterização dos participantes. Aqueles indicados com * são as crianças que concluíram todas as etapas da pesquisa e cujos resultados foram analisados no presente estudo

Tabela B2

Resultado questionário de satisfação social participantes

1. O que você achou das histórias que leu com a tia (nome da pesquisadora que realizou a mediação)	
a. Não gostou	0
b. Gostou mais ou menos	1
c. Gostou	3
2. Como você se sentiu no momento das histórias, quando foi para a barraquinha?	
a. Feliz/alegre	3
b. Um pouco Feliz/alegre	1
c. Triste/Cansado	
3. Você quer ouvir mais histórias?	
a. Não	
b. Sim	4
4. Qual história você gostou mais?	
"Do elefante", "Do elefante", "Do medo", "A pata do elefante"	

Nota. A tabela apresenta o número de participantes que responderam para cada opção apresentada durante a avaliação de validade social

Tabela B3

Resultado questionário de aceitação social responsáveis legais dos participantes

Relevância da pesquisa	
1. Quão importante você acha que é a habilidade de " se colocar no lugar da experiencia do outro" (tomar perspectiva) para o desenvolvimento de seu filho(a)?	
Muito importante	4
Importante	0
Moderadamente importante	0
Pouco importante	0
Não importante	0
2. O quão relevante você considera a contação de histórias como método para ensinar habilidades de "se colocar no lugar da experiencia do outro" (tomada de perspectiva)?	
Muito relevante	3
Relevante	1
Moderadamente relevante	0
Pouco relevante	0
Não relevante	0
Percepção das sessões	
3. Como você avalia a qualidade da interação entre o pesquisador e seu filho(a) durante as sessões?	
Excelente	3
Boa	1
Regular	0
Ruim	0
Muito ruim	0
4. Qual é a sua opinião sobre o contexto da escola para a realização das sessões?	
Muito apropriado	4
Apropriado	0

Moderadamente apropriado	0
Pouco apropriado	0
Não apropriado	0
Impacto Observado	
5. Você percebeu alguma mudança no seu filho(a) relacionada à habilidade de “se colocar no lugar da experiencia do outro” (tomada de perspectiva) durante ou após as sessões?	
Grande melhora	2
Melhora	2
Nenhuma mudança	0
Diminuição	0
Grande diminuição	0
Não tenho certeza se houve mudanças ou não	0
6. Se houve mudança, pode descrever exemplos de como seu filho(a) demonstrou essa habilidade?	
"Melhoria no foco e na atenção. Além disso, mudou a postura em relação à irmã, quando consegue se colocar no lugar dela ao fazer algo que possa tê-la machucado, por exemplo. Nesse momento, costuma pedir desculpa"	
"Maior compreensão com o comportamento das crianças menores"	
"Fazendo intervenções quando lemos para ela e formulando hipóteses de emoções para situações imaginadas"	
"Com relação aos sentimentos, ela começou a perceber melhor o que ela mesma estava sentindo"	
Resultados Apresentados	
7. Os resultados apresentados pelo pesquisador foram:	
Muito claros e compreensíveis	4
Claros e compreensíveis	0
Pouco claros e compreensíveis	0
Nada claros e compreensíveis	0
8. Os resultados apresentados estão alinhados com o que você sabe sobre seu filho(a)?	
Muito consistente	4
Consistente	0
Inconsistente	0
Muito inconsistente	0

Implicações Éticas	
9. Como você avalia o cuidado ético da pesquisa?	
Excelente	4
Bom	0
Regular	0
Ruim	0
Muito ruim	0
10. As informações repassadas a você antes do início da pesquisa sobre a equipe pesquisadora, os procedimentos utilizados, o ambiente de pesquisa e a duração do estudo, foram:	
Totalmente claros e compreensíveis	3
Claros e compreensíveis	1
Pouco claros e compreensíveis	0
Nada claros e compreensíveis	0
11. Com base nos vídeos apresentados, você considera que seu filho(a) demonstrou assentimento para participar da pesquisa?	
Totalmente	4
Parcialmente	0
Definitivamente não	0

Nota. A tabela apresenta o número de pais dos participantes que responderam para cada opção apresentada durante a avaliação de validade social

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, junto com seu filho(a), da pesquisa "Habilidades de Tomada de Perspectiva em Crianças Pré-Escolares: Explorando o Potencial Aplicado da Leitura Dialógica para Compreensão – LuDiCa", conduzida pela MSc. Gisell Andrea Diaz Borda, doutoranda em Ciências do Comportamento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, com o apoio de uma equipe de pesquisadoras: Dra. Eileen Pfeiffer Flores, Professora Associada do Instituto de Psicologia, e Bruna Boebel, estudante de graduação em Psicologia.

O objetivo desta pesquisa é avaliar o potencial da Leitura Dialógica para a Compreensão Profunda (LuDiCa) na promoção de respostas de tomada de perspectiva (agir com responsividade à experiência do outro) em crianças pré-escolares com idades entre 30 e 48 meses. A intervenção proposta terá a duração de dois meses e consistirá em atividades lúdicas focadas na leitura compartilhada de histórias infantis, realizadas em um ambiente de brincadeira e conforto, algo que geralmente atrai as crianças. Este procedimento já foi utilizado em outros estudos da área (Caldas & Flores, 2020; Flores et al., 2014; Guevara et al., 2024). Este consentimento visa consultar seu interesse e disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a conclusão da pesquisa. Gostaríamos de assegurar que seus dados de identificação, assim como os de seu filho(a), serão mantidos em sigilo absoluto. Não serão divulgadas informações que possam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, como questionários, entrevistas, gravações de áudio ou vídeo, serão mantidos sob a guarda da pesquisadora responsável e utilizados exclusivamente para fins de análise.

A coleta de dados será realizada por meio de sessões diretas com seu filho(a), e você será bem-vindo(a) a observar as sessões voluntariamente. Inicialmente, será feita uma

avaliação para determinar se seu filho(a) se beneficiará deste estudo. Esta etapa começa com uma entrevista com os pais, baseada em um questionário e um instrumento de rastreamento comportamental, para identificar as habilidades atuais do seu filho(a). A entrevista pode ocorrer em até dois momentos de 45 minutos cada. Após a entrevista com os pais, seu filho(a) participará de duas a três sessões de avaliação inicial com as pesquisadoras, durante as quais será aplicado um teste para avaliar a habilidade de tomada de perspectiva. Em seguida, será realizada uma sessão demonstrativa de uma atividade experimental (leitura de conto infantil). Essas sessões também têm como objetivo obter o assentimento da criança, garantindo que ela esteja confortável e interessada em participar. Finalizada a avaliação inicial, seu filho(a) participará das sessões próprias da pesquisa, que consistem em leituras de contos infantis para promover a tomada de perspectiva. Tanto a sessão demonstrativa quanto as sessões experimentais terão duração de 25 a 30 minutos, divididos em quatro momentos distintos: a) um breve período para estabelecer vínculo, utilizando estratégias de brincar, b) preparação para a leitura direcionada (antecipação da transição), c) leitura compartilhada e d) encerramento da sessão (transição para sair da sessão).

Serão realizadas entre 12 e 18 sessões por criança, ocorrendo de três a cinco vezes por semana, conforme a disponibilidade do participante. As sessões serão realizadas nas instalações do Programa Infanto-Juvenil (PIJ), em um espaço adaptado com tatame, câmera e tripé. Todas as sessões serão individuais, ou seja, apenas as pesquisadoras estarão presentes com seu filho(a). Finalmente, a pesquisa será conduzida com um total de quatro crianças. É para esses procedimentos que você e seu filho(a) estão sendo convidados a participar.

Sua participação e a de seu filho(a) na pesquisa podem implicar em riscos, mas esses são mínimos e comparáveis aos riscos enfrentados nas atividades cotidianas, como em casa, na escola e durante deslocamentos urbanos. É importante ressaltar que os procedimentos adotados não acarretam riscos colaterais para a saúde física e mental dos participantes ou de seus

familiares. Até o momento, não há evidências de qualquer impacto negativo no desenvolvimento das crianças envolvidas quando expostas à leitura. Contudo, dada a vulnerabilidade das crianças, precauções adicionais são essenciais. As sessões de avaliação e intervenção, bem como as entrevistas com os pais realizadas ao longo de dois meses, podem eventualmente causar desconforto. Para minimizar esses riscos, as sessões serão conduzidas de maneira lúdica, em um ambiente agradável e tranquilo, com atenção especial aos sinais de desconforto das crianças. Qualquer situação que cause incômodo será prontamente ajustada para garantir o máximo de conforto. Além disso, as crianças serão informadas sobre sua autonomia para desistir da pesquisa ou se recusar a responder alguma pergunta, caso não se sintam à vontade, por meio de um termo de assentimento esclarecido, auxiliado por ajudas visuais, como uma rotina visual, e por uma sessão demonstrativa inicial para familiarizá-las com os procedimentos.

Espera-se que esta pesquisa beneficie os participantes ao criar oportunidades para aprimorar habilidades de linguagem, como já documentado na literatura, além de desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro (tomada de perspectiva), que é o foco deste estudo. Além disso, ao contribuir com sua participação e a de seu filho, você colaborará para uma integração mais próxima entre as áreas de Psicologia e Educação, resultando no desenvolvimento de estratégias que podem oferecer suporte às crianças em seu processo de crescimento e aprendizado. O conhecimento adquirido através deste estudo poderá ser utilizado em benefício de outras famílias, profissionais e crianças no futuro, ampliando assim o impacto positivo além do contexto imediato da pesquisa.

A participação do seu filho(a) e a sua é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (91) 98244-5108 ou pelo e-mail gisell.borda@aluno.unb.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos a cada família por meio de um encontro presencial ou virtual no final do processo da pesquisa do seu filho, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (número de parecer: 6818460). As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da responsável legal	Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ___ de _____de _____

Anexo B: Teste de Tomada de Perspectiva para Crianças – Adaptado (PTC-A)

O Teste de Tomada de Perspectiva para Crianças – Adaptado (PTC-A) é composto por 16 itens que avaliam três dimensões da tomada de perspectiva: perceptual, cognitiva e emocional. Esse teste foi adaptado a partir do Teste de Tomada de Perspectiva para Crianças (PTC), desenvolvido por Aslan & Köksal-Akyol (2017). As adaptações foram realizadas pela equipe de pesquisa para possibilitar sua aplicação em crianças brasileiras com idades entre 2 anos e 9 meses e 3 anos e 6 meses. As modificações incluíram a redução do número de itens, de 24 para 16, ajustes nas características físicas dos personagens para melhor adequação ao público-alvo e a simplificação de algumas imagens, removendo elementos irrelevantes para focar nas informações essenciais à avaliação.

A tradução livre foi realizada por Bruna Boebel e Gisell Diaz e as imagens adaptadas por Bruna Boebel

Instruções de aplicação:

1. Apresente a imagem à criança e pergunte o que ela vê.
2. Em seguida, complemente a descrição destacando apenas os componentes relevantes da imagem (ex.: número de pessoas, quem são as pessoas, ambiente, etc.).
3. Por fim, faça a pergunta relativa ao item avaliado.

Observações:

A) Realizar apenas uma sondagem (uma tentativa por item), considerando a tentativa válida somente se a criança estiver atenta à tarefa.

B) Aplicar os itens de forma randomizada (ex.: iniciar pelo item 1, seguido do item 17, depois o item 3 e assim por diante).

C) Conduzir todo o teste em uma única sessão. No entanto, se necessário, oferecer intervalos para descanso.

Itens de tomada de perspectiva perceptual

1. 1º item: Mostra-se ao participante a ilustração de três crianças brincando de esconde-esconde em um jardim. Uma menina procura por seus amigos, que são um menino totalmente escondido atrás de um barril e uma menina parcialmente escondida atrás de uma árvore. Pergunta-se qual criança está visível para a menina que procura por elas.

Avaliação: (a) Se a criança responder que a menina que procura consegue ver apenas a menina recebe 1 ponto. (b) Se a criança disser que a menina vê outras crianças ou algo diferente do item a, recebe 0 pontos.

2. 2º item: A imagem ilustra crianças brincando em um parque. Existe uma grande torre na frente de uma menina, impedindo-a de ver as outras crianças e objetos do outro lado. O pesquisador pergunta à criança: “o que você acha que a menina está vendo?”
   Avaliação: (a) Se a criança disser que a menina vê apenas a torre ou fizer referência apenas à torre, recebe 1 ponto. (b) Se a criança disser que a menina vê outras crianças ou algo diferente do item a, recebe 0 pontos.
3. 3º item: A imagem ilustra uma criança tirando uma fotografia. Diante dele uma grande casa. Nos fundos da casa, escondidas de seu campo de visão, duas crianças andam de bicicleta. Pergunta- se ao participante o que vai sair na foto que o menino está tomando.
   Avaliação: (a) Se a criança disser que a casa ou alguma parte da casa, recebe 1 ponto. (b) Se a criança disser que as crianças atrás da casa ou algo diferente, recebe 0 pontos.
4. 4º item: Na imagem, há uma menina sentada no chão. Diante dela, há uma boneca. Atrás da boneca, uma poltrona. Atrás da poltrona, um caminhão de brinquedo completamente escondido. Pergunta-se à criança: “o que a menina está vendo agora?
   Avaliação: (a) Se a criança responder que a menina vê a boneca ou a poltrona, recebe 1 ponto. (b) Se a criança responder que a menina vê o caminhão ou outra coisa diferente do item a, recebe 0 pontos.

Itens de tomada de perspectiva cognitiva

5. 5 item: Certo dia, Benicio estava comendo sua pipoca perto do Balu (cachorro). De repente, ele precisou sair do quarto e deixo a pipoca no chão. Quando Benicio voltou a tigela estava vazia.

   > Explicação: Inicialmente, o experimentador mostra a imagem e conta a história à criança. Em seguida pergunta-se à criança: “Quem acha Benicio que comeu a pipoca?”

   Avaliação: (a) Se a criança disser que o cachorro comeu a pipoca, recebera 1 ponto. (b) Se a criança sugerir uma explicação diferente da opção a, receberá 0 ponto.
6. 6º item: Márcia adora desenhar barcos. Um dia, sua avó foi visitá-la e a encontrou fazendo um novo desenho.

Explicação: Inicialmente, o experimentador mostra a imagem e conta a história à criança. Pergunta-se então à criança: “O que a avó acha que a Marcia está desenhando?”

Avaliação: (a) Se a criança disser um barco, receberá 1 pontos. (b) Se a criança sugerir uma explicação diferente da opção a, receberá 0 ponto.

7. 7º item: Márcia foi visitar sua avó e viu um papagaio preso na gaiola. Tanto ela quanto o pássaro pareciam muito tristes.

   Explicação: Primeiramente, o pesquisador mostra a imagem e conta a história à criança. Pergunta-se então à criança: “O que a Marcia acha que pode fazer para deixar o papagaio feliz?”

   Avaliação: (a) Se a criança disser “abrir a gaiola” ou algo semelhante, receberá 1 ponto. (b) Se sugerir uma explicação diferente, receberá 0 pontos.
8. 8º item: Mateo estava desenhando em seu quarto quando seu pai entrou e percebeu que a parede estava toda rabiscada.

   Explicação: Primeiramente, o pesquisador mostra a imagem e conta a história para a criança. Pergunta-se então à criança: “Quem acha o pai que rabiscou a parede?”

   Avaliação: (a) Se a criança disser algo sobre ter sido o Mateo, receberá 1 pontos. (b) Se a criança sugerir uma explicação diferente, receberá 0 ponto.

Itens de tomada de perspectiva emocional

Os seguintes 8 itens representam situações de alegria, raiva, tristeza e medo, que são comuns ao cotidiano das crianças. Em cada imagem, o rosto do protagonista está vazio, de modo que a criança não pode inferir seu estado emocional a partir da expressão facial. Durante a aplicação, as imagens de diferentes emoções são mostradas alternadamente. O pesquisador explica os eventos de cada imagem rapidamente e pergunta como o protagonista deve estar se sentindo. A criança pode falar, imitar a expressão facial ou desenhar na imagem. Se a criança atribuir a emoção correta ao personagem, recebe 1 ponto. Se a criança atribuir outra emoção ao personagem, recebe 0 pontos.

9. 9º item: o menino está brincando com seus amigos em uma caixa de areia. Como ele se sente? (feliz, alegre, contente)
10. 10º item: A menina está recebendo uma visita de seus avós que são muito legais. Como ela se sente? (feliz, alegre, contente)

11. 11º item: O brinquedo do menino está quebrado. Como ele se sente? (triste, com raiva, frustrado)
12. 12º item (alegria): A mãe do menino quer levar ele para casa enquanto ele brinca com seus amigos. Como ele se sente? (triste, com raiva, frustrado)
13. 13º item (tristeza): O amigo do menino está destruindo seu castelo de areia de propósito. Como o menino se sente? (triste, com raiva, frustrado)
14. 14º item (tristeza/medo): O amigo da menina está derrubando iogurte nela de propósito enquanto comem. Como a menina se sente? (triste, com raiva, frustrado)
15. 15º item (tristeza): A menina não consegue descer da árvore. Como ela se sente? (com medo, triste)
16. 16º item (tristeza/raiva): O menino se perdeu de sua mãe ao caminhar com ela na estrada. Como ele se sente? (com medo, triste)

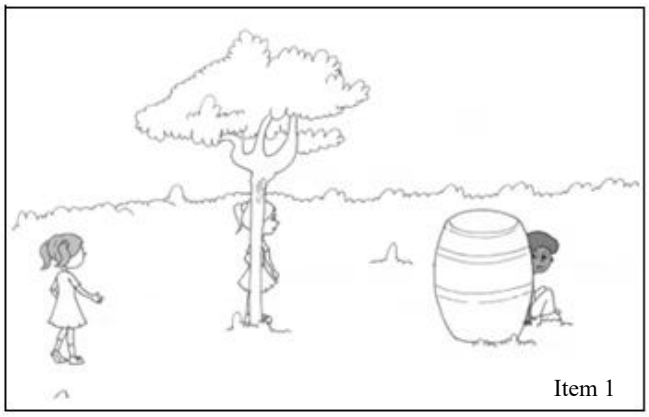
Folha de registro de respostas do teste de tomada de perspectiva adaptado.

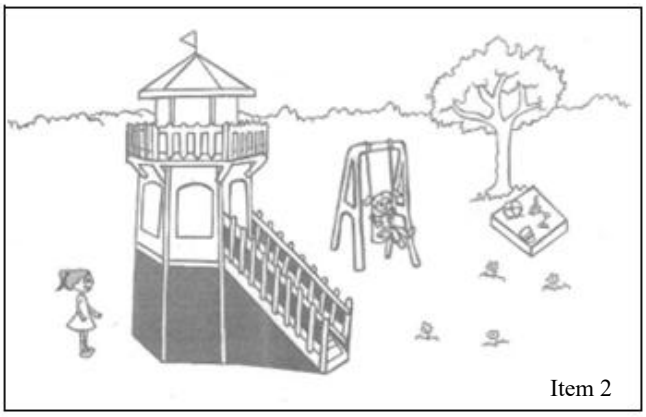
Realizar somatória total dos pontos alcançados.

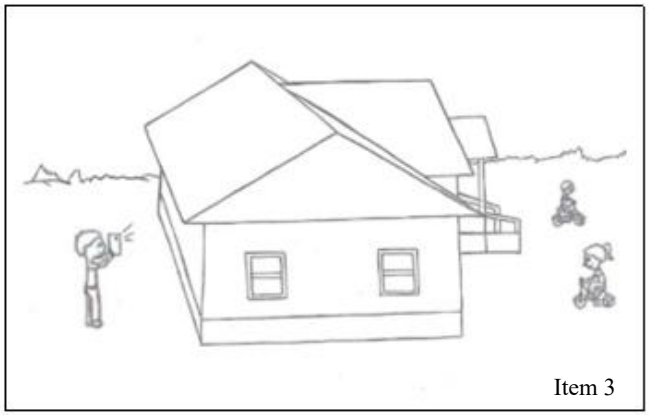
Pontuação total ☐

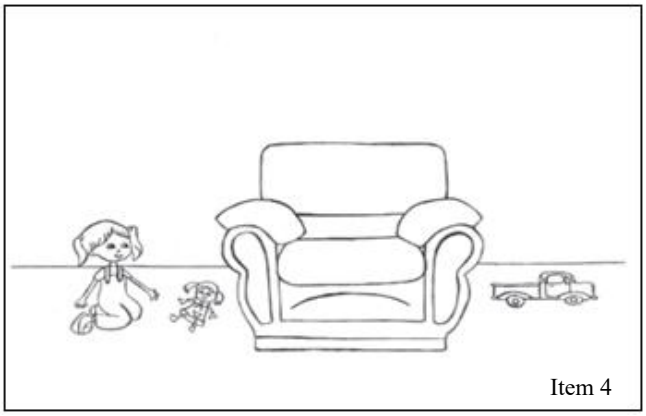
Domínio	Item	Pontuação
Itens de tomada de perspectiva perceptual	Item 1	
	Item 2	
	Item 3	
	Item 4	
Itens de tomada de perspectiva cognitiva	Item 5	
	Item 6	
	Item 7	
	Item 8	
Itens de tomada de perspectiva emocional	Item 9	
	Item 10	
	Item 11	
	Item 12	
	Item 13	
	Item 14	
	Item 15	
	Item 16	

Imagens do teste de tomada de perspectiva adaptado (PTC-A)


Item 1


Item 2

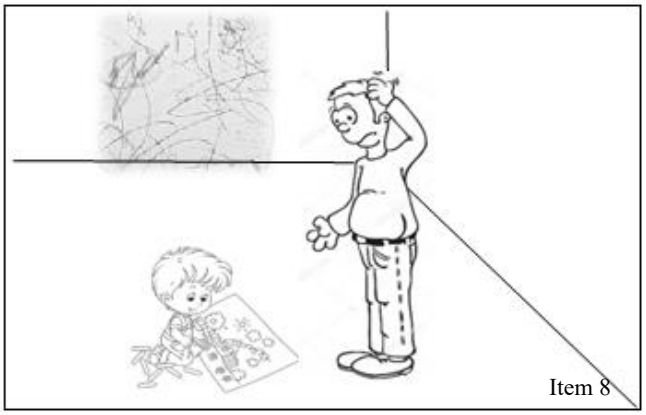

Item 3


Item 4

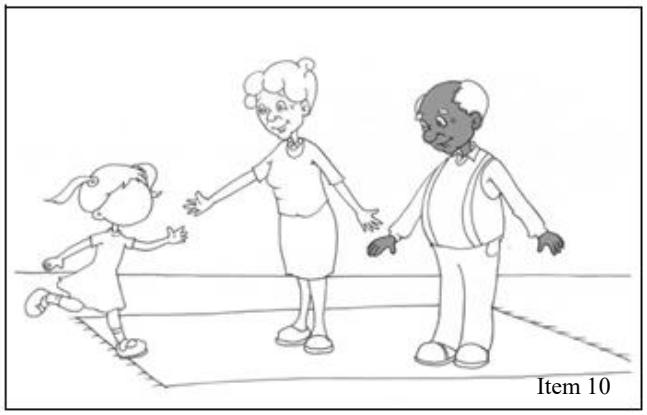
Item 5

Item 6

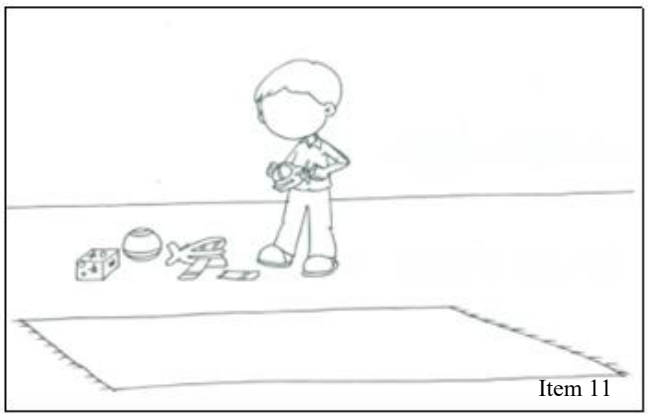
Item 7


Item 8

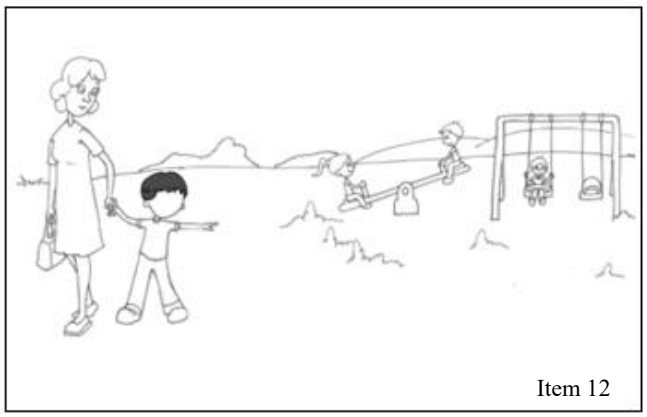
Item 9



Item 10

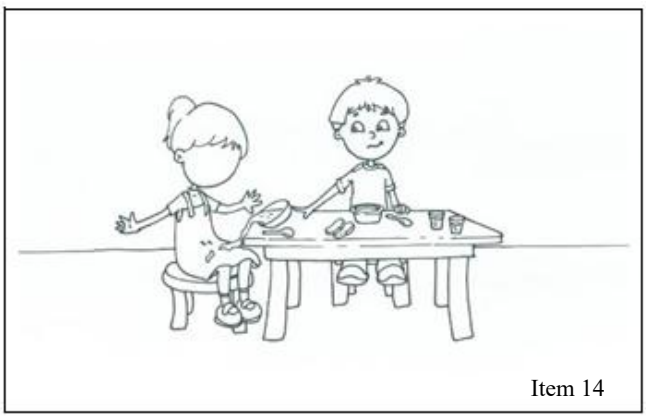


Item 11

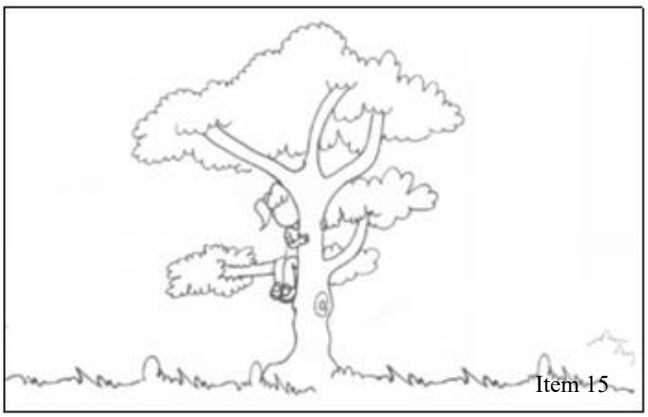


Item 12

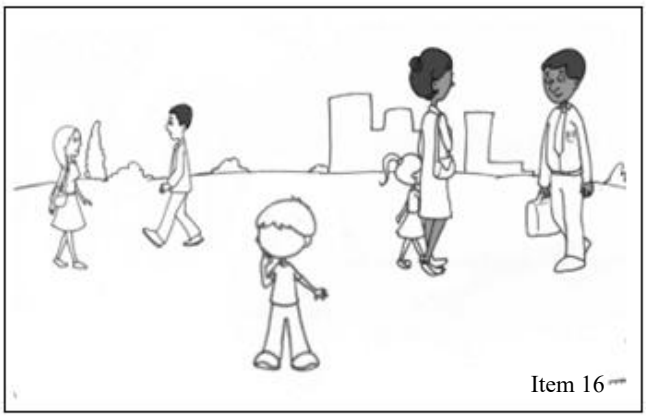
Item 13



Item 14



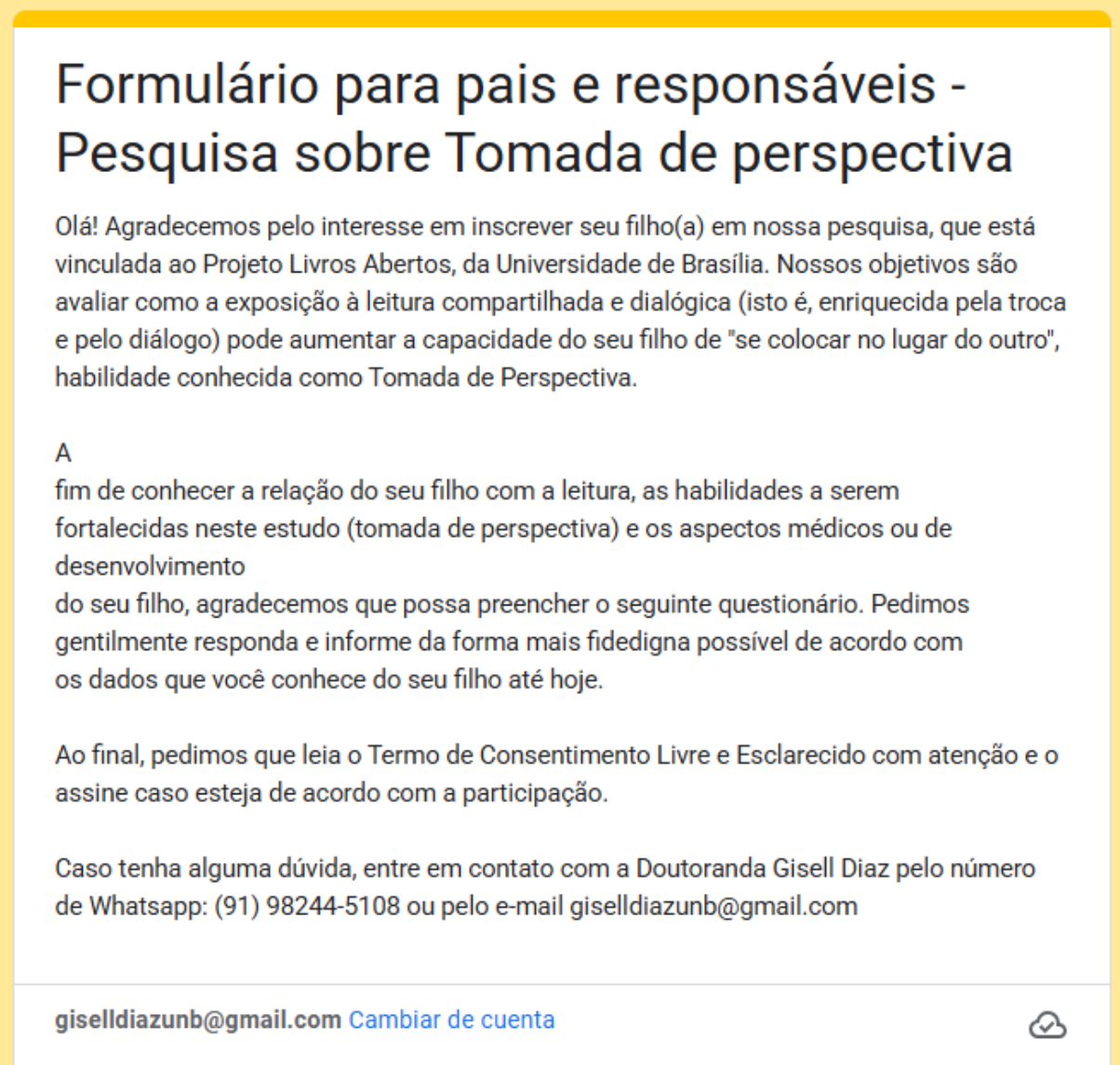
Item 15



Item 16

Anexo C: Post informativo para convite em participação de pesquisa: Tomada de perspectiva e leitura

Anexo D: Formulário de inscrição em pesquisa: Tomada de perspectiva e leitura



Formulário para pais e responsáveis - Pesquisa sobre Tomada de perspectiva

Olá! Agradecemos pelo interesse em inscrever seu filho(a) em nossa pesquisa, que está vinculada ao Projeto Livros Abertos, da Universidade de Brasília. Nossos objetivos são avaliar como a exposição à leitura compartilhada e dialógica (isto é, enriquecida pela troca e pelo diálogo) pode aumentar a capacidade do seu filho de "se colocar no lugar do outro", habilidade conhecida como Tomada de Perspectiva.

A
fim de conhecer a relação do seu filho com a leitura, as habilidades a serem fortalecidas neste estudo (tomada de perspectiva) e os aspectos médicos ou de desenvolvimento
do seu filho, agradecemos que possa preencher o seguinte questionário. Pedimos gentilmente responda e informe da forma mais fidedigna possível de acordo com os dados que você conhece do seu filho até hoje.

Ao final, pedimos que leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com atenção e o assine caso esteja de acordo com a participação.

Caso tenha alguma dúvida, entre em contato com a Doutoranda Gisell Diaz pelo número de Whatsapp: (91) 98244-5108 ou pelo e-mail giselldiazunb@gmail.com

giselldiazunb@gmail.com Cambiar de cuenta

Usuário. (2024). ***Formulário de inscrição em pesquisa: Tomada de perspectiva e leitura*** **[Formulário online]. Preenchido pelos responsáveis legais das crianças. https://forms.gle/jLxkbWyvZpS1PPdn6**

Anexo E: Formato de análise da função narrativa

Preparação para LuDiCa – Análise das funções narrativas
Nome do livro: _____

Funções da narrativa (Citar entre 1 até 3 funções identificadas no livro)	**Eventos** (Descrever as ações/eventos relevantes para a função e relativos aos convites)	**Ideias de convite** (Citar 6 convites baseados nas funções narrativas, ações/eventos e no que os personagens vêm/escutam, pensam/fazem, sentem)
1. . 2. . 3. .	•	•
	•	•
	•	•
	•	•
	•	•
	•	•

Anexo F: Planilha de tabulação de dados

Planilha de tabulação de dados

Desempenho baseado em CONVITES (Provocações do mediador, sejam perguntas ou afirmações)

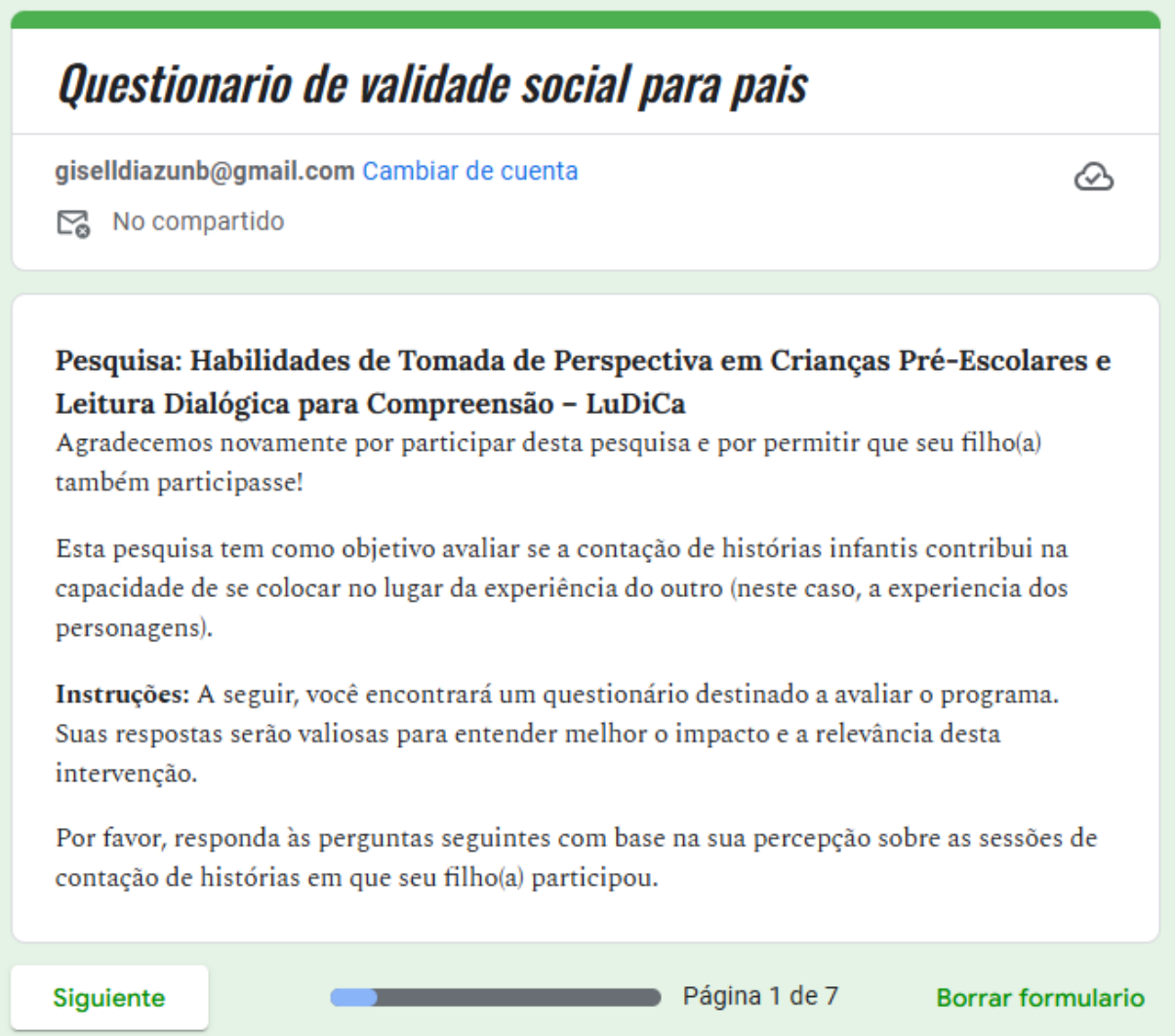
Nome do participante _____

Registrar a pontuação com "0" "1" para cada tentativa de acordo o nível de resposta:

- "IND" Independente quando o participante demostrar atingir a função narrativa/tomada de perspectiva
- "ACRR" Ajuda com requerimento de resposta quando o participante demostrar a função narrativa/tomada de perspectiva apos suporte do mediador/experimentador
- "ACRR" Ajuda sem requerimento de resposta quando o participante não demostra a função narrativa/tomada de perspectiva e o mediador proporcionar ajuda de modelo sem exigência de resposta

Sessão e livro	**Data da sessão**	**Desempenho por tentativa/convite apresentado**																			**Total IND**	**Total ACER**	**Total ASER**
		Tentativa 1			**Tentativa 2**			**Tentativa 3**			**Tentativa 4**			**Tentativa 5**			**Tentativa 6**						
		IND	ACRR	ASRR	IND	ACRR	ASRR	IND	ACRR	ASRR	IND	ACRR	ASRR	IND	ACRR	ASRR	IND	ACRR	ASRR			
Sonda 1. Livro:																							
Linha de base 1. Livro																							
Intervenção 1. Livro																							
Follow-up. Livro:																							

Anexo G: Questionário de validade social para pais



Autoras. (2024). *Questionário de validade social para pais* [Formulário online]. Desenvolvido pelas autoras da pesquisa. https://forms.gle/9Cx9JdGhE71Ybj1k9

Anexo H: Roteiro de validade social crianças

1. **O que você achou das histórias que leu com a tia _____?**

   a. Não gostou b. Gostou mais ou menos c. Gostou

2. **Como você se sentiu no momento das histórias, quando foi para a barraquinha?**

   a.

   b.

3. **Você quer ouvir mais histórias?**

   a. Não b. Sim

4. **Qual história você gostou mais?**

   _____

   _____

Anexo I: Critérios de Avaliação da Integridade do Procedimento na fase de sondas e linha de base e intervenção

Check list de integridade fase de sonda e linha de base	
Mediador avaliado:	
Juiz:	
Sessão observada:	
Passos gerais	
1	Evitou convites não planejados (evitou formular perguntas que não faziam parte dos convites programados)
2	Permitiu a criança observar as cenas do livro, tempo para explorar os elementos disponíveis
3	Demonstrou afeto/ludicidade/teatralidade: Fez tons de voz e gestos variados acordes com a leitura
4	Reagiu as iniciações da criança reforçando a fala e não o conteúdo (exemplo: "entendi", "vamos ver o que mais", etc.)
Passos específicos	
1	Apresentou o convite planejado
2	Deu tempo de resposta para a criança (3 a 4 segundos)
3	(Se necessário) Se certifico de ter compreendido a resposta da criança. Caso não estiver clara a resposta da criança para o mediador, ele explorou outras topografias de resposta ("me mostra", "repete", "não entendi", etc.)
4	(Se necessário) Se atentou para a compreensão do participante (a criança não parecer estar confusa), então se necessário, reformulou até uma vez o convite a modo de facilitar dita compreensão
5	Reagiu a resposta da criança reforçando a fala e não o conteúdo (exemplo: "entendi", "vamos ver o que mais", etc.)
6	Retomou a leitura

Check list de integridade fase intervenção	
Mediador avaliado:	
Juiz:	
Sessão observada:	
Passos gerais da LuDiCa	
1	Fez descrições afirmativas ou interrogativas relevantes para fortalecer a função ao longo da leitura. Algumas com demonstrações de TP para modelar possíveis respostas
2	Evitou excesso de convites não planejados que influenciavam cansanção na criança (evitou formular perguntas que não faziam parte dos convites programados)
3	Permitiu a criança observar as cenas do livro, tempo para explorar os elementos disponíveis
4	Demonstrou afeto/ludicidade/teatralidade: Fez tons de voz e gestos variados acordes com a leitura
5	Foi responsivo (se atentou as falas da criança e reforçou/complementou elas)
Passos específicos da unidade dialógica	
1	Início a unidade dialógica: Apresentou o convite planejado
2	Deu tempo de resposta para a criança (3 a 4 segundos)
3	(Se aplicável) Se certifico de ter compreendido a resposta da criança. Caso não houver compreensão do mediador, ele explorou outras topografias de resposta ("me mostra", "repete", "não entendi", etc.)
4	(Se aplicável) Se atentou para a compreensão do participante (a criança não parecer confundida), então se necessário, reformulou até 1 vez o convite a modo de facilitar dita compreensão
5	(Se necessário) Deu ajuda em forma de dicas e sondas da própria história (exemplo: Reapresentou um ou dois eventos relevantes), fez demonstrações trazendo experiencias pessoas

	associadas à função da história sendo trabalhada; deu ajudas para completar a palavra ou frase. No final da ajuda reapresentou o convite original
7	Foi responsivo reforçando (elogiou, espelhou, festejou...)
8	Expandiu a resposta (devolveu a resposta com um acréscimo, uma palavra a mais, um vocabulário mais sofisticado, uma nova informação, um comentário adicional, uma frase mais complexa, etc.)
10	Encerrou a unidade dialógica: Retomou a leitura