

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



Tese de Doutorado

**A Responsividade Materna na Leitura Dialógica para Compreensão Profunda (LuDiCa):
Traçando Caminhos para Atenção Conjunta em Crianças Autistas**

Raphaella Christine Souza Caldas

Brasília, Junho de 2025

**A Responsividade Materna na Leitura Dialógica para Compreensão Profunda (LuDiCa):
Traçando Caminhos para Atenção Conjunta em Crianças Autistas**

Raphaella Christine Souza Caldas

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Ciências do Comportamento, como
requisito parcial 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. Dr.^a Eileen Pfeiffer Flores (Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dr.^a Rachel Nunes da Cunha (Membro interno)

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dr.^a Ingrid Luiza Neto (Membro externo)

Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Brasília

Universidade Católica de Brasília – UCB

Profa. Dr.^a Ana Flávia do Amaral Madureira (Membro externo)

Departamento de Psicologia da Centro Universitário de Brasília

Centro Universitário de Brasília – CEUB

Prof. Dr.^o Francisco José Rengifo-Herrera (Membro suplente)

Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, Junho de 2025

*E embora estivéssemos vendo as mesmas
estrelas, estávamos infinitamente longe uns dos
outros.*

Jostein Gaarder

Agradecimentos

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a buscar novos caminhos e conhecimentos, que me ensinaram a priorizar os estudos e não mediram esforços para me propiciar uma educação de qualidade.

À minha família, por estar sempre ao meu lado; meus irmãos (Luanna, Lucyanne e Ronnyldo) e, principalmente, minha sobrinha Bia Caldas, que carrega no peito um pedaço do meu coração, monopolizando todo o resto do que bate no meu peito.

Agradeço e dedico esta tese à minha voinha, dona Dalva, que faleceu em novembro de 2024 e não pode acompanhar o final desta jornada, mas que foi minha inspiração na educação durante toda a vida. Uma professora que se dedicava de corpo e alma à docência e uma avó maravilhosa que faz falta todos os dias. A senhora me fez chegar até aqui e finalizar o doutorado com o luto gritando no meu peito diariamente está sendo a tarefa mais difícil do mundo. Te amo para sempre.

Aos professores da graduação que me apoiaram no meu percurso acadêmico: Aline Belém, Fernando Silva, Francisco Diemerson, Giceli Carvalho, Graziela Gatto, Guilherme Caldeira, Leda Nobile, Marcela Flores, Othon Neto, Thiago Cavalcante e tantos outros que me acompanharam em diferentes momentos da minha formação. Agradeço, especialmente, a Thiago Cavalcante que me fez acreditar que eu poderia fazer o mestrado na UnB e me deu suporte contínuo. Agradeço pela amizade e confiança.

A todos os amigos de Aracaju que fazem parte da pessoa que eu me tornei e que sempre acreditaram em mim, especialmente Evelyn Moura, Ana Clécia dos Santos, Emerson Pereira e Juliete Novais. As minhas amigas e parceiras da graduação, Carolina Pereira, Jucycléia Ramos e

Nayane Sampaio, sem vocês eu nunca teria tentado o mestrado também. À Adriana Teixeira, pelo incentivo e amizade.

À toda família Peixoto, que construiu um lar eterno no meu coração. À Aline Peixoto, que é uma das pessoas mais incríveis que já conheci na vida e que merece o mundo. Obrigada por me confiar sua família. Obrigada a todos os meus pequenos (que já deixaram de ser pequenos há muito tempo), Yan, Bia, Gica, Gorducho, Pepe, Snoopy Peixoto. Agradeço à Simone Peixoto, por ter me acolhido e acreditado em mim, além de ter me dado todo o suporte que precisei para estar em Brasília. Peixoto deveria ser incluído no dicionário como forma de elogio. Vocês são incríveis.

À minha orientadora, Eileen Pfeiffer Flores. Sem você não existiria um doutorado, porque eu me recusaria a viver essa etapa sem você. Você é meu modelo de pesquisadora, de mulher, de profissional. Obrigada pela amizade e parceria dos últimos anos. Obrigada por fazer desse percurso tão difícil, um momento de trocas tão verdadeiras e de amizade genuína. Sem você esse doutorado não existiria.

Ao meu grupo de pesquisa. Especialmente às pessoas que me ajudaram a repensar minha compreensão de neurodivergência, como Victor Guevara e Bianca Rogoski, ou me ajudaram a pensar em estratégias de escrita ou coleta, como Gisell Diaz. Um agradecimento especial também à Denise Mazzuchelli, Larissa Valente e, novamente, Bianca Rogoski. Sem vocês três não haveria tese, não haveria coleta, não haveria uma Raphaella minimamente coerente. Vocês foram necessárias para que a tese existisse e a defesa ocorresse. Eu não conseguiria sem vocês. Meu agradecimento é eterno.

A todos os meus amigos de Brasília que fizeram dessa cidade um segundo lar e que tornaram minha vida mais fácil, sem vocês eu não teria conseguido lidar com a distância da minha família e com os perrengues que é ser um adulto funcional: Obrigada, Ana Paula Moraes (tampa

da minha panela acadêmica, te amo, obrigada por me fazer parte da sua família), Bárbara Heliodora, Priscilla Petrazzini, Yasmin Rodrigues, Marcos Lima, Beto Cruz, Daiane Kachuba, Bruna França, Roberta Dias e tantos outros que fizeram de Brasília um lugar acolhedor. Obrigada a cada amigo que fiz nesse programa de pós-graduação, ao grupo contracontrole e eileenetes.

A todas as mães e crianças autistas participantes desta pesquisa que acreditaram na leitura e que dedicaram um pouco do seu tempo precioso e ocupado para realizar essas trocas tão genuínas.

Aos professores do Departamento de Processos Psicológicos Básicos (PPB). Obrigada por compartilharem conhecimentos tão necessários e pelo suporte. Agradeço, especialmente, à professora Rachel Cunha, que não sabe disso, mas foi a primeira pessoa que conheci na UnB e que acompanhou a pesquisa do mestrado ao final deste doutorado. Ao pessoal da secretaria do PPB: Daniel Milke e Daniel Oliveira. Cada estudante desse programa deve um rim para vocês. Vocês são geniais e incríveis. Sem vocês estaríamos completamente perdidos.

À minha banca examinadora (Rachel Cunha, Francisco Rengifo-Herrera, Ingrid Luiza Neto e Ana Flávia do Amaral Madureira), por aceitarem meu convite e contribuírem para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

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

Conteúdo

Lista de Abreviações	10
Lista de Figuras.....	11
Lista de Tabelas.....	12
Resumo Geral.....	13
General Abstract.....	14
Capítulo 1 – Introdução Geral.....	16
Objetivos da Tese	30
Estrutura Geral da Tese	31
Capítulo 2 - Do Curacionismo ao Anticapacitismo	33
Capítulo 3 - Autismo e Atenção Conjunta: Revisão e Reflexões para Uma Pesquisa Mais Inclusiva.....	56
Atenção Conjunta e Autismo	57
Leitura Dialógica e Autismo	77
Capítulo 4 – Estudo 01.....	86
Responsividade: Traçando Caminhos para Atenção conjunta.....	87
Responsividade na Leitura Dialógica para Compreensão Profunda (LuDiCa).....	93
Objetivo Geral	97
Método	97
Resultados e Discussão	101
Considerações Finais.....	113
Capítulo 5 – Estudo 02.....	114
Método	116
Participantes.....	116
Materiais e Equipamento.....	117

<i>Delineamento Experimental</i>	118
<i>Variáveis Dependente e Independente</i>	120
<i>Análise dos Dados</i>	121
<i>Procedimento</i>	122
<i>Socially Savvy</i>	125
<i>Acordo entre juízes</i>	164
<i>Fidelidade da intervenção</i>	167
Resultados	126
Discussão.....	170
Discussão geral.....	179
Referências.....	189
Apêndices.....	212
Apêndice A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências	
Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS/UnB), Estudo 02	213
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Estudo 02	214
Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, Estudo 02.....	217
Apêndice D – Medidas Comportamentais, Estudo 01	219
Apêndice E – Livros Utilizados no Estudo 02	222
Apêndice F – Protocolo de Avaliação de Responsividade (Estudo 02)	223
Apêndice G – Definições Comportamentais de Responsividade (Estudo 02).....	224
Apêndice H – Protocolo de Avaliação de Responsividade	226
Apêndice I – Definições Comportamentais de RAC e IAC.....	227
Apêndice J – Protocolo de Fidelidade de Intervenção (Estudo 02)	228

Lista de Abreviações

ABRAÇA	Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CROWD	Acrônimo para: <i><u>C</u>ompletion – <u>R</u>ecall – <u>O</u>pen-ended questions - <u>W</u>h-question – <u>D</u>istancing</i>
IAC	Iniciação à Atenção Conjunta
LDT	Leitura Dialógica Tradicional (LDT).
LDT + T	Leitura Dialógica Tradicional com Tecnologia (uso de <i>tablet</i>)
LuDiCa	Leitura Dialógica para Compreensão Profunda
MET	Treinamento de Múltiplos Exemplos
PEER	Acrônimo para: <i><u>P</u>rompt – <u>E</u>valuate – <u>E</u>xpand – <u>R</u>epeat</i>
RAC	Resposta à atenção conjunta
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

Lista de Figuras

Figura 5.1	.....	127
Figura 5.2	.....	128
Figura 5.3	.....	128
Figura 5.4	.....	129
Figura 5.5	.....	142
Figura 5.6	.....	142
Figura 5.7	.....	143
Figura 5.8	.....	156
Figura 5.9	.....	156
Tabela 5.10	.....	157
Tabela 5.11	.....	163

Lista de Tabelas

Tabela 1	.....	101
Tabela 2	.....	103
Tabela 3	.....	106
Tabela 4	.....	110
Tabela 5	.....	130
Tabela 6	.....	144
Tabela 7	.....	145
Tabela 8	.....	165
Tabela 9	.....	167
Tabela D1	.....	219
Tabela E1	.....	222
Tabela F1	.....	223
Tabela G1	.....	224
Tabela H1	.....	226
Tabela I1	.....	227
Tabela J1	.....	228

Resumo Geral

A responsividade é a habilidade de responder contingencialmente ao comportamento de uma pessoa, considerando suas demandas de atenção conjunta, afeto, empatia, cuidado, respeito e tantos outros aspectos que fazem parte de uma relação reforçadora. A responsividade é uma possível forma de favorecer vínculos afetivos mais fortes, promotores de autonomia e potencializadores de saúde mental, autoestima e autoconceito. A responsividade permite seguir o interesse de uma pessoa, o que é um comportamento tipicamente esperado na atenção conjunta. A atenção conjunta, por sua vez, é a interação verbal (vocal e não-vocal) entre duas ou mais pessoas sobre outros objetos, pessoas, eventos ou animais, tendo como objetivo obter reforço social. Pessoas autistas costumam responder a chamados de atenção conjunta (*e.g.*, responder a perguntas), mas podem apresentar maiores dificuldades para iniciar pedidos de atenção conjunta (*e.g.*, fazer perguntas). O objetivo geral desta tese é promover atenção conjunta em crianças autistas por meio do método da Leitura Dialógica para Compreensão Profunda (LuDiCa) focada na responsividade. Esta tese se inicia com uma apresentação geral ao tema (Capítulo 1). Em seguida, é apresentada uma discussão sobre como os comportamentos das crianças autistas são minimizados e suas dificuldades potencializadas devido ao viés capacitista das práticas clínicas e de pesquisa (Capítulo 2). Também é apresentada uma revisão narrativa de literatura sobre como a atenção conjunta tem sido pesquisada em pessoas autistas, destacando principais formas de estudar o tema atualmente (Capítulo 3). A partir destas discussões, é, então, apresentado o Estudo 01 (Capítulo 4), que avalia a responsividade de uma mediadora da LuDiCa durante mediações com adolescentes neurotípicos e autistas. Baseado nessa análise, é construído um protocolo de avaliação de responsividade da LuDiCa. Por fim, apresenta-se o Estudo 02 (Capítulo 5), com resultados de três estudos sobre responsividade e atenção conjunta, sendo o estudo primário feito com duas díades criança-mãe e uso de livros físicos, uma replicação direta e uma replicação sistemática (com uso de livros digitalizados).

Palavras-chave: atenção conjunta, autismo, iniciação à atenção conjunta, leitura dialógica para compreensão, responsividade.

General Abstract

Responsivity is the ability to respond contingently to the behavior of a person, considering their demands for joint attention, affection, empathy, care, respect and many other aspects that are part of a reinforcing relationship. Responsiveness is a possible way to foster stronger emotional bonds, promoters of autonomy and enhancers of mental health, self-esteem and self-concept. Responsiveness allows you to follow the interest of a person, which is a behavior typically expected in joint attention. Joint attention, in turn, is the verbal interaction (vocal and non-vocal) between two and more people about other objects, people, events or animals, with the objective of obtaining social reinforcement. Autistic people typically respond to requests for joint attention (*e.g.*, answering questions), but may have greater difficulty initiating requests for joint attention (*e.g.*, asking questions). The general objective of this project is to promote joint attention in autistic children through the method of Dialogical Reading for Comprehension (LuDiCa) focused on responsivity. Next, a discussion is presented on how the behaviors of autistic children are often minimized and their difficulties amplified due to the ableist bias present in clinical and research practices (Chapter 2). A narrative literature review is also provided, focusing on how joint attention has been studied in autistic individuals, highlighting the main contemporary approaches to investigating this topic (Chapter 3). Based on these discussions, Study 01 is presented (Chapter 4), which evaluates the responsiveness of a LuDiCa mediator during interactions with both neurotypical and autistic adolescents. From this analysis, a LuDiCa responsiveness assessment protocol is developed. Finally, Study 02 is presented (Chapter 5), which includes findings from three studies on responsiveness and joint attention: a primary study involving two child-mother dyads using physical books, a direct replication, and a systematic replication (using digitized books).

Keywords: joint attention, autism, initiation to joint attention, dialogic reading for understanding, responsivity.

Capítulo 1 – Introdução Geral

Introdução Geral

O presente estudo tem como objetivo promover atenção conjunta em crianças autistas por meio do método da Leitura Dialógica para Compreensão Profunda (LuDiCa) focada na responsividade. Optou-se por usar, neste trabalho, a palavra autismo em detrimento do termo pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) em respeito à comunidade neurodivergente (*e.g.*, pessoas autistas, com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade - TDAH, dislexia, dentre outros).

O ativismo neurodivergente demanda o respeito à perspectiva do autismo como uma identidade, uma forma divergente de ser no mundo. Embora a comunidade neurodivergente entenda o autismo como deficiência, compreende que isso não significa ter uma doença. Não há cura para o autismo, pois o autismo é parte da identidade autista (Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas [ABRAÇA], 2021).

O autismo tem sido caracterizado como um conjunto de dificuldades que envolvem prejuízos na linguagem e na comunicação/interação social. São habituais comportamentos repetitivos e/ou restritivos. As dificuldades na interação social podem, por exemplo, envolver dificuldade em estabelecer conversas, em compartilhar interesses, emoções e afetos e corresponder a interações sociais. Além disso, pode haver dificuldade na compreensão de uso de gestos e de expressões faciais emocionais (American Psychiatric Association [APA], 2023).

Os comportamentos repetitivos também são conhecidos como *stimming*, que são movimentos de autorregulação (*e.g.*, movimentar as mãos ou o corpo, de maneira contínua, balançando-os). Esses movimentos ajudam as pessoas autistas a lidarem com o estresse e a ansiedade.

Os comportamentos restritivos podem estar relacionados ao hiperfoco, que é uma atenção intensa e focada a um determinado objeto ou tema (*e.g.*, hiperfoco em aviões, em história, em matemática, em trem). O hiperfoco pode mudar com o tempo e pode se tornar um

reforçador para atividades com menor probabilidade de ocorrência, como realizar uma atividade escolar para ganhar acesso ao objeto do hiperfoco. Os comportamentos restritivos também podem estar relacionados à alimentação, como comer apenas alimentos de uma determinada cor.

Essas dificuldades elencadas anteriormente costumam aparecer precocemente na vida de uma pessoa, antes mesmo do início da vida escolar (APA, 2023). Apesar disso, os comportamentos comumente vistos em pessoas autistas podem ser mascarados (*i.e.*, a pessoa pode aprender a usar estratégias para lidar com aquela dificuldade fazendo com que aparente não a ter), aumentando a probabilidade de um diagnóstico tardio.

O autismo também tem sido associado a prejuízos nos comportamentos de atenção conjunta (*e.g.*, APA, 2023; Dube et al., 2004; Gomes et al., 2020). Esse repertório é caracterizado como a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa tendo como objetivo compartilhar uma experiência, seja por meio de gestos e contato visual (Dube et al., 2004) ou, ainda, por produção de linguagem (Carpenter et al., 1998).

A atenção conjunta tem dois componentes: resposta à atenção conjunta (RAC) e a iniciação à atenção conjunta (IAC). A RAC se refere à capacidade de responder às chamadas de atenção por parte de outra pessoa, enquanto a IAC se refere à capacidade de iniciar as solicitações de atenção para outra pessoa. Por exemplo, um professor pode realizar uma IAC ao pedir que seus alunos olhem para o quadro. Ao olharem, os alunos estariam realizando uma RAC. Por outro lado, o aluno também pode realizar uma IAC e fazer uma pergunta ao professor espontaneamente, sem que tenha sido solicitado a tirar dúvidas. O professor, ao responder, estaria tendo uma RAC.

Pesquisas comportamentais que trabalham com o tema costumam utilizar treinos diretivos, que definem previamente os objetos sobre os quais as crianças devem iniciar ou responder a solicitações de atenção conjunta (*e.g.*, Krstovska-Guerrero & Jones, 2013, Pollard

et al., 2012; Wong, 2013). Esse tipo de estudo permite desenvolver repertórios de atenção conjunta de maneira sistemática e tem mostrado resultados consistentes, principalmente no desenvolvimento de comportamentos de RAC. Contudo, estudos tradicionais da atenção conjunta, como os de Tomasello e Farrar (1986), que têm um enfoque cognitivista, apontam que seguir o interesse da criança é a forma mais eficaz de promover comportamentos de atenção conjunta. Os autores apontam, inclusive, uma correlação entre o seguir o interesse da criança e o seu desenvolvimento lexical.

Outras pesquisas comportamentais reafirmaram a importância de seguir o interesse da criança em atividades de promoção do desenvolvimento de comportamentos de atenção conjunta. Dube et al. (2004) fizeram uma interpretação funcional da IAC, apontando como a atenção do adulto pode ser um reforçador para o comportamento da criança, ressaltando a premissa de que seguir o interesse pode promover mais comportamentos de atenção conjunta, corroborado também por Holth (2005). Assim, treinos diretivos que pré-determinam sobre quais objetos a criança deve ter IAC ou RAC, podem acabar desconsiderando e até colocando em extinção os mesmos comportamentos que buscam promover quando estes ocorrem sobre objetos não previstos. Por exemplo, durante o treino para IAC, se a criança emite RAC, não terá seu comportamento reforçado, pois o reforço será apresentado apenas quando a criança realizar IAC. Da mesma forma, se for previsto que a criança tenha uma IAC sobre o objeto X, provavelmente não será reforçado o comportamento de IAC sobre um objeto Y, por não ter sido o planejado.

Atividades naturalísticas, por outro lado, menos diretivas, podem ser uma segunda via possível de desenvolvimento desses comportamentos, visto que, em geral, são planejados objetos e situações que possam desencadear a ocorrência de RAC e IAC. Porém, caso aconteça alguma coisa ou caso a criança inicie ou responda a chamados de atenção conjunta sobre situações e objetos não previstos, o pesquisador é orientado a seguir o interesse e reforçar tais

comportamentos. Essa situação pode ser vista em contexto de uma roda de leitura dialógica tradicional (LDT). A LDT tem sido usada por diversos pesquisadores para trabalhar com público neurotípico (*e.g.*, Faria & Flores, 2018; Hargrave & Sénéchal, 2000; Silva & Dias, 2021) e neurodivergente (*e.g.*, Fleury, 2013; Kim et al., 2018; Whalon et al., 2013).

A LDT pode ser compreendida a partir de dois acrônimos propostos por Zevenbergen e Whitehurst (2003): o PEER e o CROWD. O primeiro corresponde às estratégias/comportamentos que o mediador deve adotar durante toda a mediação da leitura, sendo o acrônimo formado por: *Prompt – Evaluate – Expand – Repeat* (em português, Comandos – Avaliar – Expandir – Repetir). Dessa forma, o mediador deve fazer perguntas durante a leitura (*i.e.*, *Prompts*, que são tipos de perguntas que devem ser feitas de acordo com o acrônimo CROWD, que será apresentado a seguir). Em seguida deve avaliar (*i.e.*, *Evaluate*) a adequação da resposta e expandir (*i.e.*, *Expand*) essa resposta. A expansão da resposta significa adicionar informações extras à resposta do participante, fazendo com que a resposta original se torne mais informativa e completa. Por fim, deve-se solicitar que a criança repita a resposta expandida (*i.e.*, *Repeat*). À realização de todas essas etapas é dado o nome de ciclo dialógico.

Por exemplo, suponha que você esteja fazendo uma leitura sobre Harry Potter e a pedra filosofal. Durante a leitura você pode perguntar “Qual o nome dos três bruxinhos que são amigos e lutam contra Voldemort?”. O participante pode responder “Harry, Rony e Hermione”. E você pode expandir a resposta: “Sim. Harry é muito bom no quadribol, Rony é muito bom no xadrez e Hermione é super estudiosa”. E solicitar que a criança repita essas informações ampliadas.

O CROWD, segundo Zevenbergen e Whitehurst (2003), corresponde aos tipos de perguntas que o mediador da leitura deve fazer durante a leitura, sendo o acrônimo para: *Completion – Recall – Open-ended questions – Wh-question – Distancing* (em português,

Completar – Recontar – Perguntas abertas – Perguntas do tipo Q – Distanciar). Ao utilizá-lo, o mediador deve fazer perguntas sobre o livro que envolvam a solicitação de que o participante da roda complete uma frase ou palavra (*i.e.*, *Completion*). Depois deve solicitar que o participante reconte uma parte ou o que entendeu da história (*i.e.*, *Recall*). Também deve encorajar a falar sobre a história com as próprias palavras, evitando perguntas fechadas, que possam ser respondidas com sim ou não (*i.e.*, *Open-ended questions*). As perguntas que devem ser feitas precisam ser do tipo Q (*i.e.*, *Wh-questions*), tais como que, quando, como, onde, quem (*e.g.*, quem perseguiu a Chapeuzinho Vermelho?). Por fim, deve-se promover o distanciamento (*i.e.*, *Distancing*) do participante da história do livro para que se aproxime da sua própria história, fazendo com que o participante relacione sua história com a narrativa.

Uma pesquisa que utilizou a LDT para promover o desenvolvimento nos repertórios comportamentais de crianças foi a de Grolig et al. (2020). Buscou-se verificar se a LDT poderia promover compreensão narrativa inferencial e literal em crianças na pré-escola e se os possíveis efeitos se manteriam até que essas crianças estivessem no início da formação escolar e aprendizagem formal da leitura. Para isso, os autores utilizaram livros ilustrados sem texto para contar histórias para 201 crianças alemãs, entre quatro e cinco anos de idade. As crianças foram atribuídas randomicamente a três grupos: grupo de LDT, grupo de tratamento alternativo ou grupo sem tratamento.

Todas as crianças passaram por três avaliações prévias: uma tarefa de definição de palavras, um teste de inteligência não verbal e um teste de memória verbal de curto prazo, obtendo todas as pontuações esperadas para a idade. A coleta dos dados ocorreu em quatro ocasiões: pré-teste no início do último ano pré-escolar, pós-teste no final do último ano pré-escolar, *follow-up* no início do primeiro ano e *follow-up* no final do primeiro ano. Nas duas primeiras situações as crianças foram avaliadas individualmente em duas sessões de 40 minutos

cada. As ocasiões de *follow-up* ocorreram com apenas uma sessão de 60 minutos cada (Grolig et al., 2020).

No grupo que participou das sessões de LDT, foram feitas perguntas de alta demanda (*i.e.*, sobre diálogos, sentimentos, pensamentos e previsões sobre a história). E também envolveram perguntas de baixa demanda (*i.e.*, sobre elementos literais da história, como personagens, eventos iniciais e identificação de problemas). Foram utilizadas as estratégias do CROWD na contação. Também foram feitas perguntas sobre vocabulário e questões de compreensão narrativa inferencial e literal. No grupo de tratamento alternativo foi aplicado um programa de educação musical precoce para ajudar as crianças sobre discriminação, repetição de ritmo e sincronização (Grolig et al., 2020).

As medidas para avaliar o desempenho das crianças envolveram: (1) habilidades narrativas – que incluía folhear e tentar compreender o livro, uma tarefa de produção narrativa vocal e questões de compreensão narrativa e (2) vocabulário – incluía uma tarefa de nomeação de figuras. Os resultados apontaram o desenvolvimento da compreensão narrativa inferencial e literal das crianças, bem como aumento do vocabulário. Por exemplo, no pré-teste as crianças apresentaram, em média, 50% das características semânticas do vocabulário e rotularam, em média, 33% das palavras corretamente. No pós-teste, esses dados aumentaram, para 70% (características semânticas) e 66% (rotulação). Além disso, os efeitos se mantiveram no *follow-up* (Grolig et al., 2020).

Uma outra pesquisa utilizando a LDT foi feita por Ramsey et al. (2021). Os autores investigaram, por meio de delineamento de linha de base múltipla entre participantes, os efeitos da LDT no vocabulário de três crianças com comprometimentos na linguagem. A coleta se deu durante quatro semanas, três vezes por semana (12 sessões, no total). Cada sessão durou entre 20 e 25 minutos. Foram utilizados quatro livros de história.

Na linha de base, o pesquisador selecionou 40 palavras (10 de cada livro) para avaliar o vocabulário dos participantes. Em seguida foi planejado um jogo de nomeação de palavras com cartões que representavam as palavras selecionadas. Na intervenção, foi feita a LDT utilizando as estratégias do PEER e do CROWD. As mesmas palavras e cartões com imagens da linha de base foram usadas na intervenção. Além disso, foi usado o mesmo livro em três sessões de intervenção (Ramsey et al., 2021).

Os resultados mostram um aumento significativo no vocabulário dos três participantes, com o desempenho melhorando a partir da introdução na fase da LDT, sem sobreposição com os dados da linha de base (Ramsey et al., 2021). Contudo, apesar desses dados corroborarem as pesquisas sobre LDT que demonstram desenvolvimento do repertório verbal de participantes de mediação de leitura (*e.g.*, Fleury, 2013; Fleury et al., 2014; Whitehurst et al., 1988), é importante notar que esses resultados podem ser atribuídos a ameaças à validade interna do experimento. No caso, pode ter acontecido um efeito de testagem, que ocorre quando o resultado do estudo pode ter sido obtido devido à repetição do procedimento de medição (*e.g.*, uso dos mesmos livros, mesmas palavras, mesmos cartões).

Os resultados em Grolig et al. (2020) e Ramsey et al. (2021) demonstram que já existe uma ampla literatura sobre os benefícios da LDT e seus efeitos sobre repertórios comportamentais de diferentes públicos. No entanto, apenas fazer perguntas abertas, mesmo seguindo o ciclo dialógico, não garante a dialogicidade e a responsividade em uma mediação de leitura. As perguntas feitas, muitas vezes, podem acabar focando em aspectos irrelevantes da história que não avaliam, de fato, se há compreensão ou avaliam apenas a habilidade de recordação das informações da história.

Dessa forma, houve a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre leitura dialógica e sobre estratégias de mediação que pudessem, progressivamente, ampliar a compreensão narrativa e a dialogicidade, intensificando a responsividade na situação de leitura. A leitura

dialógica usada nesse trabalho é diferente da LDT, sendo nomeada de método LuDiCa. A LuDiCa foi criada, a partir de 2011, pelo Grupo de Pesquisa Livros Abertos, do Departamento de Processos Psicológicos Básicos, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), tendo como idealizadora a pesquisadora Eileen Pfeiffer Flores.

A LuDiCa mantém as estratégias da LDT, como perguntas abertas do tipo Q e promoção de comportamentos de *Distancing*. Porém, as perguntas feitas partem de uma análise prévia das funções narrativas e dos eventos do livro utilizado. Os eventos são os acontecimentos de um livro, tais como ocorrem (Medeiros & Flores, 2016; Moraes, 2019; Rogoski & Flores, 2021).

Por exemplo, ainda utilizando Harry Potter e a Pedra Filosofal, os eventos poderiam incluir o assassinato dos pais de Harry e a entrega da criança órfã para os tios. Incluiriam, também, os maus-tratos sofridos pela criança durante sua vida, o aniversário de Harry e o convite para ingressar na escola de magia *Hogwarts*, dentre outros.

As funções, por sua vez, estão relacionadas às dimensões da narrativa que dão significado à história, fornecendo um contexto para os eventos. Podem estar implícitas no texto, e incluem relações causais entre eventos, motivações e intenções dos comportamentos dos personagens. Além disso, as funções clarificam o ambiente psicológico da narrativa. Cabe destacar que eventos e funções tem uma relação intrínseca, não sendo fatores separados (Flores et al., 2020).

No caso do Harry Potter e a Pedra Filosofal, perguntas com foco nas funções poderiam incluir: (1) por que Lord Voldemort matou os pais de Harry Potter?; (2) por que a tia de Harry Potter tinha tanta mágoa dele?; (3) como o mundo mágico recebeu a notícia do ingresso do famoso bruxinho à escola de magia de *Hogwarts*? Essas perguntas são baseadas nas funções narrativas e permitem que o leitor possa compreender melhor qual o contexto geral da história e os motivos pelos quais os personagens se comportam de determinada forma.

A função da primeira pergunta seria mostrar a sede de poder que Voldemort tinha, que o fazia temer qualquer possível ameaça, mesmo que em um futuro distante. A função da segunda pergunta é demonstrar a relação familiar de origem da mãe e da tia de Harry Potter, uma vez que a tia tinha inveja da forma diferenciada com a qual a irmã era tratada por ser bruxa. Por fim, a função da terceira pergunta seria mostrar a importância de Harry no mundo mágico, que apesar de não conhecer ninguém, era conhecido por todos e despertava uma sensação de esperança na comunidade bruxa.

Estudos com a LuDiCa têm sido realizados para promover ampliação na compreensão leitora, no engajamento social, na atenção conjunta, dentre outros repertórios. Um desses estudos é o de Medeiros e Flores (2016), que investigaram o efeito da LuDiCa na compreensão dos contos dos irmãos Grimm. Foram lidos 22 contos, de forma individual, para três crianças entre 8 e 13 anos de idade, por meio de um delineamento de linha de base múltipla entre participantes.

Todos os contos passaram por uma análise dos eventos e funções narrativas, já que na LuDiCa é essencial que a mediação de leitura seja antecedida por uma análise prévia dos eventos e funções narrativas dos livros utilizados. Na linha de base, a mediadora foi instruída a fazer uma leitura tradicional direta, sem intervenções dialógicas. Havia a possibilidade de realizar diálogos durante a leitura se a iniciativa partisse da criança. A mediadora foi instruída a ler com teatralidade, entonação e vozes diferentes para os personagens (Medeiros & Flores, 2016).

Na intervenção foi utilizada a LuDiCa, com interrupções programadas para a realização de perguntas abertas visando a compreensão profunda. Nas duas condições, ao final das leituras, a mediadora saía do local e um pesquisador entrava e solicitava que a criança fizesse um reconto livre. O reconto livre envolvia perguntar à criança sobre a história do dia, pedindo

para que contasse tudo que lembrava. Após o reconto livre, iniciava-se o reconto dirigido, em que eram feitas perguntas sobre as funções da narrativa (Medeiros & Flores, 2016).

A compreensão do conto foi medida pela porcentagem de eventos e funções narrativas que a criança verbalizava durante o reconto. Os resultados apontaram que, para todas as crianças, a porcentagem de eventos e funções recordadas foi maior na condição da LuDiCa, com tendência ascendente do desempenho após a entrada na intervenção. Também foi percebido que os recontos sobre funções foram mais expressivos do que sobre eventos e que o reconto dirigido teve maior influência na recordação da história do que o reconto livre (Medeiros & Flores, 2016).

Um outro estudo utilizando a LuDiCa, com 16 estudantes da educação de jovens e adultos, entre 30 e 66 anos de idade, foi o de Moraes (2019). O estudo, com delineamento de linha de base múltipla por grupo, teve como objetivo verificar o efeito da LuDiCa sobre a compreensão leitora. Os estudantes foram atribuídos a quatro grupos experimentais. Foi utilizado apenas um livro, o Bolsa Amarela, de Lígia Bojunga (2007), que passou por uma análise prévia dos eventos e funções narrativas.

Foram planejadas três condições experimentais: Linha de Base e LuDiCa, seguido por um procedimento de manutenção. Na Linha de Base foi feita uma leitura tradicional, com expressão e teatralidade por parte da mediadora. Não foram realizados convites ao diálogo por parte da mediadora, mas iniciações por parte dos participantes foram reforçadas (Moraes, 2019).

Na LuDiCa foram feitas três pausas planejadas para convites ao diálogo, em pontos estratégicos da narrativa que não interrompessem o fluxo da história. Os convites ao diálogo eram perguntas focadas em funções narrativas. Quando os participantes respondiam, eram feitas expansões das respostas, buscando sempre a responsividade por parte do mediador. Na

manutenção, foram feitas duas sessões, com o livro *O abraço*, da mesma autora, e a leitura seguiu os procedimentos da linha de base e da intervenção (Moraes, 2019).

Os resultados apontam que, para os quatro grupos, houve um aumento significativo da verbalização de eventos e funções narrativas com a passagem da linha de base e entrada na intervenção. O aumento do reconhecimento das funções na LuDiCa teve valores sem sobreposição com os dados da linha de base para os grupos um, três e quatro. Para o reconhecimento dos eventos houve uma tendência ascendente, sem sobreposição com os dados da linha de base para os grupos três e quatro. Também houve maior percentual de participação nos diálogos na condição da LuDiCa em comparação com a leitura tradicional (Moraes, 2019).

Rogoski e Flores (2021) também utilizaram a LuDiCa para verificar a possibilidade de promoção de avanços na habilidade de reconto em quatro crianças, entre cinco e seis anos de idade. Duas crianças passaram pelo estudo por meio de um delineamento intrassujeito e duas por meio de um delineamento de tratamento alternativo. Foram elaboradas quatro condições experimentais: Linha de base, LuDiCa com *scaffolding* (i.e., *prompts* por parte do mediador) sobre funções narrativas, LuDiCa com *scaffolding* sobre eventos narrativos e LuDiCa combinando *scaffolding* sobre funções e eventos. As condições experimentais foram seguidas do retorno à linha de base, uma pausa de quatro semanas e, em seguida, o *follow-up* (que seguia os procedimentos da linha de base).

Rogoski e Flores (2021) denominaram de Narrativa Mínima a soma de eventos e funções principais de uma história. A análise prévia permitiu roteirizar *prompts* e elaborar um cálculo do percentual dos elementos da Narrativa Mínima que a criança era capaz de enunciar em seu reconto. Esse percentual era calculado considerando: $(\text{Elementos da Narrativa Mínima incluídos na recontagem} / \text{Total dos elementos da Narrativa Mínima na pré-análise}) \times 100$.

Os resultados do estudo mostraram que as crianças passaram a construir enredos mais completos e com maior detalhamento, tanto na condição focada em eventos, quanto na focada

em funções. Contudo, os melhores resultados foram observados na condição que apresentava *scaffolding* de eventos e funções, simultaneamente (Rogoski & Flores, 2021).

Os estudos de Medeiros e Flores (2016), Moraes (2019) e Rogoski e Flores (2021) mostram o claro potencial da LuDiCa para a aprimorar a compreensão leitora e engajamento dos participantes na mediação da leitura. Isso pode ser decorrente do fato de que a LuDiCa, ao basear suas atividades no respeito ao interesse dos participantes e na responsividade, permite que os comportamentos de diálogo ao redor do livro e de trocas com os demais participantes e mediadores sejam reforçados.

É comum que mediadores mais experientes da LuDiCa passem a apresentar cada vez mais responsividade nas mediações. Mas o estudo de como essa responsividade se manifesta e pode ser potencializada ainda não foi feito pelo Grupo de Pesquisa Livros Abertos. Assim, mostra-se importante verificar como é possível promover maior responsividade durante a LuDiCa, como a responsividade pode ser identificada e mensurada nas mediações e se uma maior responsividade traria também resultados sobre outros comportamentos envolvidos em rodas de leituras e atividades sociais. Especificamente, para fins de elucidação dos objetivos do presente estudo, mostra-se relevante verificar se a responsividade também promoveria mais comportamentos de atenção conjunta.

Diversas pesquisas sobre responsividade (*e.g.*, Costa et al., 2000; Formiga, 2010; Teixeira et al., 2004) são focadas nos estilos parentais que a promovem. Maccoby e Martin (1983 *apud* Costa et al., 2000) indicaram duas dimensões essenciais nas práticas educativas parentais, a exigência e a responsividade. Enquanto a exigência envolveria comportamentos relacionados a impor regras e limites, a responsividade estaria associada a comportamentos compreensivos dos pais que buscam favorecer autonomia e autoafirmação, por meio do apoio emocional e na comunicação assertiva. Outros pesquisadores têm investigado a relação entre a responsividade materna e diversos desfechos socioemocionais, como a competência social

(e.g., Alvarenga & Piccinini, 2007), além de seu papel como fator de proteção frente a riscos psicossociais (e.g., Ferreira & Lima, 2012).

Costa et al. (2000) adaptaram uma escala sobre exigência e responsividade no estilo parental de Lamborn et al. (1991). Essa escala incluía questões a serem respondidas por adolescentes sobre o comportamento dos seus pais. As questões incluíam a possibilidade de contar com a ajuda diante de problemas, o incentivo para que o adolescente se esforce e seja independente, a ajuda em trabalhos escolares e o reforçamento de comportamentos socialmente adequados.

Além disso, havia questões sobre explicação dos motivos pelos quais algo era solicitado, saber sobre rede de amigos dos filhos, diálogo familiar e compartilhamento de tempo e atividades em família. A concepção de responsividade encontrada na literatura descrita até aqui parece carecer de maior exploração. Uma leitura crítica destes achados e estudos empíricos anteriores (Caldas, 2019; Guevara, 2017) indicam que a responsividade nas relações sociais transcende a demonstração de apoio e presença, envolvendo, também, a forma como esses elementos estão, de fato, conectados ao que ocorre na situação específica.

Imagine o seguinte cenário: uma criança está tentando montar um boneco com lego. Ela tenta diversas vezes e não consegue. Pede ao pai que o ajude. O pai encaixa algumas peças e fala para a criança continuar tentando e que, assim, ela vai conseguir. Nessa situação imaginária, o pai demonstrou apoio e encorajamento, o que poderia ser considerado como responsividade em uma definição mais ampla.

Contudo, ser responsivo não significa apenas seguir uma série de passos pré-determinados sobre o que fazer numa relação social. Ser efetivamente responsivo nessa situação hipotética envolveria parar e observar o que a criança está fazendo, apoiando-a a identificar erros, reforçando acertos, ajudando apenas no que ela ainda não consegue fazer sozinha. A responsividade, nesta perspectiva, envolve se comportar de forma contingente às

necessidades do outro, adaptando o nível de ajuda à demanda que a criança expressa. Ou seja, ser responsivo envolve estar atento à situação, demonstrando sensibilidade às necessidades da criança e agindo contingencialmente a elas.

Lordelo et al. (2000) definem a responsividade como grau de ajuste do ambiente aos comportamentos da criança, envolvendo o modo como o adulto altera o seu comportamento e aspectos do ambiente ao nível das demandas e limitações da criança. Cabe ressaltar que quando se discute sobre responsividade, extrapola-se a relação parental. Em outras interações, que envolvem trocas e conexões, é possível ver a emergência de comportamentos responsivos.

Reflita a partir de um segundo exemplo: Mariana está na mesa de um bar com as amigas. Percebe que Fernanda está aparentemente triste. Pergunta o que está havendo, recebendo como resposta a informação de que a amiga brigou com a mãe. Em seguida Mariana diz: “Sinto muito! Mas tudo vai ficar bem, ela é sua mãe!”. Se forem considerados os comportamentos apontados por Lamborn et al. (1991) como responsivos (*e.g.*, apoio e encorajamento), seria possível dizer que Mariana foi responsiva ao dizer que sente muito pelo que aconteceu. Mesmo que, logo em seguida, Mariana virasse para as demais amigas e continuasse bebendo, conversando e rindo.

Contudo, é pouco provável supor que Fernanda tenha, de fato, se sentido acolhida. Um comportamento responsivo por parte de Mariana envolveria procurar saber mais detalhes, tentar entender os medos, apreensões e expectativas de Fernanda. Ou, até mesmo, uma busca para compreender formas possíveis de demonstrar apoio naquela situação.

Demonstrar apoio vai além de oferecer ajuda. Envolve estar atento ao tipo de ajuda que a pessoa precisa, considerar suas opiniões, questionar sobre formas de prestar apoio. Ser responsivo significa, portanto, estar disposto a mudar o ambiente para se adaptar às necessidades da pessoa. Existem diferentes formas de ser responsivo e são essas formas que a presente pesquisa busca, também, elucidar, considerando a hipótese de que a LuDiCa pode

favorecer a responsividade, acredita-se que sua utilização também possa promover o engajamento em atividades, bem como o desenvolvimento de comportamentos como a atenção conjunta.

Objetivos da Tese

O objetivo geral desta tese é verificar se a LuDiCa focada na responsividade pode promover o desenvolvimento de comportamento de atenção conjunta em crianças autistas, contribuindo, também, para a promoção de práticas de pesquisa anticapacitistas. Para isso, como objetivos específicos, serão buscados: (1) analisar o potencial da LuDiCa como intervenção eficaz na promoção e no aprimoramento da responsividade materna e da atenção conjunta em díades mãe-criança; (2) desenvolver um protocolo de avaliação de responsividade materna em interações com crianças autistas, a partir de vídeos de coletas do grupo de pesquisa Livros Abertos e (3) implementar um treino de LuDiCa focada na responsividade, em um estudo experimental com crianças autistas.

Estrutura Geral da Tese

Nos capítulos subsequentes, a presente tese detalhará os dois estudos realizados, apresentando em sequência o método empregado, os resultados obtidos e as respectivas discussões de cada um deles. O Capítulo 2 explora como o capacitismo, presente nas estruturas da sociedade, contamina a produção científica, resultando em uma perspectiva distorcida do autismo. Serão apresentados conceitos chave de deficiência e capacitismo, demonstrando como a ciência, historicamente, construiu a imagem do autista como incapaz. O objetivo central é fornecer um panorama anticapacitista do autismo, defendendo a urgência de uma ciência que reconheça a neurodiversidade e respeite a dignidade das pessoas autistas.

O Capítulo 3 conta com uma revisão de literatura narrativa sobre como a atenção conjunta tem sido pesquisada em pessoas autistas, destacando principais formas de estudar o tema atualmente. Além disso, foram discutidas pesquisas com pessoas autistas participando de

LDT, atividade associada ao desenvolvimento de atenção conjunta. Buscou-se identificar aspectos que pudessem nortear o estudo experimental desta tese (*i.e.*, Estudo 02).

No capítulo 4 é apresentado o segundo objetivo específico da tese, a elaboração de um protocolo de avaliação após a identificação de estratégias que podem ter promovido responsividade, por meio da análise de vídeos coletados previamente pelo grupo de pesquisa Livros Abertos. Neste capítulo foi discutido como a responsividade é compreendida em seus diferentes contextos de aplicação e o conceito utilizado nesta tese. Também foram apresentadas as análises dos vídeos do Grupo de Pesquisa e a construção do protocolo de avaliação da responsividade.

No Capítulo 5, apresentou-se o último objetivo da tese, a proposta de implementação de um treino de LuDiCa focada na responsividade por meio de um estudo experimental com crianças autistas e suas mães (*i.e.*, Estudo 02). O experimento se constituiu por meio de três estudos, um primário, uma replicação direta e uma replicação sistemática. Os dois primeiros estudos foram implementados usando livros físicos e a replicação sistemática utilizou livros digitalizados.

Capítulo 2 - Do Curacionismo ao Anticapacitismo

Do Curacionismo ao Anticapacitismo

A análise do capacitismo, apresentada neste capítulo inicial, é fundamental para compreender as dinâmicas subjacentes que permeiam esta tese. Ao revelar como os preconceitos sociais moldam a percepção do autismo, evidencia-se a necessidade de desconstruir a ideia de uma incapacidade inerente às pessoas autistas (Ortega, 2008). Essa desconstrução é fundamental para questionar as pesquisas que perpetuam a visão de déficits sociais como características intrínsecas do autismo (Mergl & Azoni, 2015; Onzi & Gomes, 2015), ignorando as capacidades e a neurodiversidade. Sem uma análise crítica em relação ao capacitismo, corre-se o risco de reproduzir abordagens terapêuticas que buscam normalizar o autismo, em vez de promover o bem-estar e a autonomia das pessoas autistas (Araújo et al., 2022; Canut et al., 2014).

No Capítulo 2, ao explorar as pesquisas sobre atenção conjunta e leitura dialógica na Análise do Comportamento, torna-se evidente como o capacitismo pode se manifestar sutilmente, mesmo em abordagens que se propõem a ser científicas e objetivas. A terminologia utilizada, como a distinção entre crianças-alvo e pares, exemplifica como o viés capacitista pode se infiltrar na linguagem e na própria estruturação da pesquisa, perpetuando a ideia de uma diferença qualitativa entre crianças autistas e neurotípicas. O estudo experimental apresentado no Capítulo 5, que investiga o impacto da LuDiCa na responsividade materna, oferece evidências empíricas de que é possível criar intervenções que respeitem a neurodiversidade e promovam a interação social de forma eficaz.

Conceitos Importantes e Modelos de Deficiência

Antes de explicar sobre capacitismo, deficiências e o autismo dentro desse cenário, é importante explicar o uso que será feito de alguns termos nesta tese. Os termos são: neurodiversidade, neurotípico e neurodivergência. O termo neurodiversidade foi usado pela primeira vez em 1998, por Judy Singer, em sua tese de bacharelado em ciências sociais. Cabe

destacar que Singer é uma pessoa autista, sendo, ainda, filha e mãe de mulheres autistas (Singer, 1998).

Apesar do termo neurodiversidade ter sido apresentado à sociedade em 1998, popularizou-se apenas em 1999 por meio de Harvey Blume e da própria Singer, que discutiam juntos questões relacionadas ao autismo. Blume usava o termo como crítica sobre como o autismo era (e ainda é) visto como uma forma inferior de vida, como um desvio do funcionamento considerado padrão para a sociedade. O jornalista Blume discorre sobre a perspectiva contrária, apontando que o cérebro humano é muito complexo e a neurodiversidade pode ser tão importante para a raça humana quanto a biodiversidade (Blume, 1998).

Singer (1998), por sua vez, define a neurodiversidade como sendo a diversidade de formas de existência que ocorre devido a diferenças nas formações cerebrais e neurológicas. Aponta que todas as populações no mundo são neurodiversas. Por sua vez, o termo neurotípico caracterizaria pessoas que teriam um funcionamento cerebral mais comum, mais típico do que é esperado pela população em geral. Por fim, o termo neurodivergência foi cunhado no ano 2000 por uma ativista com divergências múltiplas chamada Kassiane Asasumasu (Adan et al., 2021), fundadora da *Foundations for Divergent Minds* (Fundação para mentes divergentes, em tradução livre). O termo englobaria pessoas que têm um funcionamento diferente das pessoas neurotípicas, embora com potencialidades e dificuldades também específicas. Inclui um funcionamento que difere do padrão esperado pela sociedade.

A neurodivergência é uma perspectiva social e anticapacitista da deficiência, inclusive as ocultas. As deficiências ocultas são aquelas que não são percebidas de imediato (*e.g.*, surdez, autismo, deficiências cognitivas). Entre as pessoas neurodivergentes estão pessoas autistas, com TDAH, Altas Habilidades, Dislexia, entre outras.

Como o autismo é considerado uma deficiência, mostra-se relevante buscar compreender como a deficiência é vista e como se deu a construção da ideia que se tem

atualmente sobre deficiência. Atualmente, dois modelos disputam espaço na busca pela explicação da deficiência: o modelo médico e o modelo biopsicossocial. O modelo médico da deficiência entende a deficiência como uma patologia, como uma lesão no corpo que determina a necessidade de cuidados médicos. A deficiência, para esse modelo, é um problema individual que gera desvantagem para a pessoa que a possui. Sendo, portanto, um infortúnio pessoal (Sampaio & Ferreira, 2019).

O modelo médico parte da premissa de que existe a necessidade de cura ou ajustamento da pessoa com deficiência (PcD) para um estado próximo da cura, para que consiga viver em sociedade. Essa percepção faria com que as políticas públicas voltadas para essa população fossem elaboradas apenas com foco na cura e tratamento (Mota & Bousquat, 2021). Essa perspectiva ainda é muito forte atualmente, embora seja capacitista.

Esse modelo também foi responsável por disseminar a ideia de que a PcD não tem autonomia ou capacidade para tomar decisões sobre sua vida. Os médicos eram vistos como os responsáveis pelo controle das vidas de PcDs. Determinavam o que a pessoa deveria fazer, o que deveria esperar, quais tratamentos fazer, impedindo a livre manifestação da vontade da PcD. Além disso, acabavam por indicar centros de internação que resultavam em afastamento do convívio familiar e, em sua grande maioria, não tinha estrutura física, recursos humanos ou condições básicas adequadas para cuidar da PcD (Melo, 2019).

No decorrer deste capítulo serão abordados marcos históricos da psicologia e da sociedade que promoveram situações de capacitismo e a naturalização desse preconceito. Assim como o modelo psicométrico da educação tirou a corresponsabilidade da escola sobre o processo de ensino-aprendizagem, classificando as crianças em normais e anormais de acordo com seu Quociente de Inteligência, o modelo médico também seguiu essa perspectiva capacitista.

O modelo médico tirou a corresponsabilidade da sociedade de lutar por sociedades mais inclusivas e colocou sobre o indivíduo toda a árdua tarefa de lidar sozinho com os prejuízos sociais que uma deficiência pode acarretar. Caso o indivíduo não conseguisse se adaptar, era responsabilizado por isso, devido a uma dita incapacidade de viver em sociedade, quando, na verdade, é dever do Estado e da sociedade favorecer a inclusão e tornar a sociedade acessível para todos.

O modelo biopsicossocial, proposto pelo psiquiatra George Engel em 1977 (Francisco & Gonzalez, 2022) e adotado pela Organização Mundial da Saúde em 2001, representa uma síntese dos modelos médico e social. Ele postula que a experiência da deficiência é influenciada por uma interação complexa de fatores, incluindo condições de saúde física e mental, participação social, características individuais e o ambiente (Mota & Bousquat, 2021).

Para ilustrar essa interação, considere a seguinte situação: uma pessoa que utiliza cadeira de rodas deseja passar o *Réveillon* na praia. A viabilidade dessa atividade será determinada por uma teia de fatores biológicos (como a mobilidade e saúde física), sociais (acessibilidade da praia, atitudes da sociedade) e psicológicos (autoestima, motivação). É crucial ressaltar que, embora esses fatores sejam apresentados separadamente aqui para fins didáticos, na realidade, eles são intrinsecamente interligados e indissociáveis. O modelo biopsicossocial, portanto, transcende a mera soma desses elementos, enfatizando a sua natureza holística e interdependente.

Retomando o exemplo, a impossibilidade do acesso à areia da praia é um aspecto físico da deficiência, já que a pessoa não consegue andar pela areia. Mas é, acima de tudo, um problema de acesso. A possibilidade de usar cadeiras de rodas na praia por meio de adaptação do espaço, da construção de vias de acesso, é um aspecto social e ambiental da deficiência.

A PcD se sentir confortável para ficar de roupas de banho, de aceitar ajuda de alguém para chegar até o mar, são aspectos psicológicos, visto que a PcD pode se sentir insegura e

tímida em se expor. Porém, novamente, não é apenas um fator psicológico, envolve questões de falta de representatividade de cadeirantes na praia, sendo um problema de ambientes não inclusivos.

Assim, é importante considerar que o trabalho por meio do modelo biopsicossocial deve ser multidisciplinar e interdisciplinar. Deve considerar que há dificuldades impostas pelo próprio corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais. Mas também dificuldades impostas pela percepção que a sociedade como um todo tem (Klazura & Fogaça, 2021). Tendo compreendido melhor a construção social da imagem da deficiência (e como essas diferentes perspectivas convivem e batalham entre si), será apresentado agora o termo capacitismo, tema intrínseco ao da deficiência.

Desvendando o Capacitismo

O capacitismo é definido como “ato de discriminação, preconceito ou opressão contra PcD. É barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais” (Brasil, 2023). Apesar de parecer uma explicação muito simples, o capacitismo envolve comportamentos que são constantes na sociedade e que a maioria das pessoas não compreende que se trata de discriminação e preconceito.

A dificuldade em reconhecer o capacitismo reside no fato de que os termos discriminação e preconceito frequentemente evocam imagens de agressões explícitas e comportamentos depreciativos direcionados a PcDs. No entanto, o capacitismo se manifesta de maneiras sutis e cotidianas, infiltrando-se nas interações e na linguagem de pessoas sem deficiência. A utilização de eufemismos como pessoa especial ou pessoa com necessidades especiais, bem como o uso de termos pejorativos como retardado e excepcional ou, ainda, a distinção entre pessoas normais e pessoas não normais, constituem formas de capacitismo (Tribunal Superior do Trabalho [TST], 2023). A terminologia adequada e respeitosa é PcD. A

tentativa de suavizar a realidade da deficiência por meio de eufemismos reflete uma perspectiva estigmatizada e problemática dessa condição.

Uma das formas de capacitismo mais frequentes, por exemplo, é tratar as PcDs como se fossem um sinal divino de que você precisa ser grato pela sua vida. Uma prova divina de que você precisa se dedicar mais, ser mais feliz. Esse tipo de comportamento objetifica PcDs, sendo, inclusive, chamado de pornô de inspiração (Dutra et al., 2020).

O capacitismo se manifesta em diversas formas, muitas vezes sutis, que objetificam e desrespeitam PcDs. Uma das formas mais frequentes é tratá-las como inspiração divina, infantilizá-las ou ignorar sua presença em conversas. Esses comportamentos negam a individualidade e as capacidades das PcDs, reduzindo-as a uma representação estereotipada e desumanizada.

Outro aspecto do capacitismo é a subestimação do potencial das PcDs. A sociedade frequentemente se surpreende com suas realizações, como ingressar em universidades ou concursos, como se fossem feitos extraordinários. Essa perspectiva distorcida ignora a diversidade de habilidades e conhecimentos das PcDs, limitando-as a uma narrativa de superação da deficiência. Além disso, convidar PcDs para debates ou palestras apenas para falar sobre suas deficiências reforça a ideia de que esse é seu único conhecimento relevante, ignorando suas outras competências e talentos.

Por fim, o capacitismo se revela na desvalorização da vida das PcDs. A ideia de que ter uma deficiência é pior que a morte é um reflexo dessa visão distorcida e desrespeitosa. É fundamental reconhecer e combater o capacitismo em todas as suas formas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa que valorize a diversidade e respeite a dignidade de todas as pessoas.

Ainda hoje, as PcDs continuam a ser uma das populações mais invisibilizadas (Amorim & Fumes, 2023), o que é agravado pela falta de acessibilidade em diversas áreas. As barreiras,

que variam de obstáculos físicos em espaços públicos a falhas na comunicação e políticas excludentes, limitam a participação plena das PcDs na sociedade. Casos como a ameaça de demissão de intérpretes de LIBRAS (Lima, 2020).

Além das barreiras físicas e comunicacionais, as PcDs enfrentam obstáculos metodológicos e instrumentais, como a inadequação de métodos educacionais e a falta de adaptação de ferramentas cotidianas. Políticas públicas deficientes e atitudes capacitistas também contribuem para a exclusão. A recente tentativa de implementação de uma política de educação especial segregacionista no Brasil (Brasil, 2020) demonstra o retrocesso constante que essas pessoas sofrem.

A luta por acessibilidade transcende a mera remoção de barreiras físicas; exige uma transformação cultural profunda que combata o capacitismo e promova a inclusão em todas as esferas da vida. A superação da invisibilidade das PcDs requer um esforço conjunto da sociedade, incluindo o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, a conscientização sobre o capacitismo e o respeito à diversidade.

A história do capacitismo está intrinsecamente ligada a marcos históricos como a psicomетria e a eugenia, que contribuíram para a segregação e a desumanização de pessoas com deficiência. A introdução de testes de inteligência, como o Teste de Binet-Simon, resultou na classificação discriminatória de crianças como normais ou anormais, definindo suas trajetórias educacionais, embora não fosse o objetivo inicial.

A eugenia de Francis Galton, que buscava purificar a raça humana por meio da seleção genética, resultou em atrocidades como as esterilizações forçadas durante o regime nazista. A lei *GezVen*, que visava prevenir a prole geneticamente doente, levou à esterilização de centenas de milhares de PcDs, muitas das quais foram posteriormente assassinadas (Lima, 2021).

O regime nazista na Alemanha elevou a concepção de deficiência como algo a ser erradicado, intensificando práticas eugenistas preexistentes na Europa e nos Estados Unidos. A

categorização e a catalogação de indivíduos, baseada em critérios como raça, ideologia e deficiência, culminou em perseguição e extermínio em massa (Oliveira, 2022).

Crianças com deficiência foram as primeiras vítimas da eutanásia nazista, com milhares sendo assassinadas em instituições como Spiegelgrund. As Secretarias de Saúde Pública, criadas para implementar a eugenia nazista, promoviam a esterilização forçada e negavam direitos reprodutivos a pessoas consideradas geneticamente doentes, com base em diagnósticos como esquizofrenia e epilepsia (Medeiros, 2020; Sheffer, 2019).

O programa de esterilização forçada, que vitimou centenas de milhares na Alemanha e milhares nos Estados Unidos, evidencia a dimensão da perseguição. Profissionais de saúde eram incentivados a denunciar pessoas com deficiência, resultando em assassinatos e recompensas financeiras. Esses aspectos perversos da história destacam a urgência de combater o capacitismo no meio científico (Medeiros, 2020; Sheffer, 2019).

Agora que foi possível refletir um pouco mais sobre deficiências e capacitismo, a seguir serão abordadas questões sobre o capacitismo voltado para a comunidade autista. Considerando que as pessoas autistas também foram alvos durante o governo nazista e continuam sofrendo diversos tipos de violência, mostra-se importante explicar aqui o percurso histórico do desenvolvimento da percepção social e médica sobre o autismo.

Esses eventos históricos revelam como a ciência, quando imbuída de ideologias discriminatórias, pode servir como ferramenta para oprimir e marginalizar grupos vulneráveis. É essencial reconhecer e confrontar esses legados de capacitismo para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, além de promover uma ciência mais objetiva, com resultados verdadeiramente generalizáveis.

Construção Histórica e Social sobre o Autismo

A invisibilidade de um segmento populacional em decorrência da ausência de informações sobre uma condição específica que o afeta é cruel e estarrecedora. No entanto, a forma como a ciência foi usada como forma de padronização dos corpos de PcDs e legitimação de práticas eugenistas normalizadoras é ainda mais perniciosa (Oliveira, 2022). A seguir serão apresentados alguns marcos históricos que explicitam como foi construída a imagem atual que a sociedade tem sobre o autismo.

Os primeiros estudos sobre autismo aconteceram no início da década de 1940, praticamente de forma simultânea, realizados por Leo Kanner e Hans Asperger. Mas é importante refletir sobre o papel desempenhado por Asperger na percepção patologizada que se tem do autismo.

Hans Asperger (1906-1980) foi um psiquiatra austríaco que trabalhou na Clínica de Educação Curativa do Hospital Infantil da Universidade de Viena. Antes do Terceiro *Reich* ser implementado, Asperger já pesquisava sobre o autismo, acreditando que havia crianças que poderiam ser ensinadas e salvas por serem mais inteligentes e passíveis de serem reabilitadas à vida em sociedade. Mas que havia crianças que estavam no outro oposto, que Asperger considerava muito deficientes e fazia declarações depreciativas que, em um momento de eugenia e eutanásia infantil das PcDs, significava a morte para tais crianças (Sheffer, 2019).

A história e a vida profissional de Asperger está intrinsecamente relacionada à história do Terceiro Reich. Embora nunca tenha se filiado ao Partido Nazista, foi responsável por enviar crianças com deficiência, inclusive autistas, para clínicas que realizavam o assassinato dessas crianças, como Spiegelgrund. Asperger foi treinado por Paul Schröder, diretor do Hospital Psiquiátrico da Universidade de Leipzig, em 1938. Esse hospital realizava esterilização forçada para PcDs. Asperger declarava abertamente que a abordagem de Schröder contribuiu para a formação das suas próprias ideias, considerando-se seu aluno (Sheffer, 2019).

Em uma palestra, em 1938, sobre psicopatia autista, Asperger defendeu a política de esterilização e incentivou os médicos a assumirem seus papéis na imposição das leis de higiene racial. Defendeu, ainda, a lei nazista de prevenção de filhos geneticamente doentes e a obrigação dos médicos de evitar a transmissão de material genético doente, bem como o dever de denunciar pessoas com condições hereditárias que precisariam, segundo o nazismo, passar por esterilização forçada (Sheffer, 2019).

Entre 1939 e 1940, Asperger liderou o Aconselhamento Materno Motorizado de Hamburger, examinando 5.626 crianças até 14 anos. A proposta do programa, teoricamente, era trabalhar com raquitismo e mortalidade infantil. Mas, na prática, o programa identificava crianças com deficiências e comunicava as Secretarias de Saúde Pública para registrá-las. Centenas das crianças que foram identificadas, à época, foram depois assassinadas pelos programas de eutanásia infantil (Sheffer, 2019).

Por mais que Asperger não tenha matado com suas próprias mãos crianças com deficiências, encaminhou crianças para assassinatos, incentivou seus colegas a encaminharem também, presenciou e compactuou com as eutanásias e as violências contra PcDs. Apesar de só existirem registros de 44 crianças encaminhadas por Asperger para serem assassinadas em Spiegelgrund, os registros são incompletos e há indícios de que muitas outras crianças também sofreram o mesmo destino por indicação de Asperger (Sheffer, 2019).

O legado de Hans Asperger é marcado por uma visão desumanizadora do autismo e por atos de violência contra crianças sob seus cuidados. Ao se referir a crianças autistas como autômatos inteligentes, as despojou de sua individualidade e humanidade. O caso de Anna Theresia Kimmel, que sofreu agressão física e institucionalização prolongada por parte de Asperger após reagir a uma agressão do psiquiatra, exemplifica o abuso cometido sob o pretexto de diagnóstico clínico (Sheffer, 2019).

No final da década de 1970, Lorna Wing, psiquiatra inglesa, mãe de uma criança autista, começou a investigar o autismo, uma vez que estava incomodada com a falta de critérios precisos para identificar pessoas autistas. Começou estudando as pesquisas de Kanner, mas não conseguia visualizar aquelas ideias em sua filha e no que conhecia sobre o autismo e outras pessoas autistas. Até que teve contato com as pesquisas de Asperger, após seu marido traduzir a tese de 1944. Conseguiu reconhecer, no trabalho de Asperger, alguns comportamentos que percebia nos autistas (Sheffer, 2019).

Os estudos de Wing deram origem a alguns critérios diagnósticos do autismo, a chamada Triade de Wing: (1) déficit na interação social recíproca; (2) déficit na comunicação verbal e não verbal e (3) padrões de comportamentos, interesses e atividades estereotipados e repetitivos (Oliveira & Achar, 2022).

Em 2002, Ivar Lovaas, um psicólogo norueguês, utilizou pela primeira vez princípios e técnicas da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no tratamento de pessoas autistas. Embora afirmasse que o autismo não era uma doença ou um problema que devesse ser corrigido, mas, sim, um déficit de comportamentos que poderiam ser aprendidos, Lovaas (2002) também teve falas curacionistas (*i.e.*, voltadas para a cura do autismo como se fosse uma doença).

Lovaas (2002) afirmou que durante a década de 1960 e 1970 o autismo foi considerado reversível, o que mudou entre 1980 e 1990, passando a ser visto como irreversível. Contudo, o psicólogo afirma que em um futuro próximo poderão dizer que é uma condição reversível, deixando subentendido que o autismo é curável.

Ainda que Lovaas tenha aberto caminhos significativos para a investigação do autismo pela Análise do Comportamento, o fez baseado em uma perspectiva violentamente capacitista. Em uma entrevista concedida a Chance (1974), também pesquisador da área, Lovaas descreve autistas como pessoas que não sentem amor e que percebem os outros como objetos. Afirmar

que autistas são pessoas apenas no que concerne à sua existência física (*i.e.*, possui cabelo, nariz, boca), porém, no sentido psicológico, não se enquadram nessa categoria. Lovaas (Chance, 1974) defendia ser necessário fazer intervenções com autistas (a quem chamava de matéria-prima) para poder construir uma pessoa.

Para além de uma perspectiva capacitista e cruel do autismo, Lovaas também ultrapassou limites físicos da perversidade e qualquer moralidade concebível. Para colocar em extinção comportamentos autolesivos, Lovaas, pessoalmente, batia e aplicava choques em crianças autistas, incentivando outros pesquisadores a fazerem o mesmo e divulgando supostos benefícios do ato na redução de comportamentos inadequados (Chance, 1974).

Além disso, em nenhum momento Lovaas faz uma análise das contingências em vigor para entender os motivos pelos quais os comportamentos autolesivos estavam ocorrendo. Opta por não abordar, em uma análise funcional, os ambientes traumáticos nos quais as crianças autistas eram institucionalizadas, sendo amarradas durante anos em suas camas. Automaticamente categoriza as crianças como monstros (termo usado pelo psicólogo) e define que precisam de castigos físicos para se desenvolver.

Ainda que a maior parte da comunidade dos terapeutas da análise do comportamento aplicada não reproduza falas explicitamente capacitistas como a de Lovaas, a própria terapia foi pensada para um autista que não existe: que não ama, que não sente, que não é humano. Diversas terapias voltadas para o público autista, principalmente a análise do comportamento aplicada, acabam moldando a percepção do que se deve esperar de um ser humano neurotípico, apontando quais são os comportamentos adequados e inadequados a serem promovidos ou extintos. Não há, em contrapartida, preocupação empática sobre que sociedade está sendo apresentada à população autista, se essa sociedade tem comportamentos adequados para romper estruturas estigmatizantes de segregação das PcDs.

Oliveira (2022) defende que as intervenções da análise do comportamento aplicada estão baseadas em um ideal normalizador. Para se tornar humano, o autista precisaria performar comportamentos ditos normais e extinguir comportamentos ditos problemáticos. Mas a definição de comportamentos normais e problemáticos é ditada pelo sistema capitalista que define o quão produtivo um corpo deve ser para a sociedade e aqueles que não se adaptam não são bons o suficiente.

Mesmo quando se utilizam estratégias naturalísticas na ABA, ainda assim, parte-se da tentativa de promover comportamentos vistos como adequados para sociedade e colocar em extinção comportamentos percebidos como inadequados, mesmo que sejam comportamentos que causem bem-estar às pessoas autistas, como muitos dos comportamentos de *stimming*. Não há uma tentativa de reavaliar a prática dentro do escopo da ABA, mas de diversificar as estratégias utilizadas. Gaiato et al. (2022) evidenciam que os artigos que trabalharam com estratégias naturalísticas não tiveram como intenção repensar posturas capacitistas na prática da análise do comportamento aplicada ou apontar críticas às estratégias estruturadas da ABA.

Um outro pesquisador que marcou a história do autismo, porém de forma extremamente capacitista, egoísta e criminoso, foi Andrew Wakefield. Em 1998, Wakefield publicou, na revista *Lancet*, um artigo sobre 12 crianças que foram atendidas no Royal Free Hospital, sendo vacinadas com a tríplice viral (vacina de proteção contra sarampo, rubéola e caxumba), que teriam desenvolvido autismo (Barboza & Martorano, 2017).

O estudo teve uma intensa repercussão, levando ao surgimento de movimentos antivacinas nos Estados Unidos. Apesar de também ter recebido duras críticas, denúncias e passado por investigações, somente 12 anos depois houve a retratação do estudo, embora apenas 10 dos 13 autores do trabalho tenham assinado a retratação. Um dos autores que não assinar a retratação foi o próprio Wakefield (Barboza & Martorano, 2017).

Foi descoberto, também, que Wakefield havia solicitado, antes da publicação do artigo, um pedido de patente para uma vacina contra sarampo que seria diretamente concorrente da tríplice viral. Dessa forma, todo o falso estudo se tratou de uma estratégia para descredibilizar a vacina tríplice para alavancar as vendas da vacina produzida por Wakefield. Isso fez com que Wakefield perdesse sua licença médica, mas, ainda hoje, muitas pessoas temem vacinar seus filhos por medo de que se tornem pessoas autistas (Barboza & Martorano, 2017).

Agora que alguns marcos importantes para entender como a visão capacitista sobre o autismo foi desenvolvida e amplamente divulgada, é importante falar sobre comportamentos capacitistas no contexto do autismo. O primeiro deles se refere ao nome e a uma questão de identidade (ABRAÇA, 2021).

O movimento ativista autista rejeita o uso dos termos: pessoa com TEA, autista leve, autista severo, pessoa com Asperger. Primeiramente, por uma questão de compreensão de que o autismo é uma forma neurodivergente de ser no mundo e não um transtorno, embora seja uma deficiência. Em segundo lugar, porque esses termos são constantemente utilizados como discurso eugênico para segregar pessoas que possam necessitar de um nível de necessidade de apoio maior (ABRAÇA, 2021).

Uma outra crítica de pessoas autistas diz respeito ao símbolo utilizado pela sociedade para representá-los. Comumente é usado o símbolo do quebra-cabeça colorido para representar pessoas autistas, o que coloca a pessoa autista como alguém desorganizado, quebrado, bagunçado que está apenas à espera de um especialista para organizá-lo. Atualmente, movimentos ativistas autistas usam o símbolo do infinito colorido ou preto (para simbolizar o movimento pela neurodiversidade interseccional brasileira).

Um outro termo capacitista usado para se referir a pessoas autistas é anjo azul. O termo parte de dois erros capacitistas. O primeiro diz respeito a uma suposta maior probabilidade de pessoas autistas serem homens. Essa probabilidade foi afirmada, inclusive, por Asperger,

havendo um claro machismo associado à forma como o autismo era visto em mulheres pelo psiquiatra austríaco.

Asperger notava comportamentos relacionados a dificuldades de relacionamento e impulsividade em meninos e atribuía a eles o diagnóstico de psicopatia autística. Enquanto meninas que apresentavam comportamentos similares eram ditas histéricas e femininas, com problemas relacionados a seus ciclos menstruais. Os meninos eram tratados por Asperger, com cuidados intensivos. As meninas eram tidas como irremediáveis e enviadas para serem assassinadas em Spiegelgrund (Sheffer, 2019).

Asperger também distinguia meninas e meninos com relação a uma suposta inteligência. Meninos autistas tinham pensamento abstrato por excelência, superdesenvolvido, com uma capacidade de pensamento elevada. Meninas autistas eram vistas como só sendo capazes de ter pensamento concreto e prático. Os meninos eram vistos como criativos e inteligentes quando usavam palavras incomuns e falavam horas sobre os temas do seu hiperfoco (Sheffer, 2019).

Já as meninas eram vistas por Asperger como sem criatividade, imaginação, desagradáveis, que falavam demais por uma questão de inferioridade e discursos sobre os seus hiperfocos eram vistos como inadequação e descontrole do pensamento. Cabe ressaltar que mesmo em meninos autistas, só havia essa perspectiva de maior admiração quando se tratava de um autista que Asperger considerava que conseguiria ensiná-lo a ser socializado (Sheffer, 2019).

A maior probabilidade de autismo nos homens é um dado que não pode ser confirmado, de fato, primeiro porque existe um subdiagnóstico ou diagnóstico tardio de mulheres autistas (*e.g.*, Freire & Cardoso, 2022). Isso acontece porque mulheres são ensinadas a mascarar comportamentos que possam desagradar a sociedade desde muito cedo. Um crescente número de mulheres tem descoberto o diagnóstico depois de adultas, quando estão no processo de

diagnóstico dos seus filhos. O segundo erro está relacionado à perspectiva de que PcDs são santas, inocentes. O que também não condiz com a realidade das PcDs, uma vez que qualquer pessoa pode ser uma variedade de coisas, boa, ruim, maliciosa, bondosa, dentre outros adjetivos.

Um outro comportamento capacitista que é frequente na sociedade é especialistas ignorarem os posicionamentos e as demandas dos movimentos ativistas autistas, como se recusar a usar o termo pessoas autistas em detrimento de pessoas com TEA. Ao mesmo tempo em que falam sobre a necessidade de dar voz a pessoas autistas. Quando na verdade as pessoas autistas já têm vozes, mas as pessoas neurotípicas se recusam a ouvi-las.

Uma pessoa neurotípica que se coloca na posição de falar pelas pessoas autistas, de representá-las, também está sendo capacitista. É inviável a representação de pessoas autistas por pessoas de fora da comunidade autista. O máximo que se pode fazer, sendo neurotípico, é ser aliado da luta anticapacitista e a favor da neurodiversidade.

Por fim, uma prática capacitista muito comum é criar eventos, palestras, programas, tratamentos e realizar estudos e pesquisas sobre pessoas autistas sem considerar contribuições da comunidade autista. O lema Nada sobre nós sem nós tem sido usado pela comunidade das PcDs para criticar ações que falem sobre deficiências ignorando o que as PcDs têm a falar.

Cabe ressaltar que profissionais que têm comportamentos capacitistas se apegam ao Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, DSM-V (APA, 2023), para validar comportamentos capacitistas diante do trabalho com pessoas autistas. Optam por usar o manual quase como uma verdade científica inquestionável que deve ser seguida fielmente porque é o que a ciência diz.

No entanto, desconsideram um ponto crucial: a categorização diagnóstica do autismo tem evoluído significativamente ao longo das edições do DSM. Inicialmente classificado como reação esquizofrênica tipo infantil no DSM-I (1952) e posteriormente como esquizofrenia tipo

infantil no DSM-II (1968), o autismo passou a ser reconhecido como uma condição distinta no DSM-III (1980), graças ao trabalho de Michael Rutter. O DSM-IV (1994) introduziu a Síndrome de Asperger e a edição mais recente, DSM-V (2013), unificou o autismo sob o termo TEA.

Até agora foram abordadas questões importantes sobre neurodiversidade, neurodivergência, deficiência e capacitismo, bem como marcos históricos que favoreceram uma perspectiva capacitista sobre o autismo. Agora é importante discutir marcos históricos e formas anticapacitistas de repensar a neurodivergência no que se refere ao autismo.

Perspectivas Anticapacitistas no Autismo

Acontecimentos relevantes para o desenvolvimento de uma perspectiva anticapacitista sobre o autismo também foram acontecendo com o passar do tempo. Um deles foi o discurso de Jim Sinclair, um ativista autista dos Estados Unidos, na Conferência Internacional de Autismo em Toronto, no Canadá, em 1993. No discurso, Sinclair (2012) enfatiza que o autismo não é um apêndice que pode ser retirado, é parte de quem a pessoa autista é. Não existe pessoa autista sem o autismo, não há cura e, se houvesse, a pessoa curada não seria mais a pessoa de origem. Sinclair (2012) aponta que o autismo é pervasivo e colore todas as experiências da pessoa. Ressalta que quando os pais falam que gostariam que os filhos não fossem autistas, o que de fato dizem é que gostaria que o filho não existisse, já que não há uma versão da criança sem o autismo.

Sinclair, junto com dois outros amigos autistas, Kathy Grant e Donna Williams, fundou, em 1992, o Autism Network International (ANI), um grupo de defesa e autoajuda de pessoas autistas para pessoas autistas (Autism Network International [ANI], 2023). A filosofia e os objetivos da ANI buscam evitar que pessoas neurotípicas assumam posturas capacitistas de lutarem por movimentos de cura e eugenia em nome de pessoas autistas. Isso não inviabiliza

que pessoas neurotípicas possam ser parceiras na luta contra o capacitismo, sendo apenas uma forma de garantir que as vozes autistas não serão silenciadas.

A criação da ABRAÇA, em 2008, também é um importante marco na luta anticapacitista. A ABRAÇA é uma organização de direitos humanos de pessoas autistas para pessoas autistas. Os membros da ABRAÇA lutam pela inclusão, desinstitucionalização, fortalecimento de laços familiares, respeito à diversidade e contra práticas abusivas e excludentes (ABRAÇA, 2023).

Em 2021, a ABRAÇA divulgou o manifesto da neurodiversidade interseccional brasileira, que se constitui praticamente como um manual de como pessoas neurotípicas devem agir para participar ativamente da luta anticapacitistas. O manifesto aponta que pessoas autistas são mais do que neurodivergentes: são diversas. São atravessadas por diversos marcadores sociais, como raça, gênero, classe social e sexualidade. Coloca-se contra o posicionamento capacitista de quem acha que pessoas autistas são todas iguais, não têm sexualidade, desejos, sonhos, medo. Destaca que pessoas autistas são também quilombolas, ciganas, migrantes, refugiadas, em situação de rua, institucionalizadas, pretas, periféricas, LGBTQIAPN+ (*i.e.*, lésbicas; gays; bissexuais; transgêneros; *queer*; intersexuais; assexuais; pansexuais, não binários e outras expressões de gênero e sexualidade).

O manifesto condena, também, o comportamento de profissionais que trabalham com pessoas autistas e que tentam normalizar/padronizar seus clientes. Esses comportamentos têm consequências severas na forma como as famílias e como a sociedade percebem as pessoas autistas, dificultando o processo de aceitação (ABRAÇA, 2021).

Considerando o contexto psicoterápico para pessoas autistas é importante pensar em algumas outras formas de atender, acolher e tratar de uma forma anticapacitista. Um primeiro ponto a ser considerado é que as pessoas são neurodiversas, funcionam de formas diferentes. Muitas pesquisas (*e.g.*, Forger & Malott, 2019; Lee et al., 2022; Polychronis et al., 2022)

apontam a importância do olhar nos olhos, da manutenção do contato visual em crianças autistas. O contato visual tem sido associado ao aumento na aquisição de habilidades sociais, cognitivas e de linguagem, além de aumentar a probabilidade de cumprimento de instruções.

Porém, essas afirmações são apresentadas sem evidências concretas de sua veracidade. Inclusive, uma pesquisa da Universidade Edith Cowan, utilizando a tecnologia de rastreamento ocular, demonstrou que não há diferença entre olhar para os olhos ou para a boca da pessoa com a qual você está se comunicando. Direcionar seu olhar para qualquer ponto ao redor do rosto ou da cabeça de uma pessoa é suficiente para ser interpretado como contato visual durante uma conversa (Shane et al., 2019).

Mesmo se houvesse dados concretos que garantissem que o contato visual pudesse favorecer e promover uma aprendizagem mais rápida, ainda assim, poderia significar um sofrimento intenso para pessoas autistas. Dessa forma, um comportamento anticapacitista é tentar mensurar se a pessoa está em sofrimento diante de treinos que envolvam ensino diretivo e intensivo para promover contato visual. Aprender mais rápido não deveria ser prioridade quando implica em intenso sofrimento.

O autismo também tem sido caracterizado por um padrão de comportamento repetitivo (APA, 2023), que muitos profissionais apontam como sendo comportamentos estereotipados que precisam ser reduzidos (*e.g.*, Asnis & Elias, 2019; Silva et al., 2020; Shawler et al., 2020). Esses comportamentos atrapalhariam o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados.

Esses comportamentos, também conhecidos como *stimmings*, podem acontecer por meio do balançar das pernas, dos braços, das mãos (*i.e.*, *flapping*), do balançar do corpo para frente e para trás, tamborilar os dedos, dentre outros. São comportamentos que ajudam na autorregulação da pessoa autista, acalmando-a e ajudando-a a se controlar.

Enquanto muitos médicos, psicólogos, psiquiatras e outras pessoas entendem os *stimmings* como um comportamento socialmente inadequado, pessoas autistas consideram que os *stimmings* são parte central da sua identidade e cultura. Os *stimmings* ajudam a regular estados emocionais, lidar com estímulos sensoriais externos ou para se expressar (Felepchuk, 2021).

Enquanto a maioria dos pesquisadores (e.g., Asnis & Elias, 2019; Silva et al., 2020; Shawler et al., 2020) busca reduzir *stimmings* com treinos diretivos, Kapp et al. (2019) resolveram buscar entender os motivos pelos quais pessoas autistas realizam *stimming*, entrevistando 32 adultos autistas (entre 21 e 56 anos de idade) e realizando grupos focais.

Dois temas principais foram identificados nas respostas dos participantes de Kapp et al. (2019): *Stimmings* como mecanismo de autorregulação e estigmatização dos *stimmings*. No que se refere ao mecanismo de autorregulação, muitos participantes apontaram que os *stimmings* podem ser automáticos e incontroláveis, mas nenhum deles relatou desgostar desses comportamentos, mas, sim, das consequências sociais (i.e., julgamentos sociais). Esses comportamentos foram descritos como confortáveis ou calmantes. Ajudam a pessoa a lidar com o ambiente opressor, com sobrecarga sensorial, pensamentos ruidosos e emoções incontroláveis.

Com relação à estigmatização dos *stimmings*, os participantes destacaram as reações negativas que as demais pessoas tinham diante da ocorrência dos comportamentos de *stimming*. Acredita-se que um processo de desestigmatização pode acontecer por meio da aceitação e da compreensão social desses comportamentos (Kapp et al., 2019).

Muitos profissionais e pais de pessoas autistas buscam reduzir a ocorrência dos *stimmings* porque são comportamentos incomuns para a sociedade neurotípica e acabam deixando os familiares constrangidos. Porém, eliminar comportamentos de *stimming* do repertório das pessoas autistas significa causar intenso sofrimento, enquanto pessoas

neurotípicas poderiam facilmente ser ensinadas a respeitar a neurodiversidade, sem grandes sofrimentos. Mas, para os neurotípicos, é sempre mais fácil cobrar adaptação de quem tem mais dificuldade para se adaptar: dos neurodivergentes.

Dessa forma, talvez seja fundamental, para um trabalho anticapacitista, promover processos de psicoeducação mais assertivos para pais de pessoas autistas. É importante que os pais saibam quais tratamentos vão causar sofrimento e que podem ser substituídos por treinos anticapacitistas que promovem aquisição de repertório sem traumas.

Este capítulo buscou enfatizar uma realidade crucial: a dificuldade da sociedade em compreender plenamente a natureza sutil e pervasiva do capacitismo. Este não se restringe a ofensas e humilhações explícitas, mas permeia comportamentos cotidianos, muitas vezes considerados inofensivos, que podem infligir traumas e sofrimentos profundos a PcDs e pessoas neurodivergentes, erguendo novas barreiras à sua inclusão e levando a ciência para um lugar de suposições em detrimento das evidências.

A discussão sobre capacitismo e suas implicações no autismo e toda a neurodiversidade é fundamental para a construção de uma ciência mais justa e precisa. Ao longo da história, a pesquisa e a prática clínica relacionadas ao autismo foram frequentemente influenciadas por preconceitos e estereótipos que resultaram em uma visão distorcida e pessimista dessa condição. Essa perspectiva não apenas prejudicou o desenvolvimento de intervenções eficazes, mas também limitou a compreensão das potencialidades das pessoas autistas, atribuindo a esse grupo as dificuldades no desenvolvimento de repertórios sociais.

Ao desconstruir a ideia de que o autismo é sinônimo de incapacidade e ao questionar pesquisas que perpetuam a visão de déficits sociais, é possível planejar intervenções que realmente garantam o desenvolvimento, com práticas mais inclusivas e respeitosas. É essencial abandonar a busca pela normalização e, em vez disso, focar no desenvolvimento de

intervenções que promovam a autonomia, o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas autistas.

Ao considerar as potencialidades dos autistas e ao reconhecer a neurodiversidade como um aspecto valioso da condição humana, podemos construir uma ciência mais ética e eficaz. É importante ressaltar que a participação ativa da comunidade autista é essencial para a construção de um conhecimento mais preciso e relevante. O lema Nada sobre nós sem nós deve guiar a pesquisa e a prática clínica, garantindo que as vozes e as experiências das pessoas autistas sejam valorizadas e consideradas.

Ao promover uma ciência livre de preconceitos e estereótipos, pode-se contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde a individualidade e as capacidades de todos sejam valorizadas. A Análise do Comportamento, quando aplicada com sensibilidade e respeito à neurodiversidade, pode oferecer ferramentas eficazes para promover a inclusão e o bem-estar das pessoas autistas.

Nos tópicos a seguir serão abordados os estudos que têm trabalhado com o desenvolvimento de atenção conjunta. Busca-se identificar formas menos capacitistas de desenvolvimento desse repertório, que foquem na responsividade e no respeito à neurodivergência.

**Capítulo 3 - Autismo e Atenção Conjunta: Revisão e Reflexões para Uma Pesquisa Mais
Inclusiva**

Atenção Conjunta e Autismo

O presente capítulo apresenta uma revisão de literatura narrativa sobre como a atenção conjunta em pessoas autistas tem sido pesquisada, e destaca as principais formas de estudar o tema atualmente. Adicionalmente, serão apresentadas e discutidas pesquisas com LDT (atividade associada ao desenvolvimento de atenção conjunta) como meio para promover repertórios sociais em pessoas autistas.

Diversas pesquisas (*e.g.*, Bacelar et al., 2017; Menezes & Amorim, 2015; Zaqueu et al., 2015) têm trabalhado com diferentes formas de promover atenção conjunta em crianças autistas. Isso porque crianças autistas teriam maior facilidade de realizar RAC em detrimento da emissão de IAC (APA, 2023; Caldas & Flores, 2020).

Bacelar et al. (2017) realizou uma pesquisa com delineamento intrassujeito com sondas múltiplas de repertório. Participaram três crianças autistas, de quatro a cinco anos de idade. O estudo buscou verificar as relações funcionais que poderiam acontecer mediante o comportamento de uma pessoa (com uma função de estímulo discriminativo ou reforçador condicional) e o desenvolvimento de RAC, IAC e os operantes verbais tato e mando. Especificamente, para promover RAC e IAC, que é o foco desta discussão, os autores fizeram treinos distintos.

No treino de RAC, a criança era colocada no chão com um objeto de menor preferência (identificado previamente por meio de um teste de preferência de estímulos) e o experimentador ia apresentando outros objetos (inclusive brinquedos de ativação eletrônica) de maneiras e a distâncias variadas (*e.g.*, movimentando o objeto em frente ao rosto da criança, apontando para um objeto à distância, direcionando o rosto da criança para o objeto). Para que fosse disponibilizado o reforço social, a criança precisava olhar para o estímulo por três segundos (Bacelar et al., 2017).

No treino de IAC, os estímulos (*i.e.*, brinquedos e objetos) foram posicionados em locais não habituais (*i.e.*, diferentes de onde costumavam ser colocados). Brinquedos com ativação por controle remoto foram acionados por 10 segundos. O experimentador indicou o estímulo para a criança fisicamente, modelando o comportamento de alterar o olhar entre o estímulo e o rosto do experimentador. Para isso, guiava fisicamente o rosto da criança (Bacelar et al., 2017).

Segundo Bacelar et al. (2017) houve, para todos os participantes, melhora do desempenho nos comportamentos de RAC (*e.g.*, aumento no repertório de seguir o estímulo com o olhar). Os resultados, inclusive, não apresentaram sobreposição com os dados da linha de base. Porém não há grandes ganhos no que se refere ao desenvolvimento da IAC (Bacelar et al., 2017).

Outro estudo, realizado por Gomes et al. (2020), avaliou o desenvolvimento de IAC por meio de um treinamento com múltiplos estímulos, utilizando *scripts* auditivos e procedimento de esvanecimento. O delineamento do estudo foi de linha de base múltipla por participante, com quatro crianças autistas entre quatro e seis anos de idade. Os estímulos escolhidos envolviam brinquedos potencialmente atraentes (*e.g.*, pônei em tamanho real, robô), objetos colocados de forma incomum no ambiente, sons ambientais (*e.g.*, trem, macaco, trovão) e imagens.

Esse estudo tentou ampliar os métodos comumente utilizados para promover o repertório de IAC em crianças autistas. Para isso, usaram estímulos mais representativos dos ambientes naturalísticos, em termos de variedade. Além disso, buscaram generalizar os comportamentos de situações de ensino diretivo para situações em que o ensino não era prioritário e diretivo. Foram utilizados estímulos que não foram selecionados previamente como sendo de maior preferência por parte das crianças. Por fim, implementaram *scripts* auditivos e variedade de respostas vocais destes estímulos (Gomes et al., 2020).

Um fator importante do estudo é que foi conduzido em diferentes ambientes, como salas de aula, escritórios e corredores da escola. E cada ambiente tinha móveis e estruturas diferentes, o que pode ter facilitado, posteriormente, na generalização dos repertórios desenvolvidos. A elaboração dos *scripts* auditivos foi realizada após a observação de cinco crianças neurotípicas com idades entre quatro e seis anos. Essas crianças foram observadas por 30 minutos enquanto foram expostas aos mesmos estímulos utilizados no estudo. As declarações e perguntas sobre os estímulos foram regravadas pelo experimentador, com duração de cinco a 10 segundos. Para cada estímulo o experimentador planejou três diferentes *scripts* (Gomes et al., 2020).

Cada sessão contava com 16 tentativas, sendo 12 de ensino direto, três tentativas de generalização e um teste de sondagem da generalização. As variáveis dependentes incluíam os seguintes comportamentos por parte das crianças: olhar e/ou apontar para o estímulo dentro de cinco segundos; intercalando o olhar com o experimentador; emitir resposta vocal compreensível; e orientar-se de volta ao estímulo. No que se refere aos tipos de respostas vocais apresentadas pelas crianças em seus comportamentos de IAC, foram subclassificadas como: (1) iniciações roteirizadas, quando houve correspondência vocal com o *script* gravado; (2) iniciações não roteirizadas, quando houve recombinações de palavras do *script* original e (3) novas iniciações, quando a resposta da criança não continha nenhuma das palavras originais do *script* (Gomes et al., 2020).

Na linha de base não foi ofertado nenhum *script* para as IAC. Caso ocorresse uma IAC, o experimentador reforçava socialmente e se dirigia ao estímulo em questão. Na intervenção, foram apresentados os *scripts*. Para duas das crianças o reforço social não foi suficiente e reforços arbitrários (*e.g.*, lanches) foram necessários para a realização das tarefas. Quando a criança não realizava IAC sobre o estímulo dentro de cinco segundos, um assistente apontava para o estímulo, apontava em direção ao experimentador e, novamente, para o estímulo, como

uma tentativa de favorecer o olhar intercalado comum em comportamentos de atenção conjunta (Gomes et al., 2020).

O *script* auditivo também foi ativado, simultaneamente, enquanto o assistente guiava a cabeça da criança para o experimentador e, em seguida, para o estímulo. O esvanecimento do *script* ocorria quando os participantes conseguiam realizar IAC em 83% das tentativas de ensino em duas sessões consecutivas. Também foi utilizado o procedimento de *most-to-least* (que apresenta hierarquia de dicas, no início com mais dicas, retirando-as aos poucos). O esvanecimento se deu, hierarquicamente: (1) *script* original completo; (2) remoção da última palavra; (3) remoção das duas últimas palavras; (4) apresentação apenas da primeira palavra do *script* e (5) gravador de voz desligado (Gomes et al., 2020).

Gomes et al. (2020) apontam que, em detrimento do desempenho na linha de base, quando houve raras IACs, durante o treinamento, neste estudo, esse repertório evoluiu e se manteve durante as etapas de manutenção e acompanhamento para três das crianças (acerto de 67%-100%). Para uma das crianças houve aumento na frequência dos comportamentos de IAC durante os testes de ensino, mas que não se manteve na fase de generalização.

Pesquisas como as de Bacelar et al. (2017) são muito diretivas e estruturadas, o que pode ajudar a desenvolver comportamentos de atenção conjunta de forma sistemática e com maior controle de variáveis estranhas que possam influenciar no resultado. Porém, ao mesmo tempo, ao analisarem separadamente IAC e RAC podem acabar desconsiderando comportamentos de IAC que não estavam sendo avaliados no treino de RAC ou o da forma inversa.

Imagine as duas situações a seguir. No primeiro cenário, o pesquisador está em um treino para RAC, solicitando que a criança nomeie o objeto que está segurando, uma bola. A criança aponta para um carro de brinquedo e olha para o pesquisador, intercalando o olhar entre os dois (*i.e.*, IAC da criança). O pesquisador, seguindo um *script*, ignora a pergunta e segue

tentando fazer com que a criança nomeie o objeto. Ao relatar os resultados do estudo, o pesquisador reporta que a criança foi incapaz de apresentar comportamentos de RAC.

No segundo cenário, o pesquisador começa um treino de IAC, entra na sala com a criança e ativa por meio de um controle remoto, um robô para que a criança emita um comportamento de IAC. A criança não faz iniciações e o pesquisador pergunta: “Você viu que robô bonito?”. A criança então comenta: “É azul” (*i.e.*, RAC). Ao relatar os resultados do estudo, o pesquisador reporta que a criança foi incapaz de apresentar comportamentos de IAC.

Essas situações ocorrem sempre que são feitos treinos separados para IAC e RAC, porque são fenômenos fortemente relacionados. Sua separação deveria ser apenas didática. Quando a separação é feita em pesquisas, muitas vezes o comportamento acaba sendo colocado em extinção.

Por exemplo, no primeiro cenário, ao não reforçar o comportamento de IAC, o pesquisador pode fazer com que sua ocorrência se dê em menor frequência do que poderia acontecer se tivesse sido reforçado. O mesmo acontece no segundo cenário. Além disso, há uma questão ética de não promover a aprendizagem de uma habilidade que a criança precisa por não ser o momento adequado do estudo para que aquele comportamento aconteça.

Dessa forma, mostra-se importante promover atividades de desenvolvimento desses repertórios que treinem, possibilitem e mensurem simultaneamente ambos os comportamentos, visto que não há como separar na relação social tais comportamentos, que costumam acontecer de forma intercalada. A separação deveria ser sempre didática, nunca formal.

Além disso, vale ressaltar que a IAC só pode ser denominada dessa forma quando o comportamento da criança autista tem o objetivo de evocar a atenção de outra pessoa para um terceiro elemento do ambiente. Segundo Zanon et al. (2015), é a intencionalidade da criança que está no cerne desse repertório. A busca por assistência, ou seja, iniciar interações sociais

com o objetivo de obter ajuda, é um comportamento diferente da atenção conjunta, que tem como finalidade a própria relação e troca em si.

Dessa forma, a criança interage para socializar e compartilhar um objeto ou fenômeno de interesse e não para obter algo físico, como água, um celular ou controle remoto (*i.e.*, acesso a reforçadores tangíveis). Essa perspectiva sobre a exclusão de pedidos por objetos físicos ou ajuda na definição de IAC é corroborada por Gomes et al. (2020), que apontam que a função da atenção conjunta é social, tendo desdobramentos qualitativos no envolvimento e na motivação de uma pessoa para interagir com outras.

Quando Bacelar et al. (2017), no treino de IAC, colocam brinquedos de ativação remota para serem ativados de forma inesperada para que a criança interaja sobre o objeto, qualquer comportamento que a criança tenha diante da atividade (exceto aqueles voltados para sua obtenção) é, de fato, uma iniciação. Porém, a partir do momento em que a criança não tem o comportamento esperado e o experimentador passa a utilizar dicas (inclusive físicas) para fazer com que a criança socialize sobre o objeto, qualquer resposta subsequente se torna, imediatamente, uma RAC. Isso acaba enviesando os dados, visto que não está, de fato, treinando IAC, como se propôs.

Por outro lado, o estudo de Gomes et al. (2020) parece ter tentado avançar um pouco mais (embora não muito) no que se refere à tentativa de levar os treinos diretivos para contextos mais naturalísticos e que consigam abarcar a magnitude das vivências fora dos laboratórios. A diversidade de estímulos utilizados parece favorecer a ocorrência de IAC, visto que abarca vários sentidos (*e.g.*, visão, audição, tato), o que poderia promover maior oportunidade de alcançar demandas e potencialidades específicas de cada criança. Porém, ainda são usados treinos diretivos, com *scripts* rígidos e usos de dicas físicas tão presentes nos estudos tradicionais.

Outro ponto a ser considerado é que uma das estratégias mais eficazes no desenvolvimento da atenção conjunta parece ser acompanhar o interesse das crianças em objetos que já são alvo de sua atenção. Para, dessa forma, conseguir socializar e promover comportamentos de RAC e IAC (Fleury, 2013; Lonigan & Whitehurst, 1998; Tomasello & Farrar, 1986).

No entanto, seguir o interesse da criança autista não foi uma das estratégias utilizadas por Bacelar et al. (2017) ou por Gomes et al. (2020). Ambos os estudos partiram de estímulos que supostamente poderiam atrair a atenção da criança sem considerar que repertórios de atenção conjunta podem ser evocados naturalmente em situações nas quais a criança já esteja entretida com um estímulo e um adulto tente interagir sobre o mesmo estímulo.

Além disso, Gomes et al. (2020) parecem recair nas mesmas questões que Bacelar et al. (2017) no que se refere ao conceito de IAC e RAC, visto que também utilizam dicas (inclusive físicas) para fazer com que as crianças iniciem episódios de atenção conjunta quando a estratégia inicial não foi bem-sucedida. Isto torna qualquer comportamento posterior da criança uma RAC e, não mais, uma possível IAC, colocando em dúvida o que de fato foi encontrado nos resultados, visto que respostas de RAC podem ter sido contabilizadas como IAC.

Pérez-Fuster et al. (2022) também realizaram um estudo para investigar os efeitos de um jogo funcional para aumentar a ocorrência de comportamentos de atenção conjunta. Participaram do estudo, de delineamento de sujeito único, com linha de base múltipla, seis crianças autistas entre três e oito anos de idade, durante 12 semanas. A intervenção utilizou uma tecnologia de realidade aumentada chamada de Sala de Pictograma.

A Sala de Pictograma inclui quatro configurações de jogos: corporais, posições, apontar e imitação. Cada configuração contém vários jogos organizados em escalas de dificuldade para treinar habilidades de reconhecimento corporal, imitação e atenção conjunta, em um total de 80 jogos (Pérez-Fuster et al., 2022).

Dentro desse conjunto de jogos, alguns requerem a participação do professor e alguns apenas da criança. Um *Kinect*, sistema que captura movimentos, é usado tanto para o professor quanto para a criança, de forma a permitir o rastreamento adequado dos seus movimentos e garantir os seus desempenhos nos jogos. Cada jogo requer uma quantidade específica de objetivos a atingir e um círculo preto se torna verde na tela quando os objetivos são atingidos. Ao final dos jogos, os professores podem pontuar os alunos da seguinte forma: (1) zero ponto se não completou a tarefa; (2) um ponto se completou com ajuda física; (3) dois pontos se necessitou de ajuda verbal e (4) três pontos se não precisou de ajuda. Três objetos eram usados para verificar a atenção conjunta: manequim, cartazes e tartarugas (Pérez-Fuster et al., 2022).

Na linha de base as sessões duravam 15 minutos e as crianças tinham que identificar para qual cartaz o manequim estava olhando e para qual tartaruga o manequim estava olhando, nos jogos. Na fase de aprendizagem foram realizadas três sessões para ensinar as crianças a usarem a Sala de Pictogramas. As sessões duravam 30 minutos. Durante os primeiros 15 minutos, a criança se familiarizava com a Sala. Nos últimos 15 minutos as perguntas da linha de base eram repetidas: para qual cartaz e para qual tartaruga o manequim está olhando (Pérez-Fuster et al., 2022).

Na fase de familiarização, as crianças podiam se ver na tela. O jogo acontecia em quatro níveis: (1) janela estática; (2) janela móvel; (3) janela em movimento rápido; (4) janela móvel cercada por estímulos de distração. Quando a criança tocava na janela, um vídeo que gostava era apresentado. Após seis tentativas bem-sucedidas, círculos verdes indicavam a finalização do nível e o pesquisador atribuía pontuação ao desempenho da criança (Pérez-Fuster et al., 2022).

A fase da intervenção aconteceu durante seis sessões. O mesmo procedimento da fase de aprendizagem foi implementado. O jogo da Sala de Pictogramas era de seguir o olhar, com conjuntos de jogos de apontar. No jogo, aparecia um rosto de uma criança virtual com olhos

grandes. A criança virtual fica cercada, no jogo, por duas (no nível 1) ou quatro (níveis 2 a 4) janelas fechadas (Pérez-Fuster et al., 2022).

No nível 1 e 2 a criança virtual aponta e olha para uma das janelas e nos níveis 3 e 4 a criança virtual apenas olha para uma das janelas. O professor questiona ao aluno para qual janela a criança virtual olhou. Caso a criança tocasse na janela correta, a janela abria e um vídeo que a criança gostava era apresentado. Um som foi programado para sinalizar erros nas tentativas. Após quatro tentativas corretas o nível era finalizado e o participante recebia uma nota pelo desempenho. Todos os participantes entraram no nível 4 na quinta sessão (Pérez-Fuster et al., 2022).

Pérez-Fuster et al. (2022) concluem que todas as crianças apresentaram melhoras significativas no desempenho com a passagem da condição de linha de base para intervenção. Nas primeiras sessões, as crianças precisaram de apoio físico ou verbal, o que foi reduzindo com o avanço das sessões. Um dos participantes necessitou de mais ajuda física, pois em vez de olhar para tela buscava os estímulos no ambiente real, o que acabou parando de acontecer na segunda sessão da fase de intervenção. Apenas uma das crianças, ao final da fase de intervenção, não conseguiu realizar todos os níveis dos jogos de forma independente.

Contudo, é importante salientar que na passagem da condição de aprendizagem para a condição de intervenção quatro crianças não apresentaram estabilidade comportamental com relação à variável dependente (*i.e.*, atenção conjunta). Além disso, duas crianças já apresentaram efeito de teto, obtendo a maior pontuação ainda na linha de base. O efeito de teto é um erro metodológico grave e que impossibilita qualquer conclusão sobre os resultados do experimento.

Apesar disso, Pérez-Fuster et al. (2022) afirmam ter percebido aumento na frequência dos comportamentos de RAC desde a primeira sessão da intervenção, sem sobreposição com os dados da linha de base (exceto para um dos participantes, que só apresentou melhoras a

partir da quarta sessão). Os autores apontam evidências de que intervenções lúdicas podem ser promissoras no desenvolvimento de atenção conjunta.

Porém, cabe lembrar que crianças autistas geralmente têm bom desempenho em atividades que tenham que realizar sozinhas, o que também ocorre em atividades que envolvam tecnologia, inclusive pela possibilidade de brincarem sozinhas. Dessa forma, é importante pensar em pesquisas que promovam a atenção conjunta entre pessoas reais, no mundo real, em contextos diversificados, até mesmo porque o próprio conceito já define a importância do compartilhar. Não há o que ou como compartilhar algo estando sozinho.

Hansen et al. (2019) investigaram como promover comportamentos de atenção conjunta em crianças autistas com treinos realizados com adultos e com outras crianças. Participaram sete crianças autistas ou em processo de diagnóstico para autismo, entre três e cinco anos de idade, e sete crianças neurotípicas (que não foram contabilizadas como participantes pelos autores). Foram usados dois delineamentos: um de linha de base múltipla simultânea com quatro pares de crianças e um de sondagem múltipla simultânea para três pares de crianças.

Foram utilizados nove objetos para o experimento: três objetos iluminados, três bichos de pelúcia e três objetos planos ou de papel. Além disso, foram usados jogos de causa e efeito (*i.e.*, algo acontecia diante do comportamento da criança) e jogos livres (*e.g.*, caixa sensorial). Cada sessão durou 30 minutos: (1) a primeira com duração de 10 minutos com um interventor adulto e a criança autista em um corredor; (2) a segunda com duração entre cinco e 10 minutos, com o interventor adulto e a criança neurotípica no corredor e (3) a terceira, com duração de 10 minutos na sala de aula com a criança autista e a criança neurotípica (Hansen et al., 2019).

Foram planejadas cinco condições: linha de base com interventor adulto, linha de base com criança neurotípica, intervenção com o adulto, treino da criança neurotípica e intervenção com a criança neurotípica. As crianças autistas estavam em todas as condições. Durante a linha de base com o adulto, este adulto entregava oportunidades de atenção conjunta intermitente

sem *prompts*, a cada um ou dois minutos, contabilizando, pelo menos, cinco oportunidades por sessão (Hansen et al., 2019).

Essas oportunidades poderiam ser apontar ou deslocar o olhar para um objeto, dizendo para a criança olhar para o objeto. Em caso de RAC por parte da criança, fazia-se um comentário sobre o objeto, sem outras consequências. Foi feito uso de comestíveis caso a criança obedecesse a regras em geral, como sentar ou seguir instruções (Hansen et al., 2019).

Na linha de base com a criança neurotípica, as duas crianças (*i.e.*, neurotípica e autista) se envolviam em uma atividade juntas, em um espaço com jogos e objetos. Comestíveis também foram utilizados para o cumprimento de regras. As crianças neurotípicas não foram orientadas a apontar para objetos para chamar a atenção da criança autista. Quando alguma IAC ocorreu por parte da criança neurotípica, embora tenha sido raro, foi anotado (Hansen et al., 2019).

Na intervenção com o adulto, foi planejada uma hierarquia de solicitações e usado reforço comestível para ensinar atenção conjunta. A hierarquia seguiu o procedimento *least-to-most*, ou seja, a apresentação de dicas menos diretivas às dicas mais completas, e incluiu: seguir o olhar; seguir o olhar e apontar; solicitação física parcial (*e.g.*, tocar no ombro e solicitar olhar) e solicitação física completa (*e.g.*, mover o corpo da criança fisicamente em direção aos estímulos). Os autores apontam que foram usadas estratégias de ensino naturalísticas como contato face a face e expansão do interesse da criança. Caso a criança apresentasse RAC, obtinha comestíveis (Hansen et al., 2019).

Antes da intervenção com crianças neurotípicas, estas passaram por treinos (entre cinco e 10 minutos) para solicitar atenção conjunta às crianças autistas. Os treinos aconteciam por meio de uma história, que também ensinava a direcionar a atenção para objetos e a ofertar atenção contingente à criança autista (Hansen et al., 2019).

Ao final da história, eram feitas perguntas de compreensão para a criança neurotípica. Por exemplo: Parte da história envolvia falar: “Quando queremos que nossos amigos olhem para alguma coisa, podemos apontar para ela”. E a pergunta sobre compreensão era: “O que você faz para mostrar coisas legais para seus amigos? E se seu amigo não olhar?”. Se as crianças não conseguissem responder eram apresentados cartões com figuras que ilustravam a resposta correta. Também foram utilizados procedimentos de modelagem, oferta de *feedback*, elogios e reforçadores arbitrários para ensinar a criança neurotípica a fazer uma solicitação de atenção conjunta (Hansen et al., 2019).

A condição de intervenção mediada pelas crianças neurotípicas aconteceu na sala de aula, após ter se passado 15 minutos da intervenção com adulto. As crianças neurotípicas foram orientadas a solicitarem RAC uma vez a cada dois ou três minutos (Hansen et al., 2019).

Os resultados das sessões com o adulto para os pares que participaram da linha de base múltipla mostram que todas as crianças tiveram aumento da frequência de comportamentos de atenção conjunta na intervenção (40% a 100% de ocorrência), sem sobreposição com os dados da linha de base, embora com alta variabilidade comportamental. Para os pares que passaram pela sondagem múltipla também houve melhora substancial (alcançando entre 60% e 90% na intervenção), continuando com a tendência de dados não sobrepostos à linha de base (Hansen et al., 2019).

As intervenções mediadas por crianças neurotípicas mostram que todas as crianças neurotípicas tiveram aumento na frequência de solicitações de RAC na mudança da linha de base para a intervenção, após o treinamento. Nenhuma das crianças autistas respondeu as solicitações de RAC na linha de base, passando a responder entre 58% e 100% das solicitações na condição de intervenção com crianças neurotípicas (Hansen et al., 2019).

O estudo de Hansen et al. (2019) tem alguns pontos que precisam de uma ampla reflexão sobre comportamentos capacitistas em pesquisas com pessoas autistas. Um primeiro

ponto é que as crianças neurotípicas nem mesmo foram sinalizadas como participantes da pesquisa. Como se, unicamente por serem neurotípicas, não pudessem melhorar seus repertórios de atenção conjunta e ter seus comportamentos de comunicação aprimorados no estudo.

O capacitismo no estudo também é reforçado pelo uso do termo criança-alvo para se referir às crianças autistas, enquanto crianças neurotípicas são chamadas de pares. Embora o termo par nesses estudos indique que as crianças neurotípicas são crianças como as autistas, ou seja, são seus pares, a forma como a pesquisa lida com as crianças autistas faz parecer que um enorme abismo as separa.

Esse tipo de situação em pesquisas envolvendo pessoas autistas foi analisada e criticada por Guevara (2021). O autor aponta que frequentemente autistas são vistos como pessoas que não entendem os estados psicológicos de seus colegas neurotípicos. Contudo, o inverso também é verdadeiro. Na verdade, autistas geralmente são mais cobrados a praticar a empatia e buscar entender neurotípicos, justamente por viverem em uma sociedade em que a neurotipicidade é tida como padrão de existência.

Guevara (2021) afirma que é preciso verificar como se dá a escolha de pares neurotípicos para essas pesquisas. Estão sendo selecionados por serem entendidos como mais competentes socialmente em todas as situações apenas por serem neurotípicos? E as pessoas neurodivergentes? Estão sendo consideradas menos competentes socialmente em todas as situações automaticamente apenas por serem neurodivergentes? Como é mensurada a competência social em neurotípicos no comportamento que está sendo avaliado em pessoas neurodivergentes?

Geralmente as pesquisas costumam selecionar pares neurotípicos apenas por indicação de professores ou participação em atividades pré-existentes, o que, por si, já dificultaria a interação social, pois não há interesses em comum. É importante entender que as pessoas,

neurotípicas ou neurodivergentes apresentam repertórios diferentes, mais ou menos adequados, de acordo com cada situação. Ninguém é competente socialmente em tudo e o tempo todo.

Outro ponto abordado por Guevara (2021) é o fato de que pesquisas com autistas e seus pares costumam aplicar avaliações de validade social apenas com os pares neurotípicos, professores ou responsáveis, ignorando as opiniões e as percepções de pessoas autistas sobre a pesquisa que participaram. O estudo de Hansen et al. (2019) aplicou a avaliação de validade social com os professores, mas poderia ter adaptado de forma a tentar entender como as crianças autistas se sentiram com a pesquisa. Apesar da pouca idade sempre há como verificar se a criança aproveitou ou não a situação.

Ainda sobre a pesquisa de Hansen et al. (2019), os autores utilizam histórias que praticamente são manuais morais de ensino e não têm uma narrativa que possa cativar e manter o interesse das crianças. Afirmam avaliar a compreensão que a criança teve da história fazendo perguntas que não verificam compreensão, mas a possibilidade de repetir uma informação direta dita minutos antes. Percebe-se a ausência de interesse dos autores em promover um ambiente propício ao desenvolvimento de atenção conjunta. O que fizeram, na verdade, foi ensinar a topografia da atenção conjunta por meio da história.

A presente pesquisa propõe uma abordagem diferente da apresentada pelos autores. Propõe-se pensar em situações que, por si só, induzem à atenção conjunta. Em vez da história ter como objetivo ensinar topografias de atenção conjunta, a história é o contexto para a atenção conjunta. Histórias com enredos bem elaborados poderiam motivar as crianças a solicitarem RAC umas das outras e até tentar envolver ativamente as outras crianças em uma atividade conjunta, por pura responsividade da relação e não por aprender a dar atenção contingente ao envolvimento da outra criança, de forma mecânica.

Além disso, é preciso repensar as atividades que envolvam mexer no corpo de uma criança autista para direcioná-la a um objeto. Isso porque mexer no corpo de uma pessoa sem

que tenha sido permitido ou solicitado é desrespeitoso, principalmente em crianças autistas que podem ter sensibilidade ao toque, o que é feito em várias pesquisas sobre atenção conjunta que utilizam dicas físicas, como, em Gomes et al. (2020).

Outro estudo para desenvolver atenção conjunta em crianças autistas por meio de um jogo funcional foi realizado por Basso et al. (2021), utilizando um delineamento de linha de base múltipla por participante. Participaram do estudo três crianças autistas, entre seis e sete anos de idade, que frequentavam sessões de terapia comportamental no contraturno escolar. Foram utilizados 20 brinquedos no estudo.

Durante a linha de base foi mensurada a frequência dos comportamentos de atenção conjunta e a ocorrência de brincadeiras funcionais das crianças, durante sessões de sondagem de cinco minutos. Cada sondagem incluía oito oportunidades para a criança ter comportamentos de atenção conjunta e brincar funcionalmente (Basso et al., 2021).

Foram apresentados às crianças oito brinquedos individualmente, por dois segundos, para verificar a ocorrência de RAC. Em seguida a criança tinha acesso ao brinquedo por um tempo de três a cinco segundos. Caso brincasse funcionalmente recebia reforço social. Caso tivesse comportamentos de atenção conjunta com o experimentador, recebia comestíveis e elogios. Caso a criança não respondesse como o esperado, outro brinquedo era apresentado seguindo o mesmo procedimento (Basso et al., 2021).

Na intervenção do brincar funcional, foram planejadas sessões para simular jogos interativos de duplas, com uso de frases como “sua vez” e “minha vez”. Ao apresentar cada brinquedo, o experimentador o segurava no nível dos olhos da criança e depois o colocava na mesa para que a criança pudesse ter acesso (Basso et al., 2021).

O experimentador modelou o comportamento de jogo funcional com o brinquedo três vezes, dando, em seguida, oportunidade para a criança brincar. Frases como “faça isso” ou “você pode fazer o dinossauro pisar” foram utilizadas. Caso a criança apresentasse

comportamentos de atenção conjunta, o reforço comestível era disponibilizado, assim como elogio e acesso imediato ao brinquedo por mais 30 segundos. Caso não houvesse interação, outro brinquedo era apresentado e outra tentativa era iniciada (Basso et al., 2021).

Como resultado, todas as crianças apresentaram comportamentos de atenção conjunta com a entrada na condição de intervenção, com alta frequência de brincadeiras funcionais, quando comparadas aos dados da linha de base. Inclusive sem sobreposição aos dados da linha de base.

Existem alguns pontos importantes a serem considerados sobre esse estudo. Em primeiro lugar, o brincar funcional é o ponto principal do estudo. Significa que a criança foi capaz de usar o brinquedo da forma como tipicamente ele é usado, seguindo a função planejada para ele. O conceito de brincar (dis)funcional é sempre associado a crianças neurodivergentes, visto que podem utilizar os brinquedos de formas diferentes das que pessoas neurotípicas utilizam.

No entanto, faz parte da criatividade e imaginação das crianças poder pensar em formas diferentes de utilizar objetos e brinquedos. Muitas pesquisas (*e.g.*, Ilitchenco & Ribas, 2022; Moura et al., 2021; Rubim & Matos, 2020) falam sobre a importância de ensinar crianças autistas a brincar funcionalmente, mas ignoram que o brincar ultrapassa as concepções planejadas pelo adulto que inventou o brinquedo. Crianças neurotípicas habitualmente usam papel para fazer chapéu, barquinhos e aviões ou usam lápis como espadas em batalhas épicas que se passam apenas em suas imaginações. Mas a possibilidade de brincar para além do planejado não é cedida às pessoas neurodivergentes.

Um outro aspecto a ser considerado é o uso de reforçadores comestíveis e a entrega dos brinquedos para as crianças. A entrega dos brinquedos e dos comestíveis pode ter feito com que as crianças interagissem com os adultos apenas para receber brinquedos e comidas e não pela atenção em si, algo que aconteceu também no estudo de Hansen et al., (2019) e Gomes et

al. (2020). O conceito de atenção conjunta não considera, segundo Dube et al. (2004) e Mundy et al. (2007), comportamentos que têm como função obter reforçadores tangíveis, o que constituiria, na verdade, um mando (*i.e.*, operante verbal para realização de pedidos e solicitações).

Rackers (2021) também realizou um estudo de linha de base múltipla entre os participantes com um procedimento de sondagem múltipla com uso de *scripts* auditivos e procedimentos de esvanecimento do *script* para promover atenção conjunta. Participaram do estudo três crianças autistas, entre sete e nove anos de idade atendidas em uma clínica pediátrica de terapia ABA. A autora utilizou quatro categorias de estímulos: brinquedos visualmente atrativos, objetos posicionados de forma incomum, imagens grandes e sons. Em cada categoria havia 13 estímulos.

As medidas comportamentais de atenção conjunta incluíam: direcionar-se ao estímulo até 10 segundos depois de sua apresentação; virar a cabeça ou o corpo em direção ao experimentador dentro de cinco segundos depois de se direcionar ao estímulo; falas funcionais a qualquer momento e voltar-se novamente para o estímulo. Ou seja, basicamente um olhar intercalado entre experimentador e criança para direcionar a atenção ao objeto, sendo uma IAC da criança. Para os estímulos auditivos, foram mensurados os comportamentos de: voltar-se fisicamente para o experimentador em até cinco segundos após a apresentação do som e fala funcional sobre o som (Rackers, 2021).

A cada sessão eram colocados 10 estímulos em uma sala, sempre em locais diferentes para promover generalização. A tentativa começava quando a criança estava próxima ao estímulo, aguardando que realizasse uma IAC. Cada tentativa teve duração de um a dois minutos. Na linha de base não foram utilizados *scripts*, dicas físicas ou verbais. Caso a criança realizasse uma IAC, o experimentador não reforçava o comportamento (Rackers, 2021).

Durante a intervenção, após IAC da criança era apresentado reforço social. Também foram utilizadas dicas físicas e verbais e *scripts*. Durante a intervenção, se a criança passasse pelo estímulo visual e não realizasse IAC em até cinco segundos, o experimentador usava dicas físicas ou verbais. *Scripts* auditivos eram tocados enquanto a cabeça da criança era guiada em direção ao experimentador. A criança era afastada do estímulo e depois orientada com dicas físicas ou verbais a se reaproximar do estímulo. O procedimento era repetido até a criança realizar o que a autora chamou de IAC da criança e que será discutido a seguir (Rackers, 2021).

Durante a apresentação dos estímulos auditivos, caso não houvesse IAC da criança, eram realizadas dicas físicas e verbais para que a criança se afastasse do que estava fazendo, direcionasse-se ao experimentador e depois fizesse o que foi planejado para esses estímulos. Diferentemente de Basso et al. (2021) e Hansen et al. (2019), os estímulos não eram disponibilizados para as crianças após a ocorrência de IAC, justamente para não desvirtuar o conceito de atenção conjunta ao promover mandos. O esvanecimento dos *scripts* ocorreu depois que as crianças apresentaram IAC em 80% das oportunidades por duas sessões consecutivas (Rackers, 2021).

Todas as crianças apresentaram aumento da frequência de comportamentos de IAC após o início da condição de intervenção. Apesar de ter conseguido evitar a confusão conceitual de mando e atenção conjunta, Rackers (2021) acabou cometendo um erro comum em pesquisas (e.g., Bacelar et al., 2017; Isaksen & Holth, 2009; Taylor & Hoch, 2008) sobre atenção conjunta: o erro conceitual entre RAC e IAC, conforme mencionado anteriormente. A partir do momento que são utilizadas dicas físicas e verbais para orientar a criança para os estímulos para que elas realizem IAC, estarão obtendo, na verdade, RAC, uma vez que a iniciação partiu do experimentador, o que pode ter inflado os dados sobre quantas IAC foram realmente alcançadas.

Um outro fato importante é a ausência de reforço social para consequenciar comportamentos de IAC na linha de base. Essa falta de reforçamento pode envolver questões éticas, uma vez que não estariam utilizando uma oportunidade de ensinar (por meio do reforço) os comportamentos de IAC que são tão importantes para a vida das pessoas.

Além disso, deixa dúvidas sobre a própria eficácia da intervenção, uma vez que não há como saber se os comportamentos de IAC realmente passaram a acontecer devido à intervenção ou se mesmo sem a intervenção eles aconteceriam com maior frequência na linha de base se fossem reforçados também. Reforçar ocorrências de IAC em ambas as condições era essencial, visto que a ausência de reforço poderia levar à extinção do comportamento.

Um outro estudo focado em ensinar comportamentos de atenção conjunta como realizar comentários e olhar intercalado utilizando treinamento de múltiplos exemplares (MET) e reforço social foi feito por Fredericks et al. (2022). O MET é uma instrução que usa amostras de estímulos de uma mesma classe para promover a aprendizagem de outros estímulos não treinados. Participaram do estudo três crianças autistas entre quatro e seis anos de idade. Foram utilizados como estímulos: brinquedos visuais que se iluminavam, giravam e saltavam; brinquedos auditivos que emitiam sons ao serem ativados; brinquedos cinéticos que podiam ser ativados para se movimentarem, como carros e estímulos transitórios, que duravam poucos segundos, que no caso foram bolhas.

Na linha de base foram apresentados durante uma sondagem de 2,5 minutos com três brinquedos de cada tipo de estímulo. O experimentador apresentava IAC a cada 10 ou 15 segundos, o que incluiu comentários sobre o comportamento da criança. Caso a criança não interagisse com os estímulos, o experimentador modelava a interação e dava oportunidade para a criança interagir. Não foram feitas solicitações na linha de base. Comportamentos de atenção conjunta das crianças foram reforçados socialmente (Fredericks et al., 2023).

Durante a intervenção, foi usado o MET com atraso nas sugestões e solicitações de modelo verbal. Após dois segundos da apresentação do estímulo, o experimentador levava seu dedo do objeto até o próprio rosto. Para solicitar comentários, após dois segundos, foi dado um modelo verbal completo, como a nomeação do objeto. Seguindo a proposta do MET, cada conjunto de estímulos de cada classe de brinquedos foi treinado e depois se seguiu sessões com estímulos não treinados. Comportamentos de atenção conjunta da criança foram consequenciados com reforço social (Fredericks et al., 2023).

Por fim, foi planejada uma condição de sondagem para comparar os comportamentos de atenção conjunta com objetos treinados e não treinados. Após a intervenção, era feita uma sessão de sondagem com objetos que não passaram por treinamento, seguindo os procedimentos da linha de base (Fredericks et al., 2023).

Para analisar os dados foi elaborada uma medida de pontuação composta. Como foram apresentados cinco brinquedos por sessão, era contabilizado um ponto para a ocorrência de comportamentos de deslocamento do olhar e um ponto para realização de comentários, totalizando 10 pontos por sessão. Todos os participantes apresentaram desempenhos melhores com o início da intervenção, com dados sem sobreposição à linha de base (Fredericks et al., 2023).

Diferentemente de Basso et al. (2021) e Hansen et al. (2019), Fredericks et al. (2023) não utilizaram dicas nas quais o corpo da criança era tocado para direcioná-lo ao estímulo. Quando deu dicas físicas, estas envolveram a utilização do próprio dedo para levar a criança a seguir o apontar, o que já demonstra um respeito maior à criança, sendo uma prática eticamente validada.

No tópico a seguir, serão apresentados estudos com pessoas autistas participando de rodas de leitura dialógica, que tem sido associada ao desenvolvimento de repertórios de atenção conjunta (*e.g.*, Caldas, 2019; Guevara, 2021; Guevara et al., 2017), seja este o objetivo direto

do estudo ou apenas um achado por serendipidade. Além disso, é um tipo de atividade que tem como uma de suas premissas primordiais o respeito à neurodiversidade e a promoção de responsividade. A responsividade é entendida, neste trabalho, como forma possível de desenvolver atenção conjunta.

Leitura Dialógica e Autismo

Estudos sobre atenção conjunta com crianças autistas geralmente ocorrem por meio de treinos diretivos, utilizando brinquedos e objetos potencialmente atrativos para as crianças (*e.g.*, Fredericks et al., 2023; Hansen et al., 2019; Rackers, 2021). Esse foi um dos motivos que levaram ao planejamento e implementação do estudo de Caldas e Flores (2020), que originou a presente tese: a escassa literatura sobre treinos naturalísticos com atividades menos diretivas e que seguissem o interesse da criança no desenvolvimento da atenção conjunta.

Dessa forma, esse tópico busca identificar estudos que trabalharam com leitura dialógica com crianças autistas. O intuito é verificar se há estudos que tiveram como objetivo principal promover repertórios de atenção conjunta ou, como é mais provável, que acabaram desenvolvendo atenção conjunta sem que tenha sido um objetivo explícito.

Coogle et al. (2018) investigaram, por meio de um delineamento adaptado de tratamentos alternativos, os efeitos da LDT na aquisição de vocabulário de quatro crianças autistas, entre três e quatro anos de idade. Foram utilizados três livros de bolsos e os mesmos livros digitalizados. Cada livro tinha notas com instruções para fazer perguntas que evocassem a palavra e para ensinar a definição ou a função da palavra. Foram escolhidas, para cada livro, 30 palavras, sendo 10 para a LDT, 10 para a LDT+T (*i.e.*, LDT com tecnologia - digitalizada para o *tablet*) e 10 para controle. O estudo aconteceu de uma a quatro vezes por semana, durante seis meses.

O pré-teste foi aplicado durante três sessões de 10 minutos. O experimentador mostrou 48 imagens das palavras dos livros. Dessas 48 palavras, 40 eram específicas para o estudo e

oito eram palavras conhecidas pelas crianças. As palavras conhecidas apareciam a cada três ou cinco imagens. A cada imagem mostrada, o experimentador questionava o que era a imagem e poderia incluir dicas contextuais como “O que o homem está segurando?”. A criança tinha cinco segundos para responder. Caso acertasse as palavras de estudo, não havia reforço. Para as palavras conhecidas, havia reforço. Palavras incorretas resultavam em silêncio do experimentador (Coogle et al., 2018).

Na linha de base, 30 novas palavras foram avaliadas em ordem aleatória. As mesmas imagens mostradas no pré-teste foram usadas em todas as condições. O experimentador apresentava a imagem no *notebook* e repetia as perguntas do pré-teste. Os livros não foram lidos na linha de base, nem mesmo apresentados aos participantes. Na última sessão de linha de base, era feita uma pergunta sobre a função da palavra. Em caso de acerto, o experimentador elogiava. A pontuação dessa etapa consistia em: dois pontos pela definição ou função correta; um ponto por resposta parcial ou relacionada; e nenhum ponto para resposta não relacionada ou ausência de resposta. Antes da condição de intervenção, o livro foi lido duas vezes, uma com o livro físico e outra no *tablet* (Coogle et al., 2018).

Na intervenção, o experimentador mostrou no livro ou no *tablet* cada página que tinha a palavra a ser aprendida, fornecendo *prompts* e fazendo perguntas do tipo Q e seguindo o ciclo do PEER. O ciclo do PEER foi completado uma vez por sessão para cada uma das 10 palavras. Era solicitado que a criança nomeasse cada palavra uma (se acertasse) ou duas vezes (se errasse) durante o ciclo PEER. Quando a LDT+T ocorria, havia a ativação de uma gravação de voz dos *prompts* e a palavra era animada crescendo quando o *prompt* era dado (Coogle et al., 2018).

A condição de manutenção foi conduzida uma semana após a intervenção, com a reprodução dos procedimentos de linha de base. E depois, todo o processo foi repetido com outro livro. Uma sondagem foi aplicada logo após a intervenção, com o experimentador

mostrando 10 palavras no PowerPoint das que foram utilizadas na intervenção e quatro palavras conhecidas. A cada três sessões, eram acrescentadas na sondagem 10 palavras de controle que não foram ensinadas. Os resultados parecem indicar que tanto a LDT quanto a LDT+T são eficazes para ensinar a aprendizagem de vocabulário, tendo melhores resultados na LDT (Coogler et al., 2018).

Contudo, é difícil fazer uma análise pormenorizada dos efeitos porque a ocorrência simultânea de dois tratamentos dificulta a compreensão sobre o que causou os efeitos. Não dá para saber se a LDT teve melhores resultados justamente por ter sido acompanhada pela LDT+T. Não é possível mensurar o quanto cada condição é responsável pelos resultados.

Como foi mencionado anteriormente, dificilmente se encontram pesquisas que realizem LDT para promover atenção conjunta de forma primordial, como objetivo principal. Mas responder a perguntas, como acontece no estudo acima para nomear objetos, é um comportamento de RAC. No entanto, outros comportamentos de RAC que possam ter acontecido não foram mensurados (*e.g.*, a criança olhar para o livro ou para o *tablet* depois que solicitado ou seguir o apontar do adulto para o livro). Esses comportamentos poderiam promover maior engajamento na história e favorecer o aumento no repertório de nomeação de palavras.

Irvine (2018) avaliou a eficácia da LDT na interação e nas habilidades de atendimento às solicitações de uma criança autista de cinco anos de idade, por meio de um delineamento de linha de base múltipla entre participantes. A leitura foi feita por um professor auxiliar que trabalhava na sala de aula de pré-escolar inclusiva e estava familiarizado com a criança. O professor passou por um treinamento em LDT.

A atenção conjunta foi explicitamente mensurada nesse estudo. As medidas incluíam: ajudar a virar a página do livro, fazer contato visual com o livro ou com o professor e responder às solicitações. Os comportamentos foram mensurados por intervalo de ocorrência. A cada

minuto era verificado se um desses comportamentos ocorria ou não. Também foram avaliadas interações verbais e gestuais, o que incluía: completar uma expressão, gesticular ou sinalizar (Irvine, 2018), o que são, também, comportamentos de atenção conjunta, embora a autora tenha feito essa separação. Inclusive foi feita a diferenciação de RAC e IAC da criança, mesmo que esses termos não tenham sido usados pela autora.

Na linha de base, foi feita leitura tradicional sem perguntas ou estratégias da LDT. Na intervenção foi realizada a LDT, com dez *prompts* do CROWD e cinco *prompts* de vocabulários. Caso a criança não respondesse, esperava-se três segundos e a pergunta era repetida. Em caso de não haver resposta novamente, o professor auxiliar modelava a resposta correta e solicitava que a criança repetisse. Na generalização, o professor auxiliar criou seus próprios 10 *prompts* para cada dois livros e planejou suas intervenções baseadas no PEER para solicitar interações (Irvine, 2018).

Os resultados mostram pouco efeito sobre os comportamentos da criança de responder a solicitações do professor auxiliar. Na linha de base a porcentagem de ocorrência variou entre 40% e 80%. Na intervenção variou de 50% a 90% e na generalização variou de 50% a 90% (Irvine, 2018). Contudo, não há como saber se de fato não haveria grandes efeitos, pois não houve estabilidade comportamental durante a linha de base.

Quanto aos efeitos da LDT sobre resposta apropriada da criança às instruções, os dados da linha de base mostram grande variabilidade (de 0% a 100%), com média de 34%. Na intervenção, a média foi de 85,8% (variação entre 67% e 100%). Na generalização, a média foi de 69% (variando entre 63 a 75%). A autora relata não ter sido evidenciado melhora na atenção conjunta entre as fases (Irvine, 2018). Embora, novamente, seja difícil verificar os efeitos reais da intervenção com a mudança de condição sem um critério de estabilidade.

Ward (2018) também investigou o efeito da LDT adaptada sobre as interações e reciprocidade social de crianças autistas com seus pais. Participaram do estudo quatro díades

pais-filho e as crianças tinham entre quatro e cinco anos de idade. Foram utilizados 10 livros. As medidas de reciprocidade e interações incluíam frequência de turnos conversacionais, atenção conjunta, respostas contingentes, iniciação da criança e contato visual.

Foram planejados três níveis de perguntas que foram enviadas para os pais junto com os livros. No nível 1 eram planejados *prompts* de completar e perguntas do tipo Q. No nível 2 as crianças eram orientadas a tentar lembrar da história. No nível 3 foram colocadas perguntas abertas e do tipo *distancing*. Os pais foram orientados a fazerem 10 perguntas padronizadas para seus filhos durante a leitura, mas, também, encorajados a fazerem suas próprias perguntas de forma adicional. Cada livro contava com dicas visuais para favorecer a participação da criança. Caso a criança não respondesse à pergunta do pai após um tempo, o pai apresentava três fotos, apontando e nomeando as opções de resposta (Ward, 2018).

Na linha de base, a díade participava de uma roda de leitura compartilhada, com a orientação de que os pais lessem da forma como sempre leram. Na intervenção, os pais foram orientados a lerem cada livro durante cinco dias, seguindo os níveis de perguntas e usando dicas visuais quando necessário. Os dados individuais para cada díade mantêm um padrão de respostas: um aumento em todas as medidas comportamentais de reciprocidade e interações para além dos dados obtidos na linha de base, ou seja, sem sobreposição dos dados (Ward, 2018).

A pesquisa acima mostra dois pontos importantes para o presente estudo: (1) situações de LDT podem promover atenção conjunta em crianças autistas e (2) os estudos com LDT não têm colocado como foco primordial de investigação a atenção conjunta, mas medidas de atenção frequentemente estão presentes.

Em Ward (2018), absolutamente todas as medidas comportamentais das crianças são de atenção conjunta, mas são mensuradas como se fossem fenômenos separados. Turnos conversacionais fazem parte da atenção conjunta (*i.e.*, fazer e responder perguntas), assim

como as respostas contingentes, as iniciações das crianças (*i.e.*, IAC) e o contato visual e olhar intercalado.

Um último estudo a ser apresentado aqui sobre a LDT é o de D’Agostino et al. (2020), com delineamento de sondagem múltipla, para avaliar os efeitos da LDT sobre a realização de comentários de três crianças autistas entre quatro e cinco anos de idade. Nos livros utilizados, foi colocado um *post-it* por página do livro, em cima de uma ilustração. Para cada página, foi planejada uma oportunidade para a criança iniciar o comentário e uma para responder ao pesquisador. Também foi utilizado um sistema de economia de fichas, com um papel dividido em 10 blocos com quadrados de velcro e moedas douradas de plástico. O item a ser comprado com a ficha era um reforçador da preferência da criança, comestível ou tangível.

O estudo ocorreu com três condições: sondagens de linha de base, intervenção e sondagens de domínio, com entrada dos participantes na intervenção em sessões diferentes. As medidas foram comentários iniciados de forma independente sobre o livro quando a criança levantava o *post-it* e fazia comentário sobre a ilustração, resultando em obtenção de ponto. Comentários independentes não foram pontuados caso a criança não levantasse o *post-it*, se não fosse contextualizado ao livro, se usou apenas uma palavra para nomear um objeto ou se a criança levantou o *post-it* por estar seguindo o comando do adulto. Também foram mensuradas respostas das crianças ao pesquisador quando este demandava. As respostas não foram pontuadas se não tivessem relação com a imagem apontada pelo pesquisador (D’Agostino et al., 2020).

Na sondagem de linha de base, o pesquisador segurava o livro em frente à criança, lia o título e abria o livro. Cada página tinha uma oportunidade para iniciar um comentário ou responder. A cada página o pesquisador olhava para a criança com expectativa por cinco segundos, durante os quais a criança poderia comentar. Se a criança apontasse para a imagem e a descrevesse, o pesquisador elogiava (D’Agostino et al., 2020).

Foi planejado, também, um teste de resposta social. O pesquisador apontava para uma ilustração e dizia “Olhe!” ou “Uau!”, aguardando com expectativa comentário da criança durante cinco segundos. Caso o responder acontecesse, era elogiado. Durante cada sessão, foram dadas 12 oportunidades para iniciação da criança e 12 para respostas. Não foram cedidas instruções adicionais, recursos visuais ou reforço comestível ou tangível (D’Agostino et al., 2020).

Na intervenção foi colocado um *post-it* em cada página do livro (sempre 12 ao total) cobrindo uma imagem. Os procedimentos foram semelhantes ao da condição de sondagem, mas foram apresentadas duas formas de *prompts*: uma hierarquia de dicas (com dicas físicas também) para ajudar a criança a levantar o *post-it* e apontar para a imagem e um modelo verbal. Respostas corretas foram reforçadas com elogio, expansão do comentário da criança e uma ficha. O pesquisador também apontou para imagens não cobertas por *post-it* e dizia “Olhe!” ou “Uau!”, aguardando com expectativa o comentário da criança durante cinco segundos. Em caso de resposta, o pesquisador elogiava, expandia a resposta e dava uma ficha (D’Agostino et al., 2020).

Por fim, foram feitas sondagens de generalização: uma após três sessões de linha de base, duas durante a intervenção e uma sondagem de domínio. Foram usados livros novos. Os procedimentos eram os mesmos da sondagem de linha de base. Além disso, foram realizadas sondas de domínio, que seguiam os procedimentos das sondagens de linha de base, inclusive usando os mesmos livros (D’Agostino et al., 2020).

Os resultados para comentários independentes iniciados pelas crianças indicam que, para todos os participantes, houve aumento na ocorrência de iniciações na condição de intervenção. Para os comentários contingentes às demandas do pesquisador também foi observada melhora no desempenho para todos os participantes (D’Agostino et al., 2020).

A LDT por si só já é uma atividade que fornece oportunidades para atenção conjunta, visto que a cada vez que o mediador da leitura vira uma página há algo novo e inesperado para ser visto. Contudo, a ideia de colocar um *post-it* para esconder ilustrações potencializa a oportunidade de IAC, sendo uma excelente estratégia. Conforme apontado anteriormente, a LDT funciona porque modifica as operações motivadoras, em vez de supor que se trata de um déficit de repertório, como nos estudos que tentam estabelecer a topografia da atenção conjunta.

Por outro lado, o uso do sistema de economia de fichas acaba desvirtuando um pouco o conceito de atenção conjunta. Isso acontece porque a criança pode estar participando para obter ganhos (*i.e.*, reforços comestíveis e tangíveis) e não para compartilhar a situação de leitura com o adulto, o que tornaria o comportamento um mando.

Outro fator importante a ser considerado nessa pesquisa é que a LDT é uma intervenção naturalística, diferentemente dos treinos diretivos que são feitos em estudos tradicionais de atenção conjunta. Um dos benefícios de estudar atenção conjunta por meio da LDT é a possibilidade de poder contabilizar tanto RAC quanto IAC simultaneamente. Evita-se, assim, que ocorrências de IAC sejam desconsideradas por estarem na situação do treino específico para RAC ou vice-versa. Essa vantagem se perde um pouco no estudo de D’Agostino et al. (2020) porque os comportamentos só são pontuados se ocorrem durante as oportunidades específicas para RAC ou IAC. Por fim, cabe ressaltar que, apesar de não ser usado os termos RAC e IAC, foram exatamente essas as medidas comportamentais do estudo em questão.

Em geral, os estudos (*e.g.*, Basso et al., 2021; Fredericks et al., 2022) discorrem sobre os efeitos de uma intervenção sobre a ocorrência de atenção conjunta. No presente capítulo, foi mostrado que a LDT se apresenta como uma possibilidade eficaz para o desenvolvimento da atenção conjunta. Mas os teóricos da atenção conjunta (*e.g.*, Dube et al., 2004; Tomasello & Farrar, 1986) sempre enfatizaram a importância de seguir o interesse da criança para promover o desenvolvimento desse repertório.

De acordo com o que foi mencionado previamente, seguir o interesse é ajustar as operações motivadoras. Significa buscar ou planejar situações em que seja reforçador chamar a atenção do outro. Estudos com treinos estruturados, longos e diretivos, que tendem a ensinar a topografia da atenção conjunta não se baseiam em uma análise funcional.

Seguir o interesse faz parte de um conceito mais amplo que é o de responsividade, que não tem sido alvo de tantas investigações no contexto da leitura compartilhada. Dessa forma, o próximo capítulo busca investigar a responsividade no contexto, especificamente, da LuDiCa, visando identificar intervenções que possam favorecer a ampliação do repertório de atenção conjunta em crianças autistas.

Capítulo 4 – Estudo 01

Responsividade: Traçando Caminhos para Atenção conjunta

A investigação sobre a responsividade é uma tarefa difícil devido à diversidade de significados que a palavra foi assumindo em seus diferentes contextos de aplicação. Dessa forma, um dos objetivos deste capítulo não é apenas apresentar uma definição qualquer dentre as várias existentes, mas buscar uma compreensão aprofundada sobre o conceito. A partir dessa compreensão, é possível entender a relação entre a responsividade e a atenção conjunta e compreender como a responsividade tem sido mensurada.

A responsividade é um conceito utilizado em algumas áreas da saúde, como medicina e enfermagem, como forma de avaliação dos níveis de consciência de um paciente (*e.g.*, Oliveira et al., 2014), de avaliar as respostas físicas a apresentações de estímulos (*e.g.*, Maciel et al., 2021) ou, ainda, de quantificar os efeitos de um tratamento (*e.g.*, Nunes, 2021).

A forma como os sistemas de saúde atendem aos usuários dos serviços também é chamada de responsividade pela Organização Mundial de Saúde (Shimizu et al., 2018). Nesse caso, está ligada a pesquisas sobre qualidade e humanização dos sistemas de saúde para além dos cuidados médicos. Incluem-se aqui questões como satisfação do usuário relacionadas ao respeito às pessoas (no que se refere à ética, dignidade, sigilo e autonomia) e à atenção para o cliente com relação ao atendimento rápido, apoio social e instalações (*e.g.*, Shimizu et al., 2018; Vaitsman & Andrade, 2005). E foi sob influência desse sentido que o conceito passou a ser usado, também na psicologia, apesar de ter sofrido modificações, posteriormente.

Na psicologia, os estudos sobre responsividade podem ser agrupados, de forma didática, porém não exaustivamente, em três grandes áreas, que serão elaboradas nos parágrafos seguintes: (1) estudos sobre a responsividade do terapeuta como forma de potencializar a terapia; (2) estudos sobre desenvolvimento humano, responsividade e estilo parental e (3) estudos sobre responsividade dos cuidadores no desenvolvimento de habilidades sociais de crianças (geralmente, neurodivergentes ou com deficiências).

A responsividade como uma habilidade terapêutica tem sido amplamente discutida na psicologia. Linehan (2010) aponta que o estilo de comunicação do terapeuta pode favorecer o desenvolvimento da terapia. Nesse contexto, ser responsivo seria o grau em que o terapeuta consegue demonstrar entendimento, interesse e preocupação com o conteúdo que é trazido pelo cliente.

Significa ser capaz de validar os sentimentos do cliente, manter-se atento, concentrado e levar em consideração suas demandas e queixas. Além disso, requer do psicólogo a capacidade de responder apropriadamente ao conteúdo das comunicações do cliente, ou seja, de forma relacionada ao que foi dito. Para a autora, apenas a responsividade, a autorrevelação, o envolvimento afetivo e a genuinidade podem levar a uma comunicação recíproca (Linehan, 2010).

Kanamota et al. (2019), em uma análise comportamental da responsividade do terapeuta, define-a como sendo a resposta contígua e contingente às necessidades clínicas e às variáveis do contexto da sessão terapêutica. Argumenta, também, sobre a necessidade de considerar as questões funcionais molares e moleculares (*i.e.*, análises funcionais dos comportamentos circunstanciais e dos padrões comportamentais do cliente).

Dessa forma, não bastaria apenas demonstrar empatia, contiguidade e contingência às respostas dos clientes para estar apresentando um comportamento responsivo, segundo Kanamota et al. (2019). É necessário garantir que as respostas apresentadas pelo terapeuta sejam condizentes com as análises funcionais molares (da história de vida daquela pessoa) e moleculares (do comportamento específico) do caso, que atendam a função da interação em si.

Entretanto, segundo o Direct Funcional Model of Empathy, de Flores & Rogoski (2023), é desnecessário afirmar, como faz Kanamota et al. (2019), que a empatia é insuficiente, sendo preciso analisar as contingências. Isso porque a empatia tem ligação conceitual (*i.e.*, criterial) com a compreensão da alteridade, ou seja, com a abertura e o esforço para

compreender a situação do outro. Assim, ao se dizer que o clínico sentiu empatia pelo cliente, necessariamente se está dizendo que ele compreendeu e se comportou levando em consideração a história de vida e as contingências atuais do cliente, pois isso faz parte dos critérios para se dizer que alguém foi empático.

Uma outra grande área de pesquisa sobre a responsividade é a do desenvolvimento humano, no contexto da parentalidade. Busca-se entender como pais e mães podem favorecer o desenvolvimento dos seus filhos sendo responsivos em sua relação. A responsividade está associada a melhorias, por exemplo, da criatividade e autopercepção nas crianças (*e.g.*, Edmunds et al., 2019; Rouquette et al., 2021; Zhang et al., 2022).

Nos estudos sobre estilos parentais são avaliadas a responsividade e a exigência dos pais. A exigência incluiria práticas de controle comportamental como regras, supervisão e cobranças (Toth & Batista, 2021). A responsividade tem sido definida enquanto a capacidade dos pais de promoverem a individualidade, autoafirmação e autorregulação dos seus filhos. Além da habilidade de atender às necessidades dos filhos de aceitação, aprovação, carinho, dentre outros fatores (Zhang et al., 2022).

Considerando as combinações entre os níveis de exigência e responsividade dos pais, são obtidos quatro estilos parentais: autoritativo, autoritário, indulgente e negligente. O autoritativo tem níveis altos de exigência e responsividade. No negligente, os dois níveis são baixos. O autoritário tem alto nível de exigência e baixo nível de responsividade. Por fim, o indulgente tem baixo nível de exigência e alto de responsividade (Toth & Batista, 2021). Cabe ressaltar que pais responsivos tendem a ser mais compreensivos, proporcionam uma comunicação mais assertiva e favorecem o desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e autoestima (Batista et al., 2022).

Uma outra perspectiva sobre a responsividade é aquela que se ocupa da responsividade dos cuidadores no desenvolvimento de habilidades sociais de crianças. Lasch et al. (2022)

definem a responsividade, nesse contexto, como a habilidade que uma pessoa desenvolve de emitir comportamentos socialmente contingentes aos de outra pessoa. A definição extrapola o social e engloba também o comportamento emocionalmente apropriado.

Lasch et al. (2022) apontam que a atenção conjunta (que aparece a partir dos oito meses de um bebê) está relacionada ao desenvolvimento posterior da responsividade (a partir dos 16 meses). O presente estudo hipotetiza que, por sua vez, a responsividade do cuidador pode fazer com que a atenção conjunta do bebê se desenvolva de uma forma mais eficaz.

A responsividade e a atenção conjunta parecem estar intrinsicamente associadas, de forma que relações sociais baseadas na responsividade parecem promover maior frequência de comportamentos de atenção conjunta. Esse dado já era alertado por Tomasello e Farrar (1986), uns dos primeiros pesquisadores sobre atenção conjunta.

Miller e Gros-Louis (2016) realizaram uma pesquisa de delineamento de grupo com 40 bebês de um ano de idade e seus cuidadores principais. A pesquisa se deu em apenas uma sessão de, aproximadamente, 45 minutos, dividida em três períodos, sendo os dois iniciais com sete minutos de duração e o último tendo entre 20 e 30 minutos. No primeiro momento a díade (*i.e.*, cuidador-bebê) participou de brincadeiras livres com um conjunto padronizado de brinquedos. Os cuidadores foram orientados a agirem como comumente faziam em suas casas, sem a obrigatoriedade de interagirem entre si.

No segundo momento, os bebês participavam de uma interação com um pesquisador em uma de duas possíveis condições: um grupo participou da condição sensível (que nada mais era do que uma condição em que o pesquisador atuava com responsividade) e o outro da condição de direcionamento. Na condição sensível, o pesquisador interagiu utilizando brinquedos sobre os quais o bebê já estava dirigindo sua atenção ou interagindo. Na condição de redirecionamento, o pesquisador tentava desviar o foco de atenção do bebê para um novo brinquedo (Miller & Gros-Louis, 2016).

Por fim, no terceiro momento, o pesquisador e o bebê realizavam um teste de aprendizagem com seis novos brinquedos, em três fases: exploração, demonstração e teste. Na fase de exploração, foram apresentados brinquedos desmontados e o pesquisador incentivava a criança a explorar as peças. Durante a demonstração, o pesquisador interagiu com o bebê sobre o brinquedo (*e.g.*, você quer ver o que é isso?), montando-o três vezes. Na fase teste, os brinquedos desmontados foram apresentados novamente ao bebê para que fossem montados, enquanto o pesquisador incentivava (Miller & Gros-Louis, 2016).

Miller e Gros-Louis (2016) apontam que os bebês que interagiram com o pesquisador responsivo tiveram períodos mais longos de engajamento na relação e no envolvimento atencional durante a interação com o experimentador. Também apontaram que a responsividade dos pesquisadores acabava promovendo aumento na pontuação no teste de aprendizagem, o que sugeriria que a responsividade do cuidador promove atenção conjunta.

Diante de tantas possibilidades de conceituações sobre responsividade e considerando as questões sobre a necessidade de práticas anticapacitistas na psicologia, opta-se por levantar algumas considerações. A responsividade aqui focada no trabalho com pessoas autistas na promoção de comportamentos de atenção conjunta precisa ser lapidada.

O presente estudo entende que, diante de qualquer relação social, ser responsivo significa ser capaz de responder contingencialmente ao comportamento de outra pessoa em uma interação, considerando suas demandas de atenção conjunta, de afeto, de empatia, de cuidado, de respeito e tantos outros aspectos que constituem uma relação reforçadora.

Isso porque o comportamento verbal vocal de uma pessoa pode não ter equivalência com os seus comportamentos privados. Dessa forma, se não há real atenção aos comportamentos verbais não vocais a responsividade se torna inviável, principalmente, quando o público é neurodivergente, que pode fazer uso de comunicações alternativas que não sejam contempladas por respostas padrões de uma responsividade esvaziada de sentido.

Linehan (2010) aponta a necessidade da genuinidade na responsividade e isso também acaba se perdendo em pesquisas que trabalham com atenção conjunta, conforme apontado no Capítulo 2. Isso porque são pré-determinados os objetos sobre os quais os participantes devem emitir comportamentos de atenção conjunta, fazendo com que não haja responsividade genuína, pois não se segue o interesse.

Isso gera também uma questão capacitista, pois quando o participante autista não interage sobre os objetos pré-definidos é apontado que não houve o desenvolvimento de repertórios de IAC. Entretanto, a base para a ocorrência desse comportamento é o interesse. Se não há interesse pelo objeto, por que o participante interagiria com o pesquisador sobre ele?

A criança autista realmente não conseguiu realizar IAC ou aquela atividade ou brinquedo não foi uma operação estabelecedora eficaz para a emissão de um comportamento de IAC? A operação estabelecedora, nesse contexto, refere-se a condições que momentaneamente aumentam o valor de um estímulo como reforçador e, portanto, aumentam a probabilidade de determinados comportamentos ocorrerem (Cunha, 1995; Michael, 1993). Não há como saber sem estudos que considerem que pessoas autistas podem manifestar desinteresse por objetos apenas por vontade própria e não somente por déficits comportamentais.

Além disso, é difícil para o público neurodivergente sentir que está realmente ocorrendo responsividade quando não se sente validado em suas dúvidas e receios. Há um movimento atual (e.g., Ordem dos Advogados do Brasil do Distrito Federal, 2018) de questionar terapias que visam reduzir a ocorrência dos *stimmings*, mesmo quando o cliente neurodivergente afirma que aquele comportamento não traz danos e o ajuda na autorregulação.

Por exemplo, diante de uma situação em que uma pessoa autista reclama de pessoas que falam sobre a necessidade de extinção dos *stimmings*, o pesquisador, o cuidador ou o terapeuta tentam ser responsivos falando “ah, imagino que deva ser bem chato”. Mas continua seu

trabalho tentando extinguir os *stimmings*. Trata-se de uma responsividade vazia, que não terá efeitos no desenvolvimento de engajamento, atenção conjunta ou qualquer outra habilidade social.

Uma possibilidade para construir métodos mais eficazes na promoção de responsividade e, conseqüentemente, que resultem em maior ocorrência de atenção conjunta é por meio de atividades mais naturalísticas, como, por exemplo, a leitura dialógica. No entanto, os estudos de LDT iniciais costumavam focar no ganho de vocabulário e, com isso, muitas vezes acabavam trabalhando com perguntas desconectadas da narrativa (*e.g.*, Quem é esse? Que cor é essa?), ou seja, que não eram essenciais para sua compreensão. Nota-se que os estudos mais recentes com LDT começaram a incluir algumas perguntas sobre sentimentos e personagens, aproximando-se, em certos pontos, do método LuDiCa. O método LuDiCa tem sido desenvolvido desde o ano de 2011 e será melhor explicado no próximo tópico.

No entanto, mesmo os que incluíam questões de compreensão, não fazem uma análise sistemática prévia da narrativa, como é o caso da LuDiCa. No capítulo a seguir serão relatados alguns estudos sobre LuDiCa que apresentam evidências sobre como a responsividade pode ser um caminho para o desenvolvimento da atenção conjunta em crianças autistas.

Responsividade na Leitura Dialógica para Compreensão Profunda (LuDiCa)

As pesquisas do Grupo de Pesquisa Livros Abertos, onde surge a LuDiCa, têm objetivos e públicos diversificados. Alguns trabalhos têm como foco a compreensão narrativa na Educação de Jovens e Adultos (*e.g.*, Moraes & Flores, 2022), outros buscam compreender a empatia literária em crianças neurotípicas (*e.g.*, Rogoski, no prelo) ou, ainda, implementam treinos de mediação de leitura para pais (*e.g.*, Faria & Flores, 2018).

Os trabalhos do Grupo de Pesquisa Livros Abertos com crianças autistas (*e.g.*, Caldas, 2019; Guevara, 2021; Queiroz, 2017), tiveram como objetivo, em geral, promover aumento no repertório de habilidades sociais e/ou compreensão leitora. A responsividade como meio de

promoção da atenção conjunta não foi foco direto de investigação de nenhum dos trabalhos do grupo.

No entanto, trabalhos do grupo (*e.g.*, Bisello, 2018; Caldas, 2019) apresentam indícios de que a LuDiCa favorece a responsividade e, consequentemente, possibilita a promoção de comportamentos de atenção conjunta. Bisello (2018) verificou o efeito de um treino de LuDiCa com foco na responsividade sobre a frequência de Ciclos Dialógicos (*i.e.*, evocar a resposta da criança, fornecer *feedback* e expandir a resposta) de seis professoras do Ensino Infantil e Ensino Fundamental do Primeiro Segmento. Participaram, também, 24 crianças (entre quatro e oito anos de idade), para quem as professoras liam.

Bisello (2018), por meio de um delineamento de linha de base múltipla por participante, implementou um treino de LuDiCa com ênfase na responsividade e expansão das respostas. Para isso foram utilizadas instruções por meio de apresentações de slides e *role-playing* com as professoras. As professoras passaram por três condições: Linha de Base, intervenção e coleta pós-intervenção. Na linha de base, cada participante leu um livro com quatro crianças da sua turma de forma habitual.

Na intervenção, as participantes passaram pelo treinamento que consistia em cinco componentes: (1) folha explicativa com metáfora ilustrativa sobre funções e eventos narrativos; (2) atividade de identificação de função narrativa; (3) discussão sobre a LuDiCa e ciclo dialógico, enfatizando importância da responsividade; (4) revisão e síntese do ciclo dialógico por meio de um diagrama e (5) *role-playing*, realizado três vezes, sendo as duas primeiras com livros pré-definidos e previamente analisados. O pesquisador atuou, no primeiro *role-playing*, como mediador, depois inverteu o papel com as professoras. No último *role-playing* as professoras mediarão com um livro escolhido por elas. O treino foi individual e todos os *role-playings* incluíram discussão e *feedback* (Bisello, 2018).

Na coleta pós-intervenção, as professoras foram orientadas a aplicar o que aprenderam. Antes da sessão, foram lembradas de que deveriam realizar o ciclo dialógico e foram dadas dicas para enfatizar a responsividade (*i.e.*, ouvir e mostrar que ouviu) e a expansão das respostas (*i.e.*, levar o ouvinte além). Durante a linha de base, nenhuma professora apresentou Ciclos Dialógicos completos, mas passaram a utilizar as estratégias aprendidas com a entrada na intervenção. Também foi notado, por meio da análise dos turnos conversacionais gerados, que a responsividade das professoras gerou crescimento no diálogo com as crianças (Bisello, 2018).

Cabe ressaltar que, por mais que uma atividade seja considerada responsiva, como a LuDiCa, é importante que o mediador da leitura esteja sensível às respostas dos participantes da leitura. Apenas seguir instruções de como realizar uma LuDiCa sem a preocupação com a responsividade e com o reforço diferencial das respostas das crianças, pode levar o comportamento das crianças de responder à extinção, aponta Bisello (2018).

Segundo Bisello (2018), conseguir consequenciar e expandir uma resposta do participante de uma roda de LuDiCa faz parte de um comportamento responsivo e favorece o desenvolvimento de repertórios verbais. Consequenciar e expandir envolvem aspectos como afeto agradável e atenção aos interesses e preferências do falante, permitindo dar continuidade ao diálogo a partir das falas dos participantes.

Em Caldas (2019) houve a investigação dos efeitos da LuDiCa sobre a ocorrência de atenção conjunta em quatro crianças autistas e com repertório verbal limitado (entre seis e oito anos de idade) matriculadas em uma escola do Ensino Regular público do Plano Piloto, na cidade de Brasília (DF). Foi usado um delineamento de linha de base múltipla por pares, tendo como variável independente a LuDiCa e, como variáveis dependentes, RAC, IAC e engajamento geral na tarefa.

Na linha de base, foi realizada a leitura simples em voz alta, com oportunidades (*i.e.*, IAC por parte das mediadoras e pausas para oportunizar respostas dos participantes) para RAC

e IAC a cada página. Na intervenção (*i.e.*, LuDiCa), a cada página era feita uma pergunta aberta sobre um aspecto da ilustração, com expansão e modelos de respostas quando necessário (Caldas, 2019).

Um teste de generalização foi realizado com mediadores que as crianças desconheciam. A LuDiCa resultou em (1) aumento no percentual de intervalos em que ocorreu RAC em comparação com a linha de base, incluindo vocalizações, e (2) aumento no engajamento geral na tarefa, para todos os participantes. Os ganhos se generalizaram para novos mediadores. Não houve efeitos do procedimento sobre IAC (Caldas, 2019).

Na pesquisa de Caldas (2019), as mediadoras da LuDiCa também passaram pelo treino de responsividade desenvolvido por Bisello (2018) e, inclusive, aplicado pelo autor. Um grande diferencial da LuDiCa no que se refere à responsividade é a possibilidade de poder realmente seguir o interesse da criança. Não há como ser responsivo sem seguir o interesse. E não há como seguir o interesse se há uma limitação sobre quais objetos a criança deve realizar IAC.

Além disso, uma questão capacitista percebida em contextos de pesquisas e trabalhos clínicos, em geral, com pessoas neurodivergentes é a postura de atribuir todas as limitações à pessoa neurodivergente. Dificilmente se percebe pesquisadores analisando a possibilidade de seus auxiliares de pesquisa não serem responsivos o suficiente para perceber a atenção conjunta das crianças e reforçar quando ocorrer. Ou para verificar se a falta de ocorrência se deve à ausência de interesse em detrimento da falta de habilidade, justamente pelo objeto planejado para promover atenção conjunta não ter adquirido função de operação estabelecadora para a criança.

Por sua vez, a LuDiCa explicita em sua aplicação a necessidade da responsividade do mediador (o que Bisello resumiu para os professores como ouvir atentamente e mostrar que ouviu). Torna, assim, a responsividade o aspecto central no processo, de modo a favorecer que esse mediador adquira função de operação estabelecadora para a interação social dos ouvintes

com ele e entre si. Os resultados resumidos anteriormente sugerem que a LuDiCa (1) favorece a responsividade do mediador e (2) pode promover a atenção conjunta, porém o papel específico da responsividade em sua relação com a atenção conjunta ainda não foi investigado de forma sistemática.

Objetivo Geral

Elaborar um protocolo de avaliação da responsividade para LuDiCa em crianças autistas por meio da: (1) análise de vídeos de pesquisas realizadas anteriormente pelo Grupo de Pesquisa Livros Abertos com crianças autistas e (2) adaptação do protocolo *Responsive Interactions for Learning* (RIFL-P). O protocolo irá fundamentar um treino de LuDiCa, com foco na responsividade, para novos mediadores (*i.e.*, Estudo 02).

Método

Os vídeos selecionados para análise foram os da pesquisa de Guevara (2021), do Grupo de Pesquisa Livros Abertos, por ter sido realizada completamente *online* devido à pandemia do coronavírus. O fato de ter sido realizada de forma online favorece a análise dos vídeos, por permitir que se visualizem todos os participantes, o que comumente é difícil nas pesquisas presenciais por questões operacionais, como posicionamento da câmera e movimentações dos participantes.

Foram analisados 10 vídeos (selecionados randomicamente), de quatro grupos experimentais diferentes, porém com a mesma mediadora, totalizando 255,7 min. de gravação analisados. A mediadora possuía, aproximadamente, 10 anos de experiência com a LuDiCa.

Apesar de a pesquisa de Guevara (2021) ser com adolescentes, online e os vídeos serem de grupos experimentais diferentes, entende-se que não houve incompatibilidade com o objetivo do presente estudo, visto que o objeto de análise era o comportamento responsivo da mediadora e não do participante. Para a elaboração inicial do protocolo de responsividade, os

vídeos foram assistidos livremente, apenas para anotações e observações sobre os comportamentos de responsividade dos mediadores.

Em um segundo momento, foi feita uma adaptação das medidas comportamentais utilizadas no protocolo RIFL-P, de Schneider et al. (2021). Após os ajustes das medidas comportamentais desse protocolo, realizou-se uma análise formal dos vídeos.

Durante a análise formal, também foram identificados comportamentos responsivos da mediadora próprios das situações de leitura e que, portanto, não foram contemplados pelas medidas comportamentais do RIFL-P. Esses comportamentos foram registrados separadamente para posterior discussão e inclusão no protocolo final sobre responsividade para LuDiCa.

A análise formal dos vídeos do Grupo de Pesquisa Livros Abertos foi feita a partir de medidas adaptadas do protocolo RIFL-P, de Schneider et al. (2021). O protocolo RIFL-P mensura responsividade de pais em interação com seus filhos, em uma díade, por meio de três categorias: clareza comunicativa, leitura do pensamento e construção de mutualidade. A clareza comunicativa envolve o fornecimento de instruções verbais, vocais e não vocais, dos pais para seus filhos, de forma que as crianças compreendam os objetivos da tarefa e o que se espera delas. Engloba, inclusive, a habilidade de adaptar as instruções e *feedback* às necessidades da criança (Schneider et al., 2021).

A próxima medida parte de um termo pouco convencional para análise do comportamento e pouco explicativo, a leitura do pensamento¹. Mas corresponde, na verdade, à capacidade dos pais de identificarem as habilidades, os conhecimentos e a compreensão das crianças no que se refere à tarefa. Por fim, a construção da mutualidade diz respeito à promoção da reciprocidade. Materializa-se na habilidade de que criança e seus pais se mantenham

¹ O termo leitura de pensamento (*i.e.*, *mind-reading*) é um termo usado dentro do enquadramento da teoria da mente. Para os propósitos da pesquisa de Schneider et al. (2021), não há necessidade de maior detalhamento da teoria para compreensão do protocolo. Embora de cunho mentalista, aqui, não interfere no entendimento do protocolo, que se baseia na interação entre os adultos e a criança. Significa, simplesmente, responder sensivelmente às unidades temáticas da fala da criança

colaborativos e responsivos uns aos outros para que concluem uma tarefa juntos (Schneider et al., 2021).

A atividade realizada durante o protocolo RIFL-P para mensuração da responsividade pode ser feita por qualquer díade (*e.g.*, mãe-filho; pai-filho; irmão-irmão; professor-aluno). A tarefa consiste em replicar modelos utilizando blocos (*e.g.*, construir robôs com lego). Cada modelo inclui quatro cores e cada pessoa pode tocar em apenas duas cores. Assim, para concluir a tarefa, é preciso que haja colaboração (Schneider et al., 2021).

Para mensurar a clareza comunicativa são avaliados seis comportamentos: (1) fornecer instruções verbais claras e específicas; (2) prover instruções não verbais agradáveis - colaborativa, não agressiva e não hostil; (3) lembrar a criança dos objetivos/regras da tarefa; (4) buscar completar a tarefa de maneira sensível às necessidades e aos desejos da criança; (5) procurar seguir as regras de maneira sensível às necessidades e aos desejos da criança e (6) pedir ajuda de maneira clara (Schneider et al., 2021).

As medidas para leitura do pensamento incluem: (1) responder sensivelmente aos pedidos de ajuda da criança, mesmo os sutis e/ou não verbais; (2) conseguir reformular instruções que a criança não entende e (3) ser sensível ao que a criança sabe e/ou compreende. Por fim, as medidas para construção da mutualidade envolvem: (1) oferecer *feedback* para reforçar o comportamento da criança e (2) incentivar a alternância na interação com a criança.

O primeiro e o segundo comportamentos da clareza comunicativa do protocolo RIFL-P apresentam instruções verbais e não verbais, consecutivamente. Considerando que, na análise do comportamento, o termo verbal inclui comportamentos vocais e não vocais, considera-se que o primeiro comportamento engloba os dois itens, portanto, excluiu-se o segundo item da clareza comunicativa do protocolo RIFL-P para este estudo. Além disso, o protocolo se refere a uma atividade de jogo, com regras estruturadas e claras, com definições específicas de certo e errado. Na LuDiCa, não há certo e errado para o participante. O participante pode

compreender de forma incorreta ou incompleta as funções e eventos da narrativa. Pode, inclusive, responder inadequadamente a uma pergunta, como, por exemplo, dizer que o lobo mau da Chapeuzinho Vermelho é, na verdade, um coelho. Pode se levantar e correr no meio da história. E, sim, isso será algo que, no contexto de pesquisa, precisará de manejo, mas para a LuDiCa não são comportamentos errados.

Em uma mediação da LuDiCa, o mediador explica que o participante pode comentar sempre que quiser, no momento que quiser, destacando que não há certo ou errado. Inclusive, levantar-se, correr, gritar, imitar animais é algo esperado durante a LuDiCa, pois as crianças podem querer imitar algo que viram ou ouviram e isso é incentivado. A participação silenciosa, com crianças sentadas e caladas não é esperada e, muito menos, desejada na LuDiCa. Dessa forma, algumas das medidas comportamentais utilizadas por Schneider et al. (2021) não se aplicam ao contexto da LuDiCa e foram excluídas e/ou adaptadas. Também foram incluídas medidas que fazem parte do contexto da LuDiCa.

Diante do exposto, para a análise dos vídeos ficaram definidos os seguintes comportamentos: (1) fornecer instruções verbais claras e específicas; (2) lembrar ao participante que não há certo ou errado caso perceba insegurança; (3) buscar completar a tarefa de maneira sensível às necessidades e aos desejos do participante; (4) responder sensivelmente aos pedidos de ajuda do participante, mesmo os sutis e/ou não vocais; (5) conseguir reformular instruções que o participante não entende; (6) ser sensível ao que o participante não sabe e/ou compreende; (7) reforçar o comportamento do participante; (8) incentivar a alternância na interação com a participante; (9) seguir o interesse. As definições e/ou especificações de cada medida estão descritas no Apêndice D.

Cada sessão da pesquisa de Guevara (2021) tem duração diferente, com variação no número de páginas lidas e perguntas planejadas para promover interação. Dessa forma, optou-se por contabilizar quantas oportunidades os mediadores tiveram de serem responsivos e

quantas dessas oportunidades foram aproveitadas. Os comportamentos de responsividade da mediadora são descritos anteriormente e detalhados no Apêndice C.

Cabe destacar que a atenção conjunta é ocasião própria da LuDiCa para oportunizar responsividade. A LuDiCa, por meio do ciclo dialógico, cria oportunidades para que a criança participe ativamente da história. São feitas perguntas sobre o livro e ao redor do livro. Utiliza-se o termo ao redor do livro para se referir a perguntas que não são diretamente sobre o texto, mas que abordam temas que foram debatidos com o livro ou que surgiram na fala de algum dos participantes por meio de perguntas do tipo *distancing*.

Resultados e Discussão

A LuDiCa foi a pioneira no estudo da compreensão narrativa. As LDT focam em ensinar vocabulário, enquanto a LuDiCa permite que a compreensão ultrapasse as barreiras do livro e chegue a discussões da vida e das experiências no mundo real. Na Tabela 1 serão apresentados os dados analisados.

Tabela 1

Ocorrência de Comportamentos Responsivos em Rodas de LuDiCa

	Sessão	Duração	Atenção Conjunta da criança	Responsividade da mediadora	Oportunidades não captadas pelo protocolo
Grupo A	3	0:18:08	31	30	8
	4	0:29:04	76	75	9
	5	0:25:34	56	52	6
Grupo B	8	0:30:43	34	32	2
	17	0:35:00	75	72	2
Grupo C	9	0:23:54	35	34	1
	10	0:32:01	56	54	1
	12	0:21:59	49	48	2
Grupo D	6	0:22:17	33	31	0
	9	0:18:50	40	34	0

Nota. Foram nomeadas de atenção conjunta da criança as oportunidades apresentadas à mediadora para ser responsiva. Consiste em ocasiões nas quais a criança estava respondendo a

alguma pergunta, fazendo comentários, demonstrando interesse em algum aspecto da leitura ou da interação com a mediadora ou outros participantes.

Para o Grupo A, foram analisados três vídeos. O tempo médio das sessões foi de 24 min, com grande diferença na quantidade de oportunidades para a responsividade da mediadora (mín. 29; máx. 66). Houve poucas ocasiões em que a mediadora não foi responsiva (entre uma e cinco ocasiões, nas sessões).

No Grupo B, a média de duração das sessões foi de 32 min. Embora tenha pouca diferença de tempo entre as duas sessões analisadas nesse grupo, a diferença na quantidade de oportunidades foi grande, uma diferença de 39 oportunidades (min. 29; máx. 68). Mas não é um dado alarmante, visto que os capítulos do livro mediado têm tamanhos diferentes, com tipos de oportunidades diferentes para diálogos.

Ou seja, embora tenha sido lido o mesmo livro (*i.e.*, A bolsa amarela, Lygia Bojunga, 1976), cada sessão trabalhou com capítulos diferentes, podendo gerar maior ou menor interesse nos participantes. Assim, uma sessão com menos oportunidades de responsividade para o mediador não significa uma sessão pior, visto que pode ter menos oportunidades porque o participante passou mais tempo falando sobre o livro ou sobre si (*e.g.*, em situações de *distancing*). Nesse grupo, foram perdidas entre duas e três oportunidades para responsividade.

No Grupo C foram analisados três vídeos, com média de duração de 25 min, com, em média, 39 oportunidades para responsividade (min. 26; máx. 42). Foram perdidas, entre uma e duas oportunidades ao longo das sessões. O Grupo D teve tempo de sessão média de 20 min., com duas sessões com média de 34 oportunidades (min. 31; máx. 38). Foram perdidas entre duas e seis oportunidades para responsividade ao longo das sessões. Os tipos de responsividade da mediadora percebidos nas mediações apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2*Comportamentos de Responsividade da Mediadora*

	Grupo A (72,46 min)	Grupo B (65,43 min)	Grupo C (77,14 min)	Grupo D (40,67 min)
Fornecer instruções verbais vocais claras e específicas	0	3	2	0
Lembrar a criança que não há certo ou errado caso perceba insegurança	1	0	2	0
Buscar completar a tarefa de maneira sensível às necessidades e aos desejos da criança	1	0	0	0
Responder sensivelmente aos pedidos de ajuda da criança, mesmo os sutis e/ou não vocais	2	0	0	0
Conseguir reformular instruções que a criança não entende	2	2	5	0
Ser sensível ao que a criança sabe e/ou compreende	0	0	11	0
Reforçar socialmente o comportamento da criança	103	74	96	69
Incentivar a alternância na interação com a criança	23	13	22	3
Estar atento a sinais de desconforto ou cansaço da criança	0	1	0	0
Seguir o interesse da criança.	31	16	2	1

Foram somados todos os tipos de ocorrência de responsividade dentro das possibilidades previstas nas medidas comportamentais, contudo, foi observado que a maioria dos comportamentos aconteceu com pouca frequência. Outros comportamentos foram mais recorrentes. Fornecer instruções verbais claras e específicas não foi um comportamento recorrente, tendo sido identificado em apenas dois dos grupos. Quando ocorreu, foram situações para promover a interação dos participantes (que, nessa pesquisa, foram adolescentes neurotípicos e autistas).

Em uma das situações, no Grupo B, por exemplo, um dos adolescentes estava interrompendo propositalmente a fala do colega e a mediadora alertou sobre a importância de todos se ouvirem e como gostava de ouvir as histórias e as opiniões de todos.

Dessa forma, foi responsiva com o adolescente que foi interrompido, estabeleceu a regra de direito de fala e manteve o vínculo e o engajamento do adolescente que estava interrompendo ao dizer que também gostava das histórias dele. Um outro exemplo de ocorrência se deu no Grupo C, quando a mediadora ressaltou que todos poderiam ficar à vontade para falar quando quisessem, pedir para retomar algum ponto da história ou tirar dúvidas.

Entende-se que várias das medidas ocorreram com menor frequência porque precisam partir do participante. É preciso que o participante demonstre, por exemplo, desconforto ou cansaço para que a mediadora possa identificar. No caso específico das instruções verbais, a LuDiCa é uma atividade naturalística na qual a dialogicidade é valorizada, bem como a autonomia e a participação de cada pessoa na roda da leitura.

Dessa forma, não há motivos para que sejam fornecidas muitas regras. As regras geralmente são dadas na primeira sessão quando se apresenta a LuDiCa. Mesmo assim, as regras dadas na LuDiCa são mais orientações sobre a inexistência do conceito de certo e errado, sobre o direito à fala, sobre o respeito ao outro e à possibilidade de fazer comentários e perguntas a qualquer momento.

O que faz com que o comportamento de lembrar a criança que não há certo ou errado também tenha ocorrido com rara frequência (apenas três ocorrências). Até mesmo porque os próprios participantes vão percebendo a dinâmica da LuDiCa e entendendo a liberdade de se expressar e a abertura de poder desbravar novas ideias que a atividade permite. A ludicidade da situação e a ausência de regras rígidas podem ter influenciado na baixa ocorrência de

situações que demandassem que a mediadora percebesse sinais de desconforto ou cansaço da criança (aconteceu apenas uma vez).

Com relação ao responder sensivelmente aos pedidos de ajuda do participante, também houve pouca ocorrência, mais voltada para pedir para repetir alguma frase ou explicar alguma coisa que não foi bem compreendida. Entende-se que a baixa ocorrência se deve, justamente, ao fato de que a LuDiCa já proporciona um ambiente lúdico e sem cobranças e regras rígidas, reduzindo a necessidade de pedidos de ajuda. Também não foram frequentes os comportamentos de reformulação de instruções, resumiu-se à reestruturação de perguntas que os participantes não compreenderam ou não conseguiam responder completamente.

Ser capaz de reformular as instruções, no caso da LuDiCa, as perguntas, está muito próximo do comportamento de identificar e ser sensível ao que o participante sabe e/ou compreende. A diferença, no entanto, é que, no primeiro caso, a compreensão é possível após a reformulação. No segundo caso, é necessário entender que todas as pessoas têm suas limitações e potencialidades e que isso precisa ser identificado e respeitado.

O comportamento mais recorrente em todos os grupos e as sessões foi o reforço social após os comportamentos de atenção conjunta do participante. A mediadora não usou frases prontas como parabéns e muito bem. O reforço social era ofertado mediante atenção aos comentários e novos comentários adequados à resposta do participante, dando continuidade à conversa com o participante (*i.e.*, promovendo a alternância na interação), ou seja, seguindo o interesse do participante.

Em poucas ocasiões a mediadora perdeu oportunidades de reforçar o comportamento do participante e ser responsiva. A maior parte das ocorrências envolvia situações quando era feita uma pergunta, um participante respondia e a mediadora perguntava para o outro participante o que ele achava, sem reforçar a resposta do primeiro participante. Porém foram poucas ocorrências, como mostra a Tabela 1.

Seguir o interesse tem sido o comportamento mais difícil em pesquisas sobre atenção conjunta, isso porque tradicionalmente são feitos treinos estruturados com objetos pré-determinados com os quais os participantes devem interagir. Na LuDiCa, a mediadora seguiu o interesse dos participantes, mesmo quando esse interesse saía do contexto da leitura. Em uma ocasião, com o Grupo C, um participante autista percebeu que o pesquisador havia retirado a barba e interrompeu a leitura para comentar sobre o fato. A mediadora comentou junto, seguiu o interesse, riram e logo em seguida voltaram à leitura. Isso ajuda a aprofundar o vínculo e a atribuir ao mediador uma função de operação estabelecadora.

Com a análise dos vídeos, foi possível verificar alguns outros comportamentos que podem promover a responsividade na LuDiCa e que não foram previstos no protocolo. Esses comportamentos são visíveis na Tabela 3.

Tabela 3

Comportamentos de Responsividade da Mediadora não Previstos pelo Protocolo

	Grupo A (72,46 min)	Grupo B (65,43 min)	Grupo C (77,14 min)	Grupo D (40,67 min)
Expandir a resposta	12	2	4	0
Perguntar opinião de outras crianças mais caladas	3	0	0	0
Realizar comportamentos de autorrevelação	3	0	0	0
Pedir para a criança elaborar a resposta demonstrando interesse genuíno	1	0	0	0
Realizar <i>Distancing</i>	4	2	0	0

O primeiro deles faz parte do ciclo dialógico, o expandir. No expandir, quando o participante apresenta uma resposta simples, a mediadora pode repetir a resposta e ampliá-la, acrescentando novas informações. Na Sessão 10, do Grupo C, a mediadora pergunta: “Você

lembram o que eles fizeram pra salvar o Terrível dessa briga?”. O participante autista responde: “Ele ia lutar contra o galo”. A mediadora expande a resposta: “Ele ia lutar contra o galo Crista de Ferro, isso mesmo”. Embora ainda não seja a resposta apropriada à pergunta, o participante recordou de uma informação importante da história e, ao expandir a resposta a mediadora demonstra responsividade e interesse pelo que o participante diz. Quando uma pessoa aceita qualquer resposta e a reforça, sem tentar expandi-la, pode acabar parecendo desinteressado. Expandindo a resposta, é possível acrescentar novas informações, reapresentando aspectos relevantes da narrativa e a resposta adequada.

Além disso, sempre após uma interação com os participantes, antes de retomar a leitura, a mediadora pergunta: “Mais alguma coisa que vocês lembram e queiram falar?”. A frase é flexível, sofrendo algumas alterações em sua estrutura. Mas demonstra interesse no que o participante tem a dizer, podendo aumentar a probabilidade da pessoa se sentir mais confortável em participar.

A forma de realizar perguntas também foi um diferencial da mediadora que pode promover maior atenção conjunta e oportunidades para responsividade. Em vez de fazer perguntas apenas para testar a aprendizagem do participante, a mediadora fazia perguntas para gerar reflexões e curiosidade, demonstrando, por meio de expressões faciais e tom de voz, que suas perguntas eram curiosidades reais dela.

A autorrevelação também apareceu como um comportamento que ajudou a promover atenção conjunta e oportunidades para responsividade. Isso porque, como mencionado anteriormente, a maioria das oportunidades para responsividade da mediadora aconteceu quando a criança apresentou comportamentos de atenção conjunta. Quando uma criança fazia perguntas, comentários ou reclamações sobre o desenrolar da história, criava-se uma oportunidade para que a mediadora fosse responsiva. Contudo, a autorrevelação não espera que a criança crie a oportunidade para a mediadora ser responsiva. A mediadora cria sua própria

oportunidade, pois ao falar sobre si, desperta o interesse das crianças, que acabam compartilhando suas histórias pessoais também (*i.e.*, emitindo comportamentos de atenção conjunta) e oportunizando novas possibilidades de responsividade da mediadora. Em outras palavras, a autorrevelação favorece o engajamento das crianças, expresso em comportamentos de AC. Esse engajamento e as expressões de AC corroboram um ambiente em que há mutualidade, diálogo, o que retroalimenta a responsividade da mediadora.

Por exemplo, na Sessão 4, a mediadora perguntou se os participantes também já sentiram muita vontade de fazer algo que não dava para fazer e se sentiam paralisados por não conseguir. Para engajá-los, falou sobre sua vontade de ver seus amigos durante a pandemia do coronavírus (época na qual foi feita a coleta de dados) e não poder e como isso gerava um desânimo. Isso fez com que os participantes falassem mais sobre suas experiências e forneceu novas oportunidades de vinculação e responsividade. A autorrevelação aconteceu algumas vezes durante as sessões.

Porém, cabe ressaltar, que aqui o termo autorrevelação extrapola o sentido tradicional de falar de si de forma íntima. Na LuDiCa, a autorrevelação é um comportamento mais amplo que a mediadora apresentou de falar sobre sua experiência, dando suas opiniões sobre os temas discutidos. A mediadora se permite envolver em um verdadeiro diálogo em vez de ficar sob o controle de realizar um interrogatório. Assim, assume uma função de modelo de participação para os outros, criando contingências para uma participação menos centrada em responder à mediadora. Esse tipo de autorrevelação mais ampla, presente apenas na LuDiCa (e que permite a ênfase no modelo ofertado pela mediadora) sinaliza à criança que está ocorrendo verdadeiramente uma situação de diálogo e não uma avaliação ou testagem.

Por fim, no começo de cada sessão, a mediadora pedia para os participantes tentarem relembrar o que haviam lido na sessão anterior. Esse pedido inicial de reconto também oportunizou ocasiões para responsividade, porque levou a mediadora a estar sensível ao que o

participante lembrava ou não, reestruturar perguntas para assumirem funções de *prompts* para ajudar no reconto e reforçar o comportamento de recontar.

Os efeitos dessas interações em que as relações e a própria atividade são reforçadoras podem ser vistos nos resultados de Guevara (2021). O estudo de Guevara (2021) resultou em aumento da frequência de atos conversacionais, com os adolescentes passando a iniciar interações, fazer perguntas e falar sobre si mesmos, comportamentos que não aconteceram na linha de base.

Considerando as análises feitas anteriormente, propõe-se o protocolo apresentado na Tabela 4 para avaliação da responsividade dos mediadores da LuDiCa. Esse protocolo será utilizado para planejar a capacitação de mediadores e avaliar a responsividade dos mediadores na LuDiCa no Estudo 02 da presente tese.

Tabela 4*Protocolo de Avaliação de Responsividade de Mediadores da LuDiCa*

Comportamentos	Descrição e/ou especificações	Atenção conjunta da criança	Resposta de responsividade do mediador
Fornecer orientações sobre a LuDiCa	Explicar que a LuDiCa é uma atividade interativa, dialógica, na qual não há certo e errado. Que é possível comentar e tirar dúvidas a qualquer momento.	X	X
Realizar o ciclo dialógico sempre que possível	Seguir o ciclo dialógico sempre que possível. Fazer perguntas abertas, avaliando a resposta, acrescentando novas informações à resposta (<i>i.e.</i> , expandindo) e repetindo novamente o ciclo. Buscar, principalmente, fazer perguntas abertas e expandir as respostas dos participantes.		
Responder sensivelmente aos pedidos de ajuda do participante	Buscar identificar sinais de que a criança não está entendendo ou não está acompanhando a leitura por dificuldades de compreensão, questões		

	físicas, emocionais, dentre outras.
Reformular instruções que o participante não entende, mesmo sem solicitação direta	Modificar a estrutura de uma pergunta, comentário ou reestruturar o trecho de um livro para melhor compreensão da criança.
Identificar e ser sensível ao que o participante não sabe e/ou compreende	Compreender que há conhecimentos que a criança ainda não adquiriu ou que realmente não compreendeu. Não insistir.
Reforçar o comportamento do participante	Reforçar socialmente o comportamento da criança quando ela demonstrar engajamento na atividade, responder a perguntas ou fazer comentários
Realizar comportamentos de autorrevelação	Dar exemplos sobre si quando fizer alguma pergunta do tipo <i>distancing</i> que os participantes tenham dificuldade em responder.
Incentivar a alternância na interação com o participante	Promover a troca de turnos conversacionais, para que o diálogo continue acontecendo, incentivando outras crianças a falarem.

Questionar se o participante gostaria de falar algo antes de retomar leitura	Após interações com os participantes, antes de retomar a leitura, garantir que todos os participantes tenham tido a oportunidade de falar tudo que queriam.
Seguir o interesse	Acompanhar a criança em seus interesses, mesmo que desvie momentaneamente do assunto do livro.
Interromper a sessão diante de pedidos vocais ou não-vocais	Diante de comportamentos verbais vocais ou não-vocais de incômodo, desconforto ou mal-estar, interromper a sessão.

O Estudo 01, portanto, possibilitou observar que, na LuDiCa, a mediadora usou uma variedade de formas de responsividade que são especialmente adequadas para a situação de leitura compartilhada, de forma geral, e para a LuDiCa, de forma específica. A análise dos vídeos propiciou uma compreensão mais detalhada e sistemática dos comportamentos específicos, na LuDiCa, que se encaixariam na rubrica da responsividade.

A análise também permitiu perceber que a responsividade não é um conceito absoluto, mas, sim, um conceito polimorfo (Flores et al., 2020). Ou seja, o que conta como responsividade irá variar de uma situação a outra. Por isso, o protocolo RIFL-P teve categorias que não aconteceram (*e.g.*, estabelecer regras claras) ou que foram detectadas, mas não estavam previstas no protocolo (*e.g.*, como a autorrevelação e expandir a resposta). Dessa maneira,

obtem-se agora um protocolo inicial, com o qual é possível testar, no Estudo 02, a contribuição dessas estratégias de responsividade para a atenção conjunta.

Considerações Finais

Neste capítulo, buscou-se elaborar um protocolo de avaliação de responsividade por meio da análise de vídeos coletados previamente pelo grupo de pesquisa Livros Abertos. O objetivo foi pensar em práticas que considerem, também, que as dificuldades encontradas nas pesquisas com o público autista podem ser intensificadas pelas perspectivas enviesadas sobre as habilidades e as potencialidades desse público. Ressalta-se que algumas das dificuldades encontradas em pesquisas sobre atenção conjunta talvez estão relacionadas com a dificuldade dos pesquisadores de seguir o interesse das pessoas autistas e de serem responsivos.

A análise das interações durante a LuDiCa revelou que a responsividade da mediadora se manifestou principalmente no reforço social dos comportamentos de atenção conjunta dos participantes, seguido pela reformulação de instruções e respostas sensíveis a pedidos de ajuda. Destaca-se a importância de seguir o interesse do participante, mesmo fora do contexto da leitura, para fortalecer o vínculo. Além disso, a análise dos vídeos identificou comportamentos responsivos não previstos inicialmente no protocolo.

A análise da LuDiCa revelou estratégias de responsividade eficazes, como expandir respostas, perguntas reflexivas e autorrevelação, que incentivam o engajamento e a atenção conjunta em crianças autistas. A mediadora se adaptou às dinâmicas, priorizando o diálogo aberto e seguindo os interesses das crianças, o que resultou em interações mais ricas e reforçadoras. Essa abordagem flexível e responsiva, evidenciada pelo sucesso em aumentar atos conversacionais em estudos anteriores, levou à criação de um protocolo de avaliação de responsividade para otimizar futuras aplicações da LuDiCa. O protocolo foi utilizado no Estudo 02, para avaliar os efeitos da responsividade sobre os comportamentos de atenção conjunta em crianças autistas.

Capítulo 5 – Estudo 02

Responsividade Materna na Leitura Dialógica para Compreensão Profunda

Responsividade Materna na Leitura Dialógica para Compreensão Profunda

Estudo 02

A partir das análises realizadas no Estudo 01 foi possível perceber que as pesquisas sobre responsividade e atenção conjunta, inclusive no próprio Estudo 01, usam os dois conceitos (o primeiro associado aos adultos e o segundo, às crianças) como se fossem completamente distintos. No entanto, frequentemente, ambos estão intimamente relacionados, sendo praticamente indistinguíveis.

Quando uma pesquisa busca treinar um adulto para ser responsivo com uma criança, basicamente está ensinado a: (1) identificar e oportunizar IAC da criança para poder responder contingencialmente e sensivelmente às unidades temáticas da fala da criança e (2) identificar e oportunizar RAC da criança iniciando chamados de atenção conjunta aos quais possa ser responsivo. Assim, sua presença adquire função de operação estabelecadora e os comportamentos de atenção conjunta passam a acontecer de forma mais corriqueira e menos planejada. Então, o adulto, ao ser responsivo, também apresenta comportamentos de atenção conjunta.

A distinção reside no fato de que a responsividade é considerada uma estratégia deliberada, muitas vezes ensinada a adultos como forma de promover o desenvolvimento das crianças. Já a atenção conjunta é considerada uma resposta espontânea desejada na criança. Mas a atenção conjunta, como o nome diz, é uma interação.

Nesse sentido, entende-se que a variável dependente no Estudo 02 deve ser renomeada para melhor compreender o fenômeno investigado. A variável dependente deste estudo se torna, como resultado do Estudo 01, a interação responsiva. A interação responsiva envolve a habilidade de responder contingencial e sensivelmente às unidades temáticas da resposta de outra pessoa, em um processo de mutualidade. E o termo mutualidade é aqui crucial.

A literatura (*e.g.*, Formiga, 2010; Teixeira et al., 2004) sobre responsividade é adultocêntrica. Parte do princípio de que só o adulto oferece oportunidades para promover atenção conjunta na criança. Mas a criança também oferece oportunidade para o adulto ser responsivo e ter comportamentos de atenção conjunta. A LuDiCa promove a dialogicidade, o diálogo e, em um diálogo, os participantes são responsivos.

Assim, o que se espera investigar no Estudo 02 é se a LuDiCa está propiciando uma interação mais responsiva entre adultos que aprenderam a LuDica focada na responsividade em crianças autistas. Para isso, inicialmente, continuarão sendo investigadas, para os mediadores, as medidas de responsividade estabelecidas no protocolo criado no Estudo 01. Para as crianças, mantêm-se as medidas de atenção conjunta utilizadas em Caldas (2019). Porém, novas medidas poderão ser criadas no decorrer do Estudo 02.

Método

Participantes

Crianças autistas. Participaram da pesquisa seis crianças autistas, entre oito e 10 anos. As crianças estavam matriculadas em uma escola do Ensino Regular público na cidade de São Sebastião, Região Administrativa do Distrito Federal. As crianças foram indicadas pelas professoras e pela psicóloga escolar como estudantes com baixo envolvimento em episódios de atenção conjunta, tanto em interações sociais em sala de aula quanto em momentos de lazer.

Os critérios de seleção incluem o diagnóstico formal do autismo, a autorização dos pais, a idade dos estudantes (oito e 10 anos de idade) e a identificação de baixa frequência dos comportamentos de IAC. A baixa frequência de IAC foi identificada, inicialmente, pelas professoras e psicóloga escolar. Em seguida, foi confirmada por meio dos resultados do Protocolo Socially Savvy (Leaf, 2023), aplicados com mães e professoras. O protocolo avalia habilidades sociais de pessoas autistas em sete áreas: (I) Atenção conjunta; (II) brincar social;

(III) autorregulação; (IV) social/emocional; (V) linguagem social; (VI) comportamento de grupo ou sala de aula e (VII) linguagem social não-verbal.

Os critérios de exclusão foram: crianças que antes do estudo tenham um número médio de seis faltas mensais (em torno de 25%), dificultando o acompanhamento do desenvolvimento da criança pelas professoras, psicóloga e pesquisadora; crianças que demonstrem resistência a atividades de leitura.

Mães das crianças autistas. Participaram da pesquisa as seis mães dos participantes autistas. Os critérios de exclusão das mães foram: dificuldade em realizar as leituras por ser uma pessoa analfabeta ou semianalfabeta e mães que demoravam muito para responder aos contatos virtuais, dificultando a manutenção da pesquisa.

Ambiente

A pesquisa foi realizada em três ambientes distintos. O primeiro foi a sala da psicóloga em uma escola pública de Ensino Regular na cidade de São Sebastião (Distrito Federal). Nesse espaço, ocorreram os primeiros contatos com as professoras, a psicóloga, as crianças e suas mães. Além disso, foi nesse contexto que se aplicou o pré-teste do Protocolo *Socially Savvy* e ocorreu o primeiro treinamento para a LuDiCa com as mães.

O segundo ambiente foi o virtual, utilizando uma plataforma de videochamadas. Virtualmente, foram realizados os pós-testes do Protocolo *Socially Savvy* e o envio dos vídeos de treinamento da LuDiCa. Por fim, o terceiro ambiente foi o lar das crianças, onde aconteceram as leituras. No entanto, a pesquisadora não esteve presente nesse momento; as mães realizaram as gravações das leituras e enviaram os vídeos para análise. Assim, o acesso a esse ambiente ocorreu de forma virtual e assíncrona.

Materiais, Instrumentos e Equipamentos

Foram utilizadas entre 13 e 19 obras infanto-juvenis ilustradas, visto que houve crianças que participaram de mais sessões de leituras que outras, devido aos procedimentos de

decalagem entre as condições experimentais. Os livros foram escolhidos de acordo com os critérios estabelecidos em Mucchetti (2013): (1) histórias com enredo simples com sequência concreta de eventos (ordem cronológica); (2) com uso de conceitos geralmente familiares a crianças da idade dos participantes e (3) com uso reduzido de conceitos abstratos. A ordem de apresentação dos livros a cada participante foi randomizada e sempre havia três opções de livro para que a criança pudesse escolher qual gostaria de ler para cada sessão.

Para a realização das gravações, foram utilizados tripés específicos para a fixação de aparelhos celulares, os quais foram disponibilizados às mães participantes do estudo. As gravações ocorreram por meio dos próprios celulares e *tablets* das participantes, a fim de respeitar suas preferências individuais e promover maior familiaridade e conforto com o equipamento utilizado. As mães foram previamente orientadas a ativar o modo “não perturbe” em seus dispositivos, com o objetivo de evitar interrupções durante as filmagens, assegurando, assim, a qualidade e a continuidade dos registros. Essa decisão foi tomada após as participantes manifestarem a opção de não utilizar as câmeras filmadoras disponibilizadas pela pesquisadora, priorizando o uso de seus aparelhos pessoais como forma de preservar a espontaneidade das interações e minimizar possíveis desconfortos associados ao uso de equipamentos externos.

Como instrumentos, foram utilizados o protocolo de responsividade elaborado no Estudo 01 e o Protocolo *Socially Savvy*.

Delineamento Experimental

O delineamento experimental foi intrassujeito, com linha de base múltipla por díade, com uma replicação direta e uma replicação sistemática não concorrente. Em pesquisas intrassujeito, o comportamento do participante (neste caso, de cada díade) é registrado em um período anterior à intervenção (*i.e.*, linha de base), avaliando-se, com a entrada da condição experimental, se ocorrem mudanças sistemáticas nos comportamentos avaliados.

O estudo contou com seis díades adulto-criança, organizados em três duplas de díades para fins de decalagem da entrada da intervenção (Cosby, 2012), sendo que a análise foi conduzida para cada dupla, embora de forma intrassujeito. As duplas de díades adulto-criança foram estruturadas da seguinte maneira: (I) Primeira dupla de díades com o estudo primário; (II) segunda dupla de díades com uma replicação direta, garantindo a confiabilidade dos achados e (III) terceira dupla de díades com uma replicação sistemática, diferenciando-se pelo uso de livros digitalizados, permitindo a investigação da generalização dos efeitos em outro suporte (outra forma de veiculação) dos estímulos textuais e imagéticos.

A opção de se fazer a decalagem sempre entre duplas de díades, em vez de decalar a entrada na intervenção com as seis díades, deve-se ao fato de que as últimas díades teriam uma fase excessivamente longa de linha de base. Isso poderia, potencialmente, causar diversos problemas, como extinção, abandono do experimento por duração excessiva ou variabilidade comportamental não controlada. A opção permitiu, ainda, realizar uma variação controlada quanto ao suporte dos textos (físico ou digital), o que possibilitou avaliar a generalização dos efeitos para um suporte alternativo do estímulo textual.

Como se trata de uma pesquisa com crianças autistas, voltada para a promoção de comportamentos de IAC, que são fundamentais para o desenvolvimento infantil (Tomasello & Farrar, 1986), a reversão da intervenção (*i.e.*, retorno à linha de base após a intervenção) seria eticamente indesejável, além de ser metodologicamente inadequada, por estar sujeita a efeitos de aprendizagem. Por essa razão, optou-se pelo delineamento de linha de base múltipla por díade, garantindo a observação da relação entre a intervenção e as mudanças comportamentais sem necessidade de retirada do tratamento. Dessa forma, utilizam-se medidas repetidas dos comportamentos estudados nas condições de linha de base e intervenção e, quando necessário, em outras condições, como a de generalização, variando-se o momento de entrada das

diferentes fases em cada díade, para evitar a coincidência sistemática entre a entrada da variável independente e um mesmo evento histórico para todos os participantes (Cosby, 2012).

O estudo compreende três condições experimentais: Linha de Base, Intervenção Contínua e *Follow-up*. O critério para a transição da Linha de Base para a Intervenção foi a ocorrência de, no mínimo, três sessões consecutivas com menos de 20% de IAC ou, caso a taxa fosse superior, estabilidade comportamental. A decalagem entre os participantes de cada dupla de díades foi de três sessões. Os livros utilizados foram apresentados em ordens diferentes para cada participante, definidas aleatoriamente, visando reduzir possíveis efeitos de ordem.

Variáveis Dependente e Independente

A variável independente foi a LuDiCa, operacionalizada por meio do protocolo desenvolvido no Estudo 01. A variável dependente foi a interação responsiva, englobando os comportamentos de atenção conjunta apresentados pelas crianças. Para mensurar essa interação, foram avaliados tanto os comportamentos das mães — conforme os critérios do protocolo (ver Apêndice F) — quanto os comportamentos das crianças autistas relacionados à atenção conjunta e ao engajamento na atividade (ver Apêndice G).

Os comportamentos de RAC foram: (I) olhar evocado para o livro, (II) olhar evocado para a mãe e (III) responder vocal ou não vocal. Os comportamentos analisados para IAC incluíram: (I) nomear objetos e figuras; (II) fazer perguntas; (III) apontar não precedido por solicitação; (IV) olhar intercalado e (V) fazer comentários espontâneos sobre a história.

Por fim, os comportamentos de engajamento na tarefa foram contabilizados a partir da manutenção do contato visual com o livro ou com a mãe por cinco segundos em cada intervalo. A medida para avaliar a interação responsiva das mães será o protocolo criado no Estudo 01 e inclui todos os comportamentos apresentados anteriormente na Tabela 4.

Análise dos Dados

Todas as sessões foram registradas em vídeo pelas mães, garantindo uma captura detalhada das interações e possibilitando uma análise mais precisa dos comportamentos observados. Para a análise das filmagens, os comportamentos-alvo das crianças foram registrados em uma planilha do Excel, utilizando o método de registro de intervalo parcial. Esse procedimento consistiu na segmentação das gravações em intervalos fixos de 15 segundos, nos quais se verificava a presença ou ausência de comportamentos de interesse. Esse tipo de registro permite estimar a frequência dos comportamentos ao longo das sessões, oferecendo um panorama detalhado sobre sua ocorrência dentro dos períodos específicos.

A partir dos registros, calculou-se a porcentagem de intervalos em que cada categoria comportamental ocorreu, permitindo uma análise quantitativa padronizada. Esse projeto foi realizado dividindo o número de intervalos em que o comportamento foi observado pelo total de intervalos da sessão e multiplicando o resultado por 100, conforme descrito por Sella e Ribeiro (2018). Por exemplo, em uma sessão com duração de cinco minutos, composta por 20 intervalos de 15 segundos, a ocorrência de comportamentos responsivos em cinco desses intervalos resultaria em uma taxa de 25%. Esse percentual indica a proporção de tempo em que os comportamentos foram registrados, independentemente do tipo específico de comportamento responsivo envolvido, permitindo uma comparação mais objetiva entre diferentes sessões e participantes.

Além do registro dos comportamentos das crianças, também foi realizada uma análise dos comportamentos responsivos das mães. Para isso, utilizou-se um protocolo previamente desenvolvido no Estudo 01, garantindo a padronização dos critérios de observação e a fidelidade na coleta de dados. Esse protocolo foi fundamental para garantir que os comportamentos maternos fossem específicos e categorizados de forma consistente,

possibilitando uma análise mais detalhada sobre a dinâmica interativa entre mães e crianças ao longo das sessões filmadas.

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, foi realizada uma reunião com todas as mães participantes, na qual a proposta da pesquisa foi detalhadamente apresentada. Os benefícios da promoção da atenção conjunta em crianças autistas foram destacados, enfatizando o potencial para aprimorar comunicação, leitura, socialização e habilidades sociais. Foi explicado que, embora crianças autistas respondam a solicitações de atenção conjunta, frequentemente apresentam dificuldades em iniciá-las.

A reunião, conduzida durante um café da manhã organizado pela pesquisadora, teve duração aproximada de 90 minutos. Nesse encontro, foram coletados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. A presença da psicóloga escolar foi fundamental, compartilhando observações sobre as dificuldades específicas de cada criança em sala de aula, ressaltando a relevância da participação na pesquisa. Adicionalmente, foram coletadas informações para a primeira aplicação do Socially Savvy.

No mesmo dia, em sessões de aproximadamente 20 minutos, a pesquisadora, acompanhada da psicóloga escolar, encontrou-se individualmente com cada criança. Nessas interações, a pesquisadora foi apresentada e foi explicado que as crianças receberiam livros para lerem com suas mães. Todas demonstraram interesse em participar, e, como atividade inicial para fortalecer o vínculo com a pesquisadora, realizaram desenhos de seus personagens favoritos. A atividade teve como objetivo garantir a adesão das crianças ao termo de assentimento.

Semanalmente, cada criança recebia da psicóloga escolar três livros enviados pela pesquisadora. Na primeira semana foi enviado também um tripé para ajudar na filmagem das sessões. Os livros eram colocados pela psicóloga nas mochilas das crianças, que devolviam da

mesma forma após a leitura dos três. As mães do estudo de replicação sistemática recebiam semanalmente três livros digitalizados.

Linha de base. Foi solicitado às mães que realizassem uma leitura com seus filhos da mesma forma que costumavam fazer em sua rotina. No entanto, uma diretriz foi fornecida: a mãe deveria se posicionar de maneira a permitir à criança visualizar o livro e realizar a leitura dos livros. A fase de linha de base foi mantida até a obtenção de, no mínimo, três filmagens.

Treinamento inicial das mães. O treinamento inicial ocorreu após a fase de linha de base e teve como foco a LuDiCa com ênfase na responsividade. O treinamento se fundamentou nos estudos de Bisello (2018) e Schneider et al. (2021), mas, principalmente, nas análises de mediação realizadas por Guevara (2021) que foram feitas no Estudo 01. Foi a partir da elaboração do protocolo de responsividade criado no primeiro estudo que se observou quais comportamentos geraram maior interação no contexto de leitura dialógica. O protocolo guiou o processo de treinamento das mães no presente estudo.

O treinamento, com duração média de 50 minutos, foi conduzido individualmente em um encontro presencial na escola. Inicialmente, as mães foram orientadas a observar atentamente a condução da leitura pela pesquisadora, focando em sua postura e interações. A leitura mediada do livro *O Guarda-Chuva do Vovô* (Moreyra, 2013), utilizando a estratégia LuDiCa, foi realizada com ênfase nas funções e eventos da narrativa.

A dialogicidade foi incentivada por meio de perguntas do tipo *distancing*, que convidavam as mães a compartilhar suas vivências pessoais relacionadas à história. Após a leitura, os princípios da LuDiCa foram explicados, com exemplos práticos extraídos da própria sessão de treinamento, visando aprofundar a compreensão. Os diferentes tipos de perguntas foram ilustrados, referenciando as participações das mães durante a atividade.

As mães foram instruídas a buscar replicar a maneira como as interações ocorreram durante o treinamento nas leituras com seus filhos. Contudo, enfatizou-se a flexibilidade da

abordagem, destacando a ausência de um jeito correto de fazer. O foco principal residia em incentivar a participação ativa dos filhos e promover o prazer mútuo na atividade.

Intervenção contínua. Após o treinamento inicial, as mães passaram a aplicar as técnicas aprendidas em casa, gravando suas leituras e enviando os vídeos para a pesquisadora. Foi solicitado que cada mãe lesse como havia sido ensinado no treinamento e que sempre dessem a oportunidade do filho escolher qual livro seria lido em cada sessão, uma vez que havia sempre três opções. A cada três vídeos enviados, as mães recebiam um vídeo curto (entre dois e quatro minutos) com informações adicionais sobre os princípios da LuDiCa, garantindo uma tutoria contínua ao longo da intervenção.

No total, três vídeos foram elaborados para cada criança. O primeiro vídeo teve como objetivo orientar sobre a escolha do ambiente e do livro para a sessão de leitura. Nesse vídeo foram apresentadas dicas para tornar a experiência mais prazerosa, como a escolha dos espaços e a melhor forma de se preparar para uma mediação de leitura. No segundo vídeo foi ensinado como consequenciar as respostas da criança. Foram apresentadas orientações sobre o que fazer diante de respostas incorretas, corrigindo-as, e também sobre como reforçar respostas corretas, ampliando informações. Por fim, o último vídeo teve como objetivo ensinar a realizar perguntas abertas, priorizando funções e eventos para estimular o engajamento da criança. Foram dados exemplos de perguntas fechadas e como torná-las perguntas abertas, utilizando exemplos que aconteceram nas leituras realizadas pelas mães e no treinamento presencial.

Embora os vídeos abordassem os mesmos temas, eles foram personalizados para cada participante. Cada vídeo trazia trechos das sessões de leitura de cada díade mãe-criança, destacando o bom desempenho das mães. Também eram utilizadas as fotos retiradas dos vídeos para destacar reforços aplicados corretamente e expansões. Essa personalização permitiu reforçar socialmente o progresso de cada mãe, incentivando sua evolução no processo.

Para assegurar a visualização dos vídeos pelas mães, solicitou-se que enviassem áudios comentando o conteúdo e os aspectos que mais lhes chamaram atenção. Essa prática gerou *feedbacks* interessantes, visto que muitas mães expressavam insegurança quanto à adequação de suas interações. Em tais ocasiões, ressaltou-se a inexistência de uma abordagem correta, enfatizando a importância de estimular a participação dos filhos e cultivar um ambiente lúdico. O objetivo era transformar a leitura em uma experiência agradável, tanto para as crianças, quanto para as mães.

Esse componente foi baseado no estudo de Schneider et al. (2021) e na capacitação para responsividade resultante desse trabalho. O objetivo geral dessa etapa foi ajustar as técnicas da LuDiCa, ajudando a mãe a se tornar mais sensível e responsiva ao comportamento da criança. Além disso, buscou-se auxiliá-las na identificação de seus pontos fortes e oportunidades perdidas para promover o diálogo e a responsividade, como proposto por Schneider et al. (2021).

Follow-up. Após o término da intervenção, foi realizada uma fase autônoma, na qual as mães continuaram aplicando as estratégias aprendidas, mas sem encontros virtuais com a pesquisadora. Durante essa etapa, as leituras foram gravadas e enviadas, porém sem o fornecimento de *feedback* imediato por parte da pesquisadora.

Debriefing final. Ao final do processo, foi realizado um encontro virtual individual de *debriefing* para discutir os resultados da intervenção, esclarecer dúvidas e oferecer orientações para que as mães dessem continuidade, de forma autônoma, às práticas aprendidas.

Socially Savvy

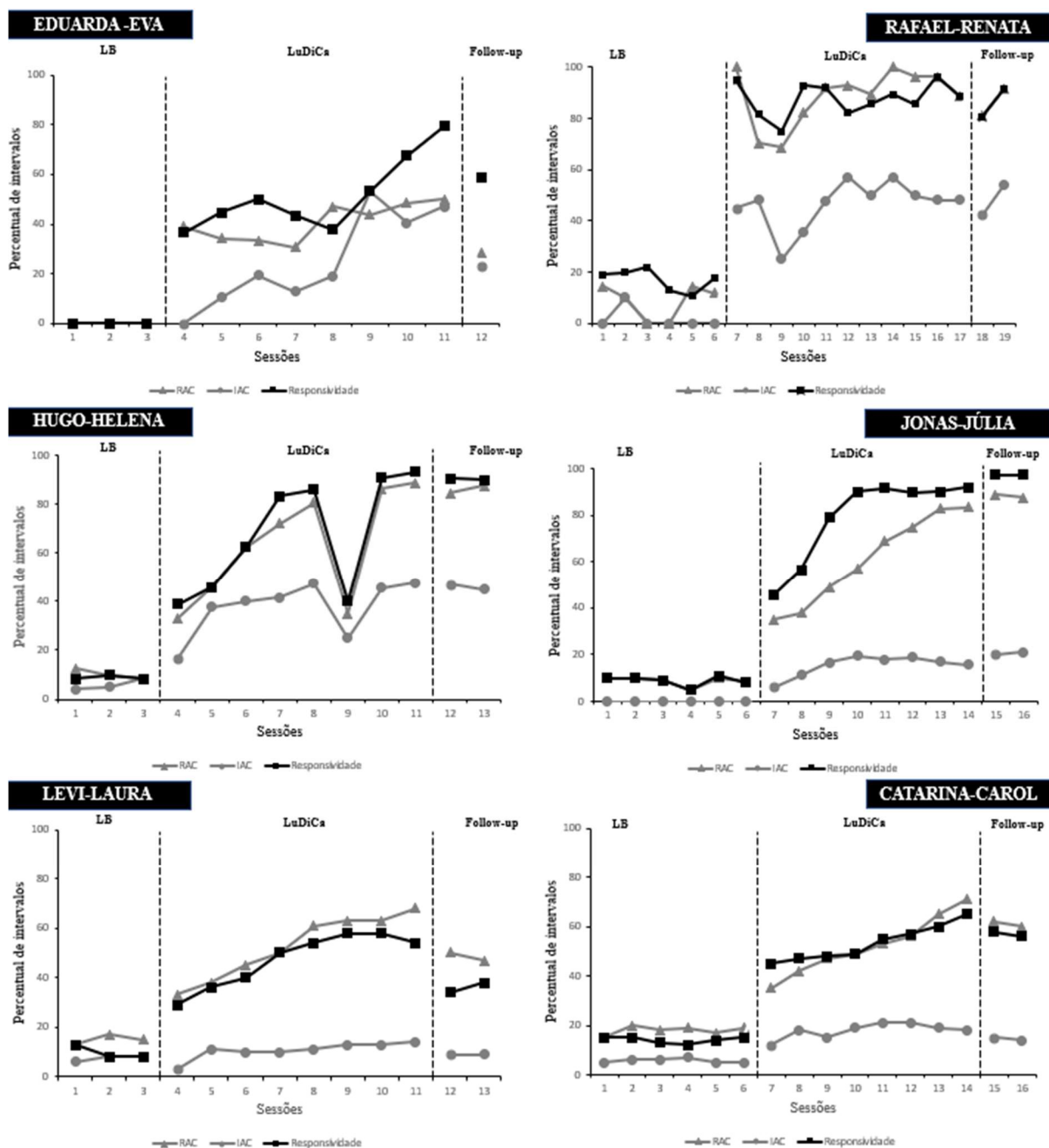
O Socially Savvy é um protocolo de avaliação voltado para a análise das habilidades sociais em crianças, especialmente aquelas com dificuldades nessa área, como crianças autistas ou com atrasos no desenvolvimento. O protocolo inclui avaliação de seis áreas: (I) Atenção

conjunta, (II) brincar social, (III) autorregulação, (IV) social/emocional, (V) linguagem social, (VI) comportamento de grupo e (VII) linguagem não verbal.

O protocolo foi aplicado duas vezes nas crianças participantes do estudo. A primeira avaliação ocorreu para garantir que as crianças se adequavam aos critérios de seleção da pesquisa. A segunda avaliação foi aplicada após a finalização do estudo, para verificar se houve mudanças no desempenho dos participantes.

Resultados

Este estudo teve como objetivo investigar o potencial da LuDiCa em aprimorar a responsividade materna e, consequentemente, impulsionar os comportamentos de atenção conjunta dos filhos. Os resultados gerais, conforme ilustrado na Figura 5.2, demonstram a eficácia da intervenção. Observou-se que, na linha de base, tanto a responsividade das mães quanto a atenção conjunta dos filhos eram mínimas ou inexistentes em todas as díades. Também é possível visualizar na figura a decalagem da entrada da intervenção, mostrando que os participantes passaram para a condição da intervenção em sessões diferentes, reduzindo a possibilidade de vieses nos resultados.

Figura 5.1*Efeitos da Responsividade Materna na Atenção Conjunta dos Filhos*

A implementação da LuDiCa promoveu um aumento significativo na responsividade materna, o que, por sua vez, desencadeou um crescimento correspondente nos comportamentos de atenção conjunta dos filhos. A seguir, serão apresentados os dados específicos de cada díade mãe-filho, detalhando as nuances dessas transformações.

Responsividade

Os dados de responsividade de todas as mães participantes são apresentados na Figura 5.3, Figura 5.4 e Figura 5.5 O gráfico ilustra o percentual de intervalos nos quais as mães demonstraram comportamentos responsivos durante a atividade de leitura, considerando as diferentes condições experimentais.

Figura 5.2

Responsividade Materna – Eva e Renata

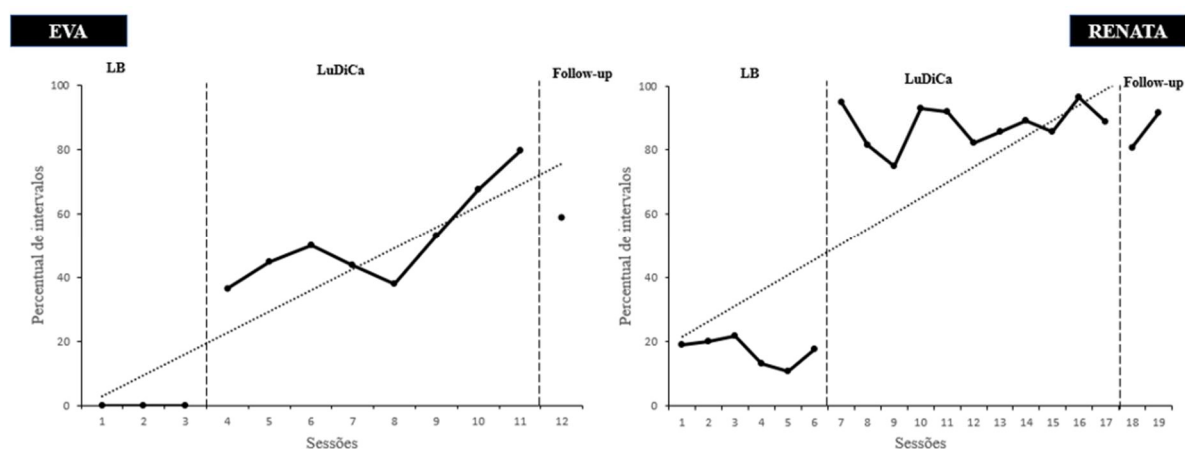


Figura 5.3

Responsividade Materna – Helena e Júlia

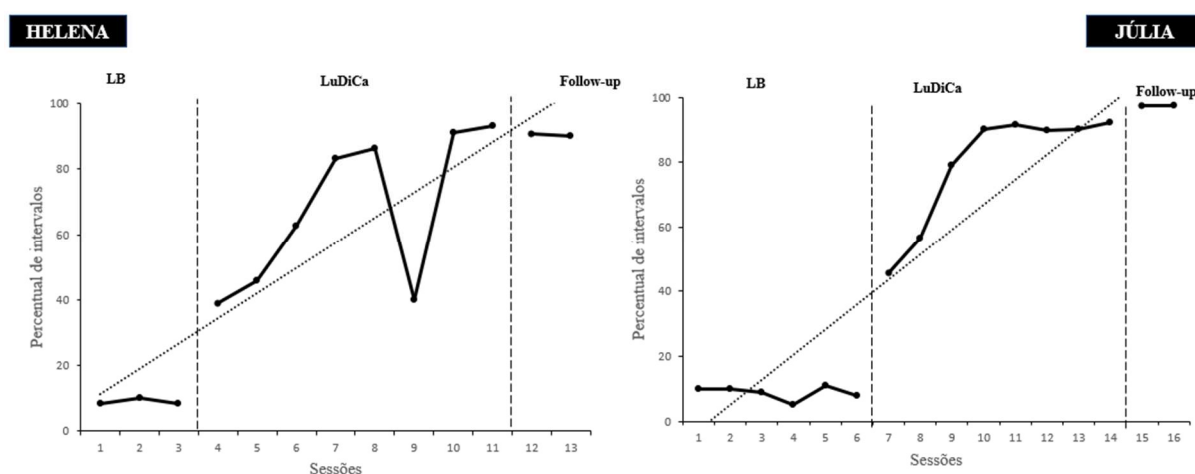
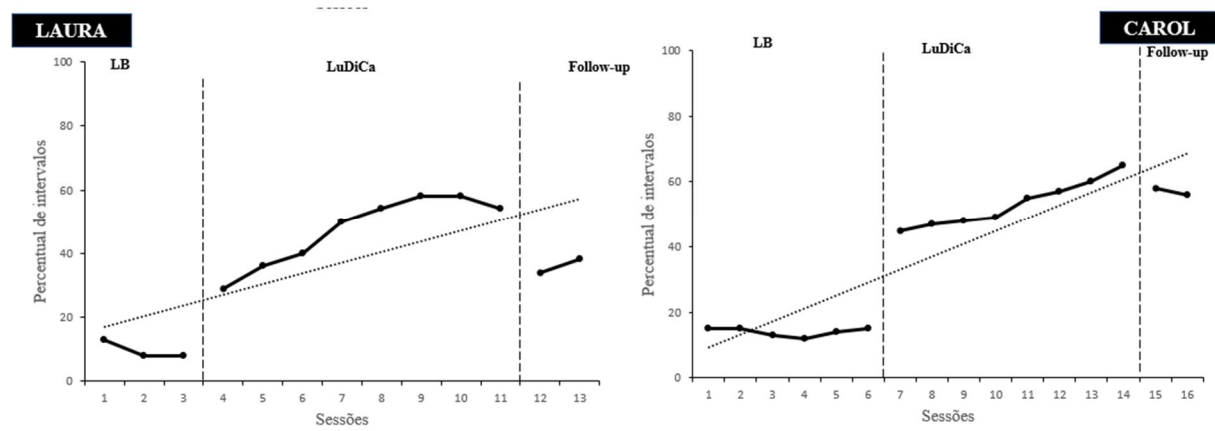


Figura 5.4

Responsividade Materna – Laura e Carol



Os tipos de comportamentos responsivos emitidos no estudo podem ser visualizados na Tabela 5.

Tabela 5*Tipos de Comportamentos Responsivos Maternos (em Percentual de Ocorrência Por Intervalos)*

		Orientar sobre a leitura	Mostras aspectos do livro	Fazer perguntas abertas	Reforçar as respostas	Responder aos pedidos de ajuda	Fornecer dicas	Identificar dificuldades	Distancing	Incentivar alternância	Pedir para falar mais	Seguir o interesse	Interromper se a criança pedir
EVA	LB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LuDiCa	1	22	32	15	5	0	0	0	0	0	0	1
	Follow-up	0	18	31	13	8	0	0	0	0	0	0	0
RENATA	LB	0	8	5	1	0	0	0	0	0	3	0	0
	LuDiCa	3	41	62	51	19	0	0	0	0	0	2	5
	Follow-up	0	57	80	52	15	15	0	0	0	0	6	9
HELEA	LB	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LuDiCa	1	35	35	19	6	0	0	0	2	1	0	1
	Follow-up	0	45	56	32	21	0	0	0	0	0	0	17
JÚLIA	LB	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LuDiCa	0	43	47	19	18	0	2	0	2	2	1	7
	Follow-up	0	63	47	26	12	0	0	0	0	0	0	11
LAURA	LB	0	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LuDiCa	0	27	24	11	6	0	0	0	0	0	0	1
	Follow-up	0	24	28	15	19	0	0	0	0	0	0	7
CAROL	LB	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	LuDiCa	0	28	26	14	10	0	0	0	0	0	0	2
	Follow-up	0	29	23	25	16	0	0	0	0	0	0	0

Nota. LB (Linha de Base). LuDiCa (Leitura Dialógica para Compreensão Profunda).

Eva. Durante a linha de base, observou-se que o percentual de intervalos com comportamentos de responsividade por parte de Eva foi consistentemente baixo, visto que não houve interação entre mãe e filha. Com o início da intervenção, notou-se um aumento progressivo no percentual de intervalos com comportamentos responsivos.

Como se trata de uma intervenção que envolve a introdução de novas instruções a cada duas sessões, percebe-se que, progressivamente, Eva adquire o repertório da LuDiCa. Embora tenha ocorrido uma pequena queda nas sessões sete e oito, houve um aumento considerável na ocorrência nas sessões subsequentes, com uma tendência crescente, com valores entre 36% e 79%, com média de 52%.

Os resultados de Eva indicam que a intervenção foi eficaz em aumentar sua responsividade durante a tarefa de leitura com a filha. O aumento gradual durante a fase de intervenção sugere que a mãe desenvolveu a habilidade de aplicar as estratégias implementadas. A manutenção da responsividade na sessão de follow-up é um indicativo promissor da durabilidade dos efeitos da intervenção.

Nas sessões de linha de base, Eva não buscou interagir com a filha durante a leitura, adotando uma abordagem tradicional, sem contato visual com Eduarda, sem apresentar as ilustrações e sem verificar se a filha conseguia visualizá-las. Após o treinamento presencial na intervenção, Eva passou a realizar perguntas abertas e apresentar as ilustrações. No entanto, não foram observados outros comportamentos ensinados no treinamento, como reforçar e expandir as respostas da filha ou seguir o interesse da criança.

Após a introdução do primeiro vídeo de treinamento Eva passou a reforçar mais consistentemente as respostas da filha. Com a apresentação do segundo vídeo, começou a expandir as respostas, acrescentando novas informações sobre a narrativa, além de apresentar alguns poucos comportamentos de seguir o interesse de Eduarda, ainda que de forma limitada. Apenas após o terceiro vídeo, a mãe passou a seguir o interesse da filha de forma mais

consistente, consolidando os comportamentos de fazer perguntas abertas, reforçar e expandir. Houve também a ampliação do comportamento de iniciar a atenção sobre ilustrações dos livros e algumas poucas ocorrências de comportamentos de autorrevelação, expressando seus sentimentos em relação à narrativa.

O follow-up foi aplicado um mês depois do final da intervenção. Apesar de apresentar um pequeno declínio no índice (58%), a responsividade ainda se manteve, sem sobreposição com os dados da linha de base. Apesar do follow-up ter revelado bons indicativos de manutenção do repertório, a sustentabilidade da atividade após o término da pesquisa pode ser desafiadora. Isso porque a mãe manifestou, em alguns momentos, desinteresse pela leitura, por considerar que essa atividade deve ser de responsabilidade da escola e dos professores.

Renata. Durante a linha de base, a interação de Renata durante a leitura se caracterizou por uma baixa frequência de comportamentos responsivos. Predominantemente, suas intervenções eram diretivas, restringindo-se a direcionar o olhar da criança e solicitar atenção. Essa abordagem pode limitar a espontaneidade da leitura e, conseqüentemente, o engajamento da criança com a narrativa. Os índices de responsividade, que oscilaram entre 10% e 20%, evidenciam a dificuldade de Renata em promover uma interação dialógica eficaz.

Após o início da intervenção, observou-se um aumento expressivo nos comportamentos responsivos de Renata. Esse dado é consistente com o alto nível de interesse, participação e atenção demonstrado pela participante durante o treinamento presencial. Os percentuais de ocorrência de comportamentos responsivos durante a intervenção variaram entre 75% e 96%, estabilizando-se em torno de 85%, com uma clara tendência de crescimento contínuo ao longo das sessões.

Diferentemente do que ocorreu com a díade Eva-Eduarda, Renata e Rafael já apresentavam, na linha de base, algumas interações durante a leitura. Renata utilizava perguntas abertas, convidando Rafael a responder completando palavras. Em uma interação

responsiva, comparou o comportamento do filho à narrativa (*i.e.*, "igual você faz"), uma estratégia que ajuda a promover o *distancing* e que o conecta à história. Esse comportamento foi também foco no treinamento. Contudo, predominavam perguntas fechadas, focadas em elementos visuais (*e.g.*, "tá vendo?"). Dessa forma, apesar de já existir alguma interação, dificilmente promoveriam atenção conjunta a longo prazo.

No treinamento presencial, Renata demonstrou interesse e proatividade. Permitiu-se participar ativamente da LuDiCa, trazendo informações do tipo *distancing* ao compartilhar experiências pessoais relacionadas ao tema da leitura (*i.e.*, papel dos avós na formação da identidade). Com a intervenção, intensificou as perguntas abertas, inicialmente sobre ações e personagens, evoluindo para identificação de sentimentos e *distancing*. Nas primeiras sessões pós-treinamento, corrigiu e expandiu respostas de Rafael, embora esporadicamente.

Após o primeiro vídeo de treinamento, Renata incentivou Rafael a expandir suas falas sobre a história e a explorar o livro, aumentando gradativamente as perguntas abertas, reforços e expansões de respostas. Com os vídeos subsequentes, tais comportamentos se consolidaram. Porém, Renata não desenvolveu a habilidade de reforçar comportamentos de IAC, possivelmente por estar sob controle do que pareceu ser seus maiores focos: (I) fazer perguntas abertas e (II) reforçar e expandir as respostas do filho.

O *follow-up*, realizado em duas sessões com intervalo de uma semana, um mês após a conclusão da pesquisa, revelou a manutenção dos comportamentos responsivos de Renata. Esses resultados corroboram seu *feedback* sobre a pesquisa e seu interesse em continuar as atividades de leitura. Os índices elevados de responsividade, com ocorrências de 80% e 91%, sem sobreposição com os dados da linha de base, sugerem a eficácia e a durabilidade dos efeitos da intervenção. Ao longo da pesquisa, notou-se que Renata passou a desfrutar mais da leitura, demonstrando maior alegria e interação com o filho, além de buscar ambientes mais confortáveis para a atividade.

Helena. Os resultados apresentados indicam que, durante a linha de base, a interação de Helena com o filho durante a leitura era praticamente inexistente. Predominavam interações com foco na emissão de comandos para direcionar a atenção do filho (*e.g.*, fique sentado ou fique quieto). Os índices de comportamentos responsivos de Helena registraram valores extremamente baixos, variando entre 8% e 10%, sinalizando uma ausência significativa de interação dialógica e responsiva.

Com a implementação da LuDiCa, a partir da quarta sessão, observou-se um aumento expressivo na responsividade de Helena. Progressivamente, a participante passou a apresentar comportamentos responsivos ao longo do estudo, com uma única exceção na nona sessão, quando ocorreu uma redução abrupta na emissão desses comportamentos. Os índices de responsividade variaram de 38% e 93%, com uma média de 67% e uma clara tendência de crescimento contínuo.

Durante a linha de base, a interação de Helena com o filho durante a leitura focava no controle comportamental da criança, priorizando uma postura tradicional e passiva, como o silêncio e a imobilidade, em detrimento da interação genuína. Embora afetuosa, Helena se manteve firme em relação ao comportamento esperado do filho durante a atividade. Os comportamentos responsivos da participante se limitavam a apontar elementos visuais nos livros, aparentando ser mais um hábito do que um esforço para promover interação dialógica.

No treinamento presencial, Helena se mostrou participativa, buscando esclarecimentos sobre como estimular a responsividade por meio das perguntas. Também compartilhou experiências pessoais relacionadas ao tema discutido no livro utilizado no treinamento. Nas sessões subsequentes ao treinamento, percebeu-se, de imediato, um aumento significativo dos comportamentos responsivos. Helena expandiu, de forma ainda inconsistente, suas interações para incluir perguntas abertas e reforçar as respostas, além de manter a apresentação de elementos visuais dos livros.

Após a introdução do primeiro vídeo de treinamento, os comportamentos de realizar perguntas e reforçar respostas foram consolidados. Helena passou a compartilhar com o filho seus sentimentos sobre a narrativa (*i.e.*, autorrevelação) e fazer comparações e conexões com a vida do filho. Além disso, incentivou a alternância dos turnos conversacionais, estimulando a participação ativa do filho na discussão sobre a narrativa.

Na nona sessão, ocorreu uma queda abrupta na emissão dos comportamentos responsivos, com retorno a índices mais altos na sessão seguinte. Essa queda é atribuída a interrupções externas e à pressão do tempo. A tentativa de Helena de conciliar a leitura com outros compromissos (*e.g.*, interações com o marido e horário de ida ao médico) pode ter sido responsável pelo baixo desempenho na sessão. O prejuízo na responsividade de Helena afetou diretamente os comportamentos de atenção conjunta do filho, que era incentivado, nessa sessão, a se comportar e não atrapalhar.

A sessão revelou uma priorização da conclusão rápida da atividade de leitura em detrimento da criação de um momento de lazer e conexão entre mãe e filho. Embora o esforço de Helena em manter a atividade, mesmo com limitações de tempo, demonstre compromisso com a pesquisa, a situação ilustra a importância de interações pais-filhos serem realizadas com dedicação e cuidado. Interações significativas, seja em contextos de pesquisa ou na construção de laços familiares, demandam envolvimento total, caso contrário, o desenvolvimento infantil pode ser impactado. Destaca-se que esse padrão foi isolado, já que Helena demonstrou consistentemente interesse e participação ativa ao longo do estudo, refletido no aumento significativo do tempo de leitura após a implementação da LuDiCa.

No *follow-up*, Helena manteve consistentemente os comportamentos responsivo, alcançando índices de 90% em ambas as sessões. A iniciativa de Helena em continuar os momentos de LuDiCa com o filho evidencia a eficácia da intervenção e o impacto potencialmente duradouro na dinâmica de leitura entre mãe e filho.

Júlia. O comportamento responsivo de Júlia durante a linha de base foi notavelmente baixo, caracterizado por uma leitura tradicional, apesar da imitação das vozes dos personagens. A ausência de estímulo à participação ativa de Jonas resultou em índices de ocorrência de comportamentos responsivos que variaram entre 5% e 11%, limitando-se a um ou dois comportamentos de solicitação de atenção ao livro por sessão.

Com a implementação da intervenção, observou-se um aumento expressivo e imediato na responsividade de Júlia. O percentual de intervalos com comportamentos responsivos saltou para uma faixa de 45% a 92%, com média de 79% e uma clara tendência de crescimento contínuo. A partir da primeira sessão da intervenção, Júlia incorporou consistentemente perguntas abertas, reforços e expansões de respostas em seu repertório, mantendo esses comportamentos até o *follow-up*.

A análise dos resultados de Júlia revela uma interessante dicotomia na sua abordagem da leitura com o filho. Inicialmente, durante a linha de base, Júlia demonstrava uma preocupação com a afetividade e a leveza, expressa por meio de uma entonação meiga e da imitação de vozes dos personagens. No entanto, seu método de leitura era predominantemente tradicional, negligenciando o estímulo à participação ativa de Jonas. Essa abordagem, apesar de bem-intencionada, mostrou-se ineficaz na promoção da atenção conjunta e do engajamento de Jonas.

O treinamento presencial marcou uma transição significativa no comportamento de Júlia. Sua participação ativa, caracterizada por perguntas perspicazes e respostas reflexivas, destacou seu engajamento genuíno. A busca proativa pelos livros a cada nova semana, contrastando com a passividade das outras participantes, sublinhou seu interesse em implementar as novas estratégias.

Com a implementação da intervenção, a responsividade de Júlia experimentou um aumento substancial. A participante incorporou ativamente perguntas abertas, discussões sobre

as ilustrações e reforço positivo das respostas de Jonas. Além disso, adaptou sua abordagem para seguir o interesse do filho, reformular perguntas e oferecer dicas, demonstrando flexibilidade e sensibilidade. A busca contínua por novos livros e a comunicação proativa com a pesquisadora evidenciaram seu entusiasmo pela atividade e sua dedicação em aplicar as novas técnicas.

A adesão rigorosa de Júlia aos vídeos de treinamento, assistindo-os múltiplas vezes e aplicando as estratégias em cada leitura, exemplifica seu comprometimento com o processo de aprendizagem. Sua interação com Jonas transcendeu a leitura tradicional, transformando-a em uma experiência dialógica rica em perguntas e comentários.

A notável transformação no comportamento de Júlia durante o estudo também se refletiu no tempo dedicado à leitura. Na linha de base, a duração média das sessões de leitura era de apenas quatro minutos, indicando uma interação breve e possivelmente superficial. Com a introdução da intervenção, contudo, observou-se um aumento expressivo no tempo de leitura, que quase triplicou. A duração média das sessões na fase de intervenção saltou para 14 minutos, com uma sessão alcançando o tempo máximo de 24 minutos. No *follow-up*, essa tendência de maior dedicação à leitura se manteve, com uma duração média de 20 minutos por sessão. Esse aumento progressivo no tempo de leitura sugere que a intervenção não apenas melhorou a qualidade da interação, mas também fomentou um maior interesse e prazer na atividade, tanto por parte de Júlia quanto de seu filho.

O caso de Júlia ilustra que a ineficácia das abordagens de leitura em famílias com crianças autistas muitas vezes decorre da falta de acesso a estratégias eficientes e facilmente aplicáveis em contextos naturais. Ao consolidar os comportamentos ensinados na intervenção, Júlia demonstrou sua capacidade de promover um ambiente de leitura estimulante e interativo para seu filho, evidenciado pela linha de tendência crescente da ocorrência dos comportamentos responsivos.

O *follow-up* revelou um padrão único em Júlia, diferenciando-se dos demais participantes no estudo primário e nas replicações. Além da manutenção dos altos níveis de responsividade, Júlia demonstrou um aumento adicional na ocorrência desses comportamentos, atingindo 97%. Esse resultado singular confirma a consolidação duradoura do repertório de responsividade desenvolvido ao longo do estudo, indicando uma aprendizagem eficaz das estratégias da intervenção. A responsividade materna, como demonstrado no caso de Júlia, é crucial para o desenvolvimento da linguagem, atenção conjunta e engajamento da criança, ressaltando o impacto da intervenção no contexto de leitura e no desenvolvimento geral de Jonas.

Laura. Durante a linha de base, a interação de Laura com a criança durante a leitura se caracterizou por uma abordagem tradicional e passiva. A leitura era realizada de forma contínua, sem pausas para interação ou atenção à criança, evidenciando uma falta de engajamento dialógico. A mãe sequer buscava contato visual com a criança, indicando uma ausência de preocupação em verificar se a criança estava acompanhando a narrativa. Consequentemente, os comportamentos responsivos foram mínimos, com índices de ocorrência variando entre 8% e 13%, resultando em uma média de apenas 10%.

Na fase de intervenção, persistiu-se, inicialmente, a abordagem tradicional de leitura. No entanto, gradativamente, comportamentos responsivos começaram a ser evocados durante a implementação da LuDiCa. O percentual de intervalos com responsividade por parte de Laura oscilou entre 29% e 58%, com uma média de 47%, demonstrando uma mudança considerável em relação à linha de base, mas ainda indicando espaço para otimização na interação.

Nesta replicação sistemática do estudo primário, a abordagem de leitura foi adaptada para o formato digital, com as mães utilizando seus *tablets* pessoais. O objetivo era investigar se a maior acessibilidade proporcionada pela leitura digital promoveria o desenvolvimento da responsividade e a dialogicidade na interação com os filhos. Contudo, no caso de Laura,

observou-se um padrão de interrupções frequentes durante a leitura, com a mãe desviando sua atenção para verificar mensagens de texto, prejudicando a fluidez e a qualidade da interação.

Durante a linha de base, Laura demonstrou uma falta de engajamento no acompanhamento do progresso de Levi na leitura. O contato visual com o filho era raro, indicando uma ausência de preocupação em verificar sua compreensão e acompanhamento da narrativa. Embora Laura não impusesse um comportamento passivo e silencioso em Levi, também não incentivava ou modelava comportamentos que estimulassem uma interação mais rica e adequada ao contexto da leitura, como perguntas ou comentários.

Na fase de intervenção, Laura persistiu com elementos da leitura tradicional, mas começou a introduzir alguns comportamentos responsivos. Inicialmente, esses comportamentos se limitaram a mostrar ilustrações e solicitar que Levi apontasse para figuras específicas. Com o avanço das sessões, surgiram outros comportamentos, como a formulação de perguntas abertas. No entanto, essas perguntas inicialmente restringiam-se a um padrão repetitivo (*e.g.*, o que é isso?, que animal é esse?). A expansão do repertório de perguntas foi gradual e a dificuldade de Laura em reforçar as respostas de Levi, inclusive ignorando ou não corrigindo respostas incorretas, também foi notada.

O *follow-up* revelou um declínio no desempenho de Laura, com o retorno de padrões de leitura tradicional. Apesar disso, os índices de responsividade mantiveram-se acima dos valores da linha de base, com ocorrências de 34% e 38%. No entanto, esses resultados não alcançaram os níveis observados durante a intervenção, sugerindo que os efeitos da LuDiCa poderiam ser ainda mais fortalecidos com a continuidade da intervenção. O declínio no desempenho de Laura pode ser atribuído a sua falta de motivação em manter as leituras devido ao que a mãe atribuiu à aversão de Levi aos livros. As interrupções frequentes para verificar notificações de redes sociais persistiram, evidenciando uma dificuldade persistente de atenção e engajamento da mãe na atividade de leitura.

Carol. Na linha de base, a interação de Carol com Catarina durante a leitura tradicional foi marcada por uma baixa responsividade, limitando-se principalmente a direcionar o olhar da criança para o *tablet* e as ilustrações. A média de 14% de comportamentos responsivos indica uma leitura predominantemente passiva, com poucas tentativas de engajamento ativo por parte de Carol.

Durante a intervenção, houve um aumento significativo na emissão de comportamentos responsivos por parte de Carol, com uma média de 53% (variando entre 45% e 65%). No entanto, a dificuldade da mãe em conciliar sua atenção à tarefa com as tentativas de Catarina de interagir com o *tablet* sugere uma possível divisão de foco e uma necessidade de estratégias mais eficazes para lidar com as distrações durante a leitura em dispositivos digitais.

Na fase inicial, durante a linha de base, a interação de Carol com Catarina na leitura demonstrava uma abordagem tradicional e passiva. Carol conduzia a leitura de forma monótona, sem interrupções para diálogo, exploração do conteúdo e sem solicitar ativamente a participação de Catarina. A interação se limitava a direcionar o olhar da criança para o *tablet*, sem promover um engajamento mais profundo com a narrativa (*e.g.*, olha o tamanho desse jacaré). A dificuldade em controlar o *tablet*, devido às tentativas constantes de Catarina de manipulá-lo, evidenciava um desafio adicional na promoção da LuDiCa em dispositivos digitais.

O treinamento presencial revelou que Carol, apesar de participativa, demonstrava certa confusão em relação ao tipo de perguntas a serem feitas, necessitando de esclarecimentos adicionais sobre a distinção entre perguntas fechadas e abertas. Na fase de intervenção (LuDiCa), Carol começou a incorporar perguntas à leitura, embora ainda enfrentasse dificuldades em formular perguntas abertas, tendendo a recorrer a perguntas fechadas. A dificuldade de Carol em reforçar respostas corretas ou expandir respostas incorretas

inicialmente foi observada, revelando a necessidade de treinamento e prática para implementar completamente a técnica LuDiCa.

A partir do primeiro vídeo de treinamento, Carol demonstrou progressos significativos, incorporando o reforço positivo às respostas de Catarina e corrigindo respostas incorretas de forma natural e encorajadora. A expansão das respostas, a consolidação das perguntas abertas e a introdução de perguntas de *distancing* (*i.e.*, relacionar o conteúdo da leitura com experiências pessoais) ocorreram a partir do segundo vídeo, indicando um processo de aprendizado gradual e eficaz. Além disso, começou a fazer perguntas do tipo *distancing* para a filha (*e.g.*, quando foi a última vez que você ficou com raiva assim que nem um touro?).

Os resultados no *follow-up* foram de 56% e 58% de ocorrência de responsividade. No *follow-up*, a leve redução na responsividade de Carol pode ser atribuída à ausência de prática durante o período de pausa da pesquisa. Dessa forma, é esperado que haja uma pequena diminuição no desempenho. Apesar dessa redução, Carol demonstrou interesse em dar continuidade as leituras mesmo fora do contexto de pesquisa, mas demonstrou preferência por buscar livros físicos.

RAC e IAC

Na Figura 5.6, Figura 5.7 e Figura 5.8 são apresentadas as porcentagens de intervalos em que ocorreram comportamentos de IAC e RAC, para os seis participantes.

Figura 5.5

Ocorrência de RAC e IAC – Eduarda e Rafael

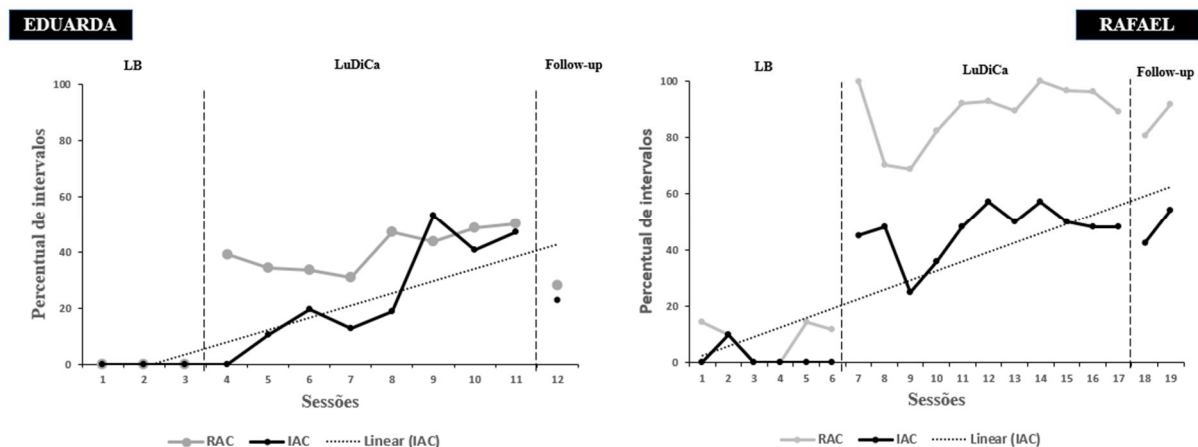


Figura 5.6

Ocorrência de RAC e IAC – Eduarda e Rafael

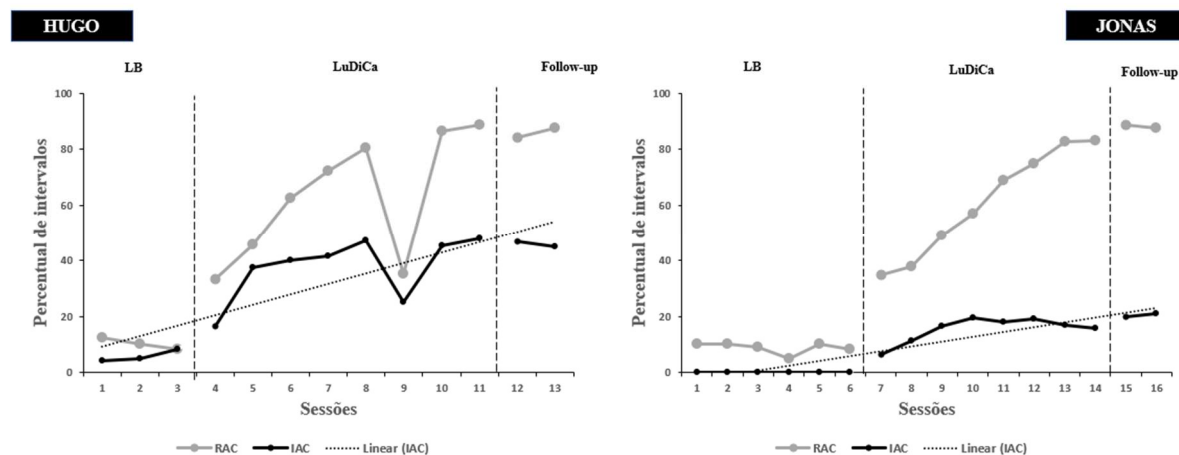
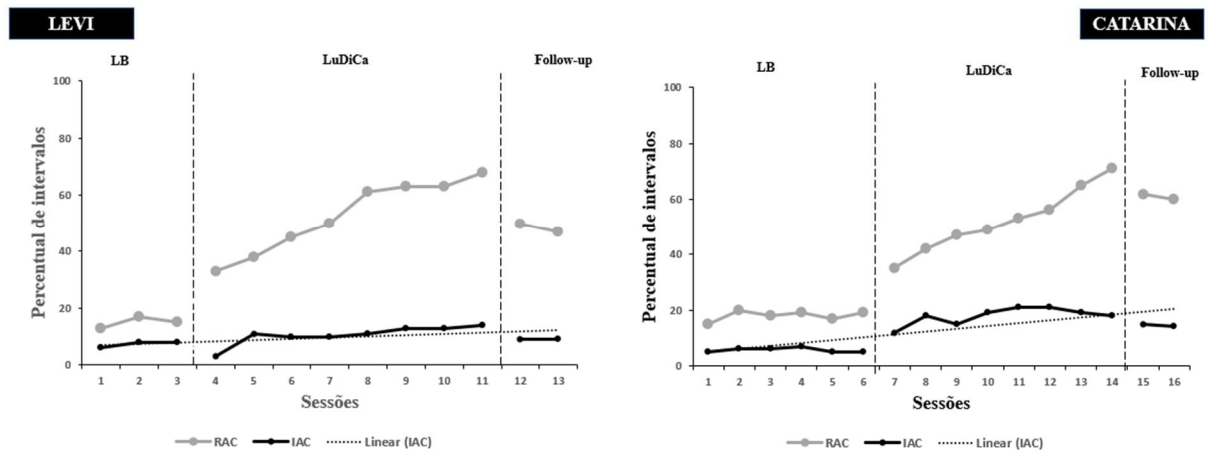


Figura 5.7

Ocorrência de RAC e IAC – Levi e Catarina



Os tipos de comportamentos de RAC emitidos no estudo podem ser visualizados na Tabela 6 e, para IAC, na Tabela 7.

Tabela 6*Padrão de Respostas de RAC (em Percentual de Ocorrência por Intervalos)*

		Número de sessões	Olhar para o mediador	Olhar para o livro	Responder vocal ou não vocal
Eduarda	LB	3	0	0	0
	LuDiCa	8	4	7	28
	Follow-up	1	0	0	28
Rafael	LB	6	0	5	7
	LuDiCa	11	1	33	84
	Follow-up	2	0	44	82
Hugo	LB	3	3	6	1
	LuDiCa	8	6	33	34
	Follow-up	2	8	45	57
Jonas	LB	6	0	9	0
	LuDiCa	8	14	38	25
	Follow-up	2	10	64	34
Levi	LB	3	0	15	0
	LuDiCa	8	3	41	19
	Follow-up	2	5	36	33
Catarina	LB	6	0	16	2
	LuDiCa	8	4	39	19
	Follow-up	2	0	43	19

Nota. LB (linha de base). LuDiCa (Leitura Dialógica para Compreensão Profunda).

Tabela 7*Padrão de Respostas de RAC (em Percentual de Ocorrências por Intervalos)*

		Número de sessões	Nomear figuras	Fazer perguntas	Apontar	Olhar	Fazer comentários
Eduarda	LB	3	0	0	0	0	0
	LuDiCa	8	5	4	1	2	10
	Follow-up	1	10	31	9	9	23
Rafael	LB	6	2	0	0	0	0
	LuDiCa	11	2	7	5	0	0
	Follow-up	2	2	11	6	2	38
Hugo	LB	3	4	0	1	0	0
	LuDiCa	8	11	1	22	3	3
	Follow-up	2	7	2	31	0	7
Jonas	LB	6	0	0	0	0	0
	LuDiCa	8	3	0	12	1	2
	Follow-up	2	4	4	13	0	4
Levi	LB	3	0	0	7	0	0
	LuDiCa	8	5	2	8	0	7
	Follow-up	2	2	2	9	0	5
Catarina	LB	6	0	0	8	0	0
	LuDiCa	8	8	3	13	0	13
	Follow-up	2	6	8	2	13	47

Nota. LB (linha de base). LuDiCa (Leitura Dialógica para Compreensão Profunda).

Eduarda. Durante a linha de base, na qual ocorreu a leitura tradicional, não foram observados comportamentos de RAC e IAC. Houve uma notável ausência de interação social entre a díade mãe-filha. Eduarda demonstrava maior interesse em interagir isoladamente com o celular, sorrindo e enviando beijos para a câmera. A mãe, por sua vez, também não manifestou interesse em direcionar a atenção da filha para a atividade, o que geralmente se percebe em leituras tradicionais.

Com o início da intervenção, observou-se um aumento gradual nos comportamentos de RAC e IAC. Os comportamentos de RAC começaram a surgir já na primeira sessão após o

treinamento presencial de Eva, apresentando um aumento progressivo a partir da oitava sessão (após Eva receber as instruções do segundo vídeo de treinamento) e atingindo um pico na nona sessão, com valores entre 30% e 50%, com média de 40%. Os comportamentos de IAC, por outro lado, passaram a ocorrer apenas na segunda sessão após o treinamento presencial de Eva, com um pequeno crescimento nas sessões seguintes e se intensificando a partir da oitava sessão (com valores entre 10% e 53% e média de 25%).

O aumento do percentual de RAC e IAC coincide com os períodos em que Eva demonstrou maior responsividade durante a realização da LuDiCa, reforçando, expandindo e seguindo o interesse de Eduarda. Após o treinamento presencial, Eduarda demonstrou maior interesse na leitura, uma vez que sua mãe passou a direcionar sua atenção por meio de perguntas e indicando ilustrações e, posteriormente, passou a seguir seu interesse.

Eduarda começou a fazer iniciações sobre a história, expressando que estava gostando das leituras. A criança parecia mais preparada para participar do que a mãe para ser responsiva, visto que algumas das suas iniciações foram ignoradas. Contudo, Eduarda continuou respondendo e interagindo sobre a narrativa. Apesar de alguns comportamentos de RAC e IAC não terem sido reforçados, Eva ter seguido o interesse de Eduarda parece ter funcionado como forma de reforçar suas interações com a mãe sobre a narrativa.

No decorrer da intervenção, Eduarda passou a apresentar maior variedade de comportamentos de RAC e IAC. Os comportamentos de RAC mais frequentes foram os de responder as perguntas e olhar para o livro quando solicitado. Os comportamentos de IAC que ocorreram com maior frequência foram fazer comentários sobre a narrativa, formular perguntas e nomear figuras sem solicitação prévia. Os resultados sugerem que a LuDiCa foi eficaz para aumentar os índices tanto de RAC quanto IAC e que o aumento da responsividade de Eva teve impacto significativo nos comportamentos de atenção conjunta de Eduarda.

No *follow-up*, observou-se um declínio no percentual de intervalos em que ocorreram comportamentos de RAC (28%) e IAC (23%) em comparação com as sessões anteriores da intervenção. Contudo, a tendência crescente foi mantida, sem sobreposição com os valores da linha de base. A redução dos índices no *follow-up* alerta para a necessidade de manutenção da intervenção para garantir que os comportamentos desenvolvidos continuem a ocorrer. No entanto, percebeu-se que os comentários da mãe sobre seu desinteresse na leitura começaram a ser reproduzidos pela filha, que passou a associar a leitura a obrigação escolar, apesar de ter expressado em diversos momentos durante a intervenção que estava gostando da atividade.

Rafael. O desempenho de Rafael na linha de base indicou que o participante já tinha desenvolvido alguns poucos comportamentos de atenção conjunta, principalmente de RAC. A ocorrência de IAC foi mínima, registrando-se em apenas uma sessão. Consequentemente, a interação social e a responsividade de Rafael na leitura tradicional foram limitadas. Os comportamentos de RAC variaram entre 0% e 14% nessa condição. Para IAC, os valores ficaram entre 0% e 10%.

Com a introdução da LuDiCa, observou-se um aumento imediato e significativo nos comportamentos de atenção conjunta. Os percentuais de ocorrência de RAC variaram entre 68% e 100%, com uma média de 88%. Para IAC, os valores se mantiveram entre 25% e 57%, com uma média de 46%. A manutenção desses resultados foi observada no *follow-up*, realizado um mês após a conclusão da pesquisa. Os índices foram de 80% e 91% para RAC e de 42% e 54% para IAC. Não houve sobreposição com os dados da linha de base em nenhum momento da intervenção e do *follow-up*, evidenciando a eficácia da LuDiCa.

Os resultados deste estudo demonstram a notável eficácia da LuDiCa em impulsionar tanto as IAC quanto as RAC no repertório de Rafael. A quase total ausência de comportamentos de atenção conjunta durante a linha de base, sob a modalidade de leitura tradicional, evidencia

a necessidade de estratégias mais interativas para engajar a criança na atividade de leitura, destacando a ineficiência dos métodos passivos.

O aumento significativo dos comportamentos de IAC durante a intervenção sugere que a LuDiCa promoveu ativamente um papel mais participativo em Rafael, incentivando-o a iniciar momentos de atenção compartilhada. A transformação na postura de Rafael foi perceptível, com o participante demonstrando maior prazer na atividade da leitura. Rafael passou a se expressar mais livremente por meio de comentários sobre a narrativa, sobre as ilustrações e suas próprias percepções sobre as situações apresentadas, evidenciando uma mudança qualitativa na sua interação com a leitura.

A variedade de comportamentos de RAC e IAC emitidos por Rafael também apresentou uma expansão considerável. Na linha de base, suas respostas se limitavam a vocalizações ocasionais e a seguir solicitações visuais (*i.e.*, olhar para o livro quando solicitado). Com a implementação da intervenção, Rafael intensificou suas respostas vocais e passou a nomear ilustrações espontaneamente.

A curiosidade de Rafael cresceu progressivamente, manifestando-se em questionamentos sobre as ações e as motivações dos personagens, bem como na exploração ativa das ilustrações. A participação ativa de Rafael se expressava, também, por meio das risadas e imitações dos animais que surgiam nas narrativas, culminando no gesto simbólico de acompanhar a leitura da mãe com o dedo, demonstrando um envolvimento genuíno com a LuDiCa.

Os resultados corroboram a eficácia da LuDiCa para aumentar a ocorrência dos comportamentos de atenção conjunta, mas transcendem essa constatação, evidenciando que a privação de estímulos proporcionados pela responsividade pode atrasar o desenvolvimento infantil. A transformação no comportamento de Rafael sugere que a intervenção, além de

ensinar novos comportamentos, também despertou um interesse genuíno pela leitura, pelos momentos de interação com a mãe e pela validação de ter sua voz ouvida durante as atividades.

Hugo. Durante a linha de base, a interação de Hugo na atividade de leitura se caracterizou por uma baixa frequência de comportamentos de RAC e IAC, revelando uma atenção conjunta limitada no contexto de leitura tradicional.

A ocorrência de RAC variou entre 8% e 12%, restringindo-se a momentos em que Hugo olhava para o livro mediante solicitação. Quanto à IAC, os valores se situaram entre 4% e 8%, com Hugo apresentando apenas o comportamento de apontar para ilustrações sem solicitação prévia. Hugo parecia ter desenvolvido um padrão de comportamento rígido quanto ao que se deve fazer diante de uma atividade escolar: sentar-se quieto, não interromper, não bagunçar. Nota-se a presença de um comportamento passivo diante da leitura, vista, até então, como obrigação escolar.

Com a introdução da LuDiCa, observou-se um aumento progressivo nos comportamentos de RAC e IAC, conforme evidenciado pela linha de tendência crescente. A ocorrência de RAC variou de 33% a 88%, com uma média de 63%. O percentual de intervalos em que ocorreram IAC se estabeleceu entre 16% e 47%, com média de 37%. Apesar da queda abrupta na nona sessão, os resultados se mantiveram consistentes, sem sobreposição com os dados da linha de base, indicando o impacto da intervenção.

Observou-se uma transformação na dinâmica de interação influenciada pela mudança na postura da mãe. A remoção da expectativa de comportamento passivo permitiu que Hugo explorasse um papel mais ativo da atividade de leitura. Hugo começou a responder vocalmente as perguntas, a interagir sobre as ilustrações e a estabelecer contato visual com a mãe de forma mais consistente, indicando um aumento significativo na sua participação ativa na leitura.

À medida que a responsividade da mãe de Hugo se intensificou, o repertório de atenção conjunta de Hugo também se expandiu de maneira notável. Os comportamentos de IAC, antes

raros, tornaram-se mais frequentes, com Hugo demonstrando curiosidade ao questionar as intenções e sentimentos dos personagens. Além disso, Hugo passou a nomear objetos e animais nas ilustrações e a compartilhar suas impressões sobre a narrativa, evidenciando um envolvimento crescente e espontâneo com a leitura.

Na nona sessão, marcada por interrupções e pela mudança na postura da mãe, os comportamentos de atenção conjunta e engajamento de Hugo foram prejudicados, com suas tentativas de participação sendo suprimidas. No entanto, o impacto foi temporário, com a mãe retomando os comportamentos responsivos na sessão seguinte e Hugo demonstrando um desempenho aprimorado. Apesar da redução nos índices de RAC e IAC na nona sessão, os valores se mantiveram acima dos níveis observados na linha de base, indicando a manutenção dos efeitos da intervenção.

Os resultados obtidos no *follow-up* revelaram a manutenção dos níveis elevados de RAC e uma quase imperceptível redução nos comportamentos de IAC. Os índices de ocorrência de RAC foram de 84% e 87%, enquanto os valores para IAC foram de 45% e 46%. Essa estabilidade reforça a eficácia da LuDiCa em promover comportamentos de atenção conjunta.

Hugo permaneceu responsivo e engajado, demonstrando uma mudança comportamental duradoura. Hugo abandonou a passividade inicial, adotando uma postura mais leve e lúdica, com mais sorrisos, contato visual e interações que refletiam uma conexão pessoal com a narrativa, como ao comparar suas próprias experiências com as dos personagens (*e.g.*, eu também fico bravo assim).

Jonas. Durante a linha de base, os índices de RAC oscilaram entre 5% e 10%, concentrados principalmente em respostas visuais ao livro quando solicitado, enquanto o IAC permaneceu nulo, indicando a falta de iniciativa de Jonas em direcionar a atenção conjunta. A interação da criança na leitura se caracterizou por uma notável escassez de comportamentos de

RAC e pela completa ausência de IAC, evidenciando uma interação dialógica limitada no contexto da leitura tradicional.

Observou-se que Jonas passava a maior parte do tempo desviando o olhar para outros elementos do ambiente, indicando uma dificuldade em manter o foco na atividade proposta e em compartilhar seu interesse. As interações com a mãe se limitavam a respostas breves e passivas, ocorrendo apenas quando solicitado diretamente. Embora Júlia não impusesse uma postura rígida de comportamento, a ausência de interesse de Jonas em socializar durante a leitura era evidente.

Com a implementação da intervenção, os comportamentos de RAC aumentaram substancialmente, variando entre 35% e 83%, com uma média de 61%, indicando uma maior receptividade e resposta às interações durante a leitura. Além disso, o IAC, que anteriormente não era observado, passou a ocorrer, embora de forma menos consistente, com índices variando de 6% a 19% e média de 15%. Essa introdução de comportamentos de IAC, mesmo que limitada, representa uma mudança relevante no padrão de interação de Jonas.

A animação e o entusiasmo demonstrados por Júlia durante a leitura parecem ter exercido um efeito contagiante sobre o filho, resultando em um aumento considerável em sua atenção e participação na atividade. O padrão de desatenção e impaciência observado na linha de base, onde a atenção de Jonas era difícil de manter mesmo em sessões de leitura curtas (média de quatro minutos), foi completamente revertido. Nas sessões da intervenção e do *follow-up*, Jonas demonstrou uma capacidade de concentração notavelmente maior, mantendo o foco mesmo em sessões da intervenção que duravam em média 14 e 20 minutos, respectivamente.

A participação de Jonas na leitura se tornou mais ativa e consistente. Ele começou a responder verbalmente às perguntas, a comentar sobre os personagens, a nomeá-los e a expressar suas emoções em relação às narrativas e às ilustrações. A atenção visual de Jonas em

relação à mãe também aumentou, sinalizando um maior envolvimento na interação. Contudo, é importante notar que a maioria dessas interações ainda era iniciada por solicitações da mãe. Embora os comportamentos de iniciação por parte de Jonas fossem menos frequentes e consistentes, eles se tornaram mais regulares ao longo do tempo.

O *follow-up* consolidou os resultados da intervenção, demonstrando a manutenção e o aprimoramento dos repertórios de interação desenvolvidos. Os comportamentos de RAC se mantiveram em níveis elevados, com índices de 87% e 88%, enquanto o IAC apresentou um aumento significativo em relação à intervenção, com índices de 20% e 21%. A ausência de sobreposição com os dados da linha de base, combinada com o aumento progressivo dos índices de interação no *follow-up*, reafirma a eficácia da intervenção em estimular a interação dialógica de Jonas durante a leitura. Jonas continuou a participar ativamente das leituras com a mãe, demonstrando a sustentabilidade do impacto da intervenção mesmo após o término da pesquisa.

Levi. Durante a linha de base, os comportamentos de RAC foram mínimos, variando entre 13% e 17%, enquanto os comportamentos de IAC permaneceram em uma faixa de 6% a 8%, concentrados predominantemente na interação com o *tablet*. A interação de Levi na atividade de leitura se caracterizou por uma notável falta de atenção. A criança demonstrava um desinteresse acentuado pela leitura, desviando o foco para a manipulação do *tablet*, evidenciando uma preferência pela interação com a tecnologia em detrimento do conteúdo do livro.

Com a introdução da intervenção, observou-se um aumento gradual nos comportamentos de atenção conjunta, embora de forma comedida. Inicialmente, os comportamentos de RAC se restringiram a respostas não vocais, como apontar para figuras no livro. No entanto, com o decorrer das sessões, surgiram outros comportamentos de RAC. Os índices de ocorrência de RAC variaram entre 33% e 68%, com uma média de 53%, indicando

uma melhora na receptividade de Levi à interação durante a leitura. Os comportamentos de IAC, por sua vez, apresentaram um aumento menos significativo, variando entre 10% e 14%, com média de 10%, o que sugere que a capacidade de Levi de iniciar interações dialógicas ainda não estava plenamente desenvolvida.

A intervenção da LuDiCa, embora tenha promovido um aumento notável nos comportamentos de RAC, demonstrou eficácia limitada no desenvolvimento de IAC, o que é esperado, considerando a concentração de Levi pelo *tablet* em detrimento da narrativa. Essa discrepância nos resultados sugere que, embora Levi tenha se tornado mais responsivo às tentativas de interação durante a leitura, ainda enfrentava desafios em iniciar interações de forma espontânea.

A ausência de progressos significativos no IAC levanta questionamentos sobre a adequação da intervenção para estimular essa modalidade específica de atenção conjunta. A intervenção pode não ter fornecido estratégias específicas o suficiente para estimular a iniciativa de Levi na interação, principalmente pela forte concorrência com o uso de telas para atividades de lazer.

No *follow-up*, ocorreu um declínio no desempenho de atenção conjunta de Levi, com os índices de RAC situando-se em 47% e 50%. Os comportamentos de IAC também apresentaram uma leve diminuição, registrando 9% em ambas as sessões do *follow-up*. Esses resultados sugerem uma dificuldade da díade em consolidar os aprendizados adquiridos durante a intervenção e aplicá-los de forma sustentável, indicando a necessidade de estratégias adicionais para fortalecer a interação dialógica entre mãe e filho.

A diminuição nos comportamentos de RAC durante o *follow-up* reforça a necessidade de um acompanhamento contínuo e de estratégias de reforço para garantir a sustentabilidade dos efeitos da intervenção. A preferência pela tecnologia em detrimento da leitura tradicional

sugere a influência do ambiente digital no comportamento de crianças e a necessidade de estratégias que busquem equilibrar a atração da tecnologia com o estímulo à leitura.

Apesar da eficácia da LuDiCa em promover o RAC, a falta de progresso significativo no IAC e a regressão no *follow-up* indicam a necessidade de refinar as intervenções com uso de tecnologias. Crianças como Levi, que já fazem uso excessivo de telas e que aprenderam a associar o uso de tecnologias com jogos e desenhos, podem apresentar dificuldades para mudar o foco de interesse nos atrativos do *tablet*. No contexto da pesquisa, a falta de adesão de Laura às técnicas de intervenção podem ser um dos fatores que explicam a dificuldade na manutenção das aprendizagens de Levi. Cabe ressaltar que, mesmo com as dificuldades com o uso de telas, Levi aprendeu alguns comportamentos de atenção conjunta no contexto da LuDiCa, como nomear as figuras, fazer comentários sobre a narrativa e responder vocalmente às perguntas sobre a história.

Catarina. Durante a linha de base, os comportamentos de RAC na linha de base variaram entre 15% e 20%, com média de 18%. As ocorrências de IAC foram mantidas entre 5% e 7%. A interação de Catarina com a leitura foi marcada por uma notável falta de atenção conjunta. Observou-se que a criança demonstrava um forte interesse em obter o *tablet*, desviando sua atenção do conteúdo da leitura. Os comportamentos de RAC foram mínimos, limitando-se a olhares direcionados ao livro quando solicitados pela mãe e ocasionais respostas vocais. Os comportamentos de IAC foram ainda mais escassos, indicando uma falta de habilidade em iniciar interações durante a leitura.

Com a entrada da LuDiCa, Catarina passou a apresentar mais comportamentos responsivos. Inicialmente o progresso foi lento, mas passou a se consolidar no decorrer das sessões. O percentual de intervalos em que ocorreu comportamentos de RAC nessa condição variou entre 35% e 71%, com média de 52%. Para os comportamentos de IAC os valores ficaram entre 12% e 21%, com média de 17%.

Catarina demonstrou um aumento na interação com a leitura, impulsionada pela maior animação da mãe e pelo uso de ilustrações para direcionar a atenção da criança. Nas primeiras sessões, Catarina passou a responder vocalmente e a apontar para o livro com mais frequência, embora suas respostas ainda fossem predominantemente monossilábicas.

Gradualmente, a criança começou a elaborar comentários mais complexos e a demonstrar comportamentos de IAC, como comentários espontâneos sobre a narrativa e identificação com os personagens. No entanto, o desenvolvimento de IAC não foi consolidado, apresentando pequenos índices de ocorrência. Catarina também passou a realizar comentários espontâneos sobre a narrativa e sobre as ilustrações e se identificar com os personagens (*e.g.*, eu também gosto de comer com a mão). Essa habilidade de realizar *distancing* se manifestou de forma inconsistente, indicando a necessidade de reforçar essa estratégia.

No *follow-up* houve uma pequena redução no desempenho de Catarina, com valores de 60 e 62% para RAC e de 14% e 15% para IAC. Catarina conseguiu manter parte dos comportamentos de atenção conjunta, mas voltou a se distrair com o *tablet*, evidenciando a dificuldade em competir com o apelo dos conteúdos virtuais. A queda no desempenho nesse período pode ser atribuída à falta de prática durante a pausa da pesquisa, reforçando a importância de manter as estratégias de intervenção a longo prazo. No entanto, é fundamental destacar que, apesar da redução, os índices de atenção conjunta de Catarina permaneceram superiores aos da linha de base, indicando que a intervenção teve impacto na interação dialógica entre mãe e filha.

Engajamento na tarefa

A ocorrência por intervalos de engajamento na tarefa para todos os participantes é apresentada na Figura 5.9, Figura 5.10 e Figura 5.11.

Figura 5.8

Engajamento na Tarefa – Eduarda e Rafael

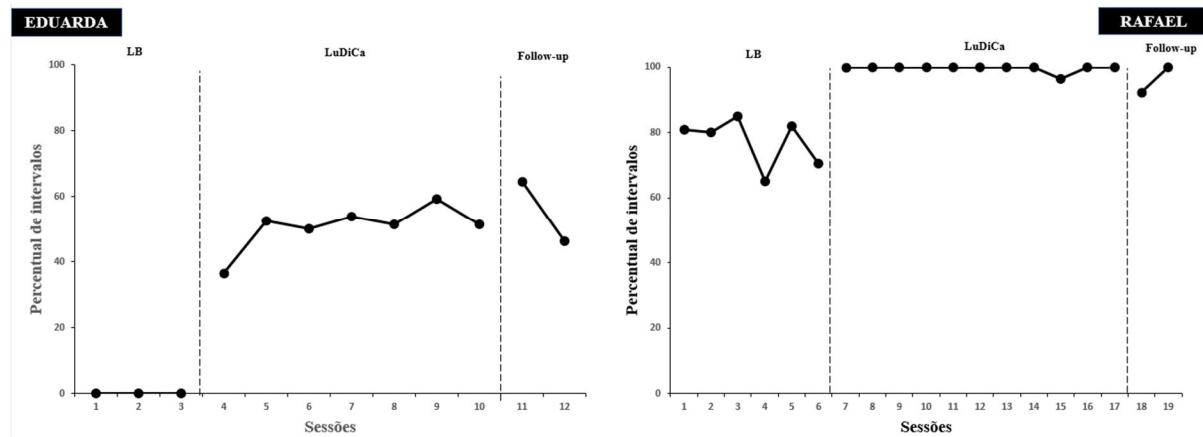


Figura 5.9

Engajamento na Tarefa – Eduarda e Rafael

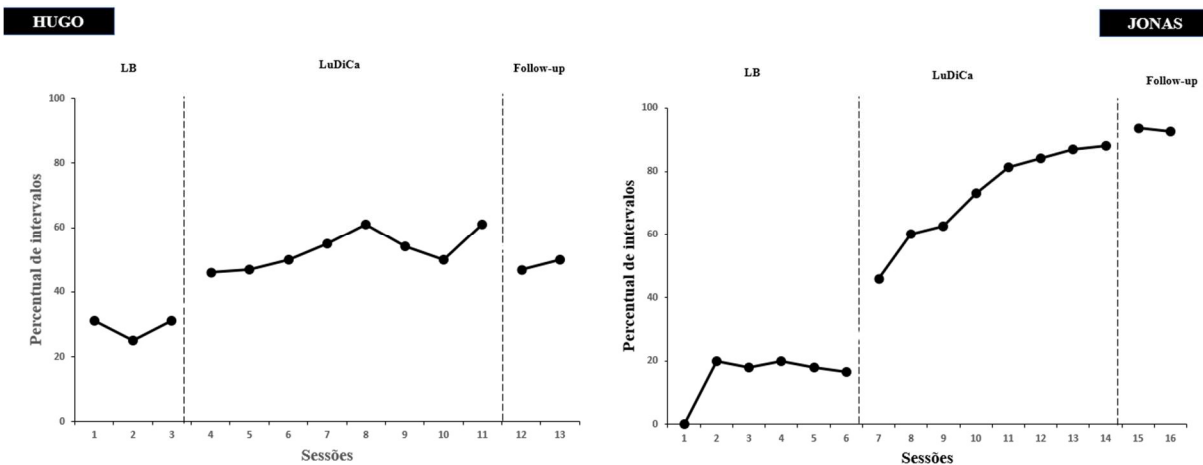
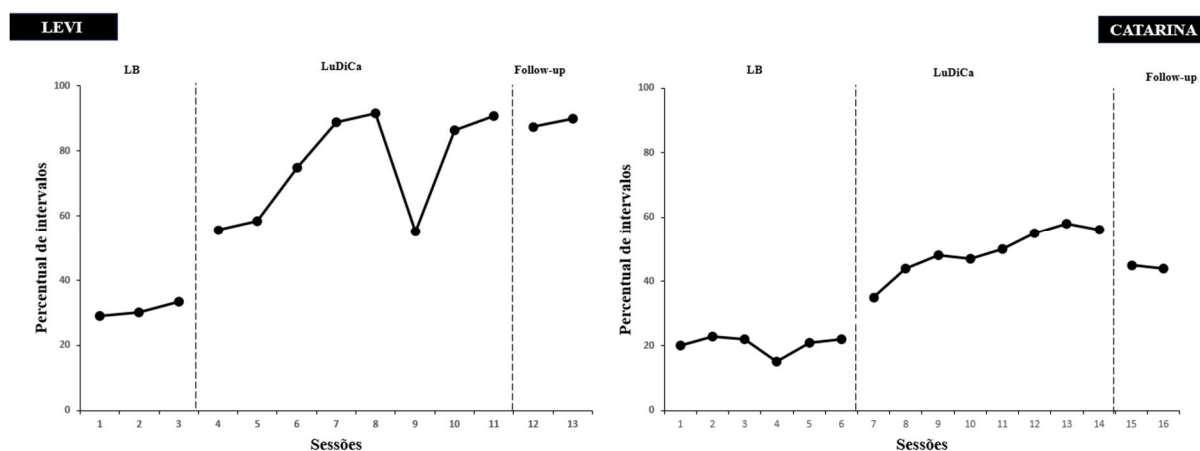


Figura 5.10*Engajamento na Tarefa – Levi e Catarina*

Eduarda. A avaliação do engajamento na tarefa considerou a atenção da participante ao livro ou à mediadora durante um período mínimo de cinco segundos em cada intervalo observado. Interações com outros objetos, desvios de atenção para o ambiente circundante ou manipulações manuais foram excluídos da contagem.

O comportamento de Eduarda durante a linha de base indica que a atenção dedicada ao livro e à mediadora foi consistentemente nula. A partir da sessão 4, com a implementação da intervenção, observou-se um aumento significativo no engajamento, com índices variando entre 36% e 64%, com média de 52%. Entretanto, a sessão de *follow-up* registrou uma diminuição no engajamento, com um percentual de 46%, mas com dados ainda superiores aos observados na linha de base.

A avaliação do engajamento de Eduarda na tarefa revela uma dinâmica relacional inicial desafiadora entre mãe e filha. Embora participassem da mesma atividade, o foco da atenção divergia, indicando uma falta de responsividade. Inicialmente, a aparente falta de engajamento de Eduarda poderia ser interpretada como desinteresse ou prejuízos no repertório de habilidades sociais. Contudo, a progressiva aprendizagem de comportamentos responsivos pela mãe, durante a intervenção, mostrou resultados nos comportamentos da filha.

Os resultados sugerem que Eduarda é capaz de interagir e se engajar ativamente na leitura, o que levanta a hipótese de que a ausência de estimulação adequada era o principal fator limitante. Apesar dos resultados indicarem que a LuDiCa é eficaz para desenvolver RAC, IAC, responsividade e engajamento, a relutância da mãe em atividades de leitura pode ter contribuído para a queda no desempenho observada no engajamento durante o *follow-up*.

Rafael. A progressão do engajamento de Rafael na atividade de leitura indica um comportamento de atenção à tarefa já presente desde a linha de base. Os índices de ocorrência dos comportamentos de engajamento variaram entre 65% e 85%, com média de 77%. Observa-se que Rafael manteve um nível consistente de atenção, demonstrando interesse contínuo tanto pelo livro quanto pela interação com a mãe.

Apesar do engajamento de Rafael na atividade de leitura ter se apresentado elevado desde a linha de base, sua postura inicial foi predominantemente passiva. Na leitura tradicional, Rafael se limitava a observar o livro, demonstrando pouco interesse pelas ilustrações e narrativas e interagindo minimamente.

Com a implementação da intervenção, a partir da sessão 7, o engajamento de Rafael atingiu um pico notável, alcançando 100% de ocorrência e mantendo-se em um patamar mínimo de 96%. Esse aumento expressivo sugere o impacto da intervenção na capacidade de Rafael de se manter focado na atividade de leitura. A manutenção dos altos índices no *follow-up*, com ocorrências de 92% e 100%, reforça a eficácia da intervenção em consolidar e sustentar o engajamento de Rafael a longo prazo.

Observou-se uma transformação significativa em seu comportamento. Rafael passou a demonstrar maior entusiasmo pela leitura, acompanhando atentamente o desenvolvimento da narrativa, interagindo ativamente com as ilustrações e compartilhando suas impressões sobre a história. A LuDiCa parece ter desencadeado uma transição de um leitor passivo para um leitor

ativo e genuinamente envolvido na atividade de leitura, evidenciando o impacto da intervenção na mudança de postura e interação de Rafael.

Hugo. Mesmo durante a linha de base, Hugo demonstrava um nível basal de engajamento, com índices de ocorrência variando entre 29% e 33%, indicando uma capacidade inicial de atenção, embora limitada, à atividade de leitura. Contudo, é crucial interpretar esses dados dentro do contexto observacional. Apesar de cumprir os critérios de engajamento estabelecidos pelo estudo, o comportamento de Hugo nesse período carecia de genuíno comprometimento com a atividade. As observações indicam uma postura passiva e rígida, onde o principal objetivo parecia ser evitar perturbar a narrativa da mãe, em vez de se envolver ativamente com o conteúdo.

Com a introdução da intervenção, observou-se um aumento substancial no percentual de intervalos em que Hugo se manteve engajado na tarefa. Este aumento, evidenciado pelos índices que variaram de 55% a 91%, com uma média de 75%, sugere que a intervenção teve impacto na capacidade de Hugo de manter a atenção na atividade. Esse aumento demonstra que, quando estimulado, Hugo foi capaz de melhorar consideravelmente a capacidade de se manter atento à atividade de leitura.

Houve uma mudança notável no comportamento de Hugo. O participante começou a demonstrar um interesse ativo pela leitura, revelando um envolvimento emocional com a história. A interação não se limitava mais à mera observação; Hugo passou a participar ativamente, ajudando a virar as páginas, buscando contato visual com a mãe e expressando suas emoções por meio de expressões faciais, como surpresa e susto, em resposta aos eventos narrativos. Essa mudança de comportamento sugere que a intervenção da LuDiCa transformou a atividade de leitura de uma obrigação passiva em uma experiência compartilhada e emocionalmente envolvente para Hugo.

No *follow-up*, a atenção de Hugo à atividade de leitura se manteve elevada, com os índices de engajamento registrando 87% e 90% nas duas sessões subsequentes. A persistência desses altos índices no *follow-up*, mesmo após o término da intervenção, ressalta a eficácia dos efeitos da LuDiCa, indicando que as estratégias implementadas durante a intervenção não apenas aumentaram o engajamento de Hugo, mas também consolidaram um padrão de comportamento de atenção duradouro na atividade de leitura.

Jonas. Durante a linha de base, Jonas apresentou um engajamento mínimo na atividade de leitura tradicional, com índices de ocorrência variando entre 0% e 20%. As sessões nessa fase tiveram duração média de apenas quatro minutos, o que reforça a preocupação quanto à dificuldade significativa de Jonas em manter a atenção na tarefa. Seu comportamento indicava uma possível relutância em se envolver ativamente com a leitura, restringindo-se a interações superficiais e desprovidas de interesse genuíno.

Com a introdução da intervenção, observou-se uma transformação marcante no engajamento de Jonas. O percentual de intervalos em que o participante se manteve engajado na tarefa aumentou consideravelmente, variando de 45% a 88%, com uma média de 72%. Esse aumento sinaliza a eficácia da intervenção em estimular o interesse e a participação ativa de Jonas na leitura. O aumento da ocorrência do engajamento ao longo das sessões demonstra que o participante não só consegue se manter engajado na atividade, como também demonstra mais interesse no conteúdo da leitura. No *follow-up*, os resultados de engajamento atingiram o ápice, com as sessões registrando índices de 92% e 93%.

A persistência do engajamento elevado no *follow-up* sugere que a intervenção provocou mudanças duradouras no comportamento de Jonas, estabelecendo um padrão de maior envolvimento e interesse pela leitura que se manteve mesmo após o término da intervenção.

Levi. Durante a linha de base, Levi demonstrou um baixo nível de engajamento na atividade de leitura tradicional. A atenção do participante era frequentemente desviada para outros elementos atrativos do *tablet*, evidenciando uma dificuldade em manter o foco na leitura. O engajamento nessa fase inicial foi observado em um percentual de ocorrência limitado, variando entre 31% e 32%.

A análise dos dados de engajamento de Levi na atividade de leitura revela um padrão preocupante, marcado pela desatenção e pela preferência pelo uso do *tablet* para jogos e desenhos em detrimento da leitura. A baixa ocorrência de engajamento na linha de base, com Levi desviando constantemente sua atenção para outros aspectos do dispositivo eletrônico, sinaliza um desafio significativo no que diz respeito ao desenvolvimento da atenção e da concentração da criança.

O uso excessivo de telas, como *tablets*, tem sido associado a diversos prejuízos no desenvolvimento infantil, incluindo dificuldades de atenção, atrasos na linguagem e problemas de comportamento. Nesse contexto, a dificuldade de Levi em se engajar na leitura tradicional pode ser reflexo de um padrão de uso excessivo de telas, que compromete sua capacidade de manter o foco em atividades que exigem maior concentração e esforço cognitivo.

Com a implementação da intervenção, foi possível notar um aumento no engajamento de Levi na atividade de leitura. Embora esse aumento não tenha sido tão expressivo quanto em outras crianças, os resultados da intervenção variaram entre 47% e 60%, apresentando uma média de 52%. Esse crescimento indica que a intervenção provocou um certo impacto, estimulando Levi a se envolver um pouco mais na atividade de leitura.

No período de *follow-up*, o engajamento de Levi apresentou uma leve redução, com índices registrados de 45% em ambas as sessões. No entanto, é importante destacar que, apesar dessa redução, os resultados se mantiveram superiores aos observados na linha de base. A não sobreposição dos dados do *follow-up* com os da linha de base sugere que a intervenção teve

um efeito residual, influenciando o comportamento de Levi mesmo após o término da intervenção, ainda que em um nível inferior ao alcançado durante a sua aplicação.

Apesar do aumento no engajamento de Levi durante a intervenção, esse progresso foi limitado e não manteve os índices no *follow-up*. A dificuldade em consolidar os aprendizados adquiridos durante a intervenção e a regressão no *follow-up* indicam que a díade Levi-Laura pode necessitar de estratégias adicionais para fortalecer a interação dialógica e promover um engajamento mais consistente na leitura.

Catarina. A análise do gráfico revela um aumento significativo no engajamento na tarefa ao longo das sessões, sugerindo impacto da intervenção ou de mudanças nas condições experimentais. Inicialmente, durante a linha de base, o engajamento é muito baixo, indicando uma falta de interesse ou participação na tarefa. Os valores do comportamento de engajamento variaram entre 15% e 23%, com média de 20%. No entanto, com a mudança de condição, observou-se um aumento gradual, ficando entre 35% e 58%, com média de 49%. Os índices reduziram um pouco no *follow-up*, com 44% e 45%

A análise do padrão de engajamento de Catarina revela uma complexa interação de fatores que influenciaram seu comportamento ao longo do estudo. A ausência de engajamento inicial, marcada pelo desinteresse e pela busca incessante pelo *tablet*, sugere que a criança enfrentava desafios significativos para se envolver com a leitura tradicional. A forte atração pela tecnologia, evidenciada pela tentativa constante de acessar outros aplicativos no *tablet*, aponta para a necessidade de considerar o impacto do uso de dispositivos digitais no desenvolvimento infantil, especialmente em crianças autistas.

Apesar dos desafios iniciais, a intervenção da LuDiCa demonstrou eficácia no engajamento de Catarina, indicando que estratégias dialógicas e interativas podem ser úteis para estimular o interesse pela leitura em crianças autistas. No entanto, a queda no engajamento durante o *follow-up* reacende a discussão sobre a dificuldade de generalizar e manter os

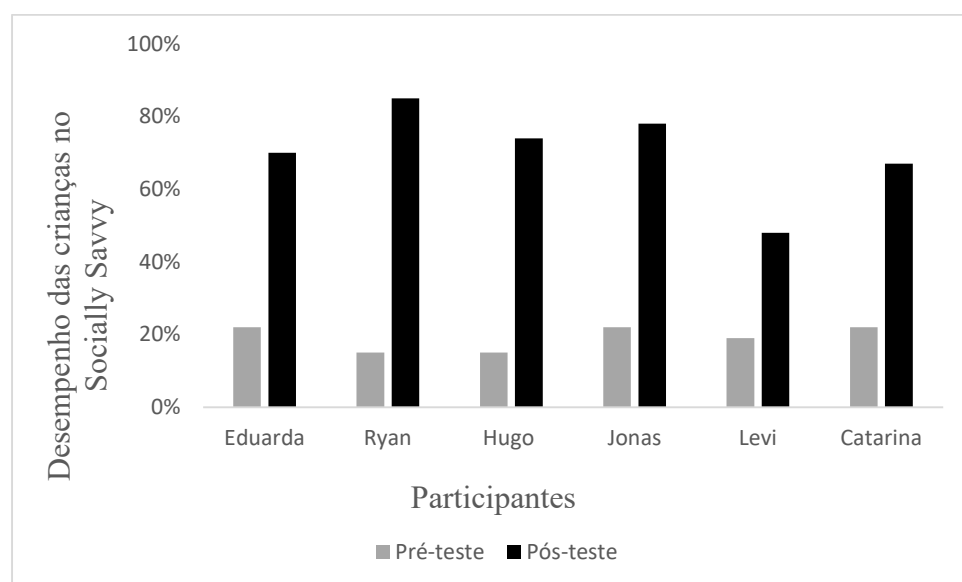
aprendizados adquiridos durante a intervenção. A forte concorrência da tecnologia, com sua capacidade de capturar e manter a atenção da criança, representa um obstáculo significativo para a promoção da leitura, especialmente quando os dispositivos digitais são utilizados como ferramentas de intervenção.

Socially Savvy

Os resultados para as habilidades de atenção conjunta podem ser visualizados na Figura 5.11.

Figura 5.11

Desempenho das Crianças Autistas no Socially Savvy



Os resultados apresentados indicam uma mudança significativa no desempenho das crianças participantes após a intervenção, conforme avaliado pelo protocolo Socially Savvy. Observa-se um aumento expressivo do desempenho do pré-teste para o pós-teste em todos os participantes, demonstrando avanços nas habilidades sociais de atenção conjunta. Por exemplo, Ryan apresentou um salto de menos de 20% no pré-teste para mais de 85% no pós-teste, sendo um dos casos com maior progresso. Eduarda, Jonas e Hugo também tiveram desempenhos elevados no pós-teste, atingindo entre 70% e 80% de acertos. Esses dados sugerem que houve

ganhos importantes no compartilhamento de experiências no contexto de leituras com suas mães.

Embora todos os participantes tenham mostrado mudanças no contexto de leitura, há variações nos níveis de desempenho no pós-teste. Catarina e Levi, por exemplo, apresentaram menores porcentagens em comparação aos demais, com Levi sendo o único que não ultrapassou a marca dos 50%. Ainda assim, a diferença em relação ao pré-teste é notável, indicando que mesmo os participantes com maiores desafios foram beneficiados pela intervenção. Esses resultados corroboram a efetividade do protocolo Socially Savvy como uma ferramenta sensível para identificar progressos em múltiplas dimensões das habilidades sociais de crianças autistas, oferecendo subsídios importantes para ajustes pedagógicos e terapêuticos individualizados.

Acordo entre juízes

O acordo entre juízes foi feito em 30% das sessões de cada condição experimental, de forma randomizada, com uma doutora em Psicologia formada na Universidade de Brasília. Para cada dupla, foram analisadas duas sessões da linha de base, quatro sessões de intervenção contínua e uma sessão da fase de *follow-up*. O cálculo foi realizado segundo a fórmula $\text{concordâncias}/(\text{concordâncias} + \text{discordâncias}) \times 100$. Em geral, o acordo foi de 100% ou próximo a isso. Nos casos em que houve discordância, os vídeos foram analisados novamente, em reunião entre a pesquisadora e a juíza, para identificar o que havia ocorrido.

A escolha de analisar 30% das sessões de cada condição experimental, de forma randomizada, teve como objetivo assegurar a representatividade da amostra e evitar a seleção tendenciosa de vídeos. A randomização permitiu que todas as sessões tivessem igual probabilidade de serem incluídas na análise de confiabilidade, garantindo que o acordo entre juízes refletisse a variabilidade dos dados em todas as fases do estudo e a validade interna dos

resultados. O tempo de duração de cada leitura pode ser visto na Tabela 8 e os resultados do acordo entre juízes podem ser vistos na Tabela 9.

Tabela 8

Tempo de Duração das Leituras

Condição	Sessão	Participantes					
		Eduarda	Rafael	Hugo	Jonas	Levi	Catarina
Linha de base	1	00:11:15	00:05:15	00:06:00	00:02:30	00:04:00	00:06:30
	2	00:07:45	00:02:30	00:05:00	00:02:30	00:03:00	00:05:15
	3	00:10:00	00:02:15	00:03:00	00:02:45	00:03:15	00:03:00
	4	*	00:05:45	*	00:05:00	*	00:03:00
	5	*	00:04:15	*	00:04:00	*	00:03:00
	6	*	00:05:00	*	00:03:00	*	00:04:45
LuDiCa	1	00:10:15	00:06:45	00:04:30	00:12:00	00:06:00	00:08:45
	2	00:09:30	00:04:00	00:06:00	00:13:15	00:06:45	00:07:30
	3	00:09:00	00:07:00	00:10:00	00:12:00	00:05:00	00:07:00
	4	00:09:45	00:06:15	00:09:00	00:10:15	00:04:45	00:06:15
	5	00:09:15	00:07:00	00:09:00	00:12:00	00:07:00	00:05:45
	6	00:08:00	00:07:00	00:05:00	00:09:30	00:05:45	00:06:15
	7	00:09:15	00:07:00	00:11:00	00:22:00	00:06:00	00:08:00
	8	00:08:30	00:07:00	00:11:00	00:24:00	00:06:45	00:08:45
	9	*	00:06:45	*	*	*	*
	10	*	00:06:45	*	*	*	*
	11	*	00:06:30	*	*	*	*
Follow-up	1	00:09:45	00:06:45	00:08:00	00:20:00	00:08:00	00:09:45
	2	*	00:06:00	00:10:00	00:20:00	00:07:45	00:08:00

Nota. O asterisco (*) indica a ausência de sessões para o participante correspondente.

Previamente à análise dos vídeos, a pesquisadora detalhou as medidas de responsividade e atenção conjunta à juíza. Para garantir a objetividade da análise, um vídeo foi examinado em conjunto com a psicóloga, servindo como modelo, mas excluído do conjunto de dados para evitar viés. O início da leitura foi definido como o momento em que mãe ou filho verbalizasse sobre a leitura ou a situação de leitura, como o anúncio do início ou a escolha do livro. O término foi estabelecido como o último momento de interação relacionada ao livro.

Essa definição se mostrou necessária devido a ocorrências de gravações com interações iniciais não diretamente ligadas à narrativa, como respostas a perguntas não relacionadas.

A análise dos vídeos foi realizada em, no mínimo, duas visualizações: uma para avaliar os comportamentos maternos e outra para os comportamentos infantis. O processo ocorreu em quatro encontros presenciais, cada um com duração de pelo menos quatro horas. Inicialmente, a juíza visualizava os vídeos individualmente. Posteriormente, pesquisadora e juíza revisavam em conjunto os trechos com divergências identificadas.

Uma divergência exemplificativa ocorreu durante a análise de uma leitura em que o livro apresentava uma pergunta de um personagem para outro. A pesquisadora interpretou a resposta da criança como uma RAC, enquanto a juíza a classificou como IAC, dada a ausência de uma IAC materna precedente. No entanto, uma análise funcional detalhada do comportamento da criança revelou que a pergunta do livro foi compreendida como se fosse direcionada pela mãe, justificando sua resposta. Consequentemente, concluiu-se que a resposta da participante desempenhou a função de RAC, resultando em um consenso sobre sua classificação.

Durante a reunião para revisão dos trechos discordantes, cada segmento de vídeo foi analisado quadro a quadro, com foco nos comportamentos maternos e infantis relevantes para as medidas de responsividade e atenção conjunta. A discussão entre as juízas se concentrou na análise funcional dos comportamentos, considerando o contexto da interação e as contingências antecedentes e consequentes. Esse processo permitiu esclarecer ambiguidades e alcançar um consenso baseado em evidências, garantindo a confiabilidade dos dados.

Tabela 9*Acordo Entre Juízes (em Porcentagem)*

	LB	LuDiCa	<i>Follow-up</i>
Eduarda			
RAC	100	100	100
IAC	100	98	100
Engajamento	100	100	100
Rafael			
RAC	100	100	100
IAC	100	100	100
Engajamento	100	100	100
Hugo			
RAC	100	100	100
IAC	97	100	100
Engajamento	100	100	100
Jonas			
RAC	100	100	100
IAC	100	100	100
Engajamento	100	100	100
Levi			
RAC	100	100	100
IAC	100	97	100
Engajamento	100	100	100
Catarina			
RAC	100	100	100
IAC	100	100	100
Engajamento	100	100	100

Nota. LB (Linha de Base); LuDiCa (Leitura Dialógica para Compreensão Profunda)

Fidelidade da intervenção

A fidelidade da intervenção foi monitorada pela pesquisadora ao longo de todas as etapas do estudo. Como a intervenção envolvia a mediação das mães na LuDiCa, a pesquisadora acompanhou a aplicação dos princípios da LuDiCa por meio da análise dos vídeos enviados. Esse monitoramento permitiu verificar se as técnicas ensinadas estavam sendo corretamente implementadas e identificar possíveis desvios em relação ao protocolo estabelecido.

Embora o protocolo de responsividade materna conte com 13 itens, apenas oito comportamentos foram considerados essenciais para garantir a continuidade da leitura, sendo, portanto, utilizados como critérios de fidelidade da intervenção (Apêndice J). Nos casos em que inconsistências foram observadas, a pesquisadora fornecia orientações para auxiliar as mães na aplicação adequada das estratégias. Além disso, o uso de vídeos personalizados durante a intervenção contribuiu para reforçar os aspectos essenciais da técnica, garantindo maior aderência ao modelo proposto.

Outro aspecto fundamental da fidelidade da intervenção foi o suporte contínuo oferecido às mães. Além da observação das gravações, a pesquisadora promovia discussões regulares sobre dificuldades encontradas, permitindo ajustes individualizados e esclarecimento de dúvidas. Durante os encontros virtuais, as mães compartilhavam suas percepções sobre o processo. Esse espaço possibilitou refinamentos nas práticas adotadas. A fase de *follow-up* também serviu como uma avaliação indireta da fidelidade da intervenção, pois analisou a capacidade das mães de manter a aplicação das estratégias sem suporte imediato. Assim, a combinação de monitoramento contínuo, *feedback* individualizado e avaliação progressiva garantiu um alto nível de fidelidade na implementação da intervenção.

Além disso, uma juíza avaliou a fidelidade da intervenção em uma amostra aleatória, para cada dupla, de uma sessão da linha de base, quatro sessões da intervenção contínua e uma sessão do *follow-up*. A fidelidade de intervenção foi de 100% para as mães Eva, Renata, Júlia, Helena e Carol. Para Laura a fidelidade foi de 90%.

Validade Social

Após a conclusão da pesquisa, foi realizada uma videochamada individual com as mães participantes e suas crianças autistas. O objetivo desse encontro foi apresentar um *feedback* sobre os resultados obtidos no estudo e solicitar uma avaliação dos participantes sobre a experiência vivenciada.

Eva e Eduarda, apesar de terem demonstrado um bom desempenho na leitura, demonstraram desinteresse em continuar com a prática da LuDiCa. A mãe, em diferentes momentos da conversa, expressou que considera a leitura uma atividade chata, associando-a a uma obrigação escolar de responsabilidade dos professores. Como reflexo dessas falas, sua filha passou a reproduzir esse discurso, demonstrando pouco engajamento em manter a rotina de leitura.

Em contrapartida, Renata e Rafael manifestaram grande entusiasmo com a pesquisa. Ambos afirmaram que gostaram da experiência e que pretendem dar continuidade à prática. Renata destacou que observou mudanças significativas no comportamento de Rafael, que passou a ser mais participativo tanto na escola quanto em casa, engajando-se mais em atividades interativas. Rafael, por sua vez, sente saudades dos livros, o que ressalta o impacto da intervenção.

O retorno de Helena e Hugo também foi bastante satisfatório. Ambos manifestaram gratidão pela oportunidade de participar do estudo e afirmaram que passaram a manter uma rotina de leitura. Helena ressaltou ter notado mudanças significativas nas interações com seu filho, destacando um aumento na troca comunicativa entre eles.

Da mesma forma, Julia e Jonas foram a díade mais animada em relação à continuidade das leituras. Julia mostrou grande animação com seu próprio desempenho e com os avanços do filho, chegando a perguntar sobre a possibilidade de empréstimos de livros na escola para ampliar a prática.

Por outro lado, Laura e Levi não apresentaram grande empolgação com a ideia de manter a leitura como um hábito contínuo. Laura comentou que Levi tem se envolvido mais nas atividades escolares e que a comunicação entre eles se tornou mais frequente, mas questionou se teria pesquisas focadas no uso de filmes e desenhos, demonstrando preferência

por outras formas de estímulo. Levi, por sua vez, também não mostrou muito interesse em atividades relacionadas à leitura.

Por fim, Carol e Catarina destacaram os benefícios percebidos ao longo do estudo, ressaltando o prazer de ler e de passarem mais tempo juntos. Carol enfatizou sua preferência pelos livros físicos, ressaltando a importância do contato direto com o material impresso na experiência de leitura compartilhada.

Discussão

Atualmente, a maioria dos estudos sobre leitura com crianças autistas se concentra predominantemente no letramento, com ênfase no ensino de nomeação de palavras e objetos (*e.g.*, Ferreira & Fonseca, 2024; Gomes & Souza, 2016). Em contraste, a presente pesquisa se destaca por priorizar as trocas interacionais entre as díades mãe-filho, compreendendo o desenvolvimento de repertórios sociais e da aprendizagem como produtos naturais dessas interações significativas.

Essas interações significativas são propostas, no presente estudo, por meio da leitura dialógica. Embora a promoção de atenção conjunta não seja o objetivo primordial na maioria dos estudos que envolvem a leitura dialógica, sua ocorrência como efeito secundário em intervenções para crianças autistas é frequentemente observada (*e.g.*, Coogle et al., 2018; D'Agostino et al., 2020). Essa constatação sugere que a leitura dialógica, por sua natureza interativa e engajadora, cria um ambiente propício para o desenvolvimento da atenção conjunta.

A análise dos estudos sobre leitura dialógica (Guevara, 2017; Moraes, 2019, Queiroz, 2017) revelou que a promoção eficaz da atenção conjunta transcende as interações tradicionais, exigindo, em vez disso, a implementação de interações mais responsivas. As abordagens tradicionais (*e.g.*, Bacelar et al., 2017; Menezes & Amorim, 2015; Zaqueu et al., 2015), ao pré-determinarem os objetos de atenção conjunta, frequentemente negligenciam o seguimento do

interesse da criança, comprometendo, assim, a autenticidade da responsividade e, conseqüentemente, a efetividade da intervenção.

A LuDiCa, por sua vez, apareceu como uma abordagem naturalística eficaz na promoção simultânea da responsividade e da atenção conjunta, fomentando um maior engajamento infantil nas atividades de leitura. Ao incentivar os mediadores a seguirem o interesse das crianças, cultivava uma interação genuinamente responsiva. Além disso, a estruturação do ciclo dialógico cria oportunidades para o desenvolvimento da atenção conjunta.

Nesse sentido, o presente estudo investigou a eficácia da LuDiCa em promover interações mais responsivas entre adultos e crianças autistas, focando no desenvolvimento da atenção conjunta. Os resultados revelaram um contraste marcante entre a leitura tradicional e a LuDiCa. Na leitura tradicional, as mães tendiam a adotar uma postura diretiva, cobrando silêncio e atenção, o que resultava em passividade por parte das crianças, que percebiam a leitura como uma obrigação monótona e desestimulante. Além disso, na leitura tradicional, observou-se a falta de interações significativas, marcada pelo predomínio de perguntas fechadas, que limitava o engajamento e dificultava a construção de uma conexão durante a atividade. As mães realizavam a leitura de forma apressada, evitando o contato visual com os filhos e deixando de explorar com atenção os detalhes das ilustrações, o que comprometia a riqueza da experiência compartilhada.

Com a implementação da LuDiCa, observou-se uma transformação na postura das mães, que passaram a ver a leitura como um momento prazeroso de interação com os filhos. Por meio do treinamento da LuDiCa, as mães aprenderam a fazer perguntas abertas, a reforçar as respostas das crianças e a seguir seus interesses, resultando em uma maior responsividade e conexão entre mães e filhos.

Além disso, a evolução dos cenários de leitura, observada ao longo do estudo, revela uma transição significativa. Inicialmente confinadas à mesa de estudos, as atividades de leitura

migraram para ambientes mais informais e acolhedores, como a cama, o sofá ou o chão. Essa mudança sugere uma percepção da leitura tradicional como excessivamente formal pelas famílias, contrastando com a LuDiCa, que se consolida como uma experiência de lazer, conforto e conexão humana.

No caso das crianças, a responsividade materna promovida pela LuDiCa impulsionou o desenvolvimento da atenção conjunta, refletindo no aumento na ocorrência de respostas vocais e não vocais, bem como no direcionamento do olhar para as mães ou para os livros, em resposta a solicitações, o que ocorreu para todas as crianças.

Além disso, observou-se um progresso nas IAC, com crianças demonstrando mais interesse em nomear ilustrações, fazer comentários e perguntas sobre a história, e estabelecer conexões com suas próprias vidas (*i.e.*, *distancing*). A análise dos dados revela padrões distintos entre os participantes. A IAC foi consolidada para Eduarda, Rafael e Hugo. Jonas apresentou um aumento gradual na frequência de iniciações, embora as ocorrências ainda fossem relativamente baixas. Para Levi e Catarina, não foi observada uma mudança significativa na IAC.

Esses achados se tornam ainda mais relevantes quando se considera que, com frequência, os prejuízos na interação social de crianças autistas são tratados como uma certeza e atribuídos unicamente às características da própria criança (*e.g.*, Ambrosim & Ambrosim, 2024; Soares et al., 2024; Sousa et al., 2024). No entanto, este estudo evidencia que crianças autistas são capazes de se engajar em interações sociais triádicas (*e.g.*, adulto, livro e criança) quando são adequadamente estimuladas. Ainda assim, é comum que sejam vistas como a principal origem das dificuldades interacionais, desconsiderando o papel do contexto e das oportunidades oferecidas.

Essa perspectiva individualizante das dificuldades interacionais também se reflete na forma como muitas intervenções são concebidas. Este estudo dialoga diretamente com as

críticas de Caldas (2019), que apontam os possíveis efeitos prejudiciais de intervenções descontextualizadas para o desenvolvimento da atenção conjunta. A maioria dos estudos (Bacelar et al., 2017; Taylor & Hoch, 2008) que realiza treinos para RAC e IAC costuma empregar atividades separadas para desenvolver cada habilidade, ignorando ocorrências fora do contexto solicitado.

A condução de treinos distintos para RAC e IAC (*e.g.*, Bacelar et al., 2017; Menezes & Amorim, 2015; Zaqueu et al., 2015) se apresenta como uma estratégia metodologicamente limitada, afinal, essa distinção possui caráter meramente didático. No campo da dialogicidade, das trocas ou das interações sociais, a fragmentação destes componentes é inviável, considerando que a atenção conjunta da criança é contingentemente reforçada pela atenção conjunta do adulto, em um padrão de alternância que impede a promoção de um comportamento isoladamente.

Contudo, Caldas (2019) já propunha a hipótese de que a utilização de treinos diretivos não constitui condição necessária para o desenvolvimento de IAC nesse público. Essa abordagem pode, inadvertidamente, levar à extinção de comportamentos de atenção conjunta que ocorrem fora do escopo específico do treinamento em questão. Em outras palavras, a atenção conjunta espontânea pode ser inadvertidamente negligenciada por não ser o foco imediato do estudo.

Caldas (2019) aponta que a IAC pode ser promovida por meio da apresentação de modelos, sendo uma hierarquia de desenvolvimento de repertórios realizada por meio do reforçamento diferencial. A LuDiCa, ao enfatizar a responsividade, corrobora essa hipótese. A aparente ausência de IAC em algumas situações clínicas e de pesquisa não decorre da incapacidade da criança em emitir iniciações espontâneas, mas sim da inadequação das oportunidades apresentadas pelos adultos para que esses comportamentos ocorram.

Na presente pesquisa, observa-se que, durante as interações diádicas mãe-criança na linha de base, a ausência de oportunidades para a manifestação de interações espontâneas por parte das crianças ficou claramente demonstrada. Ainda que algumas crianças iniciassem algumas tentativas de interação, estas não encontravam reciprocidade e responsividade por parte das mães. Contudo, a partir do momento em que o comportamento materno apresentou maior responsividade, constatou-se um aumento na emissão de comportamentos espontâneos e iniciações genuínas por parte das crianças.

Isso confirma a hipótese apresentada por Caldas (2019), que afirma que o comportamento do adulto adquire a função de operação estabelecadora para o comportamento da criança, constituindo-se em modelo comportamental. Tal processo ocorre sem a implementação de treino diretivo ou a condução de treinos distintos para IAC e RAC. Em nenhuma fase da pesquisa houve o ensino explícito dos comportamentos desejados para as crianças. Esses comportamentos surgiram genuinamente em decorrência do desenvolvimento da responsividade materna. Da mesma forma, os comportamentos de atenção conjunta das crianças passaram a reforçar o comportamento responsivo das mães, isso porque a IAC e a RAC são intrínsecas e mutualmente reforçadas. A IAC e a RAC são habilidades hierarquicamente organizadas, com a primeira dependendo da segunda para a sua ocorrência, o que foi corroborado pelos achados desta pesquisa. O reforço diferencial da RAC das crianças forneceu as condições contextuais propícias para o subsequente desenvolvimento da IAC.

Além das interações presenciais mediadas por livros físicos, a presente pesquisa também explorou a utilização de dispositivos digitais. A leitura em dispositivos digitais demonstrou gerar um aumento significativo na distração, tanto nas crianças quanto em Eva, uma das mães. A atenção dos participantes foi frequentemente desviada para outros aplicativos e notificações de redes sociais presentes nos aparelhos. Essas contingências conflitantes podem ter exercido impacto no desenvolvimento dos repertórios IAC.

Embora as tecnologias digitais sejam frequentemente apontadas como alternativas promissoras para estimular o engajamento e a aprendizagem infantil (*e.g.*, Battistello et al., 2022; Silva et al., 2024; Sousa & Bernardo, 2024), é crucial reconhecer seus potenciais obstáculos. A exposição excessiva a estímulos digitais pode acarretar prejuízos significativos à atenção, à comunicação interpessoal e aos padrões de sono das crianças (Morais et al., 2025).

Pérez-Fuster et al. (2022) apontam que intervenções lúdicas podem favorecer o desenvolvimento da atenção conjunta, como o estudo que desenvolveram com jogos. Dessa forma, poder-se-ia imaginar que o uso de dispositivos digitais na leitura teria efeito semelhante. Contudo, a despeito do potencial dos dispositivos digitais, o foco primordial reside na modalidade de uso. Crianças autistas tendem a demonstrar um engajamento prolongado em atividades individuais, notadamente aquelas mediadas por telas.

Embora o estudo de Coogler et al. (2018) tenha demonstrado o potencial de dispositivos digitais no desenvolvimento do aprendizado de palavras isoladas em atividades de leitura, a combinação de livros físicos e digitais no método impede a análise do efeito isolado dos dispositivos. Essa abordagem leva a um alto risco de efeito de transferência (*i.e.*, quando o desempenho em uma condição é, em parte, dependente das condições que a precedem).

Nesse contexto, os dispositivos digitais podem funcionar como operação estabelecidora que sinalizam para a criança autista a possibilidade de um momento de lazer solitário — algo que a criança já busca de forma recorrente no cotidiano, mas que não corresponde ao objetivo de promover interações compartilhadas. É importante que sejam desenvolvidas atividades que permitam o compartilhamento de atenção entre pessoas reais, do convívio da criança e, inicialmente, para aquelas que ainda não desenvolveram atenção conjunta de forma consistente, o uso de telas parece dificultar o processo.

Entende-se que a introdução de atividades distintas nos dispositivos digitais pode ser prejudicada pela presença de um padrão comportamental concorrente mais profundo,

dificultando a aquisição de novas funções. Recomenda-se, portanto, uma avaliação individualizada da implementação de leituras em dispositivos digitais, considerando tanto o padrão de uso preexistente quanto o nível de controle familiar sobre essa utilização (tanto do uso da criança quanto do próprio uso dos pais).

Outro diferencial da presente investigação reside na obtenção do desenvolvimento da atenção conjunta em crianças autistas, sem o uso de comportamentos instrutivos por parte do adulto, buscando eliminar o viés capacitista frequentemente observado em pesquisas com esse público. A maioria dos estudos comportamentais emprega dicas físicas para promover a ocorrência do comportamento desejado nas crianças (Gomes et al., 2020; Rackers, 2021), o que, embora funcional, pode comprometer a naturalidade da interação e reduzir a autonomia da criança no processo. Além disso, o uso sistemático de dicas físicas pode reforçar uma visão centrada no déficit, ao pressupor que a criança precisa ser conduzida corporalmente para agir de forma socialmente apropriada.

Em contrapartida, na presente pesquisa, não foram utilizadas dicas físicas que caracterizassem invasão do espaço pessoal das crianças, tais como manipulação do rosto ou condução física. Essa opção metodológica favoreceu uma maior autonomia das crianças durante as interações e contribuiu para que as mães encontrassem formas mais sensíveis e adaptativas de engajá-las nas atividades, sem recorrer à imposição física. Como consequência, observou-se uma diminuição da adesão rígida a espaços convencionais de leitura (*e.g.*, mesas), com a ampliação do cenário para contextos mais confortáveis e responsivos às preferências infantis (*e.g.*, chão, cama, sofá), favorecendo interações mais naturais e acolhedoras.

O presente estudo também não fez uso de reforçadores tangíveis (*e.g.*, doces, brinquedos). Isso o diferencia de outros estudos (*e.g.*, Hansen et al., 2019; Gomes et al., 2020) e reduz a chance de que um mando (*i.e.*, uma solicitação pelos objetos reforçadores) seja o objetivo final da criança ao invés do compartilhamento de atenção conjunta.

Ainda de acordo com o princípio básico desta pesquisa, de transcender as estruturas capacitistas frequentemente presentes em estudos com crianças autistas e em consonância com as críticas formuladas por Guevara (2021), o presente estudo incluiu a participação ativa das crianças na avaliação da validade social. Tradicionalmente, este grupo é negligenciado nas atividades que visam aferir a percepção dos participantes acerca da pesquisa. As crianças são frequentemente consideradas meros indivíduos-alvo pelos pesquisadores (*e.g.*, Hansen et al., 2019), e suas perspectivas sobre as intervenções implementadas são desconsideradas.

Por fim, é de extrema importância falar sobre a escolha dos livros em intervenções para o desenvolvimento da atenção conjunta em crianças autistas. Coogle et al. (2018) utilizaram livros de bolso para ensinar palavras isoladas, sendo, portanto, o foco maior em aprendizagem de vocabulário do que compreensão narrativa ou padrão de interação da criança.

Em contraste com Hansen et al. (2019), que utilizaram histórias excessivamente moralistas, quase como manuais de conduta, este estudo fez uma escolha cuidadosa de cada obra utilizada, sendo livros já previamente analisados funcionalmente e tendo sido utilizados em diversos estudos do grupo de pesquisa Livros Abertos (*e.g.*, Caldas, 2019; Rogoski, 2018). Assim, a presente pesquisa priorizou livros lúdicos e divertidos, alinhando-se à visão de Moraes et al. (2020). Estas autoras defendem que livros infantis devem privilegiar o diálogo e a experiência, em vez de se restringirem a lições de moral, abrindo espaço para a verdadeira ludicidade.

Dessa forma, os resultados da presente pesquisa reforçam a importância de intervenções que valorizem a responsividade e a interação significativa entre adultos e crianças autistas, desafiando perspectivas capacitistas que atribuem exclusivamente à criança as dificuldades nas interações sociais. A LuDiCa demonstrou ser uma alternativa potente para promover a atenção conjunta de maneira naturalística, integrando afetividade, engajamento e desenvolvimento social. Ao priorizar o contexto relacional e o seguimento do interesse da criança, a abordagem

propõe uma mudança nas formas de mediação da leitura com crianças autistas, abrindo caminhos para práticas mais éticas, eficazes e humanizadas.

Discussão geral

A presente tese explorou a relação entre o desenvolvimento da atenção conjunta em crianças autistas e a responsividade materna. Inicialmente, a pesquisa apresentou o panorama dos estudos sobre autismo e atenção conjunta, enfatizando a importância dessa habilidade e as dificuldades enfrentadas por crianças autistas nessa competência.

Em seguida, a tese contrastou as intervenções diretivas tradicionais com o potencial promissor da Leitura Dialógica como ferramenta para estimular a atenção conjunta em crianças autistas. Ao ressaltar a estreita conexão entre a atenção conjunta e a responsividade, a pesquisa defendeu a necessidade de intervenções que fomentem ambas as habilidades simultaneamente.

Finalmente, foi apresentado um estudo experimental, implementando um programa de treinamento na LuDiCa para mães de crianças autistas. Os resultados revelaram um impacto significativo na responsividade materna e, consequentemente, na manifestação de comportamentos de atenção conjunta nas crianças.

Contribuições para Lacunas na Literatura

Este estudo preenche uma lacuna significativa na literatura sobre autismo e atenção conjunta, que tradicionalmente trata a responsividade materna e a atenção conjunta infantil como aspectos separados. Esta pesquisa demonstra empiricamente que essa separação é artificial, evidenciando a natureza intrinsecamente relacional e interdependente dessas habilidades (Mundy et al., 2016; Yu & Smith, 2017). Ao explorar essa conexão, esta investigação possibilita uma compreensão mais integrada e ecológica do desenvolvimento social em crianças autistas.

Uma lacuna crítica na área se refere à escassez de intervenções acessíveis e eficazes para famílias em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. A implementação da LuDiCa em São Sebastião, uma região administrativa periférica, demonstrou que intervenções baseadas em leitura dialógica podem ser implementadas com sucesso em áreas de baixa renda, utilizando

recursos simples e promovendo resultados significativos. Este aspecto é particularmente relevante considerando a necessidade de explorar intervenções para crianças autistas em populações em situações de vulnerabilidade.

Adicionalmente, a pesquisa aborda a lacuna existente quanto à generalização das habilidades desenvolvidas em intervenções. Diferentemente de intervenções conduzidas em ambientes clínicos controlados, a aplicação da LuDiCa no ambiente domiciliar favorece a incorporação das práticas responsivas na rotina familiar, potencializando a transferência e a manutenção das habilidades adquiridas.

Aspectos Inovadores da Pesquisa

Esta pesquisa propôs um deslocamento paradigmático na abordagem de intervenções para crianças autistas, contrapondo-se às perspectivas diretivas tradicionais que frequentemente desconsideram os interesses e a autonomia da criança. A LuDiCa, ao centrar-se na responsividade e no seguimento do interesse infantil, representa uma alternativa às abordagens behavioristas tradicionais que predominam no campo das intervenções para autismo.

A criação de um protocolo específico de avaliação da responsividade materna durante a leitura dialógica constitui outra contribuição deste estudo. Este instrumento preenche uma lacuna metodológica importante, oferecendo parâmetros objetivos para avaliar interações responsivas em contextos naturalísticos, sem recorrer a situações artificiais ou estruturadas que podem comprometer a validade ecológica dos dados.

O estudo também demonstrou empiricamente que a leitura dialógica pode funcionar como uma ferramenta eficaz não apenas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, como tradicionalmente documentado na literatura (Zevenbergen & Whitehurst, 2003), mas também para o desenvolvimento específico da atenção conjunta em crianças autistas, ampliando assim o escopo de aplicabilidade deste método.

Uma inovação significativa foi a implementação de um programa de treinamento voltado especificamente para mães em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, considerando suas realidades e desafios específicos. Este enfoque contrasta com muitas intervenções que pressupõem disponibilidade de tempo, recursos e condições ideais que raramente existem em contextos reais, especialmente para famílias de baixa renda.

Limitações e Desafios Metodológicos

Uma limitação deste estudo está relacionada ao ambiente de coleta de dados. A pesquisa foi realizada nos domicílios das participantes, o que trouxe algumas variáveis externas, como a conciliação com tarefas domésticas e ruídos. Embora essa escolha tenha buscado criar um ambiente mais natural e aumentar a aplicabilidade dos resultados, a flexibilidade no controle experimental pode ter influenciado a identificação de efeitos mais sutis da intervenção.

O tamanho reduzido da amostra, embora alinhado com os delineamentos de sujeito único frequentemente utilizados em pesquisas comportamentais, pode dificultar a generalização dos resultados para populações mais amplas e diversificadas. Estudos futuros poderiam se beneficiar da inclusão de um número maior de díades mãe-criança, contemplando maior diversidade de perfis socioeconômicos, educacionais e culturais.

Resultados e Implicações

Um resultado surpreendente deste estudo foi a rapidez com que as mães incorporaram práticas responsivas em suas interações de leitura, mesmo em contextos de vulnerabilidade socioeconômica e com limitações significativas de tempo e recursos. Esta constatação desafia pressupostos implícitos na literatura sobre a necessidade de intervenções longas e intensivas para promover mudanças significativas no comportamento parental. Em apenas algumas sessões de treinamento, observou-se transformações qualitativas na forma como as mães interagem com seus filhos durante a leitura, sugerindo que intervenções breves e focadas

podem ser surpreendentemente eficazes quando direcionadas a comportamentos específicos e ecologicamente relevantes.

Outro achado inesperado foi o aumento substancial no tempo dedicado à leitura após a intervenção. Este resultado sugere que, ao transformar a experiência de leitura em uma interação prazerosa e mutuamente gratificante, a LuDiCa melhora a qualidade das interações, e aumenta a motivação para se engajar nessa atividade, criando um ciclo virtuoso de reforçamento recíproco entre mães e filhos. O tempo de leitura, que poderia ser percebido como um encargo adicional por mães já sobrecarregadas, converteu-se em um momento valorizado e protegido na rotina familiar.

A observação de que as crianças autistas demonstraram um engajamento progressivamente mais ativo nas sessões de leitura contradiz narrativas capacitistas que frequentemente subestimam seu potencial para participação em interações sociais complexas. Este resultado ressalta a importância de oferecer oportunidades adequadas e responsivas para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças autistas, em vez de atribuir suas dificuldades exclusivamente a limitações inerentes ao transtorno. O desenvolvimento rápido de comportamentos de iniciação à atenção conjunta em algumas crianças participantes foi particularmente surpreendente, considerando que esta habilidade é frequentemente descrita como especialmente desafiadora para pessoas autistas.

Dificuldades Enfrentadas e Aprendizagens

Uma dificuldade significativa encontrada durante a execução deste estudo foi a conciliação entre o rigor metodológico necessário à pesquisa e a flexibilidade requerida para acomodar as necessidades e as circunstâncias específicas das famílias participantes. O recrutamento e a retenção de participantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica se revelaram mais desafiadores do que inicialmente previsto, exigindo adaptações constantes no cronograma e nos procedimentos estabelecidos. Esta dificuldade evidencia a necessidade de

desenvolver metodologias de pesquisa mais flexíveis e adaptáveis quando trabalhando com populações em situação de vulnerabilidade, sem comprometer a validade científica dos resultados.

A implementação da LuDiCa em contextos domiciliares com múltiplas demandas concorrentes também apresentou desafios práticos substanciais. A presença de outros familiares, ruídos ambientais e interrupções exigiram ajustes no protocolo de intervenção e na análise dos dados, ilustrando a complexidade de conduzir pesquisas em ambientes naturais. Entretanto, esses mesmos desafios proporcionaram *insights* valiosos sobre as condições reais em que as intervenções são implementadas, contribuindo para uma compreensão mais contextualizada dos fenômenos estudados.

Relação com Estudos Anteriores sobre Atenção Conjunta

Os resultados desta pesquisa corroboram estudos anteriores que demonstram a eficácia de abordagens naturalísticas e centradas na família para o desenvolvimento da atenção conjunta em crianças autistas (Kasari et al., 2010; Schertz et al., 2018). Entretanto, diferentemente de intervenções tradicionais (*e.g.*, Bacelar et al., 2017; Menezes & Amorim, 2015; Zaqueu et al., 2015), que frequentemente adotam abordagens diretivas e focadas no treinamento de comportamentos específicos, a LuDiCa demonstrou que estratégias baseadas no seguimento do interesse da criança podem ser igualmente ou mais eficazes para promover engajamento social genuíno.

Este estudo também se alinha com a crescente literatura que questiona a dicotomia artificial entre iniciação e resposta à atenção conjunta, sugerindo que essas habilidades se desenvolvem de maneira integrada e mutuamente facilitadora quando abordadas em contextos naturais e significativos (Mundy et al., 2016). A observação de que as crianças autistas participantes desenvolveram progressivamente comportamentos mais complexos de atenção

conjunta durante as sessões de leitura dialógica desafia concepções tradicionais sobre déficits fixos e imutáveis nessa população.

A investigação também se destaca ao adotar uma perspectiva explicitamente anticapacitista na concepção, implementação e interpretação dos resultados da intervenção. Ao valorizar os modos de interação e comunicação próprios das crianças autistas, em vez de impor padrões neurotípicos como único referencial de sucesso, esta pesquisa contribui para uma mudança paradigmática importante no campo (Pellicano & Stears, 2011).

Implicações para Políticas Públicas e Práticas Profissionais

Os resultados deste estudo têm implicações significativas para políticas públicas e práticas profissionais voltadas para crianças autistas e suas famílias. A demonstração de que uma intervenção acessível e de baixo custo como a LuDiCa pode promover mudanças significativas na qualidade das interações mãe-criança sugere a viabilidade de implementar programas semelhantes em larga escala, especialmente em contextos com recursos limitados.

A eficácia da LuDiCa em promover responsividade materna e atenção conjunta em um contexto de vulnerabilidade socioeconômica como São Sebastião ressalta a importância de desenvolver intervenções culturalmente sensíveis e adaptadas às realidades locais, em vez de simplesmente implementar modelos desenvolvidos em contextos privilegiados. Esta abordagem é particularmente relevante no contexto brasileiro, onde o acesso a serviços especializados para crianças autistas é frequentemente limitado e concentrado em regiões de maior poder aquisitivo.

Adicionalmente, esta pesquisa fornece evidências empíricas para sustentar a importância de incluir a leitura dialógica como componente central em programas de intervenção precoce para crianças autistas, não apenas como ferramenta para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, mas também como veículo para o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais como a atenção conjunta. A incorporação da LuDiCa em

programas educacionais e terapêuticos poderia representar uma estratégia custo-efetiva para promover o desenvolvimento social em crianças autistas, especialmente em contextos com recursos limitados.

Direções para Pesquisas Futuras

Estudos futuros poderiam aprofundar a investigação dos efeitos da LuDiCa sobre comportamentos responsivos e atenção conjunta em mães e crianças autistas, explorando o uso otimizado de dispositivos digitais. Propõe-se o desenvolvimento e teste de protocolos que visem minimizar as distrações atreladas aos dispositivos digitais e potencializar o engajamento na leitura, incorporando recursos como o bloqueio de notificações e a utilização de aplicativos dedicados à leitura.

Pesquisas subsequentes também poderiam explorar a implementação da LuDiCa em contextos coletivos, como escolas e centros comunitários, investigando sua eficácia quando mediada por professores, cuidadores ou outros profissionais além dos pais (Fleury & Schwartz, 2017). Esta abordagem permitiria avaliar a generalização dos benefícios da intervenção para diferentes contextos e relações sociais.

A investigação longitudinal dos efeitos da LuDiCa também representa uma direção promissora para pesquisas futuras, permitindo avaliar a estabilidade e evolução das mudanças observadas na responsividade materna e na atenção conjunta ao longo do tempo, bem como seus impactos em outros domínios do desenvolvimento infantil, como linguagem, cognição e regulação emocional (Siller et al., 2014).

Outra direção importante seria explorar a adaptação cultural e linguística da LuDiCa para diferentes contextos brasileiros, considerando a diversidade regional, socioeconômica e cultural do país. A validação de protocolos culturalmente sensíveis poderia ampliar significativamente o alcance e a relevância deste método em um país marcado por desigualdades profundas no acesso a serviços especializados para crianças autistas.

Estudos futuros poderiam também investigar os mecanismos específicos pelos quais a LuDiCa promove mudanças na responsividade materna e na atenção conjunta. Uma compreensão mais refinada desses mecanismos poderia informar o desenvolvimento de intervenções ainda mais eficazes e personalizadas. Finalmente, seria valioso explorar a integração da LuDiCa com outras abordagens de intervenção baseadas em evidências, investigando possíveis efeitos sinérgicos e complementares. A combinação da LuDiCa com elementos de outras intervenções naturalísticas poderia potencializar seus benefícios e atender às necessidades diversas de crianças autistas e suas famílias.

A Questão da Culpabilização Materna e Implicações Sociais

A responsividade materna envolve um aspecto fundamental relacionado à culpabilização das mães de crianças autistas, especialmente aquelas em famílias de baixo poder aquisitivo. Esta culpabilização, que remonta à afirmação de Kanner sobre as mães-geladeira (Lopes, 2020; 2021), ignora sistematicamente os fatores estruturais que dificultam o exercício da maternidade responsiva em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

É imperativo reconhecer que as dificuldades enfrentadas por mães de classes sociais menos privilegiadas em serem responsivas não decorrem de falta de interesse ou capacidade pessoal, mas de um contexto socioeconômico opressor. Como evidenciado no caso de Eva, que manteve seu compromisso com a leitura apesar de longas jornadas de trabalho e responsabilidades como principal provedora, essas mães frequentemente demonstram extraordinária resiliência e dedicação em circunstâncias extremamente adversas.

O contexto socioeconômico de São Sebastião, com 40% da população desempregada, 31% dos domicílios sem acesso à rede de esgoto e 33% da população em insegurança alimentar (Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2022), ilustra as barreiras estruturais que estas mães enfrentam. Este cenário é agravado para mães solo, que constituem uma proporção significativa

das famílias nesta região, e que frequentemente são abandonadas após o diagnóstico de autismo dos filhos, enfrentando assim uma sobrecarga de responsabilidades sem o suporte necessário.

Este estudo demonstra empiricamente que, quando oferecidas ferramentas adequadas e suporte apropriado, mães em contextos desafiadores são perfeitamente capazes de desenvolver interações altamente responsivas e promotoras de desenvolvimento, desafiando estereótipos danosos e preconceituosos arraigados na literatura e na prática clínica. Esta constatação tem implicações importantes para políticas públicas, sugerindo a necessidade de investimentos em programas de suporte parental que reconheçam e valorizem as competências dessas mães, em vez de adotar abordagens deficitárias e estigmatizantes.

Considerações Finais

Em suma, os resultados desta pesquisa corroboram que a LuDiCa transcende a concepção de um mero protocolo de intervenção, configurando-se como um instrumento de transformação das dinâmicas relacionais maternas. Ao desarticular a estrutura rígida e formal da leitura tradicional, a LuDiCa fomentou o estabelecimento de conexões genuínas entre mães e filhos. A atividade de leitura, que antes era caracterizada por sua natureza burocrática e coercitiva, transformou-se em um espaço de interação recíproca, marcado pela troca de olhares e expressões de afeto.

Esta pesquisa contribui para uma mudança paradigmática na forma como é concebido e abordado o desenvolvimento da atenção conjunta em crianças autistas, deslocando o foco das limitações percebidas para as possibilidades de crescimento e conexão quando oferecidas oportunidades adequadas e responsivas. Ao demonstrar a eficácia de uma intervenção acessível, culturalmente sensível e centrada nos interesses da criança, este estudo oferece não apenas evidências empíricas robustas, mas também uma visão alternativa e esperançosa para famílias, profissionais e pesquisadores comprometidos com abordagens anticapacitistas e emancipatórias no campo do autismo.

A LuDiCa, como revelado nesta investigação, representa mais que uma técnica de intervenção – constitui um convite a repensar fundamentalmente as concepções sobre autismo, desenvolvimento social e o papel das interações familiares. Ao valorizar a responsividade, o seguimento do interesse infantil e a criação de espaços de engajamento mútuo, este método se alinha com perspectivas contemporâneas que reconhecem a natureza complexa, dinâmica e contextualmente situada do desenvolvimento humano.

Em última análise, esta tese contribui para a construção de práticas mais éticas, respeitosas e emancipatórias no trabalho com crianças autistas e suas famílias. Demonstra que intervenções simples, acessíveis e baseadas em princípios de respeito e responsividade podem promover mudanças significativas. Este estudo oferece um caminho promissor para intervenções futuras que honrem a dignidade, a autonomia e as potencialidades das crianças autistas e de suas famílias, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Referências

Referências

- Adan, A., Fortunato, P., & McIlaster, G. (2021). Defining and Celebrating Neurodiversity. *Diversity, Equity, and Inclusion Blog*. <https://sites.rowan.edu/diversity-equity-inclusion/blog/2021/09/defining-celebrating-neurodiversity.html>
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 314–323. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400008>
- Ambrosim, I., & Ambrosim, L. (2024). Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. *Revista Tópicos*, 2(7), 1–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10815609>
- American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (1th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (2th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (3th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2023). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Amorim, R. O., & Fumes, N. L. F. (2023). Invisibilidade e opressões vividas por universitários com deficiência na educação superior . *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, 6(12), 601–613. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7908112>

- Araújo, M. F. N., Barbosa, I. K. S., Holanda, A. T. P., Moura, C. S., Santos, J. B. B., Silva, V. S., & Silva, É. M. N. (2022). Autismo, níveis e suas limitações: uma revisão integrativa da literatura. *Scientific Review*, 2(05), 8-20. <http://doi.org/10.56238/phdsv2n5-002>
- Asnis, V. P., & Elias, N. C. (2019). Aprendizado musical e diminuição de estereotípias em crianças com autismo: estudo de caso. In D. H. A. Machado, & J. Cazini (Org.). *Inclusão e Educação* (pp. 60–68). <https://doi.org/10.22533/at.ed.3151915017>
- Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas. (2021). *Manifesto pela neurodiversidade interseccional brasileira*. ABRAÇA. <https://shre.ink/QmnA>
- Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas. (2023). *Quem somos*. ABRAÇA. <https://shre.ink/QmnQ>
- Autism Network International. (2023). *Apresentando o ANI*. ANI. <https://shre.ink/QmXL>
- Bacelar, F. T. N. S., Neves, E. B., & Souza, C. B. A. (2017). Relações funcionais entre estímulos condicionais sociais, atenção conjunta, tato e mando em crianças com autismo. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 19(4), 45–61. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v19i4.1093>
- Barboza, R., & Martorano, S.A.A. (2017). O caso da vacina tríplice e o autismo: O que os erros nos ensinam sobre os aspectos da natureza da ciência. In B. A. Moura, & T. C. M. Forato. *Histórias das ciências, epistemologia, gênero e arte: Ensaio para a formação de professores* (pp. 53–69). <https://doi.org/10.7476/9788568576847.0004>.
- Basso, T., Charlop, M. H., & Gumaer, C. B. (2021). Using a functional play intervention to increase joint attention of school-aged, non-verbal children with autism spectrum disorder (ASD). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 323–331. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.193>

- Batista, H. H. V. S., Noronha, A. P. P., & Reppold, C. T. (2022). Associações entre forças de caráter e estilos parentais em adultos. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 16(3), 1–24. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.32840>
- Battistello, V. C. M., Justo, V. P., Volmer, L., & Martins, R. L. (2022). Literacia familiar para crianças com TEA por meio de um jogo digital educacional. *Revista ciencia, innovación, tecnología, ambiente y sociedad de las facultades de la Universidad Santo Tomás*, 8(1), 1–9. <https://doi.org/10.15332/24224529.7564>
- Bisello, S. L. (2018). *Leitura dialógica na escola: efeitos de uma intervenção com ênfase na responsividade e expansão*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34446>
- Blume, H. (1998). Neurodiversity: on the neurological underpinnings of geekdom. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>
- Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Brasil. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10502-30-setembr-o-2020-790694-norma-pe.html>
- Brasil. (2023). *Glossário de acessibilidade da Câmara dos Deputados*. Câmara dos deputados. <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html>
- Bojunga, L. (2007). *A bolsa amarela*. Casa Lygia Bojunga.
- 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].

- Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/35068>
- Caldas, R. C. S., & Flores, E. P. (2020). Leitura dialógica: Efeitos sobre a atenção conjunta em crianças autistas. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 28(3), 411–428. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/76771>
- Canut, A. C. A., da Silva, G. S., Yoshimoto, D. M. R., Carrijo, P. V., de Souza Gonçalves, A., & Silva, D. O. F. (2014). Diagnostico Precoce do Autismo. *Revista de Medicina e Saúde de Brasília*, 3(1), 31–37. <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rmsbr/article/view/4254/3132>
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1–174. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- Chance, P. (1974), Paul. "After you hit a child, you can't iust get up and leave him; you are hooked to that kid": A conversation with ivar lovaas about self-mutilating children and how their parents make it worse. *Psychology Today*, 7(8), 76-84.
- Coogle, C. G., Floyd, K. K., & Rahn, N. L. (2018). Dialogic reading and adapted dialogic reading with preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention*, 40(4), 363–379. <https://doi.org/10.1177/1053815118797887>
- Cosby, P. C. (2012). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas.
- Costa, F. T. Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465–473. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300014>

- Cunha, R. N. D. (1995). Motivação e análise do comportamento. *Temas em Psicologia*, 3(3), 11–18. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-89X1995000300003&script=sci_arttext
- D’Agostino, S. R., Dueñas, A. D., & Plavnick, J. B. (2020). Increasing social initiations during shared book reading: An intervention for preschoolers with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(4), 213–225. <https://doi.org/10.1177/0271121418816422>
- Dube, W. V., MacDonald, R. P. F., Mansfield, R. C., Holcomb, W. L., & Ahearn, W. H. (2004). Toward a behavioral analysis of joint attention. *The Behavior Analyst*, 27, 197–207. <http://doi.org/10.1007/BF03393180>
- Dutra, G. S. O., Roberto, G. B. S., & Repolês, M. F. S. (2020). *Capacitismo e a experiência da mulher com deficiência uma reflexão sobre o Direito e a produção de saber*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/33420>
- Edmunds, S. R., Kover, S. T., & Stone, W. L. (2019). The relation between parent verbal responsiveness and child communication in young children with or at risk for autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Autism Research*, 12(5), 715–731. <https://doi.org/10.1002/aur.2100>
- Faria, V. A. L., & Flores, E. P. (2018). Conversas ao redor do livro: Treino parental para Leitura dialógica. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 26(4), 467–486. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/68123>
- Felepchuk, E. (2021). Stimming, improvisation, and COVID-19: (Re)negotiating autistic sensory regulation during a pandemic. *Disability Studies Quarterly*, 41(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v41i3.8426>

- Ferreira, T., & Abreu-Lima, I. (2012). Responsividade materna e risco psicossocial: Implicações práticas. *Revista Amazônica*, 5(1), 33–52.
- Ferreira, D., & Fonseca, J. R. (2024). Intervenções inclusivas no processo de alfabetização e letramento da pessoa com autismo. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, 4(16), 546-560. <https://doi.org/10.55028/gepfip.v4i16.22456>
- Fleury, V. P. (2013). Engaging children with autism in shared book reading. *Young Exceptional Children*, 18(1), 3–16. <http://doi.org/10.1177/1096250613505098>
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16–28. <http://doi.org/10.1177/0271121416637597>
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: a preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273-288. <https://doi.org/10.1177/02656590135140>
- Flores, E. P., & Rogoski, B. N. (2023). Edith Steins’s Philosophy: Implications for a Direct Functional Model of Empathy. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 14(1), 19–34. <https://doi.org/10.18761/PACau800>
- Flores, E. P., Rogoski, B. N., & Nolasco, A. C. G. (2020). Comprensión narrativa: Análisis del Concepto y una Propuesta Metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, 1–11. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3635>
- Fonger, AM, & Malott, RW (2019). Using shaping to teach eye contact to children with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 12, 216–221. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0245-9>.

- Formiga, N. S. (2010). Escala de exigência e responsividade parental: Evidência da estrutura fatorial em jovens da Paraíba, Brasil. *Psicologia Argumento*, 28(62), 209–224. <https://doi.org/10.7213/rpa.v28i62.19733>
- Francisco, L., & Gonzalez, P. R. V. A. (2022). Modelo biopsicossocial da deficiência: repositórios institucionais x acessibilidade. *Anais do 29 Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*, 1(1), 1–11.
- Fredericks, B. M., Sng, S. S. Y., Parry-Cruwys, D., & MacDonald, R. P. (2022). Teaching joint attention: assessing generalization and maintenance of effects using multiple exemplar training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(13), 1117–1129. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05615-x>
- Freire, M. G., & Cardoso, H. D. S. P. (2022). Diagnóstico do autismo em meninas: Revisão sistemática. *Revista de Psicopedagogia*, 39(120), 435–444. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220033>
- Gaiato, M. H. B., Zotesso, M. C., da Rosa Silveira, R., & Ferreira, L. (2022). Análise do comportamento aplicada ao autismo embasada em estratégias naturalísticas: revisão da literatura. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 15(10), 1–10. <https://doi.org/10.25248/reas.e10919.2022>
- Gomes, C. G. S., & Souza, D. D. G. D. (2016). Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22, 233–252. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200007>
- 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. <http://doi.org/10.1177/0145445518822499>
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early*

- Childhood Research Quarterly*, 51, 191–203.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>.
- Guevara, V. L. S. (2021). *Comunicação e Interação Social entre Adolescentes Autistas e Neurotípicos: Um Teste Experimental da Metodologia LuDiCa (Leitura Dialógica para Compreensão)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/42829>
- Guevara, V. L. S., Queiroz, L. R., & Flores, E. P. (2017). Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: Um estudo preliminar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 17(1), 87–99.
<https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v17n1p87-99>
- Hansen, S. G., Raulston, T. J., Machalicek, W., Frantz, R., Drew, C., Erturk, B., & Squires, J. (2019). Peer-mediated joint attention intervention in the preschool classroom. *The Journal of Special Education*, 53(2), 96–107.
<https://doi.org/10.1177/0022466918807464>
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Holth, P. (2005). An operant analysis of joint attention skills. *European Journal of Behavior Analysis*, 8(1), 77–91. <http://doi.org/10.1080/15021149.2007.11434275>
- Itchenco, A. C., & Ribas, L. P. (2022). Características interacionais do brincar em crianças com suspeita do transtorno do espectro autista. *Distúrbios da Comunicação*, 34(1), 1–13. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2022v34i1e52065>

- Instituto de Estudos Socioeconômicos. (2022). *Mapa das desigualdades*. Instituto de Estudos Socioeconômicos. https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2023/04/mapa-das-desigualdades_versao-digital.pdf?x12453
- Irvine, A. D. (2018). *Paraprofessional-implemented dialogic reading and its impact on children with autism spectrum disorders*. [Honors Undergraduate Theses, University of Central Florida]. University of Central Florida Libraries. <https://shre.ink/QRib>
- 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>
- Kanamota, P. F. de C., Oliveira, A. C. F., Moraes, W. L. da S., Zamignani, D. R., de Almeida, R. B. M., Ramos, A. C., Pantet, A., de Oliveira, A. D., de Andrade, L. M., Hayamizu, N., & Rodrigues, B. D. (2019). O conceito de responsividade na Terapia Analítico Comportamental e suas implicações para a pesquisa de processo-resultado. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 10(1), 114–128. <https://doi.org/10.18761/PAC.TAC.2019.016>
- Kapp, S. K., Steward, R., Crane, L., Elliott, D., Elphick, C., Pellicano, E., & Russell, G. (2019). ‘People should be allowed to do what they like’: Autistic adults’ views and experiences of stimming. *Autism*, 23(7), 1782–1792. <https://doi.org/10.1177/1362361319829628>
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 1045–1056. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-010-0955-5>
- Kim, S. Y., Rispoli, M., Lory, C., Gregori, E., & Brodhead, M. T. (2018). The effects of a shared reading intervention on narrative story comprehension and task engagement of

- students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders. Advance*, 48(10), 3608–3622, <http://doi.org/10.1007/s10803-018-3633-7>
- Klazura, M. A., & Fogaça, V. H. B. (2021). Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. *Revista Emancipação*, 21(6), 1–18. <http://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006>
- 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, 93–108. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.07.007>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1065. <https://doi.org/10.2307/1131151>
- Lasch, C., Carlson, S. M., & Elison, J. T. (2023). Responding to joint attention as a developmental catalyst: Longitudinal associations with language and social responsiveness. *Infancy*, 28(2), 339–366. <https://doi.org/10.1111/infa.12515>
- Leaf, R. (2023). *Socially Savvy: An Assessment Protocol and Curriculum Guide for Young Children with Extended Objectives*. Different Roads to Learning.
- Lee, G. T., Tang, Y., & Xu, S. (2022). Improving eye contact and gaze following in children with autism spectrum disorder: Systematic withdrawal of stimulus prompts and tangible reinforcers. *Behavior Modification*, 46(6), 1406–1431. <https://doi.org/10.1177/01454455211073741>
- Lima, L. (2020, 24 de julho). Entre demitidos por Joice na Câmara estão todos os intérpretes de Libras. *Jornal Metrópoles*. <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/entre-demitidos-por-joyce-na-camara-estao-todos-os-interpretes-de-libras>

- Lima, A. L. S. (2021). Capacitismo e eugenia na educação brasileira: Uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. *Revista PHILIA: Filosofia, Literatura & Arte*, 3(1), 2-20. <https://doi.org/10.22456/2596-0911.114316>
- Linehan, M. (2010). *Terapia cognitivo-comportamental para transtorno de personalidade borderline*. Artmed, 2010.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Lopes, B. A. (2020). Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26, 511–526. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0169>
- Lopes, B. A. (2021). A culpabilização de mães de autistas ao longo das décadas de 1940 a 1960. *Revista Territórios e Fronteiras*, 14(1), 178–194. <https://doi.org/10.22228/rt-f.v14i1.1113>
- Lordelo, E. D. R., Fonseca, A. L., & de Araújo, M. L. V. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 73–80. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100009>
- Lovaas, I. (2002). *Ensinando indivíduos com atrasos de desenvolvimento: Técnicas básicas de intervenção*. Pro-Ed.
- Maciel, F. K. D. L., Santos, A. L. Y. D. S., & Sá, C. D. S. C. D. (2021). Responsividade de escalas de membro superior e controle de tronco na evolução de pacientes com distrofia muscular de Duchenne. *Revista Paulista de Pediatria*, 39. 1–7. <https://doi.org/10.1590/S1984-0462/2021/39/2020045>

- Medeiros, G. S. L. (2020). A mentalidade hitlerista: como se formou o ideário político nazista/The hitlerist mentality: how the nazi ideology was formed. *ID online. Revista de psicologia*, 14(49), 615–633. <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i49.2355>
- Medeiros, F. H., & Flores, E. P. (2016). Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(5), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne26>
- Melo, T. D. (2019). O modelo médico e sua importância para a inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 7(12), 169–179.
- Menezes, L. C., & Amorim, K. D. S. (2015). Para além dos déficits: interação e atenção conjunta em crianças com autismo. *Psicologia Em Estudo*, 20(3), 353–364. <http://doi.org/10.4025/psicoestud.v20i3.27141>
- Mergl, M., & Azoni, C. A. S. (2015). Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Cefac*, 17, 2072-2080. <https://doi.org/10.1590/1982-021620151763015>
- Michael, J. (1993) Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 191–206. <http://doi.org/10.1007/BF03392623>
- Miller, J. L., & Gros-Louis, J. (2016). The Effect of Social Responsiveness on Infants' Object-Directed Imitation. *Infancy*, 22(3), 344–361. <http://doi.org/10.1111/infa.12156>
- Moraes, A. P. S. (2019). *Efeitos de uma forma adaptada de leitura dialógica (LuDiCa) sobre a compreensão*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35157>
- Moraes, A. P. S., & Flores, E. P. (2022). Compreensão e interpretação de narrativas no contexto de educação de jovens e adultos: Efeitos da metodologia LuDiCa (Leitura Dialógica

- para a Compreensão). In A. B. C. Menezes. (Org.). *Ensinar e Aprender: Desafios para a Educação do Século XXI* (pp. 163–182).
- Moraes, A. P. S., Caldas, R. C., & Flores, E. P. (2020). Projeto de Extensão Livros Abertos: Relatos de uma Aprendizagem Transformadora. *Revista Participação*, 1(33), 11–24. <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/22907/25994>
- Morais, I. R. V., Soares, P. H. L., Krela, G. L. S., Sousa, E. G., Miranda, J. A. G., Serafim, A. C. P., Holnik, M. F., Quintiero, C. H. H., Brito, D. I. L., Pinheiro, A. C. C., Oliveira, V. E. T., Nonato, J. W. B., Martins, J.M., Castelhana, H. R. J. A., & Tavares, D. O. (2025). O impacto do excesso de tempo de tela na primeira infância e sua relação com a predisposição ao autismo. *Brazilian Journal of Health Review*, 8(2), 1–18. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/78132/54167>
- Mota, P. H. D. S., & Bousquat, A. (2021). Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde em Debate*, 45, 847–860. <http://doi.org/10.1590/0103-1104202113021>
- Moura, A., dos Santos, B. M. L., & Marchesini, A. L. S. (2021). O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 21(1), 24–38. <http://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v21n1p24-38>
- Mucchetti, C. A. (2013). Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. *Autism*, 17(3), 358–372. <http://doi.org/10.1177/1362361312470495>
- Mundy, P. E. A. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child development*, 78(3), 938–954. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x>
- Mundy, P., Kim, K., McIntyre, N., Lerro, L., & Jarrold, W. (2016). Brief report: Joint attention and information processing in children with higher functioning autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 2555–2560. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-016-2785-6>

- Nunes, A. J. B. (2021). *Avaliação da responsividade ao dicloridrato de sapropterina (BH4) em pacientes com fenilcetonúria segundo teste de triagem de 24h*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/237437/001139290.pdf>
- Oliveira, R. A. D. S. (2022). O Sistema Capitalista e o Espectro Autista: uma Análise sobre o Capacitismo e Eugenia sob um Olhar Marxista [Tese de bacharelado, Universidade Federal da Integração Latino-Americana]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35068>
- Oliveira, M. C., & Achar, C. M. R. (2022). Conhecimento de acadêmicos de medicina quintanistas de uma universidade paraguaia acerca do autismo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(3), 1525–1535. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i3.4732>
- Oliveira, D. M. P, Pereira, C. U., & Freitas, Z. M. P. (2014). Escalas para avaliação do nível de consciência em trauma cranioencefálico e sua relevância para a prática de enfermagem em neurocirurgia. *Arquivos Brasileiros de Neurocirurgia: Brazilian Neurosurgery*, 33(01), 22–32.
- Onzi, F. Z., & de Figueiredo Gomes, R. (2015). Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. *Caderno pedagógico*, 12(3), 188–199. <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1293/1160>
- Ordem dos Advogados do Brasil do Distrito Federal. (2018). *Cartilha dos direitos da pessoa autista*. Ordem dos Advogados do Brasil do Distrito Federal. [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Cartilha%20Autismo%20WEB\(3\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Cartilha%20Autismo%20WEB(3).pdf)

- Ortega, F. (2008). O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, 14, 477-509.
<https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008>
- Pellicano, E., & Stears, M. (2011). Bridging autism, science and society: Moving toward an ethically informed approach to autism research. *Autism research*, 4(4), 271-282.
<https://doi.org/10.1002/aur.201>
- Pérez-Fuster, P., Herrera, G., Kossyvakaki, L., & Ferrer, A. (2022). Enhancing joint attention skills in children on the autism spectrum through an augmented reality technology-mediated intervention. *Children*, 9(2), 258. <https://doi.org/10.3390/children9020258>
- Pollard, J. S., Betz, A. M., & Higbee, T. S. (2012). Script fading to promote unscripted bids for joint attention in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 387–393. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45–387>
- Polychronis, S. C., Johnson, A., Thelin, R. J., Eggett, D. L., & Christensen, J. (2022). Use of an app with embedded video modeling to increase eye contact. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1–10.
<https://doi.org/10.1177/10883576221124805>
- Queiroz, L. R. (2019). *Leitura Dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com transtorno do espectro autista (TEA)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/22981>
- Rackers, E. J. (2021). *Building a Repertoire of Joint Attention Bids in Children With Autism*. [Graduate Theses, Missouri State University]. MSU Graduate Theses.
<https://bearworks.missouristate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4738&context=theses>
- Ramsey, W. R., Bellom-Rohrbacher, K., & Saenz, T. (2021). The effects of dialogic reading on the expressive vocabulary of pre-school aged children with moderate to severely

- impaired expressive language skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3) 279–299. <https://doi.org/10.1177/02656590211019449>
- Rogoski (2018). *Leitura Dialógica: Efeitos sobre recontos orais de crianças*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34446>
- Rogoski (2023). *Manifestações de empatia e empatia literária em rodas de Leitura Dialógica para Compreensão – LuDiCa*. [Manuscrito não publicado]. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Rogoski, B. N. & Flores, E. P. (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>
- Rouquette, O. Y., Knight, C. J., Lovett, V. E., & Heuzé, J. P. (2021). Effect of parent responsiveness on young athletes' self-perceptions and thriving: An exploratory study in a Belgian French-Community. *Psychology of Sport and Exercise*, 52, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101801>
- Rubim, A. L., & de Matos, D. C. (2020). Comparação de tipos de pistas sobre brincar funcional em crianças com transtorno do espectro autista. *Research, Society and Development*, 9(7), 1–25. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4392>.
- Sampaio, T. S., & Ferreira, V. S. (2019). Modelos de deficiência/Disability models. *Brazilian Journal of Development*, 5(11), 25676–25683. <http://doi.org/10.34117/bjdv5n11-224>
- Schertz, H. H., Odom, S. L., Baggett, K. M., & Sideris, J. H. (2018). Mediating parent learning to promote social communication for toddlers with autism: Effects from a randomized controlled trial. *Journal of autism and developmental disorders*, 48, 853–867. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-017-3386-8>

- Schneider, A., Rodrigues, M., Falenchuk, O., Munhoz, T. N., Barros, A. J., Murray, J., Domingues, M. R., & Jenkins, J. M. (2021). Cross-cultural adaptation and validation of the brazilian portuguese version of an observational measure for parent–child responsive caregiving. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031246>
- Sella, A. C., & Ribeiro, D. M. (2018). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Appris
- Shane L. R., Oliver G., Speelman, C. P., Longmuir, M., & Phillips, R. (2019). Contact Is in the Eye of the Beholder: The Eye Contact Illusion. *Perception*, 48(3), 248–252. <https://doi.org/10.1177/0301006619827486>
- Shawler, L. A., Dianda, M., & Miguel, C. F. (2020). A comparison of response interruption and redirection and competing items on vocal stereotypy and appropriate vocalizations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 355–365. <https://doi.org/10.1002/jaba.596>
- Sheffer, E. (2019). *Crianças de Asperger: As origens do autismo na Viena nazista*. Record.
- Shimizu, H. E., Trindade, J. D. S., Mesquita, M. S. D., & Ramos, M. C. (2018). Avaliação do Índice de Responsividade da Estratégia Saúde da Família da zona rural. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52, 1–7. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017020203316>
- Siller, M., Swanson, M., Gerber, A., Hutman, T., & Sigman, M. (2014). A parent-mediated intervention that targets responsive parental behaviors increases attachment behaviors in children with ASD: results from a randomized clinical trial. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(7), 1720–1732. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2049-2>

- Silva, A. F. & Dias, P. M. C. R. (2021). *Leitura compartilhada e Leitura Dialógica na formação das crianças nos anos iniciais de escolarização*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://bdm.unb.br/handle/10483/30636>
- Silva, A. J., Leonel, D. G., Louroza, G. A., Ferreira, R. S., Rodrigues, R. R., & Santos, R. (2024). Intervenções baseadas em tecnologia para o ensino de leitura a crianças com autismo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(11), 5756–5771. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.17124>
- Silva, L. O., Monteiro, J. R. S., & Leite, S. T. (2020). Equoterapia e educação física: estudo de caso com praticante autista. *Itinerarius Reflectionis*, 16(3), 01–24. <https://doi.org/10.5216/rir.v16i3.63017>
- Sinclair, J. (2012). Don't mourn for us. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, 1(1), 1–5.
- Singer, J. (1998). *Odd people in: The birth of community amongst people on the "Autistic Spectrum"*. A personal exploration of a New Social movement based on Neurological Diversity. [Bachelor's thesis University of Technology, Sydney]. Institutional Repository of University of Technology, Sydney. <https://shre.ink/QHJs>
- Soares, I. V. A., Luz, L. M. A., Escórcio, G. J. B. M., Fontenele, J. W. N., Costa, K. N., Silva, M. M., Agnes, A. C., Soares, G. B., Coelho, B. L., Bonato, H. R. C., Gheller, A. T., Barros, P. R. S., Teixeira, B. G., Oliveira, N. B., Braz, G. L. A., Martins, J. M. A., & Gondim, P. A. M. (2024). O Transtorno do espectro autista: aspectos clínicos e epidemiológicos. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 6(4), 1116–1130.

- Sousa, T. B., Almeida, F., & Borba, M. G. S. (2024). Autismo: importância do diagnóstico precoce. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(11), 3803–3813. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.16606>
- Sousa, D. F., & Bernardo, M. A. S. (2024). Criação de histórias em quadrinhos utilizando tecnologias digitais: diálogos possíveis entre feminismo e educação profissional e tecnológica. *Revista Ciências e Ideias*, 8(2), 1–18. <https://doi.org/10.34119/bjhrv8n2-023>.
- Taylor, B., & Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 377–391. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-377>
- Teixeira, M. A. P.; Bardagi, M. P.; Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 3(1), 1–12.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454–1463. <https://doi.org/10.2307/1130423>
- Toth, E., & Batista, H. H. V. S. (2021). Estilos parentais de adolescentes do abc paulista: associações com personalidade e satisfação com a vida. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 10(2), 65–76. <https://doi.org/10.55388/psicofae.v10n2.353>
- Tribunal Superior do Trabalho. (2023). *É capacitismo e você deve saber: Um miniguia para atitudes que incluam pessoas com deficiência*. Tribunal Superior do Trabalho. <https://www.tst.jus.br/documents/10157/2374827/Diagrama%C3%A7%C3%A3o+-+Miniguia+Capacitismo+-+02122022+-+WEB.pdf/0a4fc3c4-bd4b-22b4-b8d0-644d3ecb7589?t=1670243725831>

- Vaitsman, J., & Andrade, G. R. B. D. (2005). Satisfação e responsividade: formas de medir a qualidade e a humanização da assistência à saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(3), 599–613. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000300017>
- Ward, M. (2018). *Parent implemented adapted dialogic reading with preschoolers with autism*. [Master of Science, Western Kentucky University]. TopSCHOLAR, <https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3456&context=theses>
- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 93–101. <http://doi.org/10.1080/1045988x.2012.672347>
- Whitehurst, G. J. Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., ValdezMenchaca, 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>
- Wong, C. S. (2013). A play and joint attention intervention for teachers of young children with autism: a randomized controlled pilot study. *Autism*, 17, 340–357. <https://doi.org/10.1177/1362361312474723>
- Yu, C., & Smith, L. B. (2017). Multiple sensory-motor pathways lead to coordinated visual attention. *Cognitive science*, 41, 5–31. <https://doi.org/10.1111/cogs.12366>
- Zanon, R. B., Bosa, C. A., & Backes, B. (2015). Diferenças conceituais entre resposta e iniciativa de atenção compartilhada. *Psicologia: teoria e prática*, 17(2), 78–90.
- Zaqueu, L. D. C. C., Teixeira, M. C. T. V., Alckmin-Carvalho, F., & Paula, C. S. D. (2015). Associações entre sinais precoces de autismo, atenção compartilhada e atrasos no desenvolvimento infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 293–302. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032243293302>

- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.). *On reading books to children, parents, and teacher* (pp. 177–200).
- Zhang, Y., Li, P., Zhang, Z. S., Zhang, X., & Shi, J. (2022). The relationships of parental responsiveness, teaching responsiveness, and creativity: The mediating role of creative self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748321>

Referências das Obras Infanto-Juvenis

- Brandão, P. D. M. (2006). *O cãozinho Buggs*. Edições viva e deixe viver.
- Crowther, K. (2007). *Meu amigo Jim*. Cosac Naify.
- França, M. (2013). *A pescaria*. Global.
- França, M. (2013). *Rubi e Esmeralda vão se casar*. Global.
- Franco, B. (2010). *Quem soltou o pum?* Companhia das letrinhas.
- González, O. (2008). *Cabritos e cabritões*. Instituto Callis.
- Guerrero, A. & Guerrero, A. (2008). *Cinco ovelhinhas*. Edições SM.
- Hughes, E. (2015). *Selvagem*. Pequena Zahar.
- Jeffers, O. (2009). *Como pegar uma estrela*. Richmond Educação.
- Könnecke, O. (2013). *Anton e as meninas*. Martins Fontes.
- Lago, A. (2011). *A casa do bode e da onça*. Lendo e aprendendo.
- Maria, S. (2015). *O livro do palavrão*. Editora do Brasil.
- Moses, B. (2009). *Sinto medo*. Scipione.
- Moses, B. (2009). *Sinto raiva*. Scipione.
- Moses, B. (2009). *Sinto tristeza*. Scipione.
- Port, M. (2013). *O gritalhão*. Gaudí.
- Tullet, H. (2014). *Aperte aqui*. Anglo.
- Williamson, M. (2012). *O megaplano do lobo*. Panda books.
- Wood, D. (2012). *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*. Brinquê-book.

Apêndices

**Apêndice A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências
Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS/UnB), Estudo 02**

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura Dialógica: promoção da Iniciação à Atenção Conjunta em crianças autistas

Pesquisador: RAPHAELLA CHRISTINE SOUZA CALDAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51948221.5.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.041.614

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 16 de Outubro de 2021

Assinado por:

ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Estudo 02

Convidamos o(a) seu (sua) filho(a) a participarem da pesquisa A Responsividade na Leitura Dialógica para Compreensão (LuDiCa): Traçando Caminhos para Atenção Conjunta em Crianças Autistas. A pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Raphaella Christine Souza Caldas, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Comportamento, do Departamento de Processos Psicológicos Básicos – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Eileen Pfeiffer Flores. O projeto se insere na linha de pesquisa de compreensão narrativa, empatia e habilidades sociais no contexto da leitura compartilhada de literatura.

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

A leitura dialógica tem sido associada a ampliação do vocabulário da criança, a maior envolvimento nas histórias e melhor compreensão da narrativa. O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos da LuDiCa focada na responsividade sobre a iniciação à atenção conjunta (ou seja, compartilhada) em crianças autistas. O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o seu nome e o nome da(o) sua(seu) filha(o) não aparecerá, sendo mantidos o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-las(os).

A participação do(a) seu(ua) filho(a) se dará por meio da participação em rodas de leitura, ouvindo histórias. Este estudo não pretende trazer riscos psicológicos, físicos ou qualquer outro. Os encontros acontecerão de modo presencial, na própria escola, em horários

combinados previamente, duas vezes por semana, com um tempo estimado de meia hora por contação para sua realização.

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

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

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

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

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

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua

integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1592 ou do e-mail cep_chs@unb.br, no horário de atendimento das 10:00hs às 12:00hs e das 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira.

Caso concorde com a participação do(a) seu(sua) filho(a), pedimos que assine este documento, enviando uma cópia para a pesquisadora responsável e guardando sua cópia.

Nome / assinatura

RC5Caldas

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____.

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, Estudo 02

Termo de Assentimento informado para participação na pesquisa A Responsividade na Leitura Dialógica para Compreensão (LuDiCa): Traçando Caminhos para Atenção Conjunta em Crianças Autistas.

Nome da criança _____

Este roteiro de assentimento informado foi planejado para fins de assentimento de crianças autistas, sem ou com pouco repertório verbal, entre as idades de nove a 12 anos de idade, que estão sendo convidadas a participar da pesquisa A Responsividade na Leitura Dialógica para Compreensão (LuDiCa): Traçando Caminhos para Atenção Conjunta em Crianças Autistas, a ser realizada de modo remoto. Considerando que as crianças que participarão da pesquisa podem não falar vocalmente ou falar pouco, não escrever ou escrever pouco, o termo será gravado com a autorização dos pais. Este roteiro não substitui nem se confunde com o Consentimento Informado dos responsáveis. A gravação será feita para garantir que as informações e o roteiro aqui disponibilizados serão seguidos, garantindo, assim, a proteção dos direitos das crianças. O procedimento está baseado em dados que mostram que muitas crianças autistas compreendem muito mais do que falam. Além da leitura do assentimento informado, será feita uma breve LuDiCa de uma história infantil com as crianças, ou seja, uma sessão típica (as sessões consistirão justamente em encontros de leitura compartilhada), para que elas e os pais entendam na prática como ocorrerá a pesquisa. O livro usado nesta fase será O guarda-chuva do vovô, de Carolina Moreyra (2008).

Termo de assentimento esclarecido

Oi, meu nome é Raphaella e eu queria te convidar para participar de uma pesquisa em que vamos ler histórias juntos e conversar sobre elas. Você pode escolher se quer participar ou não. Se você ou seus pais tiverem dúvidas, podem perguntar quando quiserem, está bem?

Também conversamos com os seus pais ou responsáveis sobre esta pesquisa e eles sabem que também estamos pedindo sua autorização.

Nós vamos ler esta história juntos, você quer? (mostrar o livro). Durante a leitura, vamos conversar um pouco sobre a história. Nós podemos ler para você agora para te mostrar como vamos fazer?

Agora que você já sabe um pouco sobre o que faremos, você quer ler com a gente outras vezes? Quer participar da nossa pesquisa?

Local para colocar o dedinho (caso não saiba escrever o nome) _____

Assinatura da criança (caso saiba escrever o nome) _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____ Ass.

Pesquisador: _____

Dia/mês/ano/local: _____

Apêndice D – Medidas Comportamentais, Estudo 01

Tabela D1

Descrições das Medidas Comportamentais do Estudo 01

Medida comportamental	Definição e/ou especificações	Exemplo
Fornecer instruções verbais claras e específicas	Especificar quais as regras da mediação, definindo o papel do mediador e dos participantes.	Mediadora: Vocês podem falar quando quiserem, podem tirar dúvidas, fazer comentários. Divirtam-se.
Lembrar a criança que não há certo ou errado caso perceba insegurança	Na LuDiCa, a proposta é promover maior engajamento, atenção conjunta e compreensão narrativa. Se há pressão sobre certo ou errado se torna aversivo. Quando uma resposta é inadequada, são feitas perguntas para ajudar o participante a chegar a resposta certa, mas não são cobradas respostas certas e erradas.	Mediadora: Não precisam se preocupar em falar só quando tem certeza da resposta. A gente está se divertindo, lendo juntos. Não tem certo e errado. Podem falar quando se sentirem vontade.
Buscar completar a tarefa de maneira sensível às necessidades e aos desejos da criança	Identificar sinais de cansaço e desconforto na criança. Estar atento à necessidade de interromper a sessão.	Participante: Já tá acabando? Mediadora: Falta um pouco. Você está bem? Está cansado? Participante: Estou com sede. Mediadora: Tudo bem. Pode beber água. Eu te espero. É importante ficar bem hidratado.
Responder sensivelmente aos pedidos de ajuda da criança, mesmo os sutis e/ou não vocais	Buscar identificar sinais de que a criança não está entendendo ou não está acompanhando a leitura por dificuldades de compreensão, questões	Mediadora: João, percebi que você fez uma carinha diferente. Você não entendeu? Participante: Eu não sei o que é defenestrar. Pode me explicar?

	físicas, emocionais, dentre outras.	Mediadora: Que pergunta legal, João. Defenestrar é jogar pela janela.
Conseguir reformular instruções que a criança não entende	Modificar a estrutura de uma pergunta, comentário ou reestruturar o trecho de um livro para melhor compreensão da criança.	Mediadora: O que será que que a chapeuzinho vermelho sentiu quando encontrou o lobo mau? Participante: Ela desobedeceu a mãe. Mediadora: O que você sentiria se você estivesse passeando e, de repente, aparecesse um lobo grande e malvado na sua frente? Como você acha que a chapeuzinho vermelho se sentiu?
Ser sensível ao que a criança sabe e/ou compreende	Compreender que há conhecimentos que a criança ainda não adquiriu ou que realmente não compreendeu. Não insistir.	Mediadora: Tudo bem se vocês não souberem responder tudo. Eu também não sei tudo.
Reforçar o comportamento da criança	Reforçar socialmente o comportamento da criança quando ela se engajar na atividade, responder a perguntas ou fizer comentários.	Mediadora: O que vocês fariam se precisassem lidar com um adulto encenqueiro? Participante: Eu pediria ajuda a outro adulto que fosse bonzinho. Mediadora: Genial, João. Nossa, você é muito esperto. Muito melhor do que tentar resolver sozinho.
Incentivar a alternância na interação com e entre as crianças	Promover a troca de turnos conversacionais, para que o diálogo continue acontecendo com a mediadora e entre as crianças.	Participante: A chapeuzinho é desobediente. Mediadora: Verdade. O que você faria no lugar dela? Participante: Acho que eu

Seguir o interesse da criança

Acompanhar a criança em seus interesses, mesmo que desvie momentaneamente do assunto do livro.

também desobedeceria.
Mediadora: E se acontecesse algo ruim também?
Participante: Eu corria.

Participante: Você pintou o cabelo? Ficou bonito.
Mediadora: Gostou? Eu também gostei. Já imaginou como a chapeuzinho ficaria de cabelo verde?
Participante: Hahaha.
Ficaria engraçado.

Apêndice E – Livros Utilizados no Estudo 02

Tabela E1

Livros Utilizados no Estudo 02

Livro	Autor	Editora	Ano
A casa do bode e da onça	Angela Lago	Lendo e aprendendo	2011
A pescaria	Mary França	Global	2013
Anton e as meninas	Ole Könnecke	Martins Fontes	2013
Aperte aqui	Hervé Tullet	Anglo	2014
Cabritos e cabritões	Olalla González	Instituto Callis	2008
Cinco ovelhinhas	Andres e Ana Guerrero	Edições SM	2008
Como pegar uma estrela	Oliver Jeffers	Richmond Educação	2009
Meu amigo Jim	Kitty Crowther	Cosac Naify	2007
O cãozinho Buggs	Pedro Del Monte Brandão	Edições viva e deixe viver	2006
O gritalhão	Moni Port	Gaudí	2013
O livro do palavrão	Maria Selma	Editora do Brasil	2015
O megaplano do lobo	Melanie Williamson	Panda books	2012
O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado	Don Wood	Brinque-book	2012
Quem soltou o pum?	Blandina Franco	Companhia das letrinhas	2010
Rubi e Esmeralda vão se casar	Mary França	Global	2013
Selvagem	Emily Hughes	Pequena Zahar	2015
Sinto medo	Brian Moses	Scipione	2009
Sinto raiva	Brian Moses	Scipione	2009
Sinto tristeza	Brian Moses	Scipione	2009

Apêndice F – Protocolo de Avaliação de Responsividade (Estudo 02)

Tabela F1

Protocolo de Avaliação de Responsividade das Mães (Estudo 02)

[illegible]

Apêndice G – Definições Comportamentais de Responsividade (Estudo 02)

Tabela G1

Definições Comportamentais de Responsividade das Mães (Estudo 02)

Comportamento	Definição	Exemplo
Orientar sobre a leitura	Especificar quais as regras da mediação, definindo o papel do mediador e dos participantes.	Mãe: Vamos ler agora; Você pode falar quando quiser.
Mostrar aspectos do livro	Apresentar ilustrações do texto para a criança.	Mãe: olha só o tamanho desse morango.
Fazer perguntas abertas	Realizar perguntas do tipo Q (e.g., O que? Como? Quando?)	Mãe: O que será que ele vai fazer agora?
Reforçar as respostas	Elogiar ou interagir com a criança quando ela responde corretamente as perguntas.	Mãe: Muito bem. Isso mesmo. Esse urso é mesmo muito mal.
Expandir as respostas	Acrescentar novas informações quando a criança responde.	Mãe: Que animal é esse? Criança: Um jacaré. Mãe: Isso mesmo. Um jacaré pálido e faminto.
Responder aos pedidos de ajuda	Diante de solicitações explícitas da criança, responder de forma sensível e genuína.	Criança: Eu estou com fome. Mãe: Tudo bem. Vamos fazer uma pausa e comer. Depois recomeçamos.
Fornecer dicas	Modificar a estrutura de uma pergunta, comentário ou reestruturar o trecho de um livro para melhor compreensão da criança.	Mãe: O que ele fez quando sentiu medo? Criança: Não sei. Mãe: O que você faz quando sente medo? Ele fez igualzinho.
Identificar dificuldades	Buscar identificar sinais não vocais de que a criança não está entendendo ou não está acompanhando a leitura por dificuldades de compreensão, questões físicas, emocionais, dentre outras.	Mãe: Percebi que você fez uma carinha diferente. Você não entendeu? Criança: Eu não sei o que é defenestrar. Mãe: Que pergunta legal. Defenestrar é jogar pela janela.
Realizar comportamentos de autorrevelação	Comportamentos de <i>distancing</i> da mãe. Associar a história com sua experiência pessoal.	Mãe: Eu já fui na praia quando tinha sua idade. Eu adorava catar conchinhas.
Incentivar a alternância nas interações	Fazer novas perguntas para ter novos turnos conversacionais. Se a nova pergunta for aberta, também contabiliza como realizar perguntas abertas.	Criança: Eu também gosto de doce. Mãe: É mesmo? Quais? Criança: Jujuba. Mãe: É mesmo?

		Criança: Sim. Muito mesmo.
Questionar se a criança quer falar algo a mais	Antes de mudar de página, perguntar se há mais alguma coisa que a criança queira falar (não engloba situações em que a criança já estava falando e a mãe incentivou a alternância)	Mãe: Você está vendo mais alguma coisa legal aqui nessa página antes da gente continuar?
Seguir o interesse	Reforço da mãe aos comportamentos de IAC do filho.	Criança balança a cabeça, negando. Criança: Uau, olha o tamanho desse morango. Mãe: verdade. Queria comer um assim.
Interromper a sessão diante de pedidos	Diante de pedidos de encerramento da criança, atendê-los sensivelmente.	Criança: Mãe, não quero mais ler. Mãe: Tudo bem. O que você quer fazer agora? Depois a gente lê mais.

Apêndice H – Protocolo de Avaliação de Responsividade

Tabela H1

Protocolo de Avaliação de Atenção Conjunta e Engajamento na Tarefa das Crianças Autistas

[illegible]

Apêndice I – Definições Comportamentais de RAC e IAC

Tabela I1

Definições Comportamentais de RAC e IAC

	Comportamento	Definição	Exemplo
RAC	Olhar evocado para mãe	Resposta de olhar em direção à mãe quando esta fala algo com o objetivo de fazer a criança olhá-la.	Mãe: Filho, está gostando da história? Criança olha para a mãe.
	Olhar evocado para livro	Resposta de olhar em direção ao livro quando solicitado pela mãe ou quando esta aponta para algum aspecto do livro.	Mãe: Olha aqui esse pato (apontando para o livro). Que pato feio. Criança olha para o livro.
	Responder vocal ou não vocal	Responder a perguntas da mãe; Fazer comentários em resposta a alguma afirmação da mãe.	Mãe: Onde está o coelho? Criança aponta para o coelho. Mãe: Que cachorro feio. Criança: Eu acho bonito.
	Nomear objetos e figuras	Nomear, de forma espontânea, ilustrações do livro.	Criança: Cachorro (diante da imagem de um cachorro).
	Fazer perguntas	Realizar perguntas espontâneas para a mãe.	Criança: Você acha que esse cachorro tem pulga?
IAC	Apontar não precedido por solicitação	Apontar, espontaneamente, para alguma ilustração.	Criança aponta, sem solicitação da mãe, para o passarinho que está comendo.
	Olhar intercalado	Comportamento no qual a criança olha para a mãe e depois para algo no livro e de volta para a mediadora.	Mãe está falando sobre o cachorro e a criança fica olhando para o gato e depois para a mãe, repetidamente, para que a mãe fale sobre o gato.
	Fazer comentários sobre a história	Fazer comentários espontâneos sobre a narrativa e ilustrações.	Criança: Uau, esse morango é muito grande e bonito.

Apêndice J – Protocolo de Fidelidade de Intervenção (Estudo 02)**Tabela J2***Protocolo de Fidelidade de Intervenção (Estudo 02)*

Comportamento	Sim	Não
Orientar sobre a leitura		
Mostrar aspectos do livro		
Fazer perguntas abertas		
Reforçar as respostas		
Expandir as respostas		
Responder aos pedidos de ajuda		
Seguir o interesse		
Interromper a sessão diante de pedidos		