

INSTITUTO PAR DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO COMPORTAMENTO

Juliana Guizardi Legatzki

**ENSINO DE RESPONDER À ATENÇÃO COMPARTILHADA PARA CRIANÇAS COM TEA POR
MEIO DE TÉCNICAS DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA**

São Paulo

2024

INSTITUTO PAR DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO COMPORTAMENTO

Juliana Guizardi Legatzki

**ENSINO DE RESPONDER À ATENÇÃO COMPARTILHADA PARA CRIANÇAS
COM TEA POR MEIO DE TÉCNICAS DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
APLICADA**

Dissertação apresentada ao Instituto Par como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, sob orientação do Prof. Dr. William Perez e supervisão da Profa. Dra. Thais Sales

SÃO PAULO

2024

JULIANA GUIZARDI LEGATZKI

**ENSINO DE RESPONDER À ATENÇÃO COMPARTILHADA PARA CRIANÇAS
COM TEA POR MEIO DE TÉCNICAS DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
APLICADA**

Formaram parte da Banca:

SÃO PAULO

2024

RESUMO

Atenção Compartilhada (AC) é um preditor importante de comprometimento no desenvolvimento infantil, especialmente nos casos de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O presente estudo utilizou o contexto de interação, com as imagens de um livro, para o ensino de respostas de atenção compartilhada em duas crianças diagnosticadas com TEA. O procedimento foi dividido em Linha de base, Treino e Generalização. As respostas-alvo da intervenção foram duas: (1) olhar uma imagem apontada pela experimentadora e (2) voltar o olhar para a experimentadora. Tais respostas foram ensinadas por meio de tentativas discretas e procedimentos de dica e correção. Nenhuma das duas participantes apresentaram os comportamentos-alvo durante a linha de base. Foram necessárias entre 15 e 18 sessões para que o critério de aprendizagem fosse atingido. Ambas as participantes mantiveram o repertório ensinado, generalizando tais respostas para novas imagens apresentadas no teste de generalização.

Palavras-chave: atenção compartilhada, apontar, olhar, generalização, autismo, crianças, TEA, RAC.

ABSTRACT

Joint Attention (JA) is an important predictor of impairment in child development, especially in cases of Autism Spectrum Disorder (ASD). The present study used the context of interaction with the images of a book to teach shared attention responses in two children diagnosed with ASD. The procedure was divided into Baseline, Training, and Generalization. The target responses of the intervention were the following: (1) looking at an image pointed out by the experimenter and (2) turn the gaze to the experimenter. Such answers were taught through discrete trials and hint-and-correct procedures. Neither of the two participants exhibited the target behaviors during baseline. They took from 15 to 18 sessions to achieve the mastery criterion. Both participants maintained repertoire after training generalizing these responses to new images presented during generalization test.

Keywords: joint attention, pointing, looking, generalization, autism, children, TEA, RAC.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
MÉTODO	11
RESULTADO	24
DISCUSSÃO	28
REFERÊNCIAS	30
ANEXO A. Termo de autorização para a pesquisa.....	36
ANEXO B. Folha de registro de Ensino de RAC.....	37
ANEXO C. Folha de registro de Integridade da linha de base RAC.....	39
ANEXO D. Folha de registro da Linha de base.....	40
ANEXO F. Consentimento.....	44
ANEXO G. Termo de Assentimento do Menor.....	48

O número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) vem aumentando progressivamente, chegando à marca atual de uma pessoa dentro do espectro a cada 36, segundo o relatório do Center of Diseases Control and Prevention (CDC), conhecido por Centro de Controle de Doenças e Prevenção. Com base no exposto, verifica-se um aumento de 22% comparado ao dado anterior que era uma a cada 54 pessoa. No Brasil, estes dados seriam cerca de 4,84 milhões de autistas. Contudo, ainda não se tem um número de prevalência no país. Para contribuir com esta informação, realizou-se um estudo no interior de São Paulo, obtendo-se como resultado uma taxa de 27,2 a cada 10 mil crianças entre 7 e 12 anos de idade (Paula et al., 2011).

O TEA se caracteriza por déficits no repertório de comportamentos diversos, como a dificuldades de comunicação e interação social e, também, os comportamentos restritos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2014). Para o propósito do presente estudo, destaca-se o déficit na área da linguagem e comunicação, havendo casos em que as crianças podem realizar apenas alguns gestos comunicativos funcionais, sem, no entanto, haver uso de gestos expressivos que demonstrem espontaneidade na comunicação (Caldas, 2019).

A atenção compartilhada (AC) se refere a um conjunto de comportamentos que produzem atenção simultânea da criança e do adulto (ou qualquer outra díade) a algum objeto de interesse (Butterworth, 1995; Dawson, 2002). No caso da população com TEA, há correlações entre deficit em AC e repertórios de relacionamento social e linguagem (Delincolas et al., 2007; Oliveira et al., 2007), embora haja uma independência funcional entre esses repertórios (Bacelar et al., 2007). Estudos sugerem, ainda, que os déficits em AC são preditivos de transtornos do desenvolvimento como TEA (Zanon et al., 2015).

Como apontado por Dorigon (2017), diversas propostas analítico-comportamentais tentaram operacionalizar a AC em termos funcionais (Corkrum & Moore, 1995; Dube et al., 2004; Holth, 2006; Swope, 2010; Zanon et al., 2015). Em uma análise conceitual mais

recente, Monlux et al. (2019) destacam a definição oferecida por Holth (2011): “[...] (na AC) uma criança observa um objeto ou evento novo ou ‘interessante’ e então, em vez de simplesmente focar nesse objeto, se vira para (o adulto) para direcionar a atenção dele ao mesmo objeto (ou evento) (p. 73)”. De maneira geral, ainda, a atenção compartilhada pode ser dividida em classes de comportamento distintas (Monlux et al., 2019): (1) o iniciar a atenção compartilhada (IAC), por exemplo, quando a criança observa um objeto de interesse e alterna o olhar com o adulto e (2) o responder à atenção compartilhada responsiva (RAC), por exemplo, quando a criança olha para onde o adulto olha ou aponta. Dorigon (2017) ressalta que esses comportamentos ainda tiveram duas subcategorias a de menor e maior complexidade. Na RAC, uma resposta de menor complexidade seria o apontar proximal de outro indivíduo envolvido na mesma situação, ou seja, algo que está próximo ao dedo indicador do adulto; no caso de maior complexidade, a criança deve ser capaz de seguir o apontar distal de outro indivíduo envolvido na mesma situação, ou seja, olhar na direção de algo que está longe dos dois indivíduos. Autores diversos defendem, ainda, que ambas as classes de comportamento devem ser alvo de intervenções para estabelecer AC (Holth, 2005; Isaksen & Holth, 2009; Taylor & Hoch, 2008; Whalen & Schreibman, 2003), embora elas possam ser estudadas separadamente (Gomes et al., 2020; Krstovska-Guerreiro et al., 2013; Pollard et al., 2012).

Considerando que a AC é um aspecto importante no diagnóstico precoce de indivíduos com TEA e que tal repertório é pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem (Monlux et al., 2019; Pelaez & Monlux, 2018), estudos têm investigado a possibilidade de realizar o ensino da AC para a população com TEA, por exemplo, Whalen e Schreibman (2003) usaram técnicas de modificação do comportamento (e.g., discrete trial training [DDT], pivotal response training [PRT] e treino de generalização) para treinar a AC em crianças típicas e atípicas. Os alvos na intervenção foram: responder à apresentação de objetos, apontar, mudar

o olhar do objeto para o adulto, coordenar esta mudança do olhar e apontar com o propósito de dividir a interação com o objeto. Também foi feita a generalização para outros ambientes e pessoas, visando facilitar a manutenção da habilidade de AC em seu ambiente natural. O treino mostrou-se efetivo tanto para crianças típicas quanto para crianças com TEA, incluindo os alvos de generalização. Diferenças no sucesso da intervenção, no entanto, foram atribuídas a diferenças no repertório de entrada dos participantes.

Taylor e Hoch (2008) investigaram o ensino de IAC e RAC em crianças com TEA em situações de lazer, incluindo o uso de um livro. Os participantes deveriam a) olhar na direção de um objeto onde um adulto apontou, b) fazer um comentário sobre o objeto e, por fim, c) olhar de volta para o adulto. Na linha de base, era esperado que a criança fizesse a IAC em um minuto, quando levada à sala com brinquedos e atividades. Após IAC, a criança era convidada a se sentar à mesa para brincar com um adulto. A cada 30 segundos o experimentador apontava para algum item e iniciava a AC. Foram reforçadas ocorrências eventuais de RAC e IAC sem o uso de dicas adicionais. Na intervenção de treino de RAC, o instrutor emitia uma resposta de IAC sob controle de algum brinquedo da sala. Além disso, progressivamente, acrescentavam-se dicas com hierarquia crescente para que o comportamento de RAC ocorresse (ex., pedia para que a criança olhasse, apontasse, fazendo comentários, guiando fisicamente a cabeça da criança em direção ao item). Já para o treino de IAC, a criança percorria o ambiente passando pelos brinquedos, junto ao instrutor, que esperava a ocorrência de IAC por parte da criança. Caso não ocorresse, era utilizada uma hierarquia de dicas (ex., parava-se em frente a um brinquedo, orientava-se a mão da criança para o objeto, dava-se o comando “olhe”). Os resultados da intervenção sugerem um aumento de frequência de RAC para todas as crianças. O efeito da intervenção sobre comportamentos de IAC, contudo, foi menor, já que tais respostas foram pouco frequentes.

MacDonald et al. (2006) realizaram um estudo com 47 crianças sendo 26 diagnosticadas com autismo e 21 com o desenvolvimento típico entre dois e quatro anos de idade. O estudo foi a partir de uma abordagem operante, que estava preocupada em comparar déficits específicos em AC em crianças com TEA e crianças neurotípicas. MacDonald et al. (2006) basearam o seu estudo em uma escala chamada The Early Social Communication Scales (ESCS) desenvolvida por Mundy, Hogan, and Doehring (1996). Esta escala avalia o repertório nas diferentes áreas de AC, tanto RAC quanto IAC e que tem sido amplamente aplicada. Duas tarefas foram feitas para avaliar a RAC: (1) os participantes deveriam olhar quando o avaliador apontava para cada uma das seis páginas do folder contendo uma única imagem em cada página. O folder era aberto e colocado deitado em frente do participante e o avaliador apontava com o indicador na página da esquerda até que a criança olhasse dentro de 5s, caso não ocorresse, virava-se a folha e recomeçava; (2) Nesta tarefa foram usados seis itens dispostos em pontos estratégicos para que os participantes pudessem ver e o avaliador dizia “olhe” e apontava para os itens ou continuava apontando até que o participante olhasse dentro de 5s e caso a resposta ocorresse era falado “Bom” ou nomeava-se o item. A resposta esperada de AC seria caso a criança virasse a cabeça e os olhos em direção ao que o avaliador estivesse apontado dentro de 5s. Já com a IAC, duas situações com brinquedos de ativação remota foram usadas. A ativação era feita de modo que a criança não pudesse perceber. Outra situação de apresentação de um livro de imagens também foi apresentada. A criança iria precisar orientar a atenção do adulto para o brinquedo ou livro. As crianças com autismo apresentaram uma menor ocorrência de IAC se comparadas às crianças típicas. Não foram observadas diferenças significativas nos resultados de RAC entre os dois grupos de participantes. Diferente de MacDonald, neste estudo, a tarefa do contexto de um livro foi usada para uma interação com criança e não como uma VD. Outra tarefa similar foi a de seguir o apontar do examinador, mas neste estudo foi usado apenas pôster colocado na parede

uma ao lado direito e a outra do lado esquerdo da criança e a topografia da resposta da examinadora era dizer “olha mais o nome do item do pôster” não evocando um mando e sim uma troca de informação e se a participante olhasse de volta, sorrisos e reforçadores sociais eram disponibilizados. E foi decidido estudar apenas o RAC e não a IAC por ser uma das primeiras respostas aprendidas no desenvolvimento infantil, por ser uma das menos complexas e que quando se pensa em uma criança sem este repertório, iniciamos com a quebra de tarefas e está inicia-se pela resposta mais simples para a mais complexa e não por questões metodológicas.

Considerando que (a) a AC envolve um treino de repertório importante para o desenvolvimento de habilidades de linguagem/comunicação em indivíduos com TEA, (b) a atenção compartilhada mais especificamente a responsiva é a primeira a se desenvolver no desenvolvimento infantil; (c) seu déficit é um dos primeiros sinais no TEA durante a primeira infância (Bakeman & Adamson, 1984; Mundy et al., 1986; Osterling & Dawson, 1994), (d) o uso de contextos de brincadeiras para avaliação e ensino de atenção compartilhada tem sido empregado em diversos estudos (Caldas, 2019; Dorigon, 2017; Taylor & Hoch, 2008), sendo útil o ensino ou a avaliação com crianças (Caldas, 2019; Taylor & Hoch, 2008) e mesmo com bebês (Dorigon, 2007). E o presente estudo tem como objetivo o uso de um contexto da brincadeira com um livro para o ensino de atenção compartilhada responsiva em crianças com TEA.

Método

Participantes

Participaram do experimento duas meninas com a idade de quatro anos. Ambas assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) como também seus responsáveis legais o termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ambos termos encontram-se nos Anexos F e G. As participantes tinham o laudo de TEA segundo o

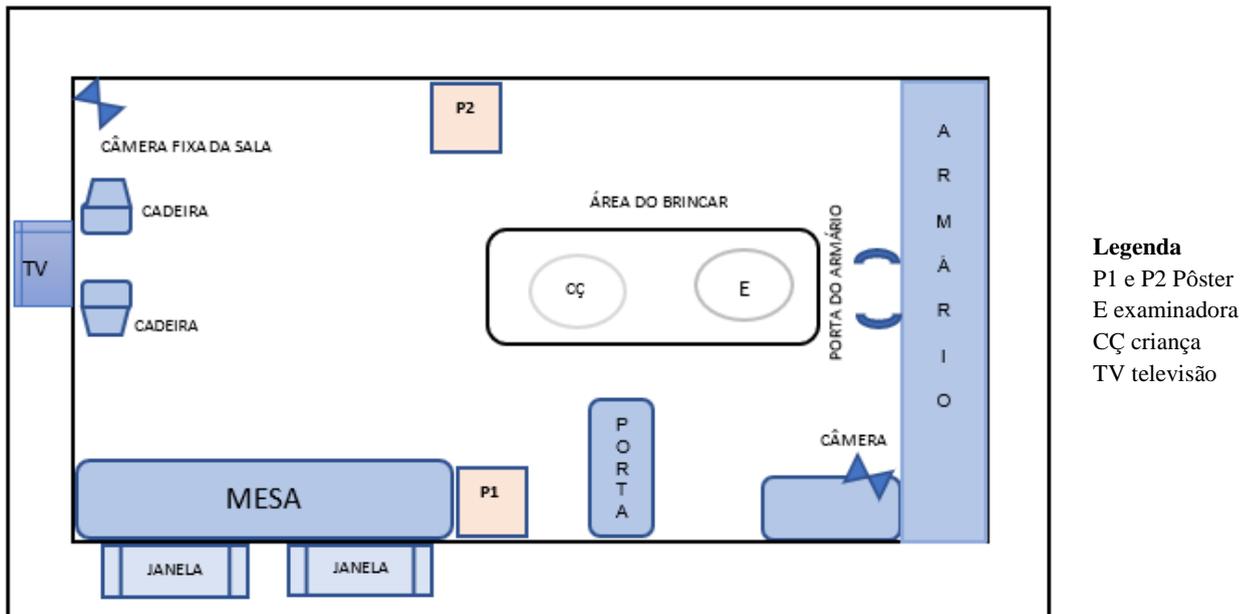
American Psychiatric Association, 2014, tendo sido diagnosticadas por um médico psiquiatra infantil. As participantes estavam matriculadas na rede pública de ensino do município em que residem. Foram recrutadas em um programa solidário de uma clínica particular de terapia fundamentada em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Nesse programa, as participantes recebiam intervenção em grupo por no máximo seis horas semanais, que é um total inferior ao recomendado para a criança. Ambas tinham a habilidade de apontar. Em relação a comunicação, as participantes eram não-verbais. A participante 2 (P2) usava um sistema de comunicação alternativa robusta, chamada *Snapp*, ao brincar, não dava função aos brinquedos e tinha muita estereotipia de andar de um lado para o outro, balançando itens finos e moles, apresentando dificuldade de ficar sentada. Já a participante 1 (P1) se comunicava apontando e usando a mão da pessoa como instrumento para obter o desejado ou gritava, dava função aos brinquedos e, quando feliz, apresentava *flapping*. Apesar da idade, da frequência escolar e da estimulação na terapia, as participantes não tinham adquirido a Atenção Compartilhada Responsiva (RAC).

Local

As sessões foram realizadas em uma sala de atendimento de uma clínica para crianças com atraso no desenvolvimento. O termo de autorização para a realização da pesquisa no espaço da clínica encontra-se em anexo (ANEXO A). A sala media, aproximadamente, 4,30m por 2,35 m, continha duas janelas, ar-condicionado e paredes pintadas de cinza claro.

A Figura 1 apresenta os principais elementos presentes na sala onde as sessões foram realizadas. De um lado da sala havia duas cadeiras, um armário embutido e tapete de EVA. Do outro lado da sala, tinha uma mesa de escritório com três cadeiras giratórias, ar-condicionado e duas janelas com vista para um parquinho. O teste de generalização foi realizado no mesmo local.

Figura 1. Representação esquemática da sala clínica.



Material e Equipamento

Ao longo da coleta de dados, foram utilizados quatro livros confeccionado pela experimentadora, dois para cada participante, de tamanho 21 cm de comprimento fechado por 30 cm de altura, com 20 páginas cada um, como contexto para iniciar a interação com a criança. Ao apresentar o livro aberto, sempre havia nas páginas imagens que a criança gostava e entre elas a imagem-alvo que era hierarquicamente mais reforçadora. A posição desta imagem na página direita ou esquerda, foi aleatorizada. Das 20 páginas apresentadas de cada livro como contexto para iniciar cada tentativa, dez páginas continham uma de duas figuras-alvo da intervenção. Cada uma das duas figuras foi apresentada cinco vezes ao longo das apresentações das páginas de cada livro. As demais dez páginas continham outras figuras. Os personagens e itens de maior magnitude e interesse que eram alvos, foram escolhidos por uma avaliação de preferência indireta por meio de perguntas aos pais, terapeutas e observações diretas e as figuras aleatórias eram de menor interesse e conhecidas das participantes e foram selecionadas da mesma maneira. Para a P1 as imagens-alvo do primeiro livro utilizado foram roupinhas: saia, calça e blusinha da qual estava gostando muito de colocar e vogais A E I O U

da qual gostava de ouvir o outro nomear, já no segundo livro, as imagens-alvo foram trocadas por animais: porco, cobra e elefante em uma única imagem composta e a segunda figura foram personagens diversos da galinha pintadinha. Em relação às outras imagens definidas como de baixo interesse, foram trocadas aleatoriamente por outras de baixo interesse e ficaram as que ainda lhe chamavam a atenção. Para a P2, as imagens-alvo foram pula-pula e bolas coloridas no primeiro livro; no segundo livro, a imagem pula-pula foi substituída por bala, chocolate, suco de uva e sorvete, em uma única página. Em relação às outras imagens, definidas como de baixo interesse, foram trocadas aleatoriamente da mesma maneira como da P1 e ficaram as que ainda lhe chamavam a atenção. No teste de Generalização, os livros foram trocados de modo que o segundo livro da P1 foi mostrado para a P2 e vice-versa.

Foram utilizados sete pôsteres de 29,7 cm de comprimento por 42 cm de altura, confeccionados pela experimentadora, quatro para P1 e três para P2, pois um dos pôsteres usados com a P2 tinha uma imagem que era muito reforçadora e não foi preciso trocar. As mesmas imagens-alvo, trocadas nos livros, foram substituídas nos pôsteres. Cada pôster continha uma das duas imagens-alvo contidas no livro. Os pôsteres foram posicionados nas paredes ao lado esquerdo e outro ao lado direito da criança, de modo a facilitar o registro da resposta de olhar para a imagem (ver Figura 1).

Uma variedade de brinquedos foi selecionada durante a coleta, variando em função do interesse das participantes. Os brinquedos foram utilizados como reforçadores contingentes aos comportamentos de engajamento na sessão experimental.

Uma câmera filmadora foi utilizada, posicionada atrás da criança, na direção da experimentadora, fixado em cima no canto superior da parede; e uma filmadora de um celular, posicionado em cima de um balcão, de frente para a criança. Os arquivos de filmagem foram armazenados em um sistema em nuvem, criptografado, garantindo a segurança dos arquivos. Além disso, folhas de registro (ANEXO A) foram utilizadas para garantir a fidedignidade da

coleta de dados e o monitoramento do progresso das crianças. Os materiais foram armazenados dentro do armário com duas portas e os poster eram anexados na parede, conforme os dias de aplicação. Durante a coleta, os brinquedos ficavam dentro de um saco plástico transparente e eram mantidos atrás da examinadora, nos momentos em que o livro era apresentado.

Figura 2. *Representação das imagens do livro e do pôster.*

Itens	Descrição
Livro	4 livros, sendo dois para cada participante
P1 Imagem-alvo	Livro 1: a. saia, calça e blusinha em uma única imagem composta e b. vogais A E I O U. Livro 2: a. porco, cobra e elefante em uma única imagem composta e b. personagens diversos da galinha pintadinha
P2 Imagem-alvo	Livro 1: a. pula-pula e b. bolas coloridas. Livro 2: a. pula-pula e b. bala, chocolate, suco de uva e sorvete em uma única página.
Pôster	7 pôster sendo as mesmas imagens-alvo dos livros.

Procedimento

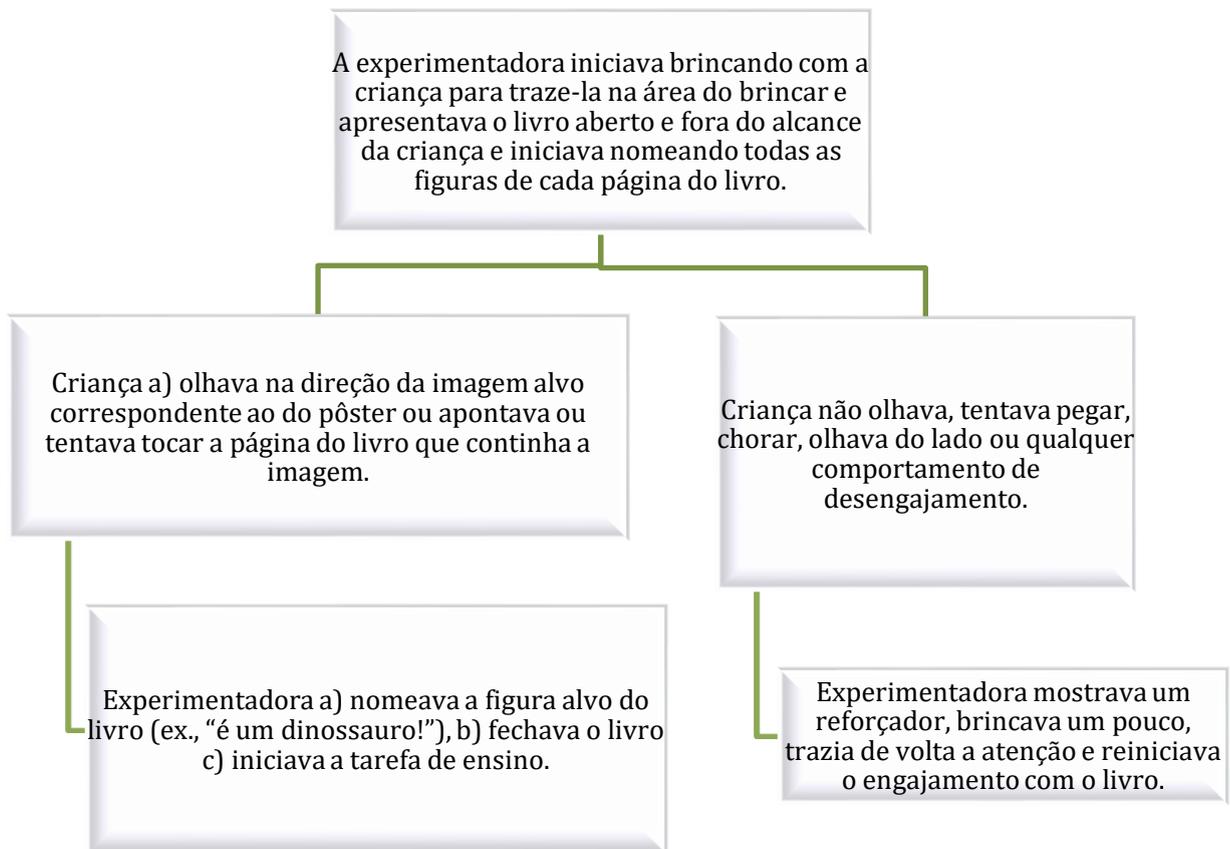
A experimentadora iniciava a sessão brincando com a criança e trazendo-a para a área do brincar. A participante e a experimentadora ficavam sentadas frente a frente, iniciando aproximadamente a um metro de distância, uma em relação a outra. A interação com o livro era iniciada com a experimentadora que apresentava o livro aberto e fora do alcance da criança. A interação com o livro foi tomada como um contexto para o ensino de comportamentos de atenção compartilhada.

- O procedimento realizado foi baseado no ensino por tentativas discretas como no estudo de Taylor e Hoch (2008). Antes de iniciar cada tentativa, a examinadora apresentava o livro e abria página por página, sequencialmente, nomeando cada imagem. Cada sessão de interação com o livro era composta por 20 páginas, as quais eram abertas pela experimentadora. Das 20 páginas apresentadas à criança, dez continham uma de duas imagens-alvo da intervenção, apresentadas cinco vezes cada uma. Caso a criança não olhasse para o livro ou olhasse apenas para a imagem que não fosse a imagem-alvo, a experimentadora mostrava um reforçador, brincava um pouco, trazia de volta a atenção e reiniciava a dica.

A sequência prevista na interação com o livro está apresentada na Figura 3.

Procedimentos para lidar com os comportamentos interferentes na sessão estão apresentados na Tabela 1.

Figura 3. *Fluxograma de interação com o livro.*



Após a criança emitir uma resposta de observação à imagem alvo apresentada no livro (olhando em direção a imagem com a cabeça de frente para o livro) a tentativa de ensino era iniciada com a experimentadora apontando para o pôster (com os braços estendidos e o indicador apontando em direção ao pôster) que continha a mesma figura apresentada naquela página do livro (ver Figura 4) e nomeava a figura (sorrindo, interagindo com a criança, com uma expressão facial que denotava alegria e um tom de voz de entusiasmo, de uma forma que demonstrasse uma troca de informação e não um pedido ou instrução) contida nele (ex., "olha o dinossauro ali!"). O comportamento-alvo esperado seria a criança olhar em direção ao pôster apontado e, em seguida, voltar o olhar para a experimentadora. E como no estudo de MacDonald *et al.* (2006), esta resposta distal, ou seja, olhar para um item distante, e neste estudo alternando o olhar para o pôster (localizado à direita ou à esquerda da criança) e

retornar o olhar para a experimentadora, teve por objetivo facilitar o registro da resposta. Quando a sequência de respostas-alvo acontecia (olhar para o pôster apontado e voltar o olhar para a experimentadora - triangulação do olhar), a experimentadora apresentava reforçadores de interação social. Caso a criança não olhasse para o pôster apontado, ou olhasse em direção ao pôster, porém não olhasse de volta para a experimentadora, a seguinte sequência de dicas era apresentada até que a resposta-alvo fosse emitida (ver Tabela 2). Para facilitar que a criança olhasse para o pôster, a experimentadora: (1) repetia o gesto de apontar com maior amplitude de movimento inclinado o corpo para o lado e para a frente na direção do pôster e a instrução (“olha o dinossauro ali”) em tom mais alto e trazer o braço de volta para o livro ou não; (2) inclinava o corpo em direção à criança com um braço aberto enquanto repetia novamente o gesto de apontar para o pôster e falar “olha o dinossauro ali”; (3) repetia mais uma vez o gesto e a fala com o corpo inclinado como se fosse abraçar a criança, mas sem tocar, bloqueando parcialmente a visão da criança para outros estímulos no ambiente e dar a instrução (“olha o dinossauro ali”) em tom um pouco mais alto. Se for necessário, a experimentadora poderia colocar o livro para trás do corpo. Para facilitar a resposta de voltar o olhar para a experimentadora, as seguintes dicas poderiam ser progressivamente utilizadas, até que a resposta-alvo fosse emitida: (1) a experimentadora dizia “viu?”; (2) colocava o rosto um pouco mais próximo da criança, repetia “você viu?”; (3) colocava o rosto na frente do rosto da criança, repetia “[nome da criança], você viu?”

A partir da 13ª sessão da participante 1, foi acrescentado um novo livro com outras imagens e pôsteres, por causa de uma queda na porcentagem de respostas corretas de voltar o olhar para a experimentadora, fazendo com que os estímulos do livro fossem perdendo o valor de reforçador. Desse modo, para evitar a deterioração, novas imagens-alvo e pôsteres foram utilizados, com o objetivo de manter a motivação na tarefa até que o critério de estabilidade

fosse atingido. Em relação à participante 2, verificou-se o mesmo nas sessões 6, 9 e 11, sendo assim, o mesmo procedimento foi aplicado a partir da sessão 12.

Figura 4. Fluxograma das tarefas.

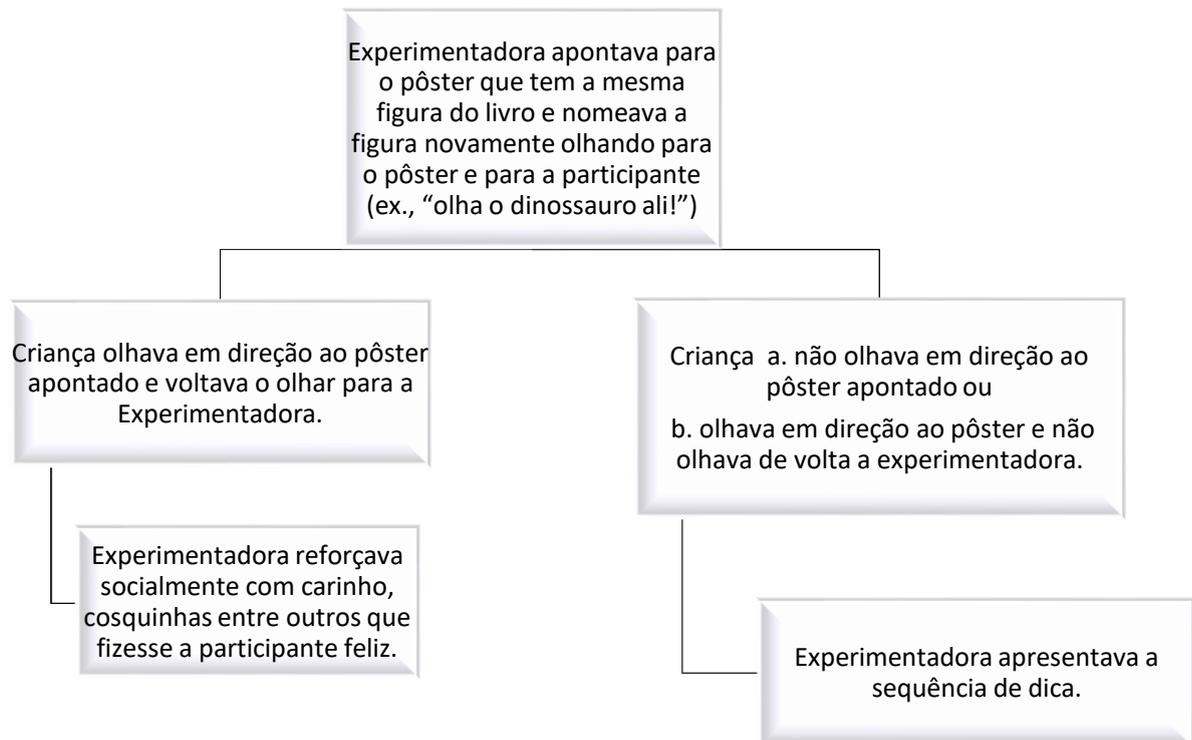


Tabela 1*Sequência de dicas do experimentador para a interação com o livro*

Resposta da criança	Sequência de dicas
1. Criança brincava com a Experimentadora e ia para a área de Ensino.	a) brincava com a criança com um item de preferência; b) direcionava para o local da tarefa.
2. Quando a Experimentadora abria o livro, tentava pegar o livro, chorava, olhava do lado ou qualquer comportamento de desengajamento.	a) Mostrava um reforçador; b) Brincava por cerca de 10 segundos frente a frente com a criança; c) Reiniciava a interação.

Tabela 2*Sequência de dicas da experimentadora tentativa de ensino*

Resposta da criança	Olhava para o livro, mas não olhava em direção ao pôster apontado, ou olhava em direção ao pôster e não olhava de volta para a experimentadora.
Sequência de dicas 1. Para que a criança olhasse para o pôster: 2. Para que a criança voltasse o olhar para o experimentador:	a- Repetia o gesto de apontar com maior amplitude de movimento inclinando o corpo para o lado e para a frente na direção do pôster e a instrução (“olha o dinossauro ali”) em tom mais alto e trazia ou não o braço de volta para o livro. b- Inclinava o corpo em direção à criança com um braço aberto enquanto repetia novamente o gesto de apontar para o pôster e falava “olha o dinossauro ali”; c- Repetia mais uma vez o gesto e a fala com o corpo inclinado como se fosse abraçar a criança, mas sem tocar, bloqueando parcialmente a visão da criança para outros estímulos no ambiente e dava a instrução (“olha o dinossauro ali”) em tom um pouco mais alto. PS. Se fosse necessário colocava o livro para trás do corpo. a) Dica verbal “viu?” b) Colocava o rosto um pouco mais próximo da criança e repetia “você viu?” c) Colocava o rosto na frente do rosto da criança, repetia “nome da criança você viu ?”

Delineamento Experimental

O delineamento usado foi uma linha de base ABC entre as duas participantes. O procedimento foi dividido nas seguintes fases: linha de base, treino, teste de generalização.

Linha de Base

A sala foi organizada com os pôsteres localizados nas paredes laterais e o livro dentro do armário conforme o esquema representado na Figura 1. A experimentadora iniciava cada sessão brincando com a criança e sentava frente a frente na área de brincar, conforme mostrado na Figura 1. O objetivo do brincar era proporcionar um contexto reforçador de interação para a criança bem como posicionar-se para que as tentativas de ensino pudessem ocorrer. O livro, então, era apresentado com entusiasmo, gerando interesse nas participantes. O contexto de teste era iniciado quando o livro era aberto, conforme descrito no fluxograma (Figura 2). Cada tentativa de linha de base era iniciada com o experimentador apontando para o pôster: as respostas-alvo medidas seriam: (1) olhar na direção do pôster apontado pela experimentadora e; (2) retornar o olhar na direção da experimentadora. As tentativas de teste eram encerradas após a emissão dos comportamentos-alvo ou, após um intervalo médio de três segundos sem a emissão das respostas-alvo.

Linha de base teste: Durante esta primeira fase de linha de base, o tamanho do livro criado ficou muito grande e o tipo de material (folhas de EVA) se enroscava ao ser virado, dificultando o manuseio. A posição do pôster na parede o deixou exposto a uma distância que exigia que a participante necessitasse virar muito para olhar a imagem, dificultando, assim, a resposta. Na descrição do procedimento, a cada tentativa, era para ser dado uma pausa de cinco minutos, mas com isto, a criança acabava entrando em mais comportamento e foram dadas dicas nesta primeira fase da LB da participante 1. Após devidas modificações, tais como mudança no material do livro, posição do pôster mais perto das participantes e nenhuma dica foi dada e não houve pausas entre as tentativas, a Linha de base se reiniciou.

Durante a linha de base não foram apresentadas dicas para facilitar a emissão ou feedback para as respostas-alvo. A apresentação do livro e a tarefa era pausada caso a criança apresentasse algum comportamento de desengajamento. Ao longo das 20 páginas de livro, abertas sequencialmente, havia dez tentativas de teste, cinco para cada uma das duas imagens-alvo contidas em cada pôster.

Treino

Para que o treino fosse iniciado, o experimentador e a criança deveriam estar sentados na área de brincar, sentados frente a frente, com a criança posicionada entre os pôsteres. A interação era iniciada com a experimentadora abrindo o livro sequencialmente. Quando uma das páginas do livro contivesse uma imagem igual a uma das imagens contidas no pôster, uma tentativa de ensino era iniciada. As tentativas de ensino começavam com a examinadora apontando para o pôster e dizendo o nome da imagem correspondente àquela apresentada no livro (exemplo, “Olha, o dinossauro ali!”). A variável dependente do estudo era a ocorrência da seguinte sequência de respostas: (1) olhar na direção do pôster apontado pela experimentadora e (2) retornar o olhar para a experimentadora (triangulação do olhar). Caso alguma resposta não ocorresse, o procedimento de dicas progressivas era implementado. Cada sessão de treino consistiu em dez tentativas, sendo cinco para cada VD, com as figuras sendo apresentadas randomicamente ao longo das 20 páginas do livro. Foi analisado a porcentagem de respostas independentes para cada resposta-alvo. As consequências para cada resposta foram apresentadas conforme descrito na tabela 2 em reforçamento contínuo. O critério de aprendizagem foi de 80% de respostas independentes, ou seja, respostas que não precisaram de dicas, em três sessões consecutivas ou pelo menos 90% de respostas independentes em duas sessões consecutivas.

Teste de generalização

Foram realizadas duas sessões de generalização. As sessões de generalização foram programadas como as sessões de linha de base. No entanto, foram apresentadas duas novas imagens-alvo e com o mesmo critério de treino.

Registro

O registro durante linha de base, treino e generalização foi realizado em folha de papel com uma tabela que descrevia as respostas-alvo e os tipos de dicas (ANEXO A). A cada tentativa a experimentadora marcou com um X o tipo de dica que foi fornecida ou se a resposta foi independente. Todas as sessões do estudo foram filmadas com a finalidade de realização da concordância entre observadores e fidedignidade do procedimento.

Concordância entre Observadores (CeO)

Um observador independente assistiu aos vídeos de ambos os participantes. Foram selecionados aleatoriamente pelo menos 25% das sessões de treino e uma sessão de generalização. O observador preencheu uma folha de registro para cada sessão assistida, conforme os Anexos A. Os registros do observador independente foram comparados aos da examinadora para as mesmas sessões. Foram pontuados como “acordos” cada tentativa em que a examinadora e o observador registrarem o mesmo nível de ajuda para a resposta do participante. Foram pontuados como “desacordo” cada tentativa em que os registros divergiram. Como no estudo de Kleinat al., (2009), foi dividido o número de tentativas com concordância de resposta dividido pelo número total do número de tentativas de desacordo e multiplicado por 100 para obter a porcentagem de concordância.

Fidelidade de implementação

A medida de integridade foi avaliada pelo observador independente durante todas as fases do registro em uma folha de papel com uma tabela que descreve as respostas-alvo da participante (ANEXO D) e os comportamentos a serem emitidos pela da experimentadora.

A cada tentativa, o observador independente marcou com (+) para acerto (-) para erro e (N/A) para não aplicável na linha referente à implementação do procedimento fornecido pela examinadora, considerando a resposta da criança, verificando se a mesma a fez corretamente. O número de tentativas corretas da examinadora foi dividido pelo número total de tentativas avaliadas, multiplicado por 100, para obter a porcentagem da fidedignidade de implementação da intervenção.

Referente aos resultados da concordância do observador entre os treinos e generalização das duas tarefas para os treinos de RAC foi de 78,5% e na integridade de 84%.

Resultados

Foi decidido arbitrariamente que a participante 1 faria uma linha de base e depois seria inserido a VI e a participante dois fariam duas linhas de base antes de ser inserida a VI.

A Figura 5 apresenta os resultados das Participantes 1 e 2 ao longo das fases de Linha de base, Treino e Generalização.

Durante a Linha de base, a Participante 1 emitiu respostas de olhar para o pôster, porém, não emitia respostas de voltar o olhar para a examinadora. Foram necessárias 17 sessões de treino para atingir o critério de aprendizagem. Cabe ressaltar que na sessão 12 houve uma queda na porcentagem de respostas corretas de voltar o olhar para a experimentadora. A partir de então, novas imagens-alvo foram utilizadas no segundo livro e pôster, com o objetivo de manter a motivação na tarefa até que o critério de estabilidade fosse atingido. A alta porcentagem de acertos foi mantida na fase de Generalização com novas imagens.

No caso da Participante 2, apenas a resposta de voltar o olhar para a experimentadora foi emitida durante a Linha de base. Foram necessárias 15 sessões de treino para atingir o critério de aprendizagem. Cabe ressaltar que na sessão 6, 9 e 11 houve uma queda na porcentagem de respostas corretas de voltar o olhar para a experimentadora. A partir de então, novas imagens-alvo foram utilizadas no pôster e no livro, com o objetivo de manter a

motivação na tarefa até que o critério de estabilidade fosse atingido. A alta porcentagem de acertos foi mantida no teste de Generalização com novas imagens.

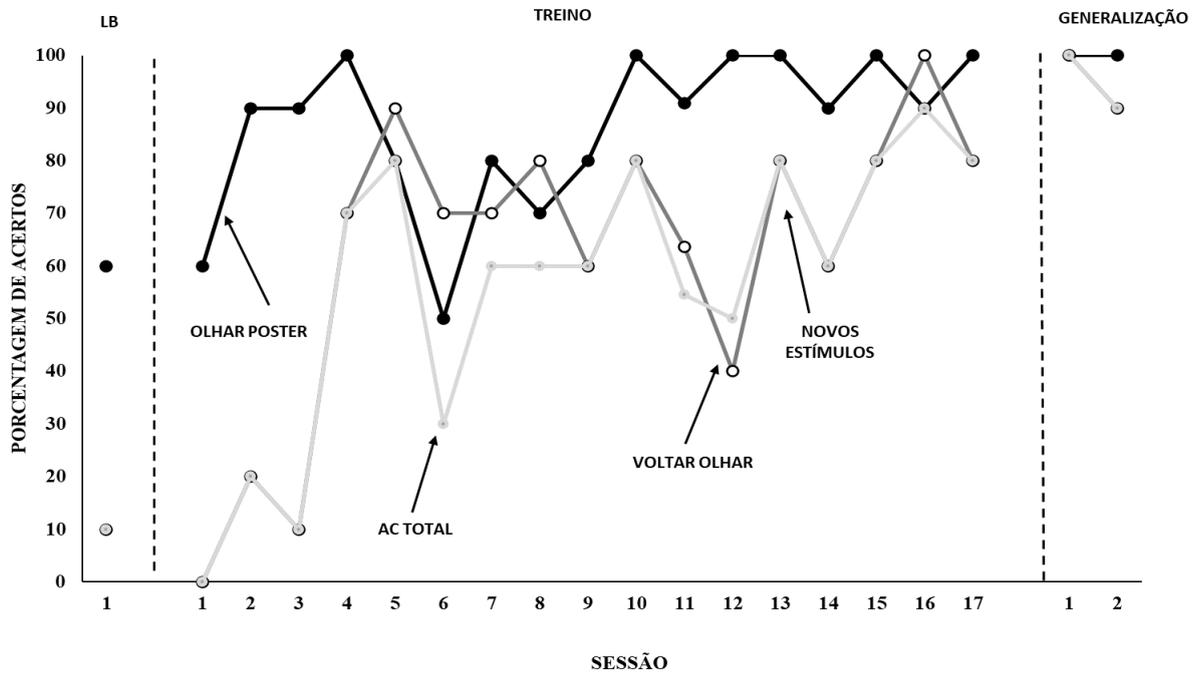
Dos resultados da ocorrência de AC total, ou seja, respostas das quais a criança olhou para o pôster e, em seguida, olhou de volta para a experimentadora sequencialmente. Observa-se que em relação à P1, a AC total ocorreu uma vez na linha de base e depois veio ocorrer na sessão dois e foi ocorrendo sucessivamente durante os treinos. Teve uma queda na sessão 6 e depois teve uma ascensão contínua até na generalização. Em relação à P2, não houve AC total na linha de base. Entretanto, iniciaram as ocorrências na primeira sessão e, depois, foi gradualmente ocorrendo, chegando a se manter na generalização.

Em relação aos resultados gerais do estudo entre as duas participantes na concordância do observador entre os treinos e a generalização das duas tarefas para os treinos de RAC foi de 78,5% e na integridade de 84%.

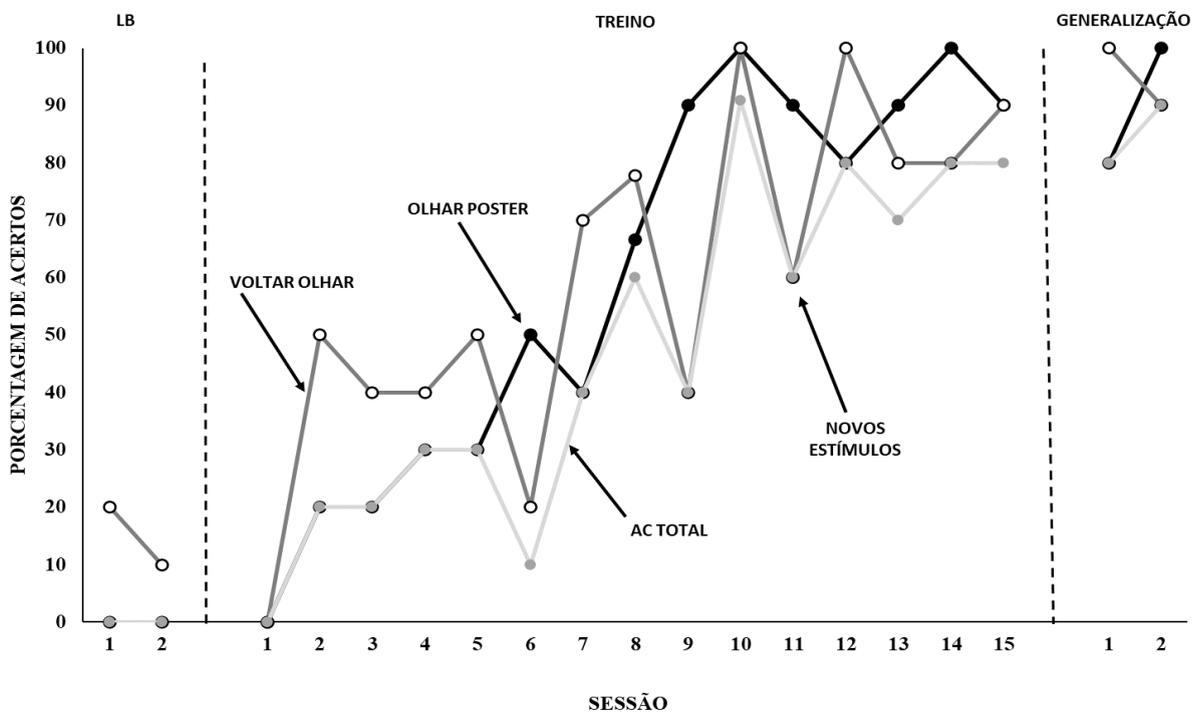
Figura 5

Desempenho dos Participantes 1 e 2 durante a Linha de base (LB), Treino e Teste de generalização nas respostas de olhar o pôster (preto), voltar o olhar para a experimentadora (cinza escuro) e a AC total (cinza claro).

PARTICIPANTE 1



PARTICIPANTE 2



A literatura traz que a resposta de alternar o olhar aumenta a chance de conseguir definir esse episódio como um episódio de atenção compartilhada. Considerar também que o episódio de RAC envolve a emissão conjunta das duas respostas sequencial.

Discussão

O presente estudo teve por objetivo utilizar o contexto de interação com um livro para o ensino de resposta de atenção compartilhada responsiva categorizada em uma sequência de

Duas participantes no TEA foram submetidas a um procedimento de linha de base ABC seguido por um procedimento de treino das respostas acima descritas e teste de generalização com novas imagens. Nenhuma das participantes apresentou as respostas-alvo durante a linha de base acima do nível do acaso. Foram necessárias entre 15-17 sessões para atingir o critério de aprendizagem. Ambas as participantes tiveram alta porcentagem de acertos durante os testes de generalização.

De maneira similar a outros estudos, os presentes resultados corroboram que respostas de atenção compartilhada podem ser ensinadas por meio de procedimentos de tentativa discreta (Whalen & Schreibman, 2003) e através do olhar a ilustração (MacDonald et al., 2006). Além disso, que os efeitos do treino podem ser generalizados para novos estímulos (Whalen & Schreibman, 2003).

Embora MacDonald et al. (2006) não tenha encontrado diferenças na RAC de crianças com TEA se comparadas às crianças com desenvolvimento típico, o presente estudo mostra que responder ao apontar de um adulto de maneira distal, ou seja, a um item que esteja à uma certa distância, é uma resposta que precisa ser ensinada para algumas crianças. A literatura sugere, ainda, que respostas de IAC são geralmente menos frequentes na população com TEA (MacDonald et al., 2006) e menos responsiva à intervenção, se comparado a RAC (e.g., Taylor & Hoch, 2008).

Para futuros estudos, cabe ressaltar que, ao longo do presente estudo, cujo foco foi o ensino de RAC, foram observadas diretamente por meio dos vídeos como dados anedóticos, respostas espontâneas de IAC (Taylor & Hoch, 2008). Participante 1. respostas de IAC proximal ocorreram em outros momentos do procedimento. Por exemplo na 13ª sessão de treino, a criança olhou para o livro, olhou para a examinadora, pegou a mão da examinadora e colocou sobre uma imagem do livro. Em seguida ela olhou para a examinadora aguardando que ela fizesse o som do animal. A experimentadora fez o som e a criança sorriu, fechando assim um episódio de triangulação do olhar proximal. Respostas de IAC também foram observadas por quatro vezes durante os momentos do brincar. No caso da Participante 2, respostas de IAC foram observadas por duas vezes, uma na 6ª sessão e a outra na 8ª sessão. Na primeira e segunda ocorrências, após a experimentadora ter apontado para o pôster com imagem do pula-pula, a participante olhou para a examinadora e sorriu. Na sequência, apontou para o lado oposto do pôster, na direção de um parque com um pula-pula, e retornou o olhar para a experimentadora. Na terceira ocorrência, depois de olhar a imagem-alvo do livro, apontou para o pôster segundos antes da experimentadora iniciar o procedimento de treino. Em seguida, retornou o olhar para a experimentadora.

Ainda, se faz necessário investigar como a aquisição da RAC afeta a ocorrência e a aprendizagem de respostas de IAC de maneira mais ampla na população com TEA. E como o repertório da RAC pode estar relacionado com o repertório da IAC, considera-se relevante que o pesquisador faça também uma sondagem inicial da IAC para avaliar se houve transmissão de repertório.

O uso do livro como contexto para o ensino da AC (e.g., Taylor & Hoch, 2008) foi escolhido também como um contexto cotidiano e motivacional para a aquisição da AC. No entanto, cabe ressaltar que o uso dos mesmos estímulos, ao longo de múltiplas sessões, deteriorou o interesse dos participantes, representando uma limitação para o presente estudo.

No meio do procedimento de treino, os estímulos-alvo apresentados no livro e nos pôsteres foram alterados, facilitando o engajamento dos participantes nas sessões subsequentes. Estudos futuros poderão utilizar múltiplos estímulos, variando ao longo das sessões, de modo que o efeito da novidade facilite as respostas de atenção compartilhada. A alteração dos estímulos durante o treino pode também ter facilitado a manutenção do desempenho no teste de generalização, quando um novo conjunto de estímulos foi utilizado. O valor reforçador de algo não é intrínseco a este e sim relativo, o cuidado metodológico para futuras pesquisas é de garantir a mudança na característica do estímulo a cada x sessões, por exemplo, para criar esse teor de novidade por si só, gerando uma probabilidade alta de reforçamento.

No tocante às dicas dadas à criança pelo examinador, ao apontar para que olhasse ao pôster, poderia ser testado o tempo de duração de permanência da aproximação na terceira dica para que o participante pudesse olhar para o pôster.

Diferente do estudo de MacDonald et al. (2006), foram nomeadas as imagens das páginas dos livros e do pôster, o que pode dialogar com a literatura SPOP, em que a pessoa aprende por observação apenas ao nomear o item, podendo, assim, evocar o comportamento da fala.

Referências

- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (5ª ed.; M.I.C. Nascimento, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Anderson, S. R., Avery, D. L., DiPietro, E. K., Edwards, G. L., & Christian, W. P. (1987). Intensive home-based early intervention with autistic children. *Education and treatment of children*, 10(4), 352-366. <https://www.jstor.org/stable/42899040>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Rosenberg, C. R., White, T., Durkin, M. S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, R.

- T., Hewitt, P. A., . . . Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries*, 67(6), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Bacelar, F. T. N. S., Neves, E. B., & De Souza, C. B. A. (2018). Relações funcionais entre estímulos condicionais sociais, atenção conjunta, tato e mando em crianças com autismo. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 19(4), 45–61. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v19i4.1093>
- Bagaiolo, L. F., De J Mari, J., Bordini, D., Ribeiro, T. C., Martone, M. C. C., Caetano, S. C., Brunoni, D., Brentani, H., & Paula, C. S. (2017). Procedures and compliance of a video modeling applied behavior analysis intervention for Brazilian parents of children with autism spectrum disorders. *Autism*, 21(5), 603–610. <https://doi.org/10.1177/1362361316677718>
- Butterworth, G. (1995). Origins of mind in perception and action. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 29–40). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Caldas, R. C. S. (2019). Efeitos da leitura dialógica sobre atenção conjunta em crianças com transtorno do espectro autista. *Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília*. <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/35068>
- Crespo, R. O. (2020) Comunicação e interação social de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: possíveis efeitos de uma intervenção mediada por pares. *Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas*. <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6174>
- Crockett, J. L., Fleming, R. K., Doepke, K. J., & Stevens, J. S. (2007). Parent training: Acquisition and generalization of discrete trials teaching skills with parents of children

with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(1), 23–36.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.10.003>

De Oliveira, T. P., & De Alcântara Gil, M. S. C. (2007). Elementos fundamentais para a aquisição de operantes verbais por bebês: análise comportamental da “atenção compartilhada.” *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 9(2), 217–225. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v9i2.195>

Delincolas, E. K., & Young, R. L. (2007). Joint attention, language, social relating, and stereotypical behaviours in children with autistic disorder. *Autism*, 11(5), 425-436. [doi:10.1177/1362361307079595](https://doi.org/10.1177/1362361307079595).

Dorigon, L. T. (2017). Aplicação do Early Social Communication Scale (ESCS) em bebês de 9 a 15 meses: um estudo sobre atenção compartilhada. *Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20286>

Jones, E. A., & Feeley, K. M. (2009). Parent implemented joint attention intervention for preschoolers with autism. *The Journal of Speech and Language Pathology, Applied Behavior Analysis*, 4(1), 74–89. <https://doi.org/10.1037/h0100251>

Gomes, S. R., Reeve, S. A., Brothers, K. J., Reeve, K. F., & Sidener, T. M. (2020).

Establishing a generalized repertoire of initiating bids for joint attention in children with autism. *Behavior Modification*, 44(3), 394-428.

<https://doi.org/10.1177/0145445518822499>

Isaksen, J., & Holth, P. (2009). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Interventions*, 24(4), 215–236.

<https://doi.org/10.1002/bin.292>

- Klein, J. L., MacDonald, R. P., Vaillancourt, G., Ahearn, W. H., & Dube, W. V. (2009). Teaching discrimination of adult gaze direction to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 42–49. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.03.006>
- Krstovska-Guerrero, I., & Jones, E. A. (2013). Joint attention in autism: Teaching smiling coordinated with gaze to respond to joint attention bids. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 93–108. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.07.007>
- Monlux, K., Pelaez, M., & Holth, P. (2019). Joint attention and social referencing in children with autism: a behavior-analytic approach. *European Journal of Behavior Analysis*, 20(2), 186–203. <https://doi.org/10.1080/15021149.2019.1644831>
- Koegel, R. L., Bimbela, A., & Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 347–359. <https://doi.org/10.1007/bf02172479>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.55.1.3>
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115–128. <https://doi.org/10.1007/bf02206861>
- Osterling, J. A., Dawson, G., & Munson, J. A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and Psychopathology*, 14(2), 239–251. <https://doi.org/10.1017/s0954579402002031>
- Pelaez, M., & Monlux, K. (2018). Development of Communication in Infants: Implications for stimulus Relations research. *Perspectives on Behavior Science*, 41(1), 175–188. <https://doi.org/10.1007/s40614-018-0151-z>

- Pollard, J. S., LeBlanc, L. A., Griffin, C. A., & Baker, J. M. (2020). The effects of transition to technician-delivered telehealth ABA treatment during the COVID-19 crisis: A preliminary analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 54*(1), 87–102. <https://doi.org/10.1002/jaba.803>
- Rocha, M. L., Schreibman, L., & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention, 29*(2), 154–172. <https://doi.org/10.1177/105381510702900207>
- Spooner, F. (1984). Comparisons of backward chaining and total task presentation in training severely handicapped persons. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19*(1), 15-22. <https://www.jstor.org/stable/23877208>
- Taylor, B. A., & Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*(3), 377–391. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-377>
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In Chris Moore & Philip J. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development* (1st. ed. pp.103–130). Psychology Press.
- Vaughan, A., Mundy, P., Block, J., Burnette, C., Delgado, C., Gomez, Y., Meyer, J., Neal, A. R., & Pomares, Y. (2003). Child, caregiver, and temperament contributions to infant joint attention. *Infancy, 4*(4), 603–616. https://doi.org/10.1207/s15327078in0404_11
- Ward-Horner, J., & Sturmey, P. (2012). Component analysis of behavior skills training in functional analysis. *Behavioral Interventions, 27*(2), 75–92. <https://doi.org/10.1002/bin.1339>
- Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 44*(3), 456–468. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00135>

Zanon, R., Backes, B., & Bosa, C. (2015). Diferenças Conceituais entre Resposta e Iniciativa de Atenção Compartilhada. *Psicologia, 17*(2), 78–90. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n2p78-90>

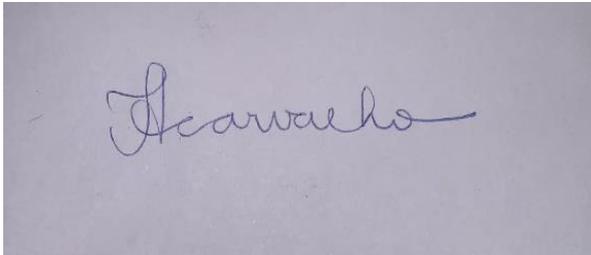
Zoder-Martell, K. A., Markelz, A. M., Floress, M. T., Skriba, H. A., & Sayyah, L. E. N. (2020). Technology to facilitate telehealth in applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice, 13*(3), 596–603. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00449-4>

Anexo A. Autorização da instituição**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Rio Claro- SP 05 de Julho de 2023

Declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado ENSINO DE RESPONDER À ATENÇÃO COMPARTILHADA PARA CRIANÇAS COM TEA ATRAVÉS DE TÉCNICAS DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA, sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Guizardi, estou ciente e autorizo a pesquisa e o recrutamento de participantes do programa solidário da Clínica Sem Limites situada a Av. 8 1331 centro, conforme Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que tem o objetivo de avaliar aspectos éticos de pesquisas que envolvam seres humanos e conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

De acordo e ciente,



Taiza Danieli de Carvalho

Coordenadora Clinica - CPF 39167745814

Anexo D. Folha de registro da Linha de base

Instrução: Preencha o cabeçalho indicando o nome do participante, examinador, observador independente, e data. A cada tentativa, marque (+) se olhar para o pôster ou olhar de volta ao experimentador (-) se não olhar para o pôster ou não olhar de volta para o examinador.

Participante:	Experimentador
(a):	Data:
Observador (a):	

Respostas da criança		Tentativas				
		1	2	3	4	5
Resposta da criança na linha de base						
LETRA A	Olhar em direção do poster					
	Voltar o olhar para o experimentador					
ROUPINHAS	Olhar em direção do poster					
	Voltar o olhar para o experimentador					

Participante:	Experimentador
(a):	Data:
Observador (a):	

Respostas da criança		Tentativas				
		1	2	3	4	5
Resposta da criança na linha de base						
LETRA A	Olhar em direção do poster					
	Voltar o olhar para o experimentador					
ROUPINHAS	Olhar em direção do poster					
	Voltar o olhar para o experimentador					

Participante: (a):	Observador (a):	Data:	Experimentador
-------------------------------------	------------------------	--------------	-----------------------

Respostas da criança		Tentativas				
		1	2	3	4	5
Resposta da criança na linha de base						
LETRA A	Olhar em direção do poster					
	Voltar o olhar para o experimentador					
ROUPINHAS	Olhar em direção do poster					
	Voltar o olhar para o experimentador					

Colocou o rosto um pouco mais próximo da criança e repetiu “você viu?” e aguardou por até 3s.											
Colocou o rosto na frente do rosto da criança e repetiu “Nome da criança você viu?” e aguardou por até 3s.											
Se a criança OLHOU de volta para o experimentador em até 3s											
Falou “viu?” e fez um comentário sobre a imagem e apresentou reforço social.											

Anexo F. Consentimento

Será entregue a todos os responsáveis pelos participantes uma carta de esclarecimento sobre os procedimentos que serão realizados e serão colhidas as suas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujas cópias ficaram com o experimentador, de acordo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao responsável:

Prezado(a) Responsável,

Eu, Juliana Guizardi Legatzki, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada do Paradigma — Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, sob orientação do Prof. Dr. William Perez e Profa. Dra. Thais Sales, venho lhe pedir autorização para o seu filho(a) participar desta pesquisa e que seguirá as normas da Resolução CONEP 466/2012 que rege as pesquisas na área da saúde no Brasil.

O presente estudo foi intitulado de Atenção Compartilhada. Tendo como objetivo estudar a eficácia de um procedimento de ensino da habilidade de resposta à atenção compartilhada (AC) para crianças autistas, sendo implementada pela avaliadora, em um ambiente clínico. Durante o projeto, a criança será motivada a desempenhar comportamentos esperados dentro da sala de intervenção.

Para a avaliação da efetividade deste procedimento, eu e outro observador iremos registrar os comportamentos-alvo da criança durante a aplicação. O presente estudo terá o acompanhamento de no máximo quatro meses. O treino será aplicado três vezes na semana, com a duração de 40 minutos.

Como possíveis riscos, o seu filho(a) poderá apresentar comportamentos disruptivos como autolesivos ou heterolesivos, como também inadequados como choro, birra e se deitar no chão. Os resultados positivos alcançados durante o treino de AC poderão não se estenderem para outros lugares como escola ou para momentos em que a habilidade se peça o seu uso. Além de não ser possível garantir que o seu filho(a) irá se engajar na AC. Para eventuais danos decorrentes da pesquisa, tanto os profissionais, quanto os alunos participantes da pesquisa, receberão assistência integral, imediata e gratuita pela examinadora por tempo indeterminado. Um possível benefício de obter o treino da AC é o aumento de comportamentos mais ajustáveis nas relações com seus pares e melhora significativa da compreensão com seus pares, como engajamento nas atividades e comportamentos pró-sociais, assim beneficiando suas relações.

Todos os dados e informações obtidas durante a realização da pesquisa serão mantidos em sigilo, assim como a sua identidade e a do seu filho(a). Os resultados do estudo, poderão ser posteriormente divulgados em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e publicações científicas, com fins únicos de pesquisa e possíveis contribuições na área da Psicologia. Sua autorização e participação do seu filho(a) no estudo são voluntárias e, sendo assim, o consentimento poderá ser retirado em qualquer momento, sem prejuízos legais para você ou para seu filho(a), assim como você tem o direito de recusar participar do estudo. Você também pode solicitar informações relativas ao estudo quando quiser e de forma gratuita por tempo indeterminado. Além disso, caso não queira que as informações que digam respeito a você ou ao seu filho(a) e que foram fornecidas sejam utilizadas, poderá entrar em contato conosco para que o material seja destruído.

Destaco ainda que a pesquisa será submetida à apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que tem o objetivo de avaliar aspectos éticos de pesquisas que envolvam seres humanos. Maiores informações que dizem respeito a esta Comissão podem ser obtidas

pelo telefone (61) 3315-2150, pelo e-mail conep@saude.gov.br, e endereço: Esplanada dos Ministérios, bloco G, Edifício Sede, 4º andar, sala 421s – CEP: 70058-900, Brasília – DF.

Também destaco que este termo será assinado em duas vias de igual teor e rubricado em todas as páginas, ficando uma em poder do responsável da criança e uma outra com a examinadora. Quaisquer gastos gerados por conta do presente estudo serão ressarcidos pela examinadora.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e demais informações pelo telefone (19) 999-39-7977, pelo e-mail psicjuli23@gmail.com, e endereço Av. 48, nº 1220, Alto do Santana – CEP: 13.504-056, Rio Claro, SP, como também e-mail secretaria@paradigmaac.org, para solicitar esclarecimentos, ou por qualquer outro motivo. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética que será definido pela Plataforma Brasil.

Em caso de urgência, estarei disponível por telefone 24 horas por dia, 7 dias por semana.

Eu, _____, portador(a) do RG _____, responsável pelo menor _____, declaro que li as informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizo a participação do meu filho(a) no estudo da examinadora Juliana Guizardi Legatzki, portador do RG 24.928.365-7 e CRP 06/63964. Declaro ainda que concordo em participar do estudo, por livre e espontânea vontade, e entendo que meu consentimento pode ser interrompido a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Rio Claro, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável

CPF: _____._____._____.____

Assinatura da examinadora

Juliana Guizardi Legatzki

CPF: 170.676.898.21

Assinatura do orientador

Prof. Dr. William F.Perez

Anexo G. Termo de Assentimento do Menor

(NOME DA CRIANÇA)

EU SOU A JULIANA E ESTOU FAZENDO UMA PESQUISA.

EU VOU TE MOSTAR UM LIVRO COM UM DESENHO. DEPOIS QUE VOCÊ OLHAR PARA O LIVRO, VOU APONTAR PARA UM DESENHO EM UM POSTER NA PAREDE. O OBJETIVO É ENSINAR CRIANÇAS A OLHAR QUANDO OS OUTROS APONTAM E DEPOIS OLHAR DE NOVO PARA A PESSOA.



GOSTARIA DE TE CONVIDAR A BRINCAR COMIGO NESTAS TAREFAS.

PARA ALGUMAS CRIANÇAS É DIFÍCIL APRENDER A OLHAR E PODEMOS JUNTOS APRENDER MAIS SOBRE ESSAS TAREFAS E COMO ENSINAR AS CRIANÇAS A OLHAREM.



MAS PODE ACONTECER DE VOCÊ SE SENTIR TRISTE



OU CHORAR



E ATÉ FICAR BRAVA (O)



OU SE CANSAR



SE ISSO ACONTECER, PODEMOS PARAR A BRINCADEIRA.



E SE PRECISAR A MAMÃE VIRÁ (FOTO DA MÃE)

VOCÊ ACEITAR BRINCAR COMIGO E FAZER AS ATIVIDADES?



OU



PARA VOCÊ PARTICIPAR, O PESSOA QUE CUIDA DE VOCÊ PRECISARÁ ASSINAR ESSE PAPEL DE AUTORIZAÇÃO.



COMO INFORMADO ACIMA, CASO VOCÊ SE SINTA TRISTE OU CANSADO, PODEMOS PARAR UM POUCO OU ATÉ MESMO MARCAR PARA OUTRO DIA. VOCÊ OU A PESSOA QUE CUIDA DE VOCÊ PODERÃO MUDAR DE IDEIA A QUALQUER MOMENTO.

A SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA É UM SEGREDO. APENAS EU, VOCÊ E O SEU CUIDADOR SABERÃO QUE PARTICIPARÁ DESTAS TAREFAS.

PARA QUALQUER DÚVIDA, PERGUNTAS SOBRE QUESTÕES ÉTICAS COLOCO-ME À DISPOSIÇÃO PARA ESCLARECIMENTOS E DEMAIS INFORMAÇÕES PELO TELEFONE (019) 99979-7977 OU PELO E-MAIL PSICJULI23@GMAIL.COM E PELO ENDEREÇO AV. 48 1220, ALTO DO SANTANA-CEP: 13.504-056.

PARA DÚVIDAS SOBRE SEUS DIREITOS COMO PARTICIPANTE E INSATISFEITO COM A PESQUISA RELEVANTE A QUALQUER SITUAÇÃO, ENTRE EM CONTATO COM O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DO IFSP-CEP-IFSP: RUA PEDRO VICENTE, 625- CANINDÉ-SÃO PAULO CEP: 01109-010- FONE: (11) 3775-4665- E-MAIL: CEP_IFSP@IFSP.EDU.BR.ATENDIMENTO DE SEGUNDA A SEXTA FEIRA DAS 14H ÀS 20H.

Assinatura do responsável

Assinatura da examinadora

Assinatura do orientador

CPF: _____._____._____._____

Juliana Guizardi Legatzki

Prof. Dr. William F.Perez

CPF: 170.676.898.21