

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARIA VIVIANNE PEREIRA DOS SANTOS

**EFEITOS DE VIDEOMODELAÇÃO POR SI MESMO E POR PARES NO ENSINO
DE RESPOSTAS TEXTUAIS DE CONSOANTES DO ALFABETO PORTUGUÊS EM
CRIANÇAS COM AUTISMO**

PETROLINA-PE

2023

MARIA VIVIANNE PEREIRA DOS SANTOS

**EFEITOS DE VIDEOMODELAÇÃO POR SI MESMO E POR PARES NO ENSINO
DE RESPOSTAS TEXTUAIS DE CONSOANTES DO ALFABETO PORTUGUÊS EM
CRIANÇAS COM AUTISMO**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal do Vale do São Francisco –
UNIVASF, Campus Petrolina-Sede, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestra em
Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Augusto Silva
Sampaio

Petrolina-PE

2023

S237e Santos, Maria Vivianne dos
Efeitos de videomodelação por si mesmo e por pares no ensino de respostas textuais de consoantes do alfabeto português / Maria Vivianne dos Santos. – Petrolina-PE, 2023.
vii, 35 f.: il.; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2023.

Orientador: Prof.º Dr.º Angelo Augusto Silva Sampaio.

Inclui referências.

1. Crianças autistas. 2. Videomodelação. 3. Comportamento verbal. 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Título. II. Sampaio, Angelo Augusto Silva. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 618.928982



1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Univasf
Colegiado Acadêmico da Pós-Graduação em Psicologia em nível de Mestrado
Avenida José de Sá Maniçoba, s/n, Pavilhão de Laboratórios – 1º Andar, Sala 2286
Campus Universitário – Centro – Petrolina/PE CEP 56.304-205. Telefone: (87) 2101 6869
www.portais.univasf.edu.br/cpgpsi – cpgpsi@univasf.edu.br

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 0075/PPGPSI

Ata da sessão pública, de exame de defesa de
dissertação como requisito para obtenção do
título de Mestre em Psicologia.

No dia 27 de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, por meio remoto via Conferência Web (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/angelo-augusto-silva-sampaio>), reuniu-se, através de *participação a distância de forma síncrona remota*, a banca examinadora designada pelo Colegiado de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), composta pelos membros Prof. Dr. Angelo Augusto Silva Sampaio (PPGPSI/Univasf) - orientador(a) e presidente; Prof. Dr. Christian Vichi (PPGPSI/Univasf) – membro interno; e Prof. Dr. Adriano Alves Barboza (Departamento de Psicologia/Universidade de Nebraska, EUA) - membro externo, com a finalidade de julgar o trabalho do(a) discente **Maria Vivianne Pereira dos Santos**, Intitulado “**Efeitos de videomodelação por si mesmo e por pares no ensino de respostas textuais de consoantes do alfabeto português em crianças com autismo**”, para obtenção do título de Mestre em Psicologia. O desenvolvimento das atividades seguiu o roteiro de sessão de defesa pública, estabelecido pelo(a) presidente da banca, o(a) qual realizou a abertura e posterior condução e encerramento da sessão solene. Após analisarem o trabalho e arguirem o(a) discente, os membros da banca examinadora deliberaram pelo conceito **APROVADO**, habilitando a discente ao título de Mestre em Psicologia, conforme o regimento interno do programa. A candidata deverá apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do diploma, devendo esta assinar o termo de compromisso anexo, que passa a fazer parte integrante deste documento. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ATA, que vai assinada pelos membros da banca.



12

13

14 **SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**15 **UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

16

17 **Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Univasf**

18

19 **Colegiado Acadêmico da Pós-Graduação em Psicologia em nível de Mestrado**




20

21 Avenida José de Sá Maniçoba, s/n, Pavilhão de Laboratórios – 1º Andar, Sala 2286

22

Campus Universitário – Centro – Petrolina/PE CEP 56.304-205. Telefone: (87) 2101 6869

www.portais.univasf.edu.br/cpgpsi – cpgpsi@univasf.edu.br**DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 0075/PPGPSI**

Membros da Banca	Assinaturas
Prof. Dr. Angelo Augusto Silva Sampaio	<p>Documento assinado digitalmente</p>  <p>ANGELO AUGUSTO SILVA SAMPAIO Data: 23/03/2023 17:39:21-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p>
Prof. Dr. Christian Vichi	<p>Documento assinado digitalmente</p>  <p>CHRISTIAN VICHI Data: 07/03/2023 11:14:07-0300 Verifique em https://verificador.iti.br</p>
Prof. Dr. Adriano Alves Barboza	

RESUMO

A videomodelação—uma intervenção empiricamente sustentada—consiste na exibição de vídeos retratando um comportamento para instalar ou modificar o respectivo comportamento do espectador, que, após assistir ao vídeo, é solicitado a imitar o comportamento. O presente estudo comparou videomodelação de si mesmo e videomodelação de par para o ensino de respostas textuais sob controle de consoantes do alfabeto português em três crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso foi utilizado um delineamento misto de linha de base múltipla entre participantes e de tratamentos alternados. Alguns cuidados no controle experimental foram acrescentados em relação a trabalhos anteriores: as consequências para a emissão de respostas corretas e incorretas nas condições de linha de base e de tratamento foram idênticas; os pares utilizados foram fisicamente semelhantes aos participantes; e incluiu-se a avaliação da preferência dos participantes pelos vídeos. Os resultados indicaram efeitos semelhantes do ensino em ambas as condições de videomodelação, sendo que dois dos três participantes aprenderam igualmente nas duas condições, mas um atingiu o critério apenas na videomodelação de par. As evidências sugerem efeitos positivos advindos do tipo de intervenção avaliado e a necessidade de futuras pesquisas avaliarem o ensino de outras habilidades.

Palavras-chave: videomodelação, autismo, respostas textuais, comportamento verbal.

ABSTRACT

Video modeling—an empirically supported intervention—consists of exhibiting videos portraying a behavior to install or modify the respective behavior of the viewer, who, after watching the video, is asked to imitate the behavior. The present study compared self video modeling and peer video modeling for teaching textual responses under the control of consonants of the Portuguese alphabet in three children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). A mixed between-participant multiple baseline and alternating treatment design was employed. The experimental control was improved in relation to previous studies: consequences for the emission of correct and incorrect responses in baseline and treatment conditions were identical; the peers were physically similar to the participants; and the participants' preference for videos was evaluated. The results indicated similar effects of teaching in both video modeling conditions, with two of the three participants learning equally in both conditions, but one reaching the criteria only in peer video modeling. Evidence suggests positive effects arising from the type of intervention evaluated and the need for future research to evaluate the teaching of other skills.

Keywords: video modeling, autism, textual responses, verbal behavior.

SUMÁRIO

Introdução	8
Método	13
Participantes	13
Ambientes, Equipamentos e Materiais	14
Delineamento Experimental.....	15
Procedimento	15
<i>Avaliação de Preferência para Escolha de Itens Reforçadores</i>	15
<i>Linha de Base</i>	16
<i>Elaboração dos Vídeos</i>	16
<i>Sonda Pós Elaboração de Vídeos</i>	17
<i>Avaliação de Preferência por Vídeos</i>	17
<i>Videomodelação</i>	18
<i>Concordância entre Observadores e Avaliação de Integridade da Aplicação</i>	19
Resultados e Discussão	20
Considerações Finais	24
Referências	25
Apêndices	29

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 TR), pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA) apresentam prejuízos nas áreas de comunicação social e interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos (American Psychiatric Association [APA], 2022). Nesse sentido, é importante a utilização de intervenções empiricamente sustentadas voltadas a essa demanda, conforme recomendado por órgãos como a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial de Saúde (Steinbrenner et al., 2020). Steinbrenner et al. (2020) identificaram 28 intervenções empiricamente sustentadas para o TEA, sendo 24 originárias da Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis*, ABA). Uma delas é a videomodelação, a qual apresenta boas evidências para o ensino de habilidades acadêmicas e pré-acadêmicas, adaptativas e de autoajuda, motoras, cognitivas, além de para comportamento desafiador, de comunicação, dentre outros (Bellini & Akullian, 2007). A videomodelação consiste na exibição de vídeos retratando um comportamento, com o objetivo de instalar ou modificar o respectivo comportamento do espectador, que, após assistir ao vídeo, é solicitado a imitar o comportamento (Bellini & Akullian, 2007).

Estudos têm demonstrado a eficácia da videomodelação para o ensino de: leitura fluente (e.g., Decker & Buggey, 2012); aplicação de programas de ensino por cuidadores e profissionais (e.g., Barboza et al., 2015; Varella & Souza, 2018); e habilidades sociais e de comunicação (e.g., Acar et al., 2016; Charlop et al., 2018). O uso de videomodelação tem como vantagens: (1) o menor custo financeiro, porque sua aplicação pode ser realizada diversas vezes em vários ambientes (e.g., casa, escola, clínica) e em qualquer momento, sem a presença de terapeutas (Brasilense et al., 2018; Marcus & Wilder, 2009); (2) ser possivelmente menos aversivo para a população com TEA do que o contato face a face com outras pessoas (Brasilense et al., 2018); (3) a padronização do procedimento para ensinar a habilidade-alvo (Brasilense et al., 2018); e (4) ser uma intervenção socialmente mais aceitável

para algumas famílias, o que pode aumentar o envolvimento direto da família no treino (Barboza et al., 2015; Marcus & Wilder, 2009; Varella & Souza, 2018). Prater et al. (2012) também sugeriram, ao considerar aspectos da prática profissional, que a videomodelação por pares pode representar maior facilidade na produção dos materiais de ensino do que a modelação ao vivo, visto que um único vídeo poderia ser utilizado com diversos participantes.

A aprendizagem por videomodelação tem como pré-requisitos a atenção contínua e a imitação atrasada generalizada, pois na videomodelação a criança observa um vídeo e imita o comportamento apresentado após um atraso até a oportunidade de responder (MacDonald et al., 2015). A videomodelação pode ser realizada utilizando como modelo o próprio indivíduo alvo da intervenção—a chamada videomodelação por si mesmo (*self video modeling*)—ou alguma outra pessoa—a chamada videomodelação por par (*peer video modeling*). Ainda não há na literatura clareza em relação a qual modalidade de videomodelação é a mais eficaz. Sherer et al. (2001) compararam a videomodelação por par e por si mesmo para o ensino de habilidades de conversação em cinco crianças diagnosticadas com TEA. Cada criança assistiu a um vídeo no qual ela era retratada participando de uma conversa ou a um vídeo em que um par era retratado participando de uma conversa. Os pais receberam um cronograma de exibição e foram instruídos a mostrar o vídeo três vezes antes de dormir à noite. A programação alternava dias entre o vídeo de si mesmo e o de par. Os participantes não assistiram aos vídeos em nenhum outro momento, e no dia seguinte, após assistir ao vídeo, o pesquisador fazia as perguntas relativas ao vídeo assistido na noite anterior. Essa fase continuou até que o participante atingisse um critério de 100% de respostas corretas ou deixasse de mostrar um aumento nas respostas ao longo de várias semanas. Os resultados não mostraram nenhuma diferença significativa no desempenho de três crianças em ambas as condições, enquanto uma apresentou melhor desempenho assistindo ao vídeo de si e outra criança apresentou melhor desempenho ao assistir o vídeo do par.

Decker e Buggey (2012) também compararam videomodelação por par e videomodelação por si mesmo, mas com crianças com diagnóstico de deficiência de aprendizagem específica. O objetivo do estudo foi comparar os efeitos no ensino da leitura fluente (i.e., leitura com precisão e velocidade) de nove estudantes, seis deles do Ensino Fundamental regular e três escolhidos aleatoriamente de uma sala de educação especial. Os estudantes foram divididos randomicamente em três grupos: videomodelação por par, videomodelação por si mesmo e grupo controle. O delineamento, com linha de base múltipla entre participantes, contou com três fases: linha de base, intervenção e manutenção. Na linha de base, foi avaliada a fluência e a compreensão da leitura pela criança, por meio de sondas com trechos de 150 a 500 palavras retirados dos livros que os participantes estavam lendo. Durante a fase de intervenção, os participantes assistiam 10 vezes ao vídeo e após quatro sondas a fase era encerrada. Na manutenção, havia sondas de leitura, sem a presença da intervenção. Os resultados indicaram que a fluência de leitura aumentou com os dois tipos de videomodelação, contudo, no grupo controle houve um aumento lento no desempenho na leitura de dois participantes. Além disso, o ensino da fluência de leitura no grupo de videomodelação por si mesmo foi imediato e considerável.

O estudo de Decker e Buggey (2012) indica que uma das habilidades que pode ser ensinada por meio de videomodelação é o comportamento textual, um dos operantes verbais descritos por Skinner (1957), o qual envolve uma classe de respostas (geralmente) vocais sob controle de estímulos visuais (e.g., letras escritas) mantida por reforçadores generalizados (Barros, 2003; Catania, 1999). Por exemplo, uma criança que na presença da palavra escrita “BOLA”, emite a resposta vocal “bola”, e em seguida a professora elogia afirmando “Muito bem!”.

Marcus e Wilder (2009), diante da escassez de estudos sobre o ensino de operantes textuais por videomodelação, compararam o ensino desse operante verbal com

videomodelação por si mesmo e videomodelação por par para três crianças com TEA. As respostas textuais ensinadas aos participantes deveriam ficar sob controle de letras gregas e árabes, a fim de evitar uma história de aprendizagem prévia. No vídeo de si mesmo, inicialmente a pesquisadora apresentava uma letra e perguntava à criança qual letra era aquela. O vídeo era editado de modo que após a pesquisadora perguntar pelo nome da letra, a criança aparecia emitindo a resposta vocal. Entretanto, a pesquisadora filmara a própria criança emitindo a resposta-alvo após a pesquisadora ter fornecido um modelo ao vivo da resposta vocal, sem que a criança tivesse tido contato com a letra escrita. No vídeo de pares, o procedimento era semelhante, mas conduzido com outras crianças, colegas dos participantes. A família, sob supervisão do pesquisador, foi responsável por mostrar o respectivo vídeo (de si mesmo ou de par) para os participantes três vezes ao dia, por dois dias consecutivos. Depois, na sessão experimental, a pesquisadora exibiu o vídeo novamente e logo solicitou a resposta do participante, apresentando e perguntando que letra era aquela, em cinco tentativas por sessão, uma para cada letra.

Marcus e Wilder (2009) concluíram que a videomodelação por si mesmo se mostrou mais efetiva para o ensino de respostas textuais do que a videomodelação por par, visto que com o vídeo de si mesmo os três participantes atingiram o critério de 80% de acerto em três sessões consecutivas, enquanto no vídeo de par somente um dos três participantes atingiu o critério, sugerindo que as diferenças físicas entre os pares e os participantes possam ter influenciado nesse resultado. Entretanto, os autores apontaram algumas limitações no seu estudo, recomendando modificações metodológicas para pesquisas futuras. Em primeiro lugar, durante o procedimento os pais relataram que as crianças solicitaram assistir mais aos vídeos de si mesmo do que aos vídeos de pares. Isso sugere que o melhor desempenho com a videomodelação de si mesmo poderia se dever à preferência por esse vídeo. Para começar a avaliar essa hipótese, Marcus e Wilder recomendaram investigar objetivamente a preferência

dos participantes em relação aos tipos de vídeos. Outra sugestão seria utilizar modelos o mais semelhantes o possível dos participantes para a gravação do vídeo de pares, pois autores como Bandura et al. (1961) observaram que é maior a probabilidade de as pessoas imitarem o comportamento de modelos semelhantes a elas.

Marcus e Wilder (2009) sugeriram ainda que pesquisas futuras sobre videomodelação programem condições de linha de base e de intervenção idênticas, pois na linha de base do seu estudo não houve feedback para o desempenho do participante, ao contrário do que ocorreu durante a intervenção, o que eles interpretaram como uma variável estranha. Ainda mencionaram que seria interessante replicar o estudo deles utilizando estímulos educacionalmente relevantes (e.g., no Brasil, letras do alfabeto da língua portuguesa).

Considerando as vantagens do uso de videomodelação no ensino (Barboza et al., 2015; Marcus & Wilder, 2009; Varela & Souza, 2018); a escassez de estudos sobre o operante textual (Guerra & Verdu, 2016; Martone & Santos-Carvalho, 2012); a necessidade de refinamentos metodológicos em estudos comparando videomodelação por si mesmo e videomodelação por par (Marcus & Wilder, 2009); e a relevância social (Baer et al., 1968) aumentada do uso de estímulos educacionalmente relevantes, a presente pesquisa pretende ampliar o estudo de procedimentos baseados em videomodelação por si mesmo e videomodelação por par para o ensino de respostas textuais. Para isso, propõe modificar os aspectos metodológicos sugeridos por Marcus e Wilder (2009): o controle das consequências perante a emissão de respostas corretas e incorretas nas condições de linha de base e de tratamento, a fim de as tornarem idênticas; o emprego de modelos o mais semelhantes o possível aos participantes; a introdução de uma avaliação da preferência dos participantes pelos vídeos; e a utilização de estímulos educacionalmente relevantes, no caso, consoantes do alfabeto português brasileiro. O objetivo do estudo, portanto, foi comparar os efeitos da videomodelação por si mesmo e por pares fisicamente semelhantes sobre a emissão de

respostas textuais de consoantes do alfabeto português, aperfeiçoando o controle experimental do estudo de Marcus e Wilder (2009).

Método

Participantes

Foram recrutadas para a pesquisa seis crianças com TEA, em atendimento especializado em ABA para TEA em uma clínica de Petrolina-PE, com o máximo de 30h de aplicação semanal, e que atendiam aos seguintes pré-requisitos comportamentais: rastreo visual, emissão de respostas ecoicas no mínimo de sílabas, imitação generalizada e seguimento de instruções. Para avaliar os pré-requisitos foi consultado o prontuário dos participantes na própria instituição na qual realizavam o atendimento ABA, no qual constava a avaliação feita por uma mestra em ABA, supervisora dos casos, utilizando o Programa de Avaliação e Nivelamento de Marcos de Comportamento Verbal (*Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program*; VB-MAPP; Sundberg, 2008).

O recrutamento dos participantes foi feito mediante a divulgação da pesquisa através de panfletos na referida clínica (Apêndice A), onde constava telefone e e-mail para contato da pesquisadora e as demais informações necessárias para se voluntariar à pesquisa. Foi informado para os responsáveis dos possíveis participantes como aconteceria o procedimento e que, durante a pesquisa, o responsável não deveria expor o participante a situações na qual esse pudesse emitir respostas textuais sobre consoantes e se houvesse alguma situação relacionada, que deveria informar ao pesquisador. O responsável assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Além disso, foi também necessário o assentimento dos próprios participantes. Como eles não possuíam o repertório verbal necessário para consentir explicitamente com a participação, eles foram previamente instruídos a partir de uma linguagem acessível e o assentimento foi verificado a partir da observação do comportamento delas ao iniciar o procedimento (não chorar ou apresentar recusas). A presente pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 56059822.2.0000.8052).

A clínica frequentada pelos participantes era de responsabilidade da pesquisadora, e, portanto, foram tomados os devidos cuidados para que os responsáveis estivessem cientes de que a participação na pesquisa não acarretaria nenhum prejuízo ao tratamento dos participantes. A coleta foi realizada em horários combinados com os pais, de modo que não tivesse sua rotina habitual (e.g., escola e terapias) prejudicada. Nos dias em que as terapias iniciavam no final do turno, a coleta ocorria antes. Já quando as terapias iniciavam no início do turno, a coleta ocorria depois delas.

Das seis crianças recrutadas, três foram excluídos da pesquisa por: desistência dos pais, não ecoar as letras na elaboração dos vídeos e ter saído de férias. Seus dados não serão apresentados. As crianças cujos resultados serão apresentados foram: o Participante 1, um menino de quatro anos, nível 1 e começando a preencher habilidades presentes no nível 2 no VB-MAPP (em avaliação realizada um mês antes da coleta), recebendo 20h semanais de aplicação ABA há um ano e um mês; a Participante 2, uma menina de quatro anos, nível 1 e começando a preencher habilidades presentes no nível 2 no VB-MAPP (em avaliação realizada um mês antes da coleta), recebendo 30h semanais de aplicação ABA há dois anos; e o Participante 3, um menino de 6 anos, que estava começando a preencher habilidades do nível 1 no VB-MAPP (em avaliação realizada dois meses antes da coleta), recebendo 20h semanais de aplicação ABA há cinco meses. Todos os participantes frequentavam a escola regularmente.

Ambiente, Equipamentos e Materiais

A pesquisa ocorreu na casa do participante e na clínica, controlando o ambiente da coleta de modo a eliminar ao máximo possível quaisquer distratores. Quando realizada na casa do participante, estiveram presentes os pais da criança, e quando no espaço da clínica estiveram presentes apenas a pesquisadora e uma assistente de pesquisa. Em ambas os ambientes, foi necessário o uso de um computador, celular, tablet ou outro dispositivo onde

foram exibidos os vídeos para cada participante: um vídeo de par e um vídeo do próprio participante. Também foram utilizados: 21 cartões, possuindo 7 cm de largura e 7 cm de comprimento, com consoantes impressas na cor preta e fonte Arial tamanho 90; folhas de registro (Apêndice C); reforçadores potenciais identificados em uma avaliação de preferência (Apêndice D); e um checklist para aplicação da videomodelação pelos pais ou responsáveis preencherem (Apêndice E).

Delineamento Experimental

Foi utilizado um delineamento misto de linha de base múltipla entre participantes e de tratamentos alternados, com as condições: linha de base (LB; precedida por uma avaliação de preferência para escolha de itens reforçadores), sonda pós-elaboração de vídeo (SV; precedida pela elaboração dos vídeos), e videomodelação (VM; precedida por uma avaliação de preferência por vídeos). A variável dependente foi a resposta vocal emitida pelo participante (correspondente ou não à consoante apresentada no cartão pela pesquisadora) e a variável independente foi a videomodelação por si ou por par.

Procedimento

Avaliação de Preferência para Escolha de Itens Reforçadores

Antes de iniciar a LB, foi realizada uma avaliação de preferência de estímulos múltiplos sem reposição (DeLeon & Iwata, 1996), para identificar os itens reforçadores potenciais a serem utilizados nas condições seguintes. Os objetos apresentados na avaliação foram cinco dentre os 10 itens de interesse da criança recomendados pelos pais, visto que estes conhecem a rotina da criança e seus interesses. A avaliação consistiu em apresentar cinco itens ao participante de uma vez só e aguardar sua escolha. Após uma escolha, o item escolhido foi retirado do alcance da criança e os itens restantes foram reorganizados e apresentados novamente. Caso a criança não escolhesse nenhum dos itens apresentados na avaliação, foram apresentados os outros cinco itens de interesse do participante, conforme a sugestão dos pais ou responsáveis,

e o mesmo procedimento foi realizado com o novo conjunto de cinco itens. Os estímulos foram apresentados apenas uma vez, e este procedimento foi realizado sucessivamente até que todos os cinco itens fossem escolhidos. Os itens utilizados como reforçadores potenciais foram os três primeiros escolhidos: quebra-cabeça, balão e massinha de modelar para o Participante 1; livros, turma da Mônica e Pocoyo para o Participante 2; e celular, quebra-cabeça e *slime* para o Participante 3. ***Linha de Base***

Nessa condição, todas as consoantes do alfabeto português foram apresentadas para cada participante, em ordem randômica, em 21 tentativas, ou seja, uma consoante para cada tentativa da sessão, totalizando 21 tentativas por sessão. A cada tentativa, a pesquisadora apresentou um dos 21 cartões com as consoantes do alfabeto português e perguntou ao participante: “Que letra é essa?”. Em cada tentativa, quando a criança respondia corretamente, um objeto de preferência (reforçador potencial) foi apresentado por 30s, foi fornecido reforço social e a resposta foi registrada como correta; quando respondia incorretamente, uma nova demanda (consoante) era apresentada e a resposta era registrada como incorreta. Não houve apresentação de dicas na LB (nem em nenhuma outra condição), visto que esse procedimento poderia facilitar a instalação das respostas textuais já na LB, levando à exclusão de participantes. Após cada três tentativas foi solicitado ao participante alguma demanda previamente aprendida, de baixo custo de resposta e não relacionada a comportamento textual—a qual foi consultada no prontuário da criança, a fim de que ela tivesse acesso a um item preferido, aumentasse a probabilidade de se manter engajada na atividade e não ficasse exposta a erros consecutivos diante de habilidades não aprendidas nesta condição. A quantidade de sessões de LB foi diferente para cada participante, a depender da estabilidade das respostas do próprio participante e do participante anterior. Assim, um participante só iniciava a condição de videomodelação em um momento diferente da finalização da LB do participante anterior.

Considerando que os participantes tiveram quantidade de erros diferentes em relação às 21 consoantes apresentadas, foi utilizado uma padronização para a seleção das 10 consoantes utilizadas nas fases seguintes, sendo que metade foram utilizadas para a videomodelação por si e metade para a videomodelação por pares. Quando o participante acertou a consoante em três sessões consecutivas ela não foi utilizada na fase de videomodelação; quando o participante errou em três sessões consecutivas ela foi elegível para fase de videomodelação; porém, quando o participante não errou nas três sessões o número suficiente de consoantes, foram utilizadas na fase de videomodelação consoantes com dois erros consecutivos. Se o participante apresentasse erros em três sessões em mais de 10 consoantes, a escolha das consoantes foi feita de forma randômica. A Tabela 1 apresenta as consoantes selecionadas para cada participante.

Tabela 1

Consoantes Selecionadas para as Condições de Vídeo de Si e de Par de cada Participante

Participantes	Consoantes para Vídeo de Si	Consoantes para Vídeo de Par
Participante 1	Q, K, D, L, T	H, F, N, R, J
Participante 2	B, Q, C, H, Z	G, S, V, M, T
Participante 3	B, G, T, C, M	P, F, H, V, Z

Elaboração dos Vídeos

Para a produção do vídeo de si mesmo, inicialmente a pesquisadora filmou a própria criança, sendo fornecido um modelo vocal da resposta para a criança ecoar, sem que a criança tivesse contato com a letra escrita. Imediatamente depois que a criança ecoasse corretamente, ela teve acesso a um item reforçador potencial por 30 s. Em outro momento, a pesquisadora se filmou apresentando o cartão com as letras escolhidas e perguntando “que letra é essa?” Esses

vídeos foram editados para que, quando apresentados para a criança, ela se visse no vídeo emitindo a resposta vocal. Foram gravados vídeos de si com as cinco consoantes selecionadas a partir dos erros do participante na LB. As outras cinco consoantes foram utilizadas para a gravação dos vídeos de par, sendo filmados com um colaborador. As crianças utilizadas como pares na pesquisa apresentaram características físicas, altura e cor de pele similares, além de terem o mesmo sexo e idade dos participantes para os quais foram par. Também foram gravados vídeos de si e de par com outras cinco consoantes não selecionadas para a condição VM a fim de utilizá-los na avaliação de preferência dos vídeos. Não se utilizou as mesmas consoantes empregadas na condição VM para reduzir a exposição dos participantes a elas.

Sonda Pós Elaboração de Vídeos

Após a elaboração dos vídeos, cada participante passou por uma única sessão de LB adicional, para checar se houve aprendizagem durante a preparação dos vídeos. Essa sonda foi idêntica às sessões de LB anteriores, com exceção que aqui foram testadas apenas as 10 consoantes utilizadas na elaboração dos vídeos.

Avaliação de Preferência por Vídeos

Essa fase identificou a preferência dos participantes em relação aos dois tipos de vídeos (de par e de si mesmo). Foi utilizada a avaliação de preferência de escolha pareada (Silveira et al., 2017). Nos vídeos foram utilizadas consoantes diferentes das selecionadas para a fase de VM tanto nos vídeos de par quanto de si mesmo. O procedimento foi realizado ao longo de três sessões. Todas as sessões foram idênticas e ocorreram da seguinte forma: a pesquisadora apresentou em um celular um vídeo de par e em outro celular um vídeo de si mesmo, lado a lado, em todas as três sessões foram apresentados os mesmos vídeos. A criança teve acesso a 10 s de cada vídeo, com a ordem de apresentação dos vídeos sendo previamente definida de forma randomizada. Após isso, a pesquisadora solicitou que o participante escolhesse um dos vídeos para assistir. Após a escolha, o vídeo era iniciado e a escolha foi

registrada na folha de registro (Apêndice C). Após as três sessões, uma em cada dia, o vídeo mais escolhido foi considerado o preferido.

Videomodelação

Esta fase foi composta por três etapas. Na primeira etapa, os pais de cada participante foram instruídos a apresentar o vídeo para a videomodelação por par ou por si mesmo, os quais foram previamente sorteados para a fase em questão, em dois dias consecutivos, três vezes ao dia: antes da escola, imediatamente depois da escola, e à noite, antes de dormir. Os pais dos participantes receberam um cronograma com horários nos quais os vídeos deveriam ser exibidos. A pesquisadora entrou em contato com os responsáveis para lembrá-los de mostrar os vídeos no horário combinado, anotar o ocorrido durante a exibição e realizar chamada de vídeo para que a pesquisadora observasse se existiam distratores no ambiente. Foi disponibilizado um formulário (Apêndice E) para ser preenchido pelos pais durante os quatro dias de videomodelação—dois dias para a videomodelação de par e dois dias para a videomodelação de si mesmo—que aconteceram na casa do participante.

Após os dois dias, os participantes compareceram à clínica, onde a pesquisadora exibiu o vídeo apresentado em casa e realizou uma tentativa com cada uma das cinco consoantes. Como nas tentativas da LB, cada tentativa iniciava quando a pesquisadora exibia o cartão com a consoante e perguntava ao participante: “Que letra é essa?”. O participante teve 10 s para responder; caso não respondesse (ausência de resposta) ou respondesse de modo incorreto, a pesquisadora registrava o erro e seguia para a outra tentativa. Caso a criança respondesse corretamente, recebia reforço social e tinha acesso por 30 s a um item preferido e o acerto era registrado. A cada três tentativas, também como na LB, foi solicitado ao participante alguma demanda pré-definida de baixo custo de resposta e não relacionada a comportamento textual.

Na segunda etapa, os responsáveis apresentaram o segundo tipo de vídeo—aquele que o participante não assistiu. Assim, se no primeiro momento o participante assistiu ao vídeo de si mesmo, agora assistia ao vídeo de par ou vice-versa. Depois dos dois dias consecutivos de treino em casa, a pesquisadora fez o teste da segunda sessão de videomodelação.

Já na terceira etapa, os dois tipos de vídeo foram apresentados para cada participante com a ordem de apresentação deles sendo alternada a cada dia e sem sua apresentação prévia pelos responsáveis em casa. Por exemplo, se o primeiro dia iniciasse com o vídeo de pares, o segundo dia iniciaria com o vídeo de si próprio e assim sucessivamente. Logo depois da exibição de cada vídeo, a pesquisadora realizou cinco tentativas, cada uma referente a uma consoante exibida no vídeo apresentado. Cada conjunto de cinco tentativas foi considerado uma sessão. O critério de estabilidade para o encerramento dessa condição foi o mesmo utilizado por Marcus e Wilder (2009), isto é, pelo menos 80% de respostas corretas independentes por três sessões consecutivas em alguma das condições de videomodelação; sendo necessário, no mínimo, o acerto de quatro das cinco tentativas por três sessões consecutivas em uma das duas condições de videomodelação. Se o participante atingisse o critério em uma condição, mas não em outra, seriam realizadas mais cinco sessões para que ele pudesse atingir o critério em ambas as condições. Caso a estabilidade não fosse atingida em nenhuma das condições, essa etapa seria encerrada com o máximo de 30 sessões.

Concordância entre Observadores e Avaliação de Integridade da Aplicação

Os dados foram registrados em uma folha de registro (Apêndice C) pela pesquisadora e por uma assistente de pesquisa que ficou em um canto da sala de coleta. A assistente também ficou responsável em registrar a integridade da aplicação da pesquisadora, a qual foi de 100% para todos os participantes em todas as condições, com exceção da terceira sessão da LB do Participante 1 que apresentou 95%.

A Tabela 2 apresenta os resultados da concordância entre observadores em cada condição experimental para cada participante. A concordância foi calculada através da divisão do número de concordâncias multiplicado por 100 pela soma das concordâncias e das discordâncias. O cálculo de concordância foi realizado ao final de cada sessão.

Tabela 2

Concordância entre Observadores para cada Condição Experimental e cada Participante

Condições experimentais	Participante 1	Participante 2	Participante 3
Avaliação de preferência por itens	80	100	80
LB	100	95	89
Elaboração de vídeos	100	100	100
Sonda pós elaboração de vídeos	90	100	90
Avaliação de preferência de vídeos	100	100	100
Videomodelação (1 ^a e 2 ^a etapas)	100	100	100
Videomodelação (3 ^a etapa)	100	100	92

Resultados e Discussão

Na Figura 1 é possível observar a porcentagem de tentativas com respostas corretas em todas as condições. Na LB são apresentados os dados referentes apenas às consoantes que foram usadas posteriormente na fase de videomodelação. Ainda que na LB os participantes tenham apresentado alguns acertos, as consoantes foram elegíveis para a fase de videomodelação pois apresentaram dois ou mais erros consecutivos. Os acertos na LB das consoantes selecionadas para a videomodelação de par da Participante 2 diminuem em cada sessão, ainda que as respostas corretas tenham sido reforçadas. Isso pode ter se dado por os acertos terem sido em consoantes diferentes, em que na primeira sessão apresentou acertos em G, V e M, na segunda sessão em V e M, e na terceira sessão somente um acerto na consoante M. Apesar das consoantes V e M terem sido reforçadas mais vezes, não atingiram critério para serem excluídas da pesquisa. Na sonda pós-elaboração do vídeo não houve respostas corretas das consoantes selecionadas para as fases de videomodelação.

Todos os participantes aumentaram seus acertos durante a fase de videomodelação. O Participante 1 atingiu 100% de acertos em ambas as condições de videomodelação após cinco sessões, mantendo essa porcentagem por três sessões na condição com vídeos de si mesmo e por quatro sessões na condição com vídeos de par¹. Na videomodelação de si mesmo, a Participante 2 atingiu 100% de acertos já na Sessão 12, enquanto na videomodelação de par, atingiu 100% de acertos na Sessão 13. O Participante 3 atingiu o critério de estabilidade com nove sessões de videomodelação na condição de vídeo de si mesmo. Na videomodelação por par, ele não atingiu o critério e a condição foi encerrada cinco sessões após ele ter atingido critério no vídeo de si. Todos os participantes atingiram critério para as condições de videomodelação, exceto o Participante 3 na condição de videomodelação por par, isso pode ser explicado por o Participante 3 ser o único em intervenção por menos de 1 ano, apenas 6

¹ Uma sessão a mais foi realizada na condição de videomodelação por par devido a um erro de procedimento.

meses, também ser o único que ainda está atingindo habilidades do nível 1 de ajuda enquanto os outros participantes estão atingindo habilidades de nível 2 no VBMAPP. Além disso, os participantes ecoaram somente as letras do vídeo de si, e essa exposição "a mais" pode corroborar no melhor desempenho na condição de vídeo de si. O que pode ser apontado como uma limitação, portanto é interessante que futuras pesquisas deem modelo ecoico dos alvos de ambas as condições para que os participantes sejam expostos aos estímulos de forma igual.

Os resultados de Marcus e Wilder (2009) apontaram para a videomodelação por si como superior à videomodelação por par para o ensino de respostas textuais, sugerindo que as diferenças físicas dos pares com os participantes possam ter influenciado nesse resultado. Diferente destes resultados, nesta pesquisa, os Participantes 1 e 2 apresentaram quantidade de acertos semelhantes em ambas as condições de videomodelação, resultado semelhante ao de Sherer et al. (2001), o qual apresenta semelhanças no desempenho de seus participantes em ambas as condições. Entretanto, o fato do Participante 2 ter apresentado uma quantidade maior de acertos na videomodelação de si (100%) comparado a de par (80%) durante a primeira sessão em que atinge critério, e o fato do Participante 3 não ter atingido o critério de estabilidade na condição de videomodelação de par, corrobora com os dados de Marcus e Wilder (2009). De qualquer forma, se houve alguma diferença entre as modalidades de videomodelação, elas não foram tão marcadas quanto as observadas por Marcus e Wilder.

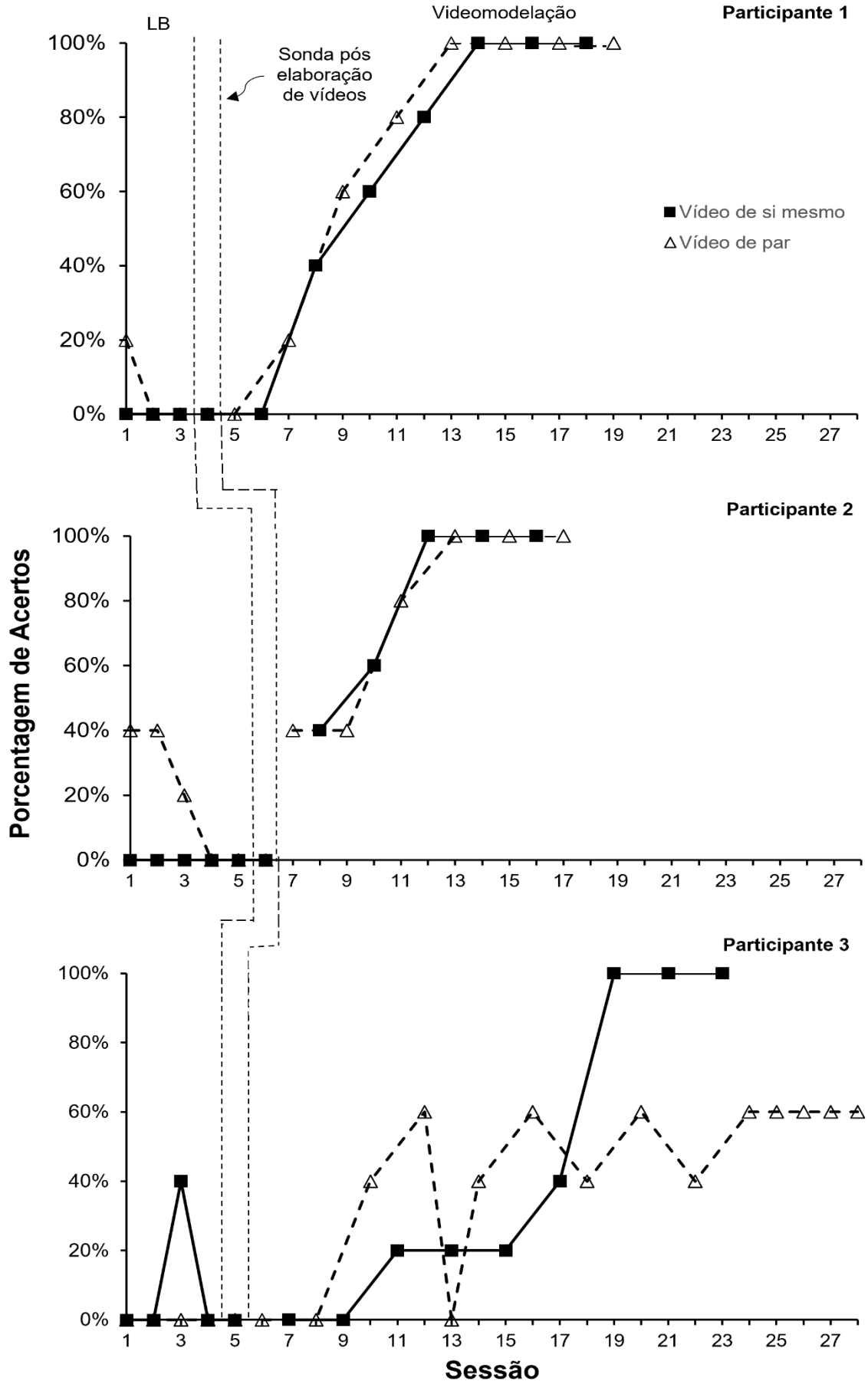
Na Avaliação de Preferência de Vídeos, todos os participantes demonstraram preferência pelos vídeos de par, escolhendo duas vezes o vídeo de par e uma vez o vídeo de si mesmo, diferentemente das observações anedóticas de Marcus e Wilder (2009) as quais sugeriram que seus participantes preferiram mais os vídeos de si. Esse resultado pode se dar pelos pares e participantes desta pesquisa apresentarem semelhanças físicas na altura e na cor e terem o mesmo sexo e idade, enquanto Marcus e Wilder (2009) apontam que seus pares não eram semelhantes aos seus participantes. Bandura et al. (1961) apontaram para uma maior

probabilidade de indivíduos imitarem pares quando estes possuem características semelhantes à dos indivíduos, fato que também pode explicar as semelhanças nos desempenhos entre as condições de par e de si dos Participantes 1 e 2. Futuras pesquisas podem comparar os desempenhos na videomodelação com pares semelhantes e não semelhantes, além de avaliar a preferência das crianças a assistir vídeos de diferentes pares.

Os participantes desta pesquisa terem atingido os critérios de estabilidade em menos sessões do que Marcus e Wilder (2009) pode ser explicado pelas letras utilizadas serem consoantes presentes no alfabeto português, língua mãe de todos os participantes. Portanto, estes podem ter recebido, mesmo que inadvertidamente, ensino relacionado às consoantes em suas histórias pré-experimentais. Isso contrasta com o procedimento de Marcus e Wilder que utilizou letras do alfabeto grego.

Figura 1

Porcentagem de Respostas Corretas dos Participantes em Todas as Condições Experimentais para as Consoantes empregadas no Vídeo de Si e no Vídeo de Par



Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa corroboram pesquisas anteriores demonstrando que crianças com TEA podem ser beneficiadas com um ensino rápido e com baixo custo de respostas textuais por videomodelação. Os resultados apontaram para um desempenho levemente melhor durante a condição de videomodelação por si mesmo, ainda que os Participantes 1 e 2 tenham apresentado uma diferença pequena em seus desempenhos nas condições de par e si mesmo. Também se percebe que a utilização de pares semelhantes pode ter sido uma influência positiva no desempenho durante a videomodelação de par, considerando que indivíduos possuem maiores chances de imitar quando seus pares possuem semelhanças físicas (Bandura et al., 1961). A pesquisa utilizou como alvo de ensino as consoantes do alfabeto português, língua materna dos participantes, por se tratar de estímulos socialmente relevantes. Os profissionais da área devem se atentar para o fato de que não são todas as crianças com TEA que podem ser expostas ao ensino por videomodelação, sendo preciso alguns pré-requisitos, como as habilidades de manter-se atento ao vídeo, imitação generalizada e imitação com atraso (MacDonald et al., 2015).

Apesar da literatura sobre videomodelação para pessoas com TEA mostrar efeitos positivos para ensino de respostas textuais, ainda é necessário que pesquisas futuras possam investigar a comparação da videomodelação de si mesmo e de par para o ensino de respostas textuais sob controle de outros estímulos, como palavras e frases. A pesquisa atual sugere ainda estudos que continuem a avaliar esse tipo de procedimento para o ensino de outras habilidades dentro do processo de leitura e escrita, como transcrição, busquem avaliar a preferência por pares entre os participantes, comparar os desempenhos na videomodelação com pares semelhantes versus não semelhantes, avaliar a preferência das crianças a assistir vídeos de diferentes pares e ofereçam modelo ecoico dos alvos de ambas as condições para que os participantes sejam expostos aos estímulos de forma igual.

Referências

- Acar, G., Altun, G. P., Yurdalan, S., & Polat, M. G. (2016). Efficacy of neurodevelopmental treatment combined with the Nintendo® Wii in patients with cerebral palsy. *Journal of Physical Therapy Science*, 28(3), 774–780. <https://doi.org/10.1589/jpts.28.774>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97. <http://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575–582.
- Barboza, A. A., Melo, Á. J., da Silva Barros, R., & Higbee, T. S. (2015). Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo. *Acta Comportamentalia*, 23(4), 405-421. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274543456004>
- Barros, R. S. (2003). Uma introdução ao comportamento verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(1), 73-82. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v5i1.92>
- Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73, 264-287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
- Brasilense, I. C. D. S., Flores, E. P., Barros, R. D. S., & Souza, C. B. A. D. (2018). Aprendizagem observacional em crianças com autismo: efeitos do ensino de respostas de monitoramento via videomodelação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3424. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3424>

- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Artmed.
- Charlop, M., Lang, R. & Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0>
- Decker, M. M., & Bugghey, T. (2014). Using video self- and peer modeling to facilitate reading fluency in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 167-177. <https://doi.org/10.1177/0022219412450618>
- DeLeon, I. G., & Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 29(4), 519-533. <https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.1996.29-519>
- Guerra, B. T., & Verdu, A. C. M. A. (2016). Ensino de operantes verbais em pessoas com Transtorno do Espectro Autista no *The Analysis of Verbal Behavior*: revisão sistemática. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(2), 73-85. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v18i2.884>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2012). *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf
- Lei nº. 13.861/19, de 18 de julho de 2019. (2019) Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm
- MacDonald, R. P. F., Dickson, C. A., Martineau, M., & Ahearn, W. H. (2015). Prerequisite skills that support learning through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 38(1), 33-47. <http://www.jstor.org/stable/44683850>

- Marcus, A., & Wilder, D. A. (2009). A comparison of peer video modeling and self video modeling to teach textual responses in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 335-341. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-335>
- Martone, M. C. C., & Santos-Carvalho, L. H. Z. (2012). Uma revisão dos artigos publicados no Journal of Applied Behavior Analysis (JABA) sobre comportamento verbal e autismo entre 2008 e 2012. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 3(2), 73-86. <https://doi.org/10.18761/perspectivas.v3i2.227>
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasil: autor.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- Moreno, S. (2022, Janeiro 2). Censo também vai levantar informações sobre autismo. *Radioagência Nacional*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2022-02/censo-tambem-vai-levantar-informacoes-sobre-autismo>
- Organização Pan-Americana da Saúde; Organização Mundial da Saúde – OPAS/OMS.
Transtorno do Espectro Autista. <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>
- Prater, M. A., Carter, N., Hitchcock, C., & Dowrick, P. (2012). Video self-modeling to improve academic performance: A literature review. *Psychology in the Schools*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1002/pits.20617>
- Sherer, M., Pierce, K. I., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is better, “self” or “other” as a model? *Behavior Modification*, 25, 140–158.
- Silveira, F., Panosso, M., Dal Ben, R., & Gallano, T. (2017). Métodos de avaliação de itens de preferência para a identificação de reforçadores. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 19, 89-107. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v19i2.1034>

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. B. F. Skinner Foundation.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. FPG Child Development Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED609029>

Sundberg, M. L. (2008). *Verbal behavior milestones assessment and placement program: The VB-MAPP*. AVB Press.

Varella, A. A., & de Souza, C. M. C. (2018). Ensino por tentativas discretas: Revisão sistemática dos estudos sobre treinamento com vídeo modelação. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(3), 73-85.
<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i3.1215>

APÊNDICE A

Panfleto para recrutamento de participantes

Ajude participando de uma pesquisa!

TEMA

EFEITOS DE /IDEOMODELAÇÃO POR SI E POR PAR NO ENSINO DE RESPOSTAS TEXTUAIS DE CONSOANTES EM CRIANÇAS COM AUTISMO

FAIXA ETÁRIA: ENTRE 4-7 ANOS

DIAGNOSTICADA COM TEA

NÃO SABER AS CONSOANTES DO ALFABETO BRASILEIRO

PARA MAIS INFORMAÇÕES:

() -

mariavivianne.santos@discente.univasf.edu.br

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “Efeitos de videomodelação por si mesmo e por pares na instalação de respostas textuais de consoantes do alfabeto português em crianças com autismo”

CAEE Nº: 56059822.2.0000.8052

Nome da pesquisadora responsável: Maria Vivianne Pereira dos Santos

Você está sendo convidado(a) a participar e a permitir a participação do seu (sua) filho(a) nesta pesquisa, que tem como objetivos: (1) comparar os efeitos da videomodelação por si mesmo e por pares com similaridade física sobre a leitura de consoantes do alfabeto português; e (2) avaliar a preferência da criança por um dos tipos de vídeo (por si mesmo ou por par). Em termos de esclarecimento, videomodelação é um procedimento onde utiliza-se recursos de vídeo para o ensino de alguma habilidade, nesta pesquisa em específico, o ensino de letras consoantes. Seu consentimento e a participação do seu (sua) filho (a) são de suma importância, porém, não serão exigidos o comprometimento nem a continuação no estudo contra a vontade de ambos. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

Envolvimento na pesquisa: para realização da pesquisa, será necessário cumprir um cronograma com horários específicos para apresentar os vídeos que serão indicados pela pesquisadora através de ligações e checklist (Apêndice E) para preenchimento nas respectivas sessões de videomodelação por si e de videomodelação por par, sobre o comportamento da criança ao assisti-los em sua própria residência. Ainda, será necessário o deslocamento da criança em dias e horários específicos (diferentes daqueles agendados para o tratamento atual da criança), a serem combinados com a pesquisadora, na Clínica Crescer – Centro de Especialidades Terapêuticas, localizado na Travessa do Caiano, nº 155, Centro, Petrolina - PE.

De maneira geral, a criança passará por algumas sessões durante o experimento relacionados à videomodelação: 1) ela será exposta a uma série de possíveis reforçadores (objetos de interesse dela, tais como brinquedos) e precisará escolhê-los em uma ordem de prioridade; 2) posteriormente, em um momento inicial, ela será exposta a uma série de cartas em que estarão presentes as 21 consoantes do alfabeto brasileiro e precisará responder à pergunta “que letra é essa?”. As consoantes erradas serão alocadas para a fase de intervenção pela videomodelação; 3) a criança será gravada, após isso, pronunciando os sons das consoantes que foram erradas, com o intuito de serem elaborados vídeos dela própria “acertando” a

pergunta referente àquela consoante em específico; 4) após isso, a criança precisará determinar sua preferência sobre os tipos de vídeos que serão apresentados primeiramente a ela. Desse modo, ela será exposta a um vídeo de si e a um vídeo de outra criança e escolherá dentre um deles; 5) por fim, resumidamente, a criança será exposta, em um primeiro momento, ao tipo de vídeo escolhido e, depois, ao outro modelo de vídeo e precisará responder, novamente, à pergunta da pesquisadora sobre: “que letra é essa?”.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Riscos, desconfortos e benefícios: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, contudo pode ocorrer da criança se sentir cansada ou ainda constrangida, uma vez que a sua imagem estará exposta nos vídeos e isso pode gerar algum incômodo para ela ou para seus responsáveis.. Para amenizar esses riscos, o material audiovisual coletado não será utilizado para outros fins, senão o da presente pesquisa, e apenas os pais e a equipe de pesquisa terão acesso aos vídeos. Ainda assim, como a participação é voluntária, é possível desistir a qualquer momento da pesquisa, sem nenhum ônus ou prejuízo. Este estudo oferece como benefício para seu (sua) filho (a) um provável ensino de resposta textual em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse ensino do reconhecimento das letras consoantes do alfabeto funciona como um pré-requisito para a consolidação da habilidade de leitura, considerada uma habilidade relevante e útil no tratamento de pessoas com TEA. A clínica frequentada pelos participantes é de responsabilidade da pesquisadora, e a participação ou não na pesquisa não compromete a segurança e nenhuma outra condição do tratamento padrão já realizado pela clínica em outros horários.

Orientações sobre a prevenção do Covid-19: É necessário a pesquisadora, participante e colaborador(a) estejam com máscara no momento da pesquisa. O álcool 70% para higienização estará disponível cuidado com o distanciamento. A pesquisadora desta pesquisa afirma estar vacinada com as 3 doses da vacina (COVID 19).

Garantias éticas: As despesas necessárias para a realização da pesquisa, para produção dos vídeos não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança. É garantido ainda o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você e seu (sua) filho (a) possui liberdade de se recusarem a participar e ainda de se recusarem a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Confidencialidade: é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente o(s) pesquisador(es)

terão conhecimento de sua identidade e da identidade do (a) seu (sua) filho (a) e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. O material obtido (imagens/vídeos) será armazenado em um computador, sob supervisão da equipe de pesquisa e mantidos por um período de 5 anos. É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com o(s) pesquisador(es). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com o(s) pesquisador(es) do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o(s) pesquisador(es). Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para autorizar tanto a sua quanto a participação do (a) seu (sua) filho (a) a participar desta pesquisa. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria ; Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, conep.cep@saude.gov.br.

_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura do responsável legal pelo participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Pesquisador Responsável: Maria Vivianne Pereira dos Santos. Universidade Federal do Vale do São Francisco, Av. José de Sá Maniçoba, S/N, Centro. 56304205 – Petrolina, PE – Brasil
Telefone: (87) 21016868; vivi_santosaries@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Angelo Augusto Silva Sampaio

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela aprovação do projeto:

As informações específicas relacionadas ao CEP serão adicionadas assim que a aprovação pelo órgão for concedida.

Ficha de Registro: Avaliação de Preferência de Vídeo	Participante N°: _____
Título da pesquisa: "Efeitos de videomodelação por si mesmo e por pares na instalação de respostas textuais de consoantes do alfabeto português em crianças com autismo"	
CAEE N°: 56059822.2.0000.8052	Data: ___/___/___
Nome da pesquisadora responsável: Maria Vivianne Pereira dos Santos	

A pesquisadora deve registrar com um "X" o vídeo escolhido pelo participante na sessão respectiva. O vídeo mais escolhido também deve ser indicado com um "X" ao lado.

Vídeo apresentado	1	2	3	Vídeo mais escolhido
Vídeo por par				
Vídeo por si mesmo				

APÊNDICE D

Avaliação de Preferência de Itens

Avaliação de Preferência de Reforçadores

Participante Nº: _____

Título da Pesquisa: “Efeitos de videomodelação por si mesmo e por pares na instalação de respostas textuais de consoantes do alfabeto português em crianças com autismo”

CAEE Nº: 56059822.2.0000.8052

Nome da pesquisadora responsável: Maria Vivianne Pereira dos Santos

Data: ___/___/___ Horário:

A pesquisadora deve registrar no campo “Itens” os itens que foram selecionados para apresentar ao participante. No campo “Classificação Final”, a pesquisadora deve registrar qual a ordem de escolha pelo participante do respectivo item.

Itens	Classificação Final
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

APÊNDICE E

Formulário para Aplicação da Videomodelação pelos Pais ou Responsáveis

Sessão nº__

Data: / /

Checklist para aplicação da videomodelação () por par () por si

Título da Pesquisa: “Efeitos de videomodelação por si mesmo e por par na instalação de respostas textuais de consoantes do alfabeto português em crianças com autismo”

CAEE Nº: 56059822.2.0000.8052

PARTICIPANTE Nº: ____

Nome da pesquisadora responsável: Maria Vivianne Pereira dos Santos

Os pais ou responsáveis da criança devem apresentar o vídeo selecionado três vezes ao dia, nos momentos indicados abaixo. Marcando um X ao lado, assim que a tarefa for concluída, e em seguida informando o horário do acontecido.

Orientações	X	Horário
1. Apresentar o vídeo antes de ir para escola		
2. Apresentar o vídeo imediatamente ao chegar da escola		
3. Apresentar o vídeo antes de ir dormir à noite		

Questões para monitoramento do comportamento da criança

I. A criança apresentou algum comportamento inadequado/problema ao assistir o vídeo? SIM () NÃO ()

a) Se sim, diga-nos como e em que momento aconteceu:

II. A criança manteve sua atenção no vídeo? () ()

III. A criança teve recusa para assistir o vídeo? () ()

III. A criança emitiu alguma resposta? () ()

Gostaria de acrescentar algo?