



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

MILENA FIDELIS DA CONCEIÇÃO

**EFEITOS DA PREFERÊNCIA PELA ATIVIDADE RELATADA EM
TREINOS DE AUTORRELATOS A PESSOAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

PETROLINA-PE

2023

MILENA FIDELIS DA CONCEIÇÃO

**EFEITOS DA PREFERÊNCIA PELA ATIVIDADE RELATADA EM
TREINOS DE AUTORRELATOS A PESSOAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Augusto Silva Sampaio
Coorientador: Prof. Dr. Adriano Alves Barboza

PETROLINA-PE

2023

C744e Conceição, Milena Fidelis da
Efeitos da preferência pela atividade relatada em treinos de autorrelatos a pessoas com Transtorno do Espectro Autista / Milena Fidelis da Conceição. – Petrolina-PE, 2023.
ix, 53 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. Autismo. 2. Relato de eventos passados. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Correspondência verbal. I. Título. II. Sampaio, Angelo Augusto Silva. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 618.928982



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Univasf

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
Site: www.cpgpsi.univasf.edu.br – E-mail: cpgpsi@univasf.edu.br

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 0089/PPGPSI

1 Ata da sessão pública de exame de defesa
2 de dissertação como requisito para
3 obtenção do título de Mestre em Psicologia.
4 No décimo quarto dia do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três
5 reuniu-se, através de participação a distância de forma síncrona remota,
6 pela Plataforma da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), sala
7 <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/angelo-augusto-silvasampaio>, a
8 banca examinadora designada pelo Colegiado de Pós-Graduação em
9 Psicologia (PPGPSI/Univasf) composta pelos seguintes membros titulares:
10 Professor Doutor Angelo Augusto Silva Sampaio (PPGPSI/Univasf) como
11 orientador(a) e Presidente; Professora Doutora Mariéle Diniz Cortez –
12 (Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos -
13 UFSCar); o Professor Doutor Romariz da Silva Barros – Departamento de
14 Psicologia da Universidade Federal do Pará- UFPA) e o Professor Doutor
15 Christian Vichi (PPGPSI/Univasf) com a finalidade de julgar o trabalho
16 intitulado **“Efeitos da preferência pela atividade relatada em treinos**
17 **de autorrelatos a pessoas com Transtorno do Espectro Autista”** do(a)
18 mestrando(a) **Milena Fidelis da Conceição** para obtenção do título de
19 Mestre(a) em Psicologia. O desenvolvimento das atividades seguiu o roteiro
20 de sessão de defesa pública, estabelecido pelo(a) Presidente da banca, que
21 realizou a abertura e posterior condução e encerramento da sessão solene.
22 Após analisarem o trabalho e arguirem o(a) discente, os membros da banca
23 examinadora deliberaram pelo conceito **APROVADO**, habilitando-o(a) ao
24 título de Mestre(a) em Psicologia, conforme o Regimento Interno do
25 Programa. Ainda condizente o referido regimento o(a) mestrando(a) foi



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

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Univasf

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
Site: www.cpgpsi.univasf.edu.br – E-mail: cpgpsi@univasf.edu.br

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 0089/PPGPSI

26 informado(a) que deve apresentar o trabalho em sua redação definitiva sob
27 pena de não expedição do diploma devendo este(a) assinar o Termo de
28 Compromisso anexo, que passa a fazer parte integrante deste documento.
29 Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ATA, que vai assinada
30 pelos membros da banca.

31 Petrolina/PE, 14 de agosto de 2023.

32

Membros da Banca examinadora	Assinaturas
Prof. Dr. Angelo Augusto Silva Sampaio	Documento assinado digitalmente  ANGELO AUGUSTO SILVA SAMPAIO Data: 14/08/2023 17:59:39-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Prof. ^a Dr. ^a Mariéle Diniz Cortez	Documento assinado digitalmente  MARIELE DE CASSIA DINIZ CORTEZ Data: 19/08/2023 09:40:18-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Prof. Dr. Romariz da Silva Barros	Documento assinado digitalmente  ROMARIZ DA SILVA BARROS Data: 16/08/2023 09:05:43-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Prof. Dr. Christian Vichi	Documento assinado digitalmente  CHRISTIAN VICHI Data: 18/08/2023 16:23:38-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

33

Trabalho realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE



AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Angelo Augusto Silva Sampaio por todas as orientações, acolhimento e aprendizado ao longo de todo o mestrado. Sou grata por você fazer parte desta trajetória, a minha vontade de progredir no mundo acadêmico têm e sempre terá em você uma grande inspiração.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Adriano Alves Barbosa que nunca mediu esforços para me ajudar a realizar este sonho. Obrigado por acreditar quando ainda nem pensava que seria possível. É uma honra trabalhar com você mais uma vez.

Ao Dr. Artur Luís D. Diniz Nogueira que me encorajou a seguir o meu sonho. Sou grata também por todo aprendizado sobre gráficos e acolhimento ao longo da coleta.

Às minhas grandes amigas, Merielle Totti Feijóo, Monalisa Michele Costa e Débora Dayana de Freitas Valadão por todo o suporte emocional e incentivo ao longo deste processo.

À Thais Maria dos Santos e Raquel Rocha da Silva Oliveira que acompanharam todo o processo de elaboração da pesquisa e me ajudaram com os registros. Obrigada por tornarem este processo mais leve e rodeado de amor.

Aos profissionais da AFETO, em especial a Gissely X., Letícia F., Bárbara S., Marcus B., Natanael A., Rafael S., Saulo S., Vitória L., Bruno F., Ana Alice e Bruna por acompanharem diariamente o processo de coleta. Vocês são exemplos de parceria e competência.

À toda a minha família, em especial aos meus pais, Cristiane Fidelis e Vagner Barbosa por todo o suporte ao longo da minha vida. Obrigado pelos ensinamentos e paciência, vocês são os meus exemplos! Agradeço também a minha irmã, Bruna Fidelis, por sempre acreditar nos meus sonhos e não me deixar desistir. Aos meus avós maternos, Alvani Horta e Sebastião Fideles, por sempre apoiarem minhas escolhas e vibrarem pelas minhas conquistas. Ao meu noivo, Wagner Presley pelo apoio incondicional ao longo desta trajetória. Amo vocês!

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) pela bolsa concedida.

RESUMO

O operante verbal denominado tato envolve uma resposta cuja topografia é evocada por estímulos não-verbais, permitindo o contato do ouvinte com aspectos do mundo a partir das descrições do falante. Sua aquisição geralmente acontece na primeira infância, entretanto pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar déficits no desenvolvimento da interação social e comunicação, dentre os quais aqueles relativos ao relatar eventos. A importância dos relatos de eventos e da sua acurácia para o desenvolvimento das relações sociais, a segurança e o bem-estar de si e dos outros leva muitos familiares a incluí-los como objetivos nas intervenções para essa população. No entanto, há poucos estudos sobre correspondência verbal com participantes que tenham o diagnóstico de TEA. Embora alguns estudos considerem a manipulação das consequências sobre a resposta de relatar, não foram encontrados estudos que tenham manipulado diretamente o nível de preferência dos itens utilizados na etapa da realização das atividades. Os objetivos do presente estudo foram verificar os efeitos do emprego de itens com diferentes níveis de preferência sobre os resultados de treinos do relato de eventos passados a pessoas com TEA e avaliar os possíveis efeitos sobre a manutenção do repertório ensinado e a generalização para novos itens. O estudo contou com quatro participantes diagnosticados com TEA, na faixa etária de quatro a 12 anos, que realizavam regularmente uma intervenção baseada nos princípios da análise do comportamento, com repertório de ouvinte, respostas verbais diante de perguntas simples, tato e que tenham como demanda o ensino de relato de eventos passados. Foi utilizado um delineamento de tratamentos alternados no qual cada participante foi exposto a um treino de relatos de eventos passados com itens de alto e baixa preferência. Os resultados demonstram a eficácia do treino uma vez que todos os participantes passaram a emitir relatos acurados em ambas as condições. Os dados também indicam um estabelecimento sutilmente mais rápido e mais preciso na condição com itens de alta preferência. No entanto, o modo como as preferências foram definidas ao longo do estudo, a interação com a pesquisadora e o tempo entre a realização e o relato podem ter favorecido para que a diferença encontrada tenha sido pequena.

Palavra-chave: Relato de eventos passados. Correspondência verbal. Tato. Autotato. Preferência por itens. Autismo.

ABSTRACT

The verbal operant tact involves a response whose topography is evoked by non-verbal stimuli, allowing the listener to contact aspects of the world based on the speaker's descriptions. Its acquisition usually occurs in early childhood, however people diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) have deficits in the development of social interaction and communication, including those related to reporting past events. The importance of event reports and their accuracy for the development of social relationships, the safety and well-being of themselves and others leads many family members to include them as objectives in interventions for this population. However, there are few studies on verbal correspondence with participants who have a diagnosis of ASD. Although some studies manipulated the consequences for reporting responses, no studies were found that directly manipulated the preference level of the items involved in execution of the activities to be reported. The objectives of the present study were to verify the effects of the using items with different levels of preference on the results of training people diagnosed with ASD to report past events and to evaluate the possible effects on the maintenance of the repertoire taught and the generalization for new items. Four participants diagnosed with ASD, aged between four and 12 years, who regularly performed an intervention based on the principles of behavior analysis, with listener repertoire, verbal responses to simple questions, tact and a need for training to report of past events participated. An alternating treatment design was used in which each participant was exposed to a report of past events training with high and low preference items. The results demonstrated the effectiveness of the training, as all participants began to emit accurate reports in both conditions. The data also indicate a subtly faster and more accurate establishment in the condition with high preference items. The way preferences were defined, the researcher interaction with the participants and the brief time period between the performance and the report may have favored the small difference found.

Keyword: Report of past events. Verbal correspondence. Tact. Self-tact. Items preference. Autism.

SUMÁRIO

Introdução	11
Método	22
Participantes	22
Ambiente e materiais	25
Delineamento	25
Procedimento	25
<i>Fases pré-experimentais</i>	25
Entrevista com os pais	25
Teste de nomeação de itens	25
Avaliação de preferência	26
<i>Fases experimentais</i>	26
Procedimento geral	26
Linha de base	27
Treino do relato de evento passado	28
Sonda de manutenção	29
Sonda de generalização	29
Acordo entre observadores e integridade da aplicação	29
Resultados	30
Preferências pelos itens	30
Linha de base, treino e sonda do relato de eventos passados	33
Discussão	36
Considerações finais	40
Referências	41
Apêndices	46

Apesar do consenso sobre a importância da linguagem para os seres humanos, existe uma variedade de teorias dedicadas a classificá-la e a compreender a sua origem. Na perspectiva comportamentalista radical, a linguagem é compreendida a partir dos mesmos processos comportamentais básicos envolvidos em outros comportamentos (Skinner, 1957/1992). Em outras palavras, tanto comportamentos verbais quanto não verbais são controlados pelos mesmos tipos de variáveis ambientais e explicados por processos como reforço, extinção, operações motivadoras e controle de estímulos (Cooper et al., 2014).

A principal diferença entre os dois comportamentos está no tipo de relação que estabelecem com o ambiente. Enquanto os comportamentos não verbais estabelecem relações diretas e mecânicas, os comportamentos verbais mantêm relações indiretas e não mecânicas (Sério et al., 2008; Skinner, 1957/1992). Assim, o comportamento verbal pode ser definido como um comportamento operante—pelo qual o sujeito interfere no ambiente e o transforma, ao passo que também sofre o efeito dessas transformações—o qual tem como principal característica a mediação das consequências relevantes por um ouvinte especialmente ensinado a responder ao comportamento do outro (e, eventualmente, de si mesmo) através das práticas de seu grupo social ou comunidade verbal (Skinner, 1957/1992).

Como em qualquer comportamento operante, o estudo do comportamento verbal envolve a investigação das relações funcionais entre classes de respostas e suas variáveis de controle. Assim, a compreensão do comportamento verbal envolve uma análise funcional, ou seja, uma investigação em termos dos eventos ambientais que exercem alguma função sobre o responder (Catania, 1999). As diversas variáveis de controle que mantêm o comportamento verbal levaram Skinner (1957/1992) a propor a classificação dos chamados *operantes verbais*: seis operantes verbais primários (mando, tato, intraverbal, textual, ecoico e transcrição) e um operante verbal secundário (autoclítico).

O tato é um operante no qual a topografia da resposta verbal é evocada por estímulos não verbais do ambiente, sejam eles objetos, eventos (públicos ou privados) ou propriedades do objeto ou evento. As consequências mantenedoras deste operante são estabelecidas pela comunidade à medida que reforçam a resposta por reforçamento generalizado (ou pela apresentação de diversos reforçadores específicos diferentes), sempre contingente à presença do estímulo discriminativo não-verbal (Skinner, 1957/1992). Dentre os operantes verbais, o tato possui destaque por diversas razões. Primeiro, todo o ambiente físico se constitui como possível fonte de estimulação antecedente—um universo de coisas sobre o qual uma pessoa pode falar—algo de tamanha relevância que concentra quase todo o interesse de estudo do campo da linguagem e das teorias do significado (Skinner, 1957/1992). Em segundo lugar, o tato amplia

o contato do ouvinte com os aspectos do mundo e por isso tem um papel fundamental na comunidade verbal. A própria escolha por Skinner do termo “tato”, como o operante que estabelece “con-tato” com o mundo físico, reflete o papel central desse tipo de comportamento no acesso mediado ao mundo ao redor franqueado para o ouvinte pelo falante. Em terceiro lugar, o tato também ganha destaque por sinalizar a existência de reforçadores sociais no repertório do indivíduo, uma vez que a contingência natural deste operante é social. Desse modo, a dificuldade que algumas pessoas têm em desenvolver este operante pode estar relacionada a déficits na interação social; uma característica importante no Transtorno do Espectro Autista.

Compreendendo a relevância deste operante para o ser humano, muitos estudos visaram estabelecer o tato em crianças (e.g., Franco, 2018; Ribeiro et al., 2018; ver também Esteves et al., 2014). Um aspecto importante em relação ao ensino deste operante, é que ele não se restringe ao controle por estímulos presentes, abarcando também as respostas chamadas de *relatos verbais*. Skinner (1957/1992) sugeriu que o comportamento de relatar eventos passados é um repertório adquirido através de contingências explícitas de reforço organizadas pela comunidade verbal. A resposta é evocada tanto pelo evento passado quanto pela estimulação presente que pode ser oferecida pelo ouvinte, ou seja, há um controle múltiplo. Assim, os relatos nunca seriam muito precisos ou completos uma vez que também dependem da presença de estímulos presentes, públicos ou privados. Nas interações do dia a dia, os relatos sobre eventos passados muitas vezes são evocados a partir de estímulos adicionais que aumentam a precisão dos relatos (Skinner, 1957/1992). Como exemplo, no contexto em que uma mãe quer obter informações sobre como foi o dia do filho na escola e começa a emitir dicas (e.g., “Maria estava lá?”, “Você lanchou?”, “Fez tarefa?”) a fim de que a criança relate de modo preciso e detalhado. Além disso, o próprio sujeito pode fornecer estímulos suplementares a si mesmo. Um exemplo seria, diante da pergunta “o que você comeu no domingo a noite?”, o sujeito buscar visualizar um calendário ou até emitir uma cadeia de perguntas para si próprio a fim de que a resposta seja evocada (Palmer, 1991).

Os relatos verbais são importantes não apenas nas interações sociais cotidianas, mas também como ferramentas de atuação profissional nos contextos clínico, escolar e forense (Cortez et al., 2019; de Rose, 1997; Kern et al., 1994). Compreendendo que os relatos verbais afetam o ouvinte, um relato sem acurácia, no contexto jurídico, por exemplo, pode levar o juiz a condenar um inocente (Cortez et al. 2019). Portanto, estudos sobre a correspondência entre o relato verbal e o estado de coisas que controla sua emissão são fundamentais. Compreender as

variáveis que afetam a precisão do seu controle discriminativo permite um maior rigor na aferição do relato verbal (de Rose, 1994).

A área de estudos voltada para a compreensão do relato verbal é por vezes denominada de *correspondência verbal*. Nessa área, são destacadas duas classes de respostas: a verbal (ou seja, “dizer”) e a não-verbal (ou seja, “fazer”; Brino & de Rose, 2006). Diferentes relações têm sido investigadas, como o fazer-dizer e dizer-fazer-dizer (Wechsler & Amaral, 2009). No geral, as pesquisas sobre a correspondência fazer-dizer têm investigado os efeitos de diferentes variáveis que afetam a precisão do relato, como os diferentes treinos de correspondência (Cortez et al., 2017), presença ou ausência do experimentador (Brino & de Rose, 2006) e dificuldade da tarefa (Cortez et al., 2013).

Ribeiro (1989) conduziu uma pesquisa seminal para os estudos sobre correspondência fazer-dizer, na qual foram avaliados os efeitos do reforço do conteúdo das verbalizações de crianças em contexto grupal sobre a acurácia dos relatos. Participaram oito crianças com desenvolvimento típico, com idades entre 3 e 5 anos. Inicialmente, cada criança foi levada individualmente a uma sala contendo seis brinquedos com os quais a criança poderia brincar um de cada vez. Depois, a criança era levada a uma segunda sala na qual um experimentador (diferente do que a acompanhava na sala de brinquedo) exibia a figura de cada brinquedo e perguntava se a criança teria ou não brincado com aquele item específico. Na linha de base, seis crianças emitiram somente relatos correspondentes e outras duas emitiram menos de três relatos não correspondentes sobre o comportamento anterior. Na segunda fase, entrou em vigor uma contingência de reforço independente da correspondência na qual o relato de brincar produzia reforço. Nesta condição, duas crianças passaram a emitir relatos não correspondentes (ambas relataram ter brincado com mais itens). A terceira fase manteve a contingência de reforço anterior, mas os relatos passaram a ser em grupo. Cinco das oito crianças passaram a emitir relatos de terem brincado com mais itens, não apresentando correspondência fazer-dizer. Na quarta fase, somente relatos correspondentes com o brincar (fazer-dizer) produziam consequências. Como resultado houve a restauração dos níveis de correspondência da linha de base. Por fim, na última fase, o reforço se tornou não contingente, semelhante a linha de base, e os relatos das crianças se mantiveram como na fase anterior.

Os resultados de Ribeiro (1989) estenderam a discussão sobre correspondência verbal à medida que sinalizaram as diferentes funções que o relato pode assumir, relacionando a correspondência verbal com os operantes verbais definidos por Skinner (1957/1992). Entendendo o mando como um operante que está sob controle de estados motivacionais e reforçadores específicos à resposta verbal (Skinner 1957/1992), Ribeiro indicou que os relatos

distorcidos em sua pesquisa teriam a função de mando, uma vez que seriam controlados pelas fichas, ou seja, um reforçador específico.

No campo da correspondência verbal, em específico na relação fazer-dizer, já existem algumas evidências sobre o efeito da manipulação das consequências sobre a resposta de relatar (dizer). Um exemplo desse tipo de pesquisa foi conduzido por Rabelo (2011). O seu primeiro experimento teve por objetivo: (a) investigar se o número de relatos não correspondentes de acerto em leitura em crianças aumentaria em função da preferência pelo seu brinde e se (b) a possibilidade de escolher o brinde contraposta à situação em que a experimentadora determinava o item alteraria a percentagem dos relatos não correspondentes. Participaram do estudo seis crianças, com idades entre sete e 10 anos. A etapa do “fazer” consistiu na leitura de uma palavra e a etapa do “dizer”, na emissão dos relatos sobre o acerto ou erro na leitura. A partir de uma entrevista realizada com os participantes, foram selecionados brindes (e.g., pote de massinha, carrinho, lápis) que serviram como consequências programadas para o relato acurado. Assim, duas avaliações de preferências foram realizadas com dois conjuntos de itens, cada uma para determinar os itens específicos utilizados em cada condição experimental. Um conjunto de itens foi utilizado apenas quando era entregue pela experimentadora e outro conjunto quando o participante tinha a possibilidade de escolher o brinde. Inicialmente foram feitas três sessões de linha de base onde se registrou a média dos relatos não correspondentes de acertos para cada participante. Na fase seguinte, de teste, foi avaliado se os diferentes níveis de preferência pelos brindes influenciariam na acurácia dos relatos de acertos e erros. Cada sessão foi planejada com 50% de probabilidade de erro e os participantes foram instruídos que só ganhariam o brinde se obtivessem 75% de acertos. Como as sessões de teste poderiam evocar um aumento no número de relatos distorcidos, a terceira fase consistiu no treino de correspondência. Por último, foi feita uma nova linha de base para verificar se o treino de correspondência foi efetivo para a produção de relatos acurados. Em relação às percentagens da linha de base, todos os participantes aumentaram a emissão de relatos não correspondentes de acertos durante as sessões de teste. A conquista de qualquer item foi reforçador uma vez que apenas três crianças deixaram de ganhar brindes. Destaca-se que para os três participantes os brindes que deixaram de ganhar eram de baixa preferência e ocorreu na parte do procedimento em que a escolha era do participante. Uma das hipóteses levantadas é que os itens utilizados não foram suficientes para manter o engajamento na atividade a fim de que os participantes respondessem para ganhar os itens. Com relação à percentagem de relatos não correspondentes de acerto nas duas condições (i.e., possibilidade de escolha do participante e escolha da

experimentadora), foi observado um aumento na segunda parte do procedimento, independente de quem tenha feito a escolha do brinde.

Outras pesquisas também investigaram as variáveis que afetam a correspondência de relatos verbais a partir da etapa do dizer. Como exemplo são os estudos envolvendo a manipulação da audiência (Alves, 2018; Oliveira et al., 2016). Em síntese, estes estudos sinalizam que uma das variáveis importantes no controle da correspondência dos relatos é a audiência, ou seja, para quem o relato é feito. Destaca-se que no estudo proposto por Alves (2018), a manipulação da audiência envolveu a sinalização de diferentes níveis de punição, sendo uma não-punitiva, uma punitiva e uma ambígua. No geral, os resultados indicam mais relatos não correspondentes diante das audiências que sinalizavam uma ambiguidade e punição. Ademais, não foram encontradas, até o momento, evidências sobre a manipulação da magnitude do valor reforçador das consequências sobre a etapa do fazer.

Uma área de estudo que tem tratado do valor de potenciais reforçadores é a sobre as preferências por estímulos. A maior parte das pesquisas tem se dedicado à análise e elaboração de métodos para avaliar o nível de preferência dos participantes por uma variedade de estímulos (Carr et al., 2000; Cohen-Almeida et al., 2000; Lill et al., 2021). Seguindo Silva et al. (2017), os estímulos utilizados em avaliações de preferência envolvem três categorias: comestíveis (e.g., doces, bebidas), físicos (e.g., brinquedos, eletrônicos) e sociais (e.g., diferentes pessoas, cócegas). Para a maioria dos estímulos o valor reforçador é adquirido com base na história de interação de cada indivíduo e o seu valor não é fixo (Skinner, 1953). Por exemplo, um brinquedo pode ter o seu valor reforçador alterado a depender do tipo de tarefa solicitada pela professora. Em outras palavras, se for proposto uma tarefa com um nível de dificuldade alto, o mesmo brinquedo que normalmente é reforçador pode não ser suficiente para manter o comportamento do aluno de realizar a tarefa. Os termos preferência e reforço não são sinônimos, embora estímulos preferidos possam predizer reforçadores (Cooper et al., 2014).

Os avanços no desenvolvimento de procedimentos que visam a identificação de estímulos preferidos estão, em parte, relacionados a intervenções realizadas com pessoas com desenvolvimento atípico. Isto ocorre devido a algumas características atreladas ao diagnóstico, como: a dificuldade na comunicação, no engajamento espontâneo em brincadeiras e até no comprometimento de habilidades motoras e cognitivas (Silva et al., 2017). De acordo com Hagopian et al. (2004), as avaliações de preferência são classificadas como indiretas ou diretas. As primeiras ocorrem quando as respostas do participante não são diretamente observadas pelo profissional, como na realização de entrevistas e preenchimento de listas de checagem. As segundas, quando a interação do participante com os itens é observada de modo direto. As

avaliações diretas podem ser de operante livre, no qual a interação com os itens de preferência não é influenciada pelo avaliador, ou realizadas por métodos baseados em tentativas, ou seja, aqueles em que a interação com os itens só ocorre após uma instrução e possui o início e fim bem estabelecidos.

Os principais tipos de avaliação de preferência baseados em tentativas são: o de estímulo único (Smaby et al., 2007), o de escolha pareada (Fisher et al., 1992) e o de múltiplos estímulos com ou sem reposição (Carr et al., 2000; Kodak et al., 2009). Como todas estas avaliações possuem vantagens e desvantagens, o profissional precisa levar em consideração alguns fatores, como por exemplo: disponibilidade ou facilidade de acesso aos itens que serão utilizados, o tempo disponível, a configuração do local e o próprio repertório do participante (Silva et al. 2017).

Os resultados das avaliações de preferência com frequência são utilizados para identificar potenciais reforçadores no ensino de habilidades. Logo, a estabilidade das preferências ao longo do tempo é um fator importante para o progresso das intervenções. Apesar de existirem investigações nesta direção, os resultados são divergentes. Hanley et al. (2006), por exemplo, constataram que pesquisas com aplicação de testes sucessivos de preferência resultaram em instabilidade na preferência para a maior parte dos participantes. Neste sentido, os autores se propuseram a investigar as variáveis de controle que poderiam afetar as preferências ao longo do tempo. No primeiro experimento, avaliaram a preferência por nove itens de lazer, através de testes de escolha pareada, para dez adultos com deficiência mental severa ou moderada, ao longo de diferentes intervalos de tempo. Os resultados encontrados divergiram da literatura uma vez que evidenciaram uma estabilidade para 80% dos participantes. O segundo experimento envolveu apenas os dois participantes que apresentaram alta estabilidade no experimento anterior. No geral, os participantes foram submetidos a um procedimento de condicionamento, no qual os itens que raramente eram selecionados foram associados a reforço social e comestíveis, enquanto um procedimento de saciação foi usado para reduzir o efeito reforçador dos itens mais preferidos. No procedimento de saciação, foi permitido que os participantes tivessem livre acesso aos objetos, de 2 h a 3h por dia, nos dias sem testes de preferência programados. Os resultados mostram que ambos os procedimentos foram eficazes, visto que houve um aumento na preferência por itens menos preferidos e uma diminuição na preferência por itens altamente preferidos. No entanto, o procedimento de saciação produziu maiores mudanças na classificação dos itens. Hanley et al. (2006) sugeriram, portanto, que as mudanças nas preferências podem ocorrer em função da história específica dos participantes com os itens avaliados.

Embora o estudo de Hanley et al. (2006) tenha apontado variáveis que podem afetar as preferências, estudos recentes demonstraram uma certa estabilidade das preferências e a eficácia dos itens preferidos como reforçadores. Kelley et al. (2014), por exemplo, replicaram sistematicamente o primeiro experimento de Hanley et al. para determinar se a estabilidade seria evidente com uma população diferente e com uma variedade maior de estímulos. Participaram do experimento 17 meninos e quatro meninas, com idades entre dois e 10 anos, com diferentes diagnósticos (e.g., Transtorno do Espectro Autista [TEA], Síndrome do X Frágil, Atraso de Idioma, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento). As avaliações foram diárias e foi utilizado o procedimento de escolha pareada para um total de oito itens de lazer e comestíveis. A maioria dos indivíduos tendeu a apresentar preferências estáveis, independente da avaliação de preferência ser realizada diariamente ou intermitentemente.

Os achados de Bluter e Graff (2021) também ampliaram a discussão sobre a frequência na realização de avaliações de preferência. A pesquisa foi realizada com quatro participantes, diagnosticados com TEA, de idades entre 16 e 21 anos. O procedimento consistia na realização mensal de três avaliações de preferência de escolha pareada: por itens comestíveis, de lazer e social. Além disso, era realizado a cada dois meses uma avaliação de reforçadores (e.g., Mason et al., 1989). Os resultados referentes às avaliações mensais indicaram maior estabilidade para os itens comestíveis, a seguir para os de lazer e por fim os sociais. A estabilidade da preferência a longo prazo, após um ano, também indicou que os dados mais estáveis correspondem a categoria dos comestíveis. Apesar da existência de algumas variações dos resultados encontrados sobre a estabilidade, as avaliações de preferências continuam sendo utilizadas frequentemente para avaliar potenciais reforçadores e podem ser utilizadas, por exemplo, para a seleção de itens ou tarefas utilizados na condição do fazer de um estudo sobre correspondência fazer-dizer.

Para além da ausência de evidências acerca da manipulação das preferências na etapa do fazer, outra lacuna nos estudos sobre correspondência fazer-dizer corresponde aos participantes dos experimentos. De modo geral, há poucos estudos que investigaram a correspondência fazer-dizer em indivíduos diagnosticados com TEA (Naoi et al., 2007; Plácido et al., 2018; Shillingsburg et al., 2017, 2019). No entanto, algumas características definidoras do TEA são os déficits na área de comunicação e interação social (APA, 2014), sendo comuns dificuldades em formas mais complexas de comunicação, como a habilidade de relatar eventos passados (Naoi et al., 2007). Relatar com precisão o comportamento passado é importante não só para o desenvolvimento das relações sociais, mas para a segurança de si e o bem-estar de outra pessoa (Shillingsburg et al., 2017). Nesse contexto, é frequente que familiares considerem

os relatos de eventos passados como um objetivo relevante na intervenção de crianças diagnosticadas com TEA (Pituch et al., 2011). Assim, estudos sobre correspondência verbal envolvendo a participação de pessoas autistas são fundamentais.

Recentemente, Gonzalez e Slocum (2022) expandiram as discussões sobre os procedimentos que são eficazes no ensino de relatos de eventos passados. Os autores replicaram alguns aspectos do procedimento de Shilingsburg et al. (2017), mas com algumas modificações a fim de estender a metodologia. A pesquisa foi realizada com dois participantes, de idades entre cinco e quatro anos, sendo um diagnosticado com TEA e o outro participante com apraxia. Inicialmente foram feitas duas avaliações de preferência de múltiplos estímulos sem reposição, uma só com brinquedos e outra para vídeos, com o objetivo de determinar os itens que seriam utilizados. Em síntese, o experimento consistiu no engajamento do participante com um item por 30 segundos e posteriormente foi perguntado “qual (item) você (assistiu ou brincou) antes?”. Na condição de linha de base, o atraso entre o acesso e a realização da pergunta foi de 30 minutos. O pesquisador fornecia declarações genéricas (e.g, “obrigado por falar comigo”) independente do participante ter emitido respostas corretas ou incorretas. Na condição de atraso da sonda, o intervalo entre o acesso e a realização da pergunta seguiu um atraso programado para as sessões (i.e., apresentação simultânea, atraso de 0s, 30s, 1 min, 3min, 6min, 10min, 15min e 30 min). Respostas corretas resultaram em elogio e três pedaços de um comestível ou em elogio mais 1 minuto com uma atividade altamente preferida. Respostas incorretas foram seguidas do procedimento de correção, ou seja, reapresentação do item seguido pela realização da pergunta com o fornecimento de dica ecoica e gestual. O atraso avançava à medida que o participante obtivesse no mínimo 75% de acertos. Além disso, uma sonda de 30 minutos foi feita para cada condição de atraso em que o critério foi atingido. O estudo também incluiu a realização de uma sondagem de manutenção que foi realizada após seis meses.

Os principais resultados apresentados por Gonzalez e Slocum (2022) indicam que os dois participantes passaram a emitir relatos de eventos passados no final do experimento. A emissão de respostas corretas na sonda de 30 minutos ocorreu, para ambos os participantes, antes mesmo de concluírem todos os atrasos programados para a condição atraso de sonda. Os participantes também mantiveram 100% de acertos no acompanhamento realizado após 6 meses. Apesar dos autores terem reconhecido algumas limitações, como o comprometimento no controle experimental, este trabalho está alinhado com as pesquisas e avanços mais recentes na área, ao mesmo tempo que contribui para o fortalecimento e expansão das pesquisas já existentes.

Outra pesquisa contemporânea na área foi desenvolvida por Shilingsburg et al. (2019). A pesquisa teve por objetivo promover a emissão de relatos precisos de comportamentos passados em crianças autista que empregavam ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa (i.e., dispositivos geradores de fala). O estudo contou com a participação de dois meninos, com três e seis anos de idade, e uma menina com sete anos de idade. Inicialmente, foi feito um pré-treino no qual os locais e as atividades a serem relatadas foram escolhidas de acordo com a regularidade e independência com que as crianças executavam as atividades. Ainda nesta fase, foi avaliado se as crianças emitiam tatos dos lugares e atividades. Em caso negativo, essas respostas foram ensinadas diretamente. Na etapa seguinte (i.e., linha de base), os participantes executavam cada uma de três atividades propostas em três locais distintos por 5 minutos e, após a conclusão, retornavam para a rotina do dia. Ao final do dia, a experimentadora perguntava especificamente o que a criança tinha feito em cada um dos locais. Respostas corretas produziam elogios, enquanto respostas incorretas (erro na correspondência ou ausência de resposta) não produziam consequências específicas, sendo a tentativa encerrada. Após a linha de base, deu-se início ao treino. Mantidas as características da linha de base, foram realizadas sondas imediatas (i.e., após a criança terminar a atividade no local proposto, o experimentador imediatamente realizou uma sonda). Na segunda etapa do treinamento, o experimentador, durante as sondas imediatas, realizava o procedimento de correção caso a criança errasse. Por fim, foram realizadas sondas de generalização para dois participantes. Nesta etapa, o experimentador conduzia o participante a realizar as atividades nos três locais propostos, mas as perguntas realizadas na sondagem do final do dia foram feitas pelo cuidador do participante.

Como resultado, Shilingsburg et al. (2019) demonstraram que todos os participantes fizeram relatos correspondentes ao experimentador após atrasos de 1 h 50 min. Na sonda realizada pelo cuidador, os dois participantes apresentaram relatos precisos. As sondas imediatas foram suficientes para garantir o relato correspondente na sonda final apenas para um dos participantes, assim, para os demais participantes foram utilizados procedimentos de dica e correção.

A pesquisa realizada por Shilingsburg et al. (2019) apresenta aspectos relevantes para o ensino de relatos de eventos passados e aumento de acurácia de tais relatos, em indivíduos com ou sem atraso no desenvolvimento. Todavia, existem algumas limitações na pesquisa que são importantes na discussão sobre correspondência. A realização de uma sonda de generalização com os cuidadores, por exemplo, possibilita verificar se a aprendizagem do relato não está restrita a um controle específico, como a presença do terapeuta. No entanto, não é possível

garantir que a correspondência do relato se mantenha no ambiente mais natural uma vez que não foi feita uma sonda diante de novas atividades, ambientes e atrasos mais longos entre o fazer e o dizer. Além disso, a preferência pelas atividades a serem relatadas não foi manipulada no estudo, embora um dos critérios utilizados para a escolha das atividades tenha sido a frequência com que as crianças já as executavam. Ficando, portanto, em aberto a sua influência sobre os relatos dos participantes.

Entre as características de uma pesquisa alinhada com os princípios da Análise do Comportamento, a generalização é um elemento importante. De acordo com Baer et al. (1968), a generalidade é uma das dimensões que as aplicações analítico-comportamentais devem apresentar. Isso destaca a importância de que a habilidade não seja apenas ensinada, mas também seja mantida ao longo do tempo e aplicada com sucesso em novos contextos, o que requer um planejamento cuidadoso. Para o ensino do relato de eventos passados com crianças com TEA, ainda são escassos os estudos que apresentam a generalização como um objetivo. No entanto, um destaque notável é o estudo realizado por Naoi et al. (2007).

A pesquisa realizada por Naoi et al. (2007) teve por objetivo examinar se crianças com TEA que tinham habilidades linguísticas mais baixas poderiam adquirir tatos funcionais e generalizados com a função de relatar o evento vivenciado ao ouvinte. Participaram do estudo três meninos, com o nível de linguagem expressiva limitado a enunciados de uma a duas palavras e idade entre 4 e 8 anos. Os participantes eram instruídos a caminhar para ver um estímulo da sua preferência (i.e., um filme de animação ou cartões com figuras), observá-lo por 10 s, caminhar de volta ao pesquisador e relatar o que havia visto. Na linha de base, respostas corretas e incorretas foram consequenciadas pelo pesquisador com a mesma declaração (i.e., “Ok”). No treino, as respostas corretas eram seguidas por elogios verbais (e.g., “obrigado por me avisar”) e um toque físico (e.g., toque alto ou aperto de mão) enquanto respostas incorretas eram seguidas por uma dica ecoica. Destaca-se que para um dos participantes era permitido responder por escrito, pois esta era a forma de comunicação preferida do participante. Além disso, este participante emitia comportamentos disruptivos quando recebia instruções verbais. O critério de aprendizagem utilizado no treino foi de 100% de respostas corretas em três sessões consecutivas.

Posteriormente, foram realizadas as sondas de generalização entre pessoas (i.e., no lugar do pesquisador a mãe era o ouvinte), estímulos (i.e., foram utilizados filmes e cartões que não haviam sido apresentados antes), configurações (i.e., houve um aumento na distância de 1 m para 3 m entre o estímulo e o ouvinte) e modalidade de resposta (i.e., para um participante foi avaliada a generalização em relação a mudança da resposta escrita para a fala). Em todas essas

condições, nenhum feedback diferencial foi fornecido para respostas corretas ou incorretas. Por último, foi realizado uma sessão de monitoramento. Esta sessão ocorreu após um mês do experimento e foi similar a sonda de generalização com novos estímulos. Os principais resultados ilustram que todos os participantes atingiram rapidamente o critério do treino, sendo necessário a realização de apenas quatro sessões para concluir a intervenção. Todos os participantes demonstraram generalização na condição com a mãe e para estímulos novos. Dois participantes apresentaram um aumento no número de enunciados (i.e., duas palavras) quando foram apresentados novos filmes. Também foi observado a generalização de respostas da escrita para respostas verbais. Além disso, os dados da sonda de monitoramento indicaram que as respostas treinadas foram mantidas após um mês. Desse modo, os resultados da pesquisa conduzida por Naoi et al. (2007) evidenciam que para o ensino de relatos ocorrer de maneira funcional e generalizada, é essencial um planejamento minucioso. Em outras palavras, o ensino deve ser estruturado de modo a envolver contextos mais próximos da vida cotidiana e levar em consideração as preferências dos participantes.

Considerando que (a) há poucos estudos sobre correspondência verbal com participantes diagnosticados com TEA; (b) a importância dos relatos acurados para a promoção de independência, segurança e a manutenção de interações; (c) a necessidade de ampliar os estudos sobre a correspondência verbal envolvendo a manipulação das variáveis da etapa do fazer; (d) a importância de mais pesquisas que avaliem os efeitos do ensino de relato de eventos passados sobre a manutenção e generalização do repertório, o presente estudo teve por objetivos (a) verificar os efeitos do uso de itens com diferentes níveis de preferência (alto e baixo) na atividade a ser relatada sobre o ensino da correspondência fazer-dizer a pessoas com autismo e (b) avaliar os efeitos sobre a manutenção do repertório ensinado e a generalização para novos itens. Para isto, a variável independente do estudo foi o uso de itens com alta ou baixa preferência pelo participante, enquanto a variável dependente foi a correspondência fazer-dizer, ou seja, a precisão dos relatos sobre o comportamento passado. A hipótese inicial foi de que o uso de itens de alta preferência na etapa do fazer favorece tanto uma aquisição mais rápida de relatos acurados quanto a manutenção na correspondência dos relatos diante de novos itens de alta preferência.

Método

Participantes

Os participantes deveriam atender aos seguintes critérios: (a) ter o diagnóstico de TEA; (b) receber intervenção regularmente em uma clínica especializada que segue os princípios da Análise do Comportamento; (c) ter o relato de eventos passados como demanda de ensino; (d) apresentar habilidades de prontidão e controle instrucional; (e) apresentar o comportamento de nomear itens; (f) realizar pedidos vocalmente; (g) emitir respostas verbais diante de perguntas simples (e.g., “qual o seu nome?”); e (h) selecionar itens diante de um conjunto com no mínimo seis itens. Dentre os critérios de exclusão estavam: (a) a intervenção com o participante na clínica empregar menos de 10 itens de preferência ou apenas comestíveis (i.e., reforçadores restritos); (b) engajar-se em comportamentos disruptivos após a retirada de reforçadores (e.g. autolesivo, heterolesivo, arremessar ou quebrar objetos); e (c) apresentar todos os relatos correspondentes na condição de linha de base.

Inicialmente foram recrutados três crianças e um adolescente, todos do sexo masculino e que eram atendidos em uma mesma clínica especializada. As crianças recebiam, aproximadamente, 16 h de intervenção semanal e o adolescente cerca de 12 h de intervenção semanal. A participação de uma das crianças foi encerrada por apresentar relatos correspondentes na condição de linha de base e seus dados não são apresentados.

O repertório dos participantes foi avaliado pela equipe da clínica através do protocolo *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP; Sundberg, 2014) aplicado um mês antes do início da coleta de dados. O Participante 1 (P1) tinha quatro anos de idade e apresentou um repertório prioritariamente no nível 2 com algumas habilidades no nível 3. P1 emitia mandos com mais de duas palavras; pedia para diferentes pessoas realizarem ações; nomeava mais de 50 itens com bom repertório de generalização (i.e., por meio de três exemplares); e nomeava ações, algumas inclusive com dois componentes. Sobre o repertório de intraverbal, P1 completava frases preenchendo lacunas de qualquer tipo (i.e., música, brincadeiras e sons de animais), completava 12 diferentes frases sem incluir música (e.g., “o sapato vai no...”) e respondia algumas perguntas com “o que”, “quem” e “onde”. Apresentava ainda um repertório bem estabelecido de ecoico e o repertório de ouvinte emergente ao nível 3.

A avaliação do Participante 2 (P2), com cinco anos de idade, indicou um repertório do nível 2 do VB-MAPP. O participante solicitava ao menos 10 itens que estavam faltando, pedia para outras pessoas realizarem duas ações diferentes, realizava mandos com mais de duas palavras e alguns de modo espontâneo ou sem treino direto. Nomeava mais de 50 itens com

bom repertório de generalização. P2 ainda completava frases preenchendo lacunas, respondia o nome quando perguntado e algumas poucas perguntas com “o que” e “quem”. Sobre o repertório de ouvinte, P2 selecionava itens dentre um conjunto não organizado com seis itens, realizava ações motoras sob comando e seguia mais de 30 instruções de dois componentes. Além disso, tinha um repertório bem estabelecido de ecoico.

O resultado da avaliação do Participante 3 (P3), adolescente de 12 anos, indicou um repertório majoritariamente no nível 3 do VB-MAPP. Considerando os marcos do nível 3, o participante realizava alguns pedidos envolvendo adjetivos, emitia uma lista extensa de intraverbais, apresentava um repertório amplo de ouvinte, seguia instruções com três etapas e selecionava itens pela cor e forma. P3 ainda demonstrava um vocabulário de tato com mais de 1000 palavras, mas possui uma lacuna de meia pontuação referente ao nível dois, marco de número nove (i.e., tatear combinações de dois componentes).

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Integração do Sertão (CAAE: 54279721.9.0000.8267). Seguindo as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a coleta de dados apenas teve início mediante autorização dos responsáveis legais dos participantes, obtido por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Considerando as características da população do presente estudo, o assentimento do participante aconteceu de modo contínuo ao longo da pesquisa. Em cada etapa, os procedimentos eram explicados com uma linguagem correspondente a compreensão do participante. Em caso de comportamentos de recusa (e.g., choro, se jogar no chão, vocalizações de negativa como “não”, “não quero” e “sai”), a pesquisadora realizava o registro da topografia, o número de episódios na sessão e buscava a equipe terapêutica do participante (coordenação e supervisão) tanto para informar o ocorrido quanto para verificar se estes comportamentos também estavam ocorrendo com os terapeutas e se houve alguma alteração na rotina da criança (medicamentosa, mudança na rotina do sono, inserção de novas demandas e outros). A pesquisa seria interrompida, em qualquer uma das fases, quando o participante emitisse comportamentos de recusa por quatro dias consecutivos apenas nas sessões da pesquisadora e sem alteração na rotina do participante. Nenhum participante foi excluído devido a recusa.

Ambiente e Materiais

A coleta dos dados foi realizada em dois espaços de uma clínica especializada. Um dos espaços era a sala já regularmente utilizada para o atendimento do participante. Durante toda a coleta, este local era utilizado apenas pelo participante, pesquisadora e terapeuta. O espaço era

climatizado, equipado com mesa, cadeiras, um tatame emborrachado no chão, borrifador com álcool líquido (para higienização das mãos) e prateleiras com algumas caixas com material de ensino. Sobre o emborrachado ficava a “surpresa” – caixa de papelão embrulhada com papel de presente e que continha um item da preferência do participante.

A organização da sala para as crianças foi diferente da organização para o adolescente. Esta distinção ocorreu pelo tipo de item apresentado às crianças (i.e., brinquedos com múltiplas peças de tamanho grande) bem como a preferência das crianças em brincar e fazer atividades no chão. Assim, para P1 e P2 a pesquisadora organizava o espaço inserindo mais uma mesa de mesmo modelo, com estatura adequada ao tamanho das crianças e na cor branca. As mesas eram colocadas em uma das paredes da sala, com uma distância de aproximadamente 50 cm entre si e eram utilizadas para a apresentação dos itens. Para P3, a pesquisadora utilizava apenas a mesa do atendimento, apropriada ao tamanho do participante, e fazia a apresentação dos itens. Os itens apresentados na avaliação de preferência variaram entre os participantes (Tabela 1).

Tabela 1

Itens Utilizados nas Avaliações de Preferências

Participante	1ª, 2ª e 3ª Avaliações de Preferência	4ª Avaliação de Preferência
P1	Violão, pássaro de borracha, guitarra, bateria, tablet e quebra-cabeça	Vaca, violão, quebra-cabeça, peru de brinquedo, quadro e carimbo
P2	Bola, quebra-cabeça, patrulha canina, livros, trem e massinha	Bolhas, quebra-cabeça, patrulha canina, caminhão, tablet e pista de carros
P3	Computador, creme corporal, massinha, estojo de canetas, Legos e tablet	Pista de carros, quadro, massinha, Legos, rádio e tinta

O segundo espaço correspondeu ao lado externo da sala, mais especificamente ao lado da porta que dá acesso a sala. Para o registro das respostas dos participantes durante as sessões utilizou-se lápis, folhas de registro (Apêndice B), um celular e um temporizador digital.

Delineamento

Foi utilizado um delineamento de tratamentos alternados com as fases: linha de base, treino do relato de eventos passados, sonda de manutenção e generalização. Este tipo de delineamento envolve alternar a ordem de apresentação das condições e assim obter uma comparação simultânea (Cooper et al., 2014). Deste modo, foi possível comparar os efeitos do uso de itens de alta e baixa preferência durante o ensino de relatos de eventos passados.

Para evitar que o participante previsse a ordem de apresentação das condições experimentais e apresentasse comportamentos de recusa nos dias com itens de baixa preferência, na fase de treino as condições foram apresentadas em uma ordem pré-definida a partir de todas as combinações de possibilidades (i.e., alta-alta-baixa/ alta-baixa-alta/ baixa-alta-alta/ baixa-baixa-alta/ baixa-alta-baixa/ alta-baixa-baixa) e posterior sorteio da ordem. A ordem sorteada foi: alta-baixa-alta-alta-baixa-baixa-alta-alta-baixa-baixa-alta-baixa-baixa-alta-alta-baixa-baixa-alta.

Procedimento

Fases Pré-Experimentais

Entrevista com os Pais. Inicialmente, por meio de uma entrevista estruturada (Apêndice C), os pais dos participantes elaboraram uma lista hierarquizada de itens de preferência, da maior para menor preferência, com no mínimo 10 itens que poderiam ser utilizados durante a coleta. Também foram obtidas informações acerca de questões comportamentais do participante durante o uso do item ou na sua finalização e sobre atividades e contato físico que fossem aversivos para o participante.

Teste de Nomeação dos Itens. A fase seguinte serviu para avaliar se o participante conseguia nomear os itens indicados pelos pais. Cada item foi apresentado três vezes em uma ordem randômica. A sessão consistiu na apresentação individual do item seguida por uma pergunta (e.g., “O que é isso?”). Foi considerado acerto a emissão do nome completo do item ou vocalizações aproximadas (omissão de uma letra ou sílabas). Caso o participante não respondesse em até 5 s ou nomeasse o item com um nome diferente do estabelecido pela pesquisadora, era registrado como erro. Nenhuma resposta foi reforçada ou corrigida. Para

manter o engajamento na tarefa, a cada tentativa de teste era realizada uma pergunta do repertório do participante, possibilitando acesso a reforçadores. Caso o participante emitisse duas respostas incorretas, o item seria excluído das fases seguintes.

Avaliação de Preferência. Para identificar os itens de alta e baixa preferência do participante, foi realizada uma avaliação de preferência de escolha pareada (Chazin & Ledford, 2016). Embora esta avaliação demande mais tempo do que outras formas de avaliação, ela permite a hierarquização das preferências e diminui as chances de problemas de comportamento (Silva et al., 2017). A avaliação ocorreu na sessão seguinte à do teste de nomeação e utilizou os seis itens com maior preferência na lista elaborada pelos pais e que obtiveram 100% de acertos no teste de nomeação. A apresentação dos itens ocorria em pares e foi seguida da instrução “escolhe um”. Cada item foi combinado uma única vez com os outros itens. Os itens foram apresentados em uma ordem pré-estabelecida e randomicamente posicionados. Após a escolha, o participante tinha acesso ao item por 30 s e a pesquisadora preenchia a folha de registro (Apêndice D).

Os dois itens com maior número de escolhas pelo participante foram definidos como pertencente ao conjunto de itens de alta preferência e os dois itens com menor número de escolhas ao conjunto de itens de baixa preferência. Ao longo de todo o experimento não houve alteração em relação à qual conjunto os itens pertenciam a fim de não dificultar a instalação da resposta, por motivo operacional uma vez que mais itens demandaria mais tempo de coleta e para não dificultar a discussão dos resultados caso houvesse variação no número de itens entre os participantes. No entanto, para monitorar a preferência dos participantes em relação aos itens, a pesquisadora realizou mais duas vezes o processo de avaliação de preferência com o mesmo conjunto de seis itens. Assim, a avaliação foi feita: antes da linha de base; imediatamente antes do treino do relato de eventos passados; e logo depois da sonda de manutenção da última condição a atingir o critério. Uma quarta avaliação foi realizada imediatamente a seguir, mas com um novo arranjo de itens, para identificar dois novos itens para cada nível de preferência para serem utilizados na sonda de generalização. Durante a coleta os participantes não tiveram acesso aos itens utilizados pela pesquisadora em outras atividades da clínica.

Fases Experimentais

Procedimento Geral. Para todos os participantes, as fases experimentais eram realizadas duas vezes por semana. Nas fases experimentais, cada sessão ocorreu em único dia e foi composta por seis tentativas distribuídas em três blocos com duas tentativas cada. Havia intervalos de no mínimo 20 min e no máximo 1 h entre cada bloco. Em cada tentativa o

participante executava duas etapas. Na primeira etapa, “fazer”, o participante era conduzido à sala, onde havia uma caixa com um dos itens da condição em vigor. Quando o participante tirava o item de dentro da caixa e começava a manuseá-lo, a pesquisadora acionava um temporizador digital com 5 min e informava ao participante que quando o temporizador apitasse seria necessário guardar o item. O critério mínimo de engajamento para que o participante fosse conduzido à segunda etapa era de 30 s. Durante este período o participante e a pesquisadora poderiam interagir juntos com o item. Caso o participante abrisse a caixa e não manuseasse o item, a pesquisadora imediatamente acionava o temporizador com 1 min e manuseava o item visando que o participante interagisse com o item. Se, mesmo assim, o participante não demonstrasse interesse, a pesquisadora encerrava a oportunidade, registrava o ocorrido e reapresentava o mesmo item na próxima oportunidade. Após o engajamento da pesquisadora com o item, nenhum dos participantes apresentou recusa.

Após atender ao critério de engajamento, o participante era conduzido à segunda etapa, “dizer”. O participante guardava o item na caixa e era levado pela pesquisadora para fora da sala. Em seguida, a pesquisadora perguntava “com o que você brincou?” e aguardava 5 s para o relato. A pesquisadora registrava como respostas corretas aquelas em que o participante emitia um relato correspondente ao item manipulado na etapa do “fazer” e, como respostas incorretas, o relato não correspondente ou a ausência de resposta. As consequências fornecidas variaram a depender da fase em vigor. Após cada bloco com duas tentativas o participante seguia para as atividades da clínica.

Linha de Base (LB). Esta fase teve como objetivo mensurar o repertório inicial de cada participante quanto à correspondência no relato de eventos passados. Assim, não houve consequências programadas para essas respostas. No entanto, uma nova pergunta, sobre assuntos que já faziam parte do repertório do participante, foi feita após cada tentativa e uma resposta correta a essa pergunta foi consequenciada com reforço social (e.g., “muito bem!”). Caso o participante errasse a pergunta do repertório, a pesquisadora realizava um procedimento de correção, refazendo a pergunta e fornecendo uma dica no tempo de 0 s. Após a correção, mesmo quando o participante acertava, era feita outra pergunta do repertório do participante a fim de fornecer o reforço social.

A apresentação da LB seguiu a mesma ordem para todos os participantes: alta-baixa-alta-baixa-alta-baixa. O critério de encerramento utilizado foi a estabilidade nos acertos em ambas as condições, que foi avaliada visualmente a partir de no mínimo três sessões para cada condição (Johnston et al., 2020). O participante seria excluído caso tivesse 100% de acertos em

duas sessões consecutivas em no mínimo uma das condições, critério que excluiu um participante.

Treino do Relato de Eventos Passados. O objetivo desta fase foi avaliar o efeito do uso de itens com diferentes níveis de preferência (alto ou baixo) sobre o ensino da correspondência entre o relato do participante e o fazer. Nessa fase, na etapa do “dizer”, foi utilizado o procedimento de atraso constante de dica (Ault et al., 1988). Assim, após a instrução para o relato (i.e., “com o que você brincou?”), era apresentada imediatamente (0 s de atraso) uma dica modelo vocal (e.g., “carro”) e o participante tinha 5 s para realizar o relato. A apresentação da dica seguiu um sistema de progressão (0 s, 1 s, 2 s, 3 s e 4 s) de modo que o participante tivesse oportunidade de emitir respostas independentes. Como critério para o avanço no sistema de dica foi necessário que o participante emitisse ao menos cinco respostas corretas por duas sessões consecutivas.

Durante o treino, também foi utilizado o procedimento de reforçamento diferencial. Assim, respostas corretas produziram acesso a elogios (e.g., “que legal”, “isso mesmo”); e as respostas incorretas foram conseqüenciadas com a apresentação do procedimento de correção. Neste, a pesquisadora repetia a instrução para o relato (i.e., “com o que você brincou?”), fornecia imediatamente (0 s de atraso) a dica e não apresentava conseqüências para respostas corretas. Para manter o engajamento era fornecida uma outra pergunta que fazia parte do repertório do participante e em caso de acerto conseqüenciado com reforço social (i.e., elogios). Se após o procedimento de correção o participante ainda emitisse uma resposta incorreta, o procedimento era repetido apenas mais uma vez e, independente da nova resposta, correta ou incorreta, uma pergunta do repertório do participante era feita. Quando o participante apresentou duas respostas incorretas seguidas ou três respostas incorretas de forma intercalada em uma mesma sessão, a sessão era encerrada e, na sessão seguinte, voltava-se ao passo de dica anterior.

Para todos os participantes, o treino ocorreu duas vezes na semana. O critério de aprendizagem era alcançado quando o participante emitisse pelo menos cinco respostas corretas, de modo independente (i.e., sem dica), por três sessões consecutivas referente a uma das condições (i.e., conjunto de itens com alta ou baixa preferência). Ao atingir o critério de aprendizagem em uma das condições, o participante realizava a fase de sonda apenas nesta condição e continuava o treino com a outra condição até que o critério fosse atingido. Intervenções adicionais após a conclusão do estudo seriam fornecidas caso o participante apresentasse a precisão do relato com desempenho abaixo de 70%.

Sonda de Manutenção. O objetivo desta fase foi avaliar se o treino de correspondência foi efetivo em produzir relatos precisos mesmo sem a apresentação das consequências (i.e., elogios). Assim, na sessão seguinte após atingir o critério de aprendizagem, foi realizada apenas uma sessão com seis tentativas para cada um dos níveis de preferência (alto e baixo), com procedimento igual ao da LB.

Sonda de Generalização. Esta fase verificou se o desempenho na fase de treino se mantinha diante de estímulos novos. O procedimento foi idêntico ao da fase anterior, com a única distinção que os conjuntos representando os dois níveis de preferência foram compostos por novos itens (i.e., estímulos que não foram treinados). A seleção destes itens foi resultado da quarta avaliação de preferência. A sonda de generalização só teve início após o participante ter realizado a sonda de manutenção das duas condições de preferência.

Acordo entre Observadores e Integridade da Aplicação

O acordo entre observadores¹ foi utilizado a fim de avaliar a fidedignidade dos resultados (Cooper et al., 2014). Assim, uma assistente de pesquisa foi treinada para registrar, de modo independente, as respostas emitidas pelos participantes em todas as fases experimentais através de gravações audiovisuais das sessões. A assistente analisou os dados de todas as sessões. Para estabelecer um índice de concordância entre observadores foi utilizado o cálculo: $[\text{N}^\circ \text{ de Acordos} / (\text{N}^\circ \text{ de Acordos} + \text{N}^\circ \text{ de desacordos})] \times 100$. A concordância entre observadores para P1 foi de 100% em todas as fases. A concordância para P2 também foi de 100% em todas as fases, com exceção da fase de treino que foi 96,6%. No caso de P3, a exceção também foi a fase de treino com 97,6% e as demais fases a concordância foi de 100%.

A assistente também examinou a integridade do procedimento a partir do preenchimento de um checklist online com critérios pré-estabelecidos para cada etapa (Apêndice E). As mesmas sessões analisadas para o acordo entre observadores foram utilizadas para avaliar a integridade. A contabilização da integridade da aplicação foi feita por: $(\text{N}^\circ \text{ de Etapas preenchidas com integridade} / \text{N}^\circ \text{ Total de Etapas}) \times 100$. O resultado para P1, P2 e P3 foi de 100%, 99% e 100%, respectivamente.

¹ Para Johnston et al. (2020) a nomenclatura adequada para o procedimento realizado seria *acurácia da medida*, uma vez que o registro da assistente de pesquisa foi feito a partir de filmagens das sessões, o que permite uma medida com o mínimo de erros possível. De acordo com Johnston et al., o acordo entre observadores ocorre quando ambos os observadores registram na mesma condição—o que não foi o caso.

Resultados

Preferências pelos Itens

A Figura 1 mostra os resultados de cada participante nas avaliações de preferência de escolha pareada. O resultado da primeira avaliação de preferência indicou os itens que compuseram os conjuntos de cada condição e as outras duas avaliações monitoraram as preferências ao longo do estudo.

Os resultados das avaliações de preferência indicaram que para todos os participantes houve uma variação em relação a preferência pelos itens. Para P1, a primeira avaliação indicou a guitarra e a bateria como sendo os itens de alta preferência e o pássaro e o tablet como os itens de baixa preferência. A segunda avaliação indicou uma diminuição nas escolhas da guitarra, da bateria e do pássaro; mas ocorreu um aumento na preferência pelo tablet, item do conjunto de baixa preferência, que foi escolhido quatro vezes. Apesar da queda no número de escolhas da bateria, este item continuou como sendo o segundo mais preferido. Na terceira avaliação, a guitarra voltou a ser escolhida quatro vezes e a bateria diminuiu para duas vezes. O item pássaro permaneceu sem ser escolhido e o tablet apresentou uma queda na preferência, pois foi escolhido três vezes. Considerando as variações na quantidade de vezes em que os itens foram escolhidos, apenas o pássaro permaneceu constante na categoria de baixa preferência em todas as avaliações.

Em comparação a P1, os resultados de P2 indicaram uma menor variação. A massinha e o trem foram os itens mais preferidos em todas as avaliações. Com base na primeira avaliação, a bola e o livro compuseram o conjunto de baixa preferência. Nas duas avaliações seguintes a bola passou a não ser escolhida e o livro foi escolhido duas vezes em cada avaliação. Com este resultado, o livro foi o único item que teve uma mudança de baixa preferência para média preferência.

Para P3, a primeira avaliação indicou o creme e o tablet como sendo os itens de alta preferência e o computador e as canetas como itens de baixa preferência. A segunda avaliação indicou uma queda na preferência do creme, um aumento na preferência do tablet e do computador; mas não houve alteração na preferência das canetas. Na terceira avaliação, apenas o computador teve um aumento no número de escolhas. O tablet e as canetas permaneceram constantes na categoria de alta e baixa preferência, respectivamente, enquanto o creme permaneceu na média preferência.

As preferências também foram monitoradas ao longo do estudo através do registro do tempo de engajamento com os itens a cada tentativa (Figura 2). A Figura 2 também apresenta as tentativas em que a pesquisadora precisou manusear o item para que o participante engajassem na atividade.

Figura 1

Resultados das Avaliações de Preferência de Itens de Escolha Pareada

Participante	Avaliação de Preferência		
	1ª (Pré-LB)	2ª (Pós-LB)	3ª (Pós-Sonda)
P1	Bateria (4)	<u>Tablet (4)</u>	Violão (5)
	Guitarra (4)	Bateria (3)	Guitarra (4)
	Violão (3)	Violão (3)	<u>Tablet (3)</u>
	Quebra-cabeça (2)	Guitarra (2)	Bateria (2)
	<u>Tablet (1)</u>	Quebra-cabeça (2)	Quebra-cabeça (1)
	<u>Pássaro (1)</u>	<u>Pássaro (0)</u>	<u>Pássaro (0)</u>
P2	Massinha (5)	Massinha (5)	Massinha (5)
	Trem (4)	Trem (4)	Trem (4)
	Quebra-cabeça (3)	Patrulha (3)	Quebra-cabeça (3)
	Patrulha (2)	<u>Livro (2)</u>	Patrulha (2)
	<u>Bola (1)</u>	Quebra-cabeça (1)	<u>Livro (2)</u>
	<u>Livro (0)</u>	<u>Bola (0)</u>	<u>Bola (0)</u>
P3	Creme (5)	Tablet (5)	Tablet (5)
	Tablet (4)	Massinha (4)	<u>Computador (4)</u>
	Massinha (3)	<u>Computador (3)</u>	Creme (2)
	Legos (1)	Creme (2)	Massinha (2)
	<u>Canetas (1)</u>	<u>Canetas (1)</u>	Legos (2)
	<u>Computador (1)</u>	Legos (0)	<u>Canetas (0)</u>

Nota: Itens em negrito = selecionados para o conjunto de alta preferência. Itens sublinhados = selecionados para o conjunto de baixa preferência

sido o item com menor engajamento na LB, a bola foi o item com o menor engajamento na fase de treino e sonda. Os resultados de P3 indicam uma estabilidade nos itens pertencentes ao conjunto de alta preferência (creme e tablet). Em todas as tentativas o tempo de engajamento foi de 5 min, com exceção da tentativa 6 e 13 para o item creme. Para os itens do conjunto de baixa preferência, é possível ver um engajamento constante de 5 min para o item computador enquanto para o item canetas ocorre uma variação no tempo de engajamento.

Além do tempo de engajamento, outro dado importante sobre a preferência dos participantes é o início da interação com os itens. Apenas os itens pertencentes ao conjunto de baixa preferência precisaram da interferência da pesquisadora. Para P2 esta situação ocorre para ambos os itens, bola e livro, enquanto P3 apenas para o item canetas.

Para realizar a fase de sonda de generalização foi necessária uma quarta avaliação de preferência com novos itens. Esta avaliação também foi de escolha pareada e o número máximo de escolhas por item eram cinco vezes. Nesta avaliação, P1 escolheu o carimbo e o quadro quatro vezes cada, o peru de brinquedo três vezes, o quebra-cabeça não foi escolhido e a vaca e o violão foram escolhidos duas vezes cada. Por serem os itens com maior número de escolhas, o carimbo e o quadro foram utilizados na fase de sonda de generalização na condição de alta preferência. Para a condição de baixa preferência, foi utilizado o quebra-cabeça e o violão – sendo a vaca preterida pois na lista fornecida pelo responsável do participante a categoria animais de fazenda foi indicada como de maior preferência. P2 escolheu a pista cinco vezes, o tablet quatro vezes, o caminhão três vezes, as bolhas duas vezes, o quebra-cabeça uma vez e a patrulha canina não foi escolhida nenhuma vez. Assim, foram utilizados na condição de alta preferência a pista e o tablet e na condição de baixa preferência a patrulha canina e as bolhas. P3 escolheu a tinta cinco vezes, a pista quatro vezes, o quadro três vezes, as massinhas duas vezes, o rádio uma vez e os Legos não foram escolhidos nenhuma vez. Assim, foram utilizados na condição de alta preferência a tinta e a pista, e na condição de baixa preferência o rádio e os Legos.

Linha de Base, Treino e Sondas de Relato de Eventos Passados

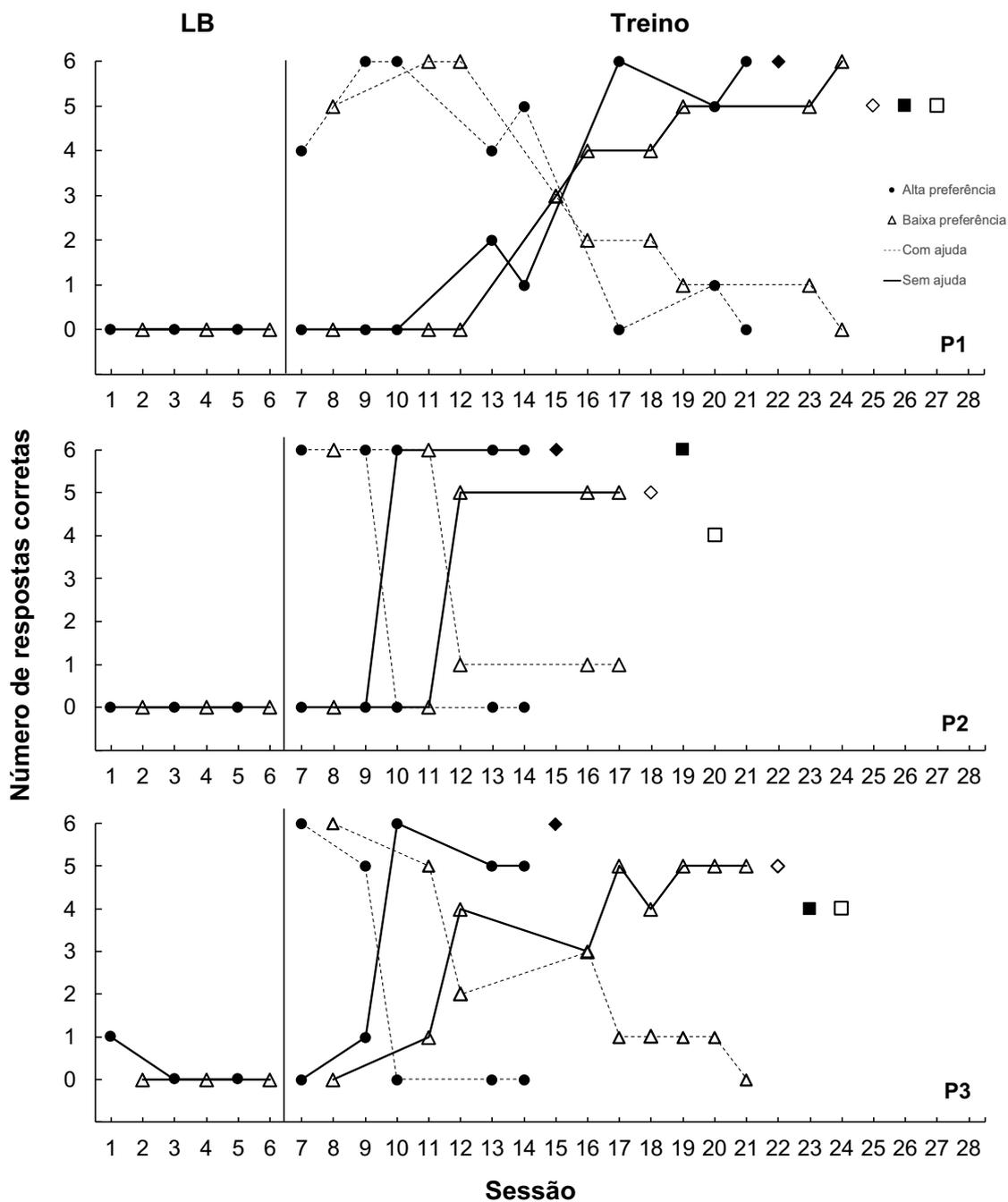
A Figura 3 apresenta o número de respostas corretas (i.e., relato correspondente de eventos passados) para todos os participantes. Na LB, nenhum dos participantes emitiu relatos correspondentes, com exceção de um relato de P3 na primeira sessão. P1 respondia com o nome da sala em que estava anteriormente (i.e., “sala de atendimento”), P2 repetia a última palavra da instrução feita pela pesquisadora no gerúndio (i.e., “brincando”) e P3 respondeu com o nome

dos terapeutas ou de itens não correspondentes. No treino, todos atingiram o critério de desempenho para ambas as condições. Para P1 o critério foi atingido praticamente com o mesmo número de sessões (oito na condição de alta preferência e nove na de baixa preferência). A diferença entre as condições nas sondas de manutenção e generalização também foi mínima. Os resultados de P2 também foram parecidos, com a diferença de que o participante atingiu o critério na condição de baixa preferência com apenas cinco acertos. Na fase de sonda de generalização, é possível observar uma queda no número de acertos referente a condição de baixa preferência. Isto sugere um relato mais fraco em comparação aos relatos feitos sobre os itens de alta preferência. Os resultados de P3 indicam uma diferença no número de sessões para o critério ser atingido (cinco na condição de alta preferência e nove na condição de baixa preferência). Similarmente a P2, cinco acertos foi o máximo que o participante apresentou na condição de baixa preferência. A diferença na sonda de manutenção também foi mínima, mas ocorre uma queda no número de acertos na sonda de generalização de ambas as condições.

As duas primeiras sessões de treino de cada condição não tiveram nenhuma resposta independente já que a pesquisadora sempre apresentava a dica em 0 s. A exceção foi P3 que apresentou uma resposta independente tanto na condição de alta quanto na de baixa preferência (sessões 9 e 11); os respectivos itens relatados foram o tablet e computador. O acerto emitido pelo participante na LB foi referente ao item tablet e os erros apresentados nas sessões 13 e 14, na fase de treino, corresponderam ao item creme. Isto sugere que a história com o tablet pode ter contribuído para que o critério tenha sido atingido mais rápido para este conjunto. Além disso, P3 foi o único participante que apresentou erros após a sessão 11.

Figura 3

Número de Respostas Corretas (com e sem Dica) dos Participantes em Todas as Condições Experimentais



Nota: Losango preenchido = sonda de manutenção de alta preferência; losango vazado = sonda de manutenção de baixa preferência; quadrado preenchido = sonda de generalização de alta preferência; quadrado vazado = sonda de generalização de baixa preferência.

Discussão

O presente estudo investigou o efeito do uso de itens de alta e baixa preferência durante o ensino de relatos de eventos passados em crianças diagnosticadas com TEA. Os resultados demonstraram que o treino com atraso de dica, correção e reforço diferencial permitiu o estabelecimento do relato de modo sutilmente mais rápido e mais preciso na condição com itens de alta preferência em comparação a condição com itens de baixa preferência. Em síntese, o estabelecimento do relato para P1 se deu após praticamente o mesmo número de sessões e com a mesma precisão em ambas as condições, mas a sonda de manutenção indicou maior precisão em alta preferência (seis *versus* cinco acertos). Os relatos de P2 estabeleceram-se após o mesmo número de tentativas em ambas as condições, mas com maior precisão em alta preferência - o que também ocorreu na sonda de manutenção (seis *versus* cinco acertos nos dois casos). Já no caso de P3, os relatos dos itens de baixa preferência foram estabelecidos após quatro sessões a mais em comparação aos relatos dos itens de alta preferência. Ademais, a precisão na sonda de manutenção foi novamente maior na alta preferência (mais uma vez, seis *versus* cinco acertos). P1 e P3 tiveram resultados idênticos nas sondas de generalização em ambas as condições, mas P2 acertou mais nas tentativas com itens de alta preferência (seis *versus* quatro acertos). Estes resultados corroboram em parte com a hipótese de pesquisa - que supunha a existência de uma diferença mais robusta entre as condições.

Os resultados da interação dos participantes com os itens indicam, especialmente para P2 e P3, uma menor propensão de engajamento com ao menos um item de baixa preferência, sendo necessário a manipulação direta da pesquisadora com os itens. Contudo, apesar da similaridade no engajamento com os itens, os resultados de P2 e P3 nas condições experimentais foram distintos. Nesta direção, o tempo de engajamento com os itens não parece estar associado com a correspondência nos relatos, pois seria esperado que P2 tivesse apresentado o menor desempenho na condição de baixa preferência uma vez que foi o participante com menor tempo de engajamento com os dois itens da condição de baixa preferência.

O repertório verbal é um elemento central na tomada de decisão sobre a seleção de objetivos de uma intervenção comportamental. Apesar de alguns estudos investigarem o ensino do relato de eventos passados (e.g., Krantz et al., 1981; Naoi et al., 2006; Shillingsburg et al., 2019), os pré-requisitos para o ensino desta habilidade ainda não estão estabelecidos (Zuckerman, 2019). De todo modo, espera-se que quanto mais amplo o repertório de um indivíduo, maiores as chances da aquisição de novas respostas. Todavia, o nível das habilidades

verbais não parece estar associado com as diferenças encontradas nos resultados deste experimento. P3 foi quem apresentou maior repertório na avaliação realizada com o protocolo VB-MAPP (Sundberg, 2014), porém seus resultados no treino do relato de eventos passados não foram superiores aos de P1 e P2. Para P3 foram necessárias nove sessões para que a estabilidade fosse alcançada na condição de baixa preferência (quatro sessões a mais do que P2) Ele estabilizou seus relatos na condição de alta preferência com duas sessões consecutivas apresentando cinco acertos (enquanto P1 apresentou apenas uma sessão com cinco acertos e P2 apenas seis acertos) e teve ambas as sondas de generalização com quatro acertos (contra cinco de P1 e quatro e seis de P2).

O modo como as preferências foram definidas neste estudo pode ser uma explicação para os resultados com poucas distinções para relatos sobre itens de alta ou baixa preferência. Por se tratar de uma pesquisa experimental com a participação de crianças em situação de vulnerabilidade, houve um cuidado a fim de que todas as recomendações éticas fossem seguidas e os riscos minimizados ao máximo (Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde). A seleção dos itens utilizados na pesquisa foi proposta e autorizada pelos responsáveis a partir da elaboração de uma lista hierarquizada contendo apenas atividades da preferência do participante – sendo excluído qualquer item ou interação que fosse aversivo. Desse modo, os itens posteriormente definidos como de baixa preferência também faziam parte das atividades citadas pelos responsáveis como de preferência do participante, sendo possível que não tivessem uma diferença tão significativa com os itens definidos como de alta preferência. Portanto, a diferença sutil encontrada nos resultados pode ser em decorrência da baixa variabilidade na preferência pelos itens que compuseram cada condição.

Outra hipótese acerca dos resultados encontrados está atrelada ao efeito da interação da pesquisadora com os participantes e os itens durante a etapa do fazer. Ao longo do experimento, a interação da pesquisadora foi mensurada apenas em relação à manipulação direta com os itens (ver Figura 2). No entanto, durante a etapa do fazer os participantes solicitavam a participação da pesquisadora nas brincadeiras, principalmente nas sessões com os itens de baixa preferência. Uma discussão importante neste sentido é de que embora déficits em habilidades sociais possam estar relacionados ao diagnóstico de TEA (APA, 2014), é incorreto afirmar que pessoas com TEA não tenham preferências por diferentes interações sociais (Kelly et al., 2014). Assim, a depender da interação da pesquisadora com os participantes e os itens, a preferência pelos itens pode ter variado ao longo do experimento. Por exemplo, embora a bola tenha sido selecionada como um item de baixa preferência para P2, o brincar com a bola *com a pesquisadora* pode ter

uma preferência maior. Isto explicaria os participantes engajarem-se nas brincadeiras mesmo com itens de baixa preferência, além da diferença sutil encontrada nos resultados.

Nesta direção, há estudos que enfatizam a importância das avaliações de preferências relacionadas a interação social (Clay et al. 2013; Kelly et al., 2014; Smaby et al., 2007). Morris e Vollmer (2020) desenvolveram a Avaliação de Preferência por Interação Social (SIPA), uma avaliação que envolve a apresentação simultânea de múltiplos estímulos com a realização de testes de exposição e várias sessões até que o critério de estabilidade seja atingido. Além disso, os cartões de imagem utilizados representam estímulos arbitrários em vez da representação das interações experimentador e participante. Como resultado, a SIPA produz uma hierarquia de reforçadores de interações sociais. Considerando possíveis implicações da interação dos participantes com a pesquisadora, sugere-se que em trabalhos futuros o efeito da interação social possa ser investigado como uma variável independente.

O intervalo de tempo entre o fazer e o dizer tem sido manipulado em estudos sobre o relato de eventos passados (Gonzalez & Slocum, 2022; Shillingsburg et al., 2017). Sundberg e Partington (1998) propuseram que o aumento gradativo do intervalo entre um evento e a pergunta ajudaria no ensino deste repertório. Este aumento do intervalo deveria ocorrer em paralelo à redução de dicas e ao fornecimento de reforço diante de respostas corretas. Além disso, estes autores enfatizaram a dificuldade relacionada ao treino de uma criança com desenvolvimento atípico em manter uma conversa. Assim, sinalizaram a importância da utilização de contextos reforçadores, pois as crianças costumam estar mais dispostas a falar sobre eventos que são do seu interesse. A partir destas considerações, é possível que a pequena diferença encontrada nos resultados dos participantes em relação às duas condições esteja relacionada ao curto período utilizado entre o fazer e dizer. O treino com intervalos maiores de tempo entre o fazer e o dizer poderia produzir diferenças mais marcantes entre as condições de alta e baixa preferência. Portanto, estudos futuros podem investigar o efeito da preferência pelos itens sobre o relato realizado após períodos maiores.

Os resultados da sonda de generalização sugerem que o treino favorece a generalização, uma vez que todos os participantes passaram a emitir relatos correspondentes mesmo com a introdução de itens que não haviam sido previamente treinados. Entendendo a importância de os profissionais planejarem os objetivos das intervenções considerando a generalização, recomenda-se que pesquisas futuras avaliem também a generalização em relação a novos lugares e em relação a manutenção do repertório em períodos maiores, como após 15 e 30 dias da realização da sonda de manutenção.

Ao compreender a estimulação antecedente como sendo todo o ambiente que exerce controle sobre as respostas verbais (Skinner, 1957/1992), a presença e interação com a pesquisadora na fase do fazer também pode ter favorecido a emissão de respostas correspondentes. Numa perspectiva similar, Shillingsburg et al. (2019) sugeriram que a presença constante dos dispositivos geradores de fala (i.e., ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa) ao longo das fases do seu estudo poderia envolver estímulos associados que evocaram respostas precisas. Assim, também seria valioso incluir outra fase de sonda de generalização onde a pergunta seria fornecida por uma pessoa que não participou da etapa do fazer.

Uma limitação do presente estudo está relacionada ao fato de que a nomeação dos itens durante a etapa do fazer pode ter favorecido o relato. Tendo em vista que durante o experimento não foi avaliado de modo sistemático o número de vezes em que o participante e a pesquisadora falaram o nome dos itens, não foi possível verificar se houve algum efeito sobre os relatos. No entanto, há evidência científica de que as crianças podem ampliar o seu repertório verbal através da observação das interações do cotidiano (De Souza & Calandrini, 2022) e por isso é indicado que, em pesquisas futuras, seja acrescentado uma fase para avaliar o efeito da nomeação dos itens.

Considerações Finais

O presente estudo contribui para a ampliação da literatura sobre o papel das preferências na correspondência fazer-dizer com participantes com TEA. O treino com atraso de dica, correção e reforço diferencial empregado aqui foi eficiente para o ensino desta habilidade, com os resultados indicando um estabelecimento sutilmente mais rápido e com maior precisão na condição de alta preferência. No entanto, é incentivado que novos estudos sejam realizados a fim de elucidar as lacunas apresentadas no trabalho, em especial a manipulação experimental das preferências. De todo modo, os resultados encontrados são pertinentes e importantes para o contexto clínico, em especial para a população com desenvolvimento atípico, uma vez que contribuem diretamente para a elaboração de programas de ensino. Isto porque este trabalho enfatiza a importância de objetivos referentes ao ensino de relatos de eventos passados, evidencia o uso de procedimentos para este treino e apresenta as preferências como uma variável importante no momento do planejamento e execução destes objetivos.

Referências

- Alves, C. (2018). *Correspondência fazer-dizer em adultos: o controle pela audiência em um jogo virtual*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSCar: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10190/Tese_Doutorado_Cristiane_Alves_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- American Psychiatric Association (APA) (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (M. I. C. Nascimento, trad). Artmed
- Ault, M. J., Gast, D. L., & Wolery, M. (1988). Comparison of progressive and constant time-delay procedures in teaching community sign word reading. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 44–56.
- Baer, D., Wolf, M. & Risley, T. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97.
- Butler, C., & Graff, R. B. (2021). Stability of preference and reinforcing efficacy of edible, leisure, and social attention stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(2), 684-699.
- Breakwell, G. M. (2010). Métodos de entrevista. In Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., Smith, J. A., & Haase, V. G. (Orgs.), *Métodos de Pesquisa em Psicologia*. (3ª. Ed., pp. 238-259). Porto Alegre: Artmed.
- Brino, A. L. D. F., & de Rose, J. C. C. (2006). Correspondência entre auto-relatos e desempenhos acadêmicos antecedentes em crianças com história de fracasso escolar. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2(1), 67-77.
- Carr, J. E., Nicolson, A. C., & Higbee, T. S. (2000). Evaluation of a brief multiple-stimulus preference assessment in a naturalistic context. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(3), 353-357.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed). Artmed.
- Chazin, K. T. & Ledford, J. R. (2016). Paired stimulus preference assessment. In *Evidence-based instructional practices for young children with autism and other disabilities*. Retirado de: <http://ebip.vkcsites.org/>
- Clay, C. J., Samaha, A. L., Bloom, S. E., Bogoev, B. K., & Boyle, M. A. (2013). Assessing preference for social interactions. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 362–371.
- Cohen-Almeida, D., Graff, R. B., & Ahearn, W. H. (2000). A comparison of verbal and tangible stimulus preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(3), 329-334.

- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2014). *Applied behavior analysis* (2a ed.). Pearson Education.
- Cortez, M. D., de Rose, J. C. & Montagnoli, T. A. S. (2013). Treino e manutenção de correspondência em autorrelatos de crianças com e sem história de fracasso escolar. *Acta Comportamentalia*, 21(2), 139-157.
- Cortez, M. D., Miguel, C. F., & de Rose, J. C. (2017). Efeitos de diferentes tipos de treino de correspondência na manutenção de autorrelatos correspondentes de crianças. *Acta Comportamentalia*, 25(4), 511-527.
- Cortez, M. D., Miguel, C. F., & de Rose, J. C. (2019). O papel de diferentes audiências na acurácia do relato verbal de crianças. *Acta Comportamentalia*, 27(3), 389–405.
- de Rose, J. C. (1994). O livro Verbal Behavior de Skinner e a pesquisa empírica sobre comportamento verbal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 10(3), 495-510.
- de Rose, J. C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In R. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição*, 1 (pp. 148-166). Arbytes.
- De Souza, C. B. A., & Calandrini, L. (2022). Pareamento de estímulos e aquisição de comportamento verbal em crianças com TEA. *Acta Comportamentalia*, 30(1), 159-177.
- Esteves, R. C., Lucchesi, F. D. M., & Almeida-Verdu, A. C. M. (2014). Ensino de ecoico, tato e mando: uma revisão bibliográfica dos artigos do Journal of Applied Behavior Analysis (JABA). *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 16(2), 109–124.
- Fisher, W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., Hagopian, L. P., Owens, J. C., & Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 491–498.
- Franco, R. (2018). *Uma comparação de dois métodos para ensinar tato para crianças com Transtorno do Espectro Autista*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAL: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/3416>
- Garner, F., & Gioia, P. (2020). Diferentes contingências de ensino de somas. In Gioia, P. (Org.), *Estudos em análise do comportamento sobre transtorno do espectro autista*.
- Gonzalez, J. S. & Slocum, S. K. (2022). Teaching children to respond to questions about the Past: a preliminary analysis. *The Analysis of Verbal Behavior*, 38, 65–73.
- Gulotta, C. S., Piazza, C. C., Patel, M. R., & Layer, S. A. (2005). Using food redistribution to reduce packing in children with severe food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(1), 39–50.

- Hagopian, L. P., Long, E. S., & Rush, K. S. (2004). Preference assessment procedures for individuals with developmental disabilities. *Behavior Modification, 28*(5), 668–677.
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & Roscoe, E. M. (2006). Some determinants of change in preference over time. *Journal of Applied Behavior Analysis, 39*(2), 189-202.
- Higbee, T. S., Pellegrino, A. J., & DeSouza, A. A. (2018). Estratégias analítico-comportamentais para o tratamento de comportamentos-problema severos. *Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista, 219-228*.
- Johnston, J. M., Pennypacker, H. S., & Green, G. (2020). *Strategies and tactics of behavioral research and practice (4° Ed.)*. Routledge.
- Kelly, M. A., Roscoe, E. M., Hanley, G. P., & Schlichenmeyer, K. (2014). Evaluation of assessment methods for identifying social reinforcers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 47*(1), 113–135.
- Kern, L., Childs, K. E., Dunlap, G., Clarke, S. & Falk, G. D. (1994). Using assessment based curricular intervention to improve the classroom behavior of a student with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 7-19.
- Kodak, T., Fisher, W. W., Kelley, M. E., & Kisamore, A. (2009). Comparing preference assessments: Selection- versus duration-based preference assessment procedures. *Research in Developmental Disabilities, 30*(5), 1068-1077.
- Krantz, P. J., Zaleski, S., Hall, L. J., Fenske, E. C., & McClannahan, L. E. (1981). Teaching complex language to autistic children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 1*, 259-297.
- Lill, J. D., Shriver, M. D., & Allen, K. D. (2021). Stimulus preference assessment decision-Making System (SPADS): a decision-making model for practitioners. *Behavior Analysis in Practice, 14*(4), 1144–1156.
- Lordello, S. R., & Silva, I. M. D. (2017). Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde: um panorama geral. *SPAGESP, 18*(2), 06-15.
- Mason, S. M., McGee, G. G., Farmer-Dougan, V., Risley, T. R. (1989). A practical strategy for ongoing reinforcer assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*(22), 171-179.
- Morris, S. L., & Vollmer, T. R. (2020). Evaluating the stability, validity, and utility of hierarchies produced by the Social Interaction Preference Assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 53*(1), 522-535.
- Naoi, N., Yokoyama, K. & Yamamoto, J. (2007). Intervention for tact as reporting in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*, 174-184.

- Oliveira, M. A., Cortez, M. D. & de Rose, J. (2016). Efeitos do contexto de grupo no autorrelato de crianças sobre seus desempenhos em um jogo computadorizado. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 7(1), 70-85.
- Palmer, D. C. (1991). A behavioral interpretation of memory. In L. J. Hayes & P. N. Chase (Eds.), *Dialogues on verbal behavior* (pp. 261–279). Context Press.
- Pituch, K. A., Green, V. A., Didden, R., Lang, R., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., & Sigafos, J. (2011). Parent reported treatment priorities for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 135-143.
- Plácido, T. T., Medeiros, C. A. de, & Cruz, G. G. da. (2018). O efeito de instruções na correspondência verbal em autistas. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(3), 24-39.
- Rabelo, L. Z. (2011). *A influência da preferência por brindes no autorrelato de desempenho em tarefas de leitura*. [Tese de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSCar: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6023/3922.pdf?sequence=1&isAll owed=y>
- Ribeiro, A.F. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 361-367.
- Ribeiro, D. M., Cavalcante, R. S. T., Bandeira, M. T. S., & Sella, A. C. (2018). Efeitos do ensino do tato na emergência da categorização em crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Acta Comportamentalia*, 26(1), 71-91.
- Sério, T. M. A. P., Andery, M. A., Gioia, P. S., & Micheletto, N. (2008). *Controle de estímulos e comportamento operante: Uma (nova) introdução*. Educ.
- Silva, F. S., Panosso, M. G., Ben, R. D., & Tamiris, P. G. (2017). Métodos de avaliação de itens de preferência para a identificação de reforçadores. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2, 89-107.
- Shillingsburg, M. A., Cariveau, T., Talmadge, B., & Frampton, S. (2017). A preliminary analysis of procedures to teach children with autism to report past behavior. *Analysis of Verbal Behavior*, 32, 275-282.
- Shillingsburg, A., Marya, V., Bartlett, B., Thompson, T., & Walters, D. (2019). Teaching children with autism spectrum disorder to report past behavior with the use of a speech-generating device. *The Analysis of Verbal Behavior*, 35(2), 258-269.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan
- Skinner, B. F. (1992). *Verbal behavior*. Prentice Hall. (Trabalho original publicado em 1957).

- Smaby, K., MacDonald, R. P. F., Ahearn, W. H., & Dube, W. V. (2007). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Interventions*, 22, 311-318.
- Sundberg, M. L., & Partington, J. W. (1998). *Teaching language to children with autism or other developmental disabilities*. Behavior Analysts.
- Sundberg, M. L. (2014). *VB-MAPP – Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program – Guide*. AVB Press.
- Wechsler, A. M. & Amaral, V. L. R. (2009). Correspondência verbal: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(2), 189-208.
- Zuckerman, C. K. (2019). *Evaluation of a treatment package to teach children with Autism spectrum disorder to tact past events*. [Doctoral Dissertation, Auburn University, Alabama]. Electronic Theses and Dissertations. <http://hdl.handle.net/10415/6570>

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)

Título da pesquisa: “Efeitos da preferência pela atividade relatada em treinos de autorrelatos a pessoas com Transtorno do Espectro Autista”

CAEE N°: 54279721.9.0000.8267

Pesquisadora responsável: Milena Fidelis da Conceição

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem por objetivo verificar se o nível de preferência por uma atividade afeta na aquisição do repertório de relatar tarefas que foram realizadas anteriormente. A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa envolve a necessidade de ampliar a literatura e a importância de pesquisas sobre o ensino de relatar com precisão comportamentos passados. Destaca-se que esta habilidade possibilita o desenvolvimento das relações sociais bem como amplia a segurança de si e o bem-estar de outra pessoa na medida em que a criança consegue relatar situações que ocorreram na ausência de familiares. Além disso, pesquisas sobre essa temática com pessoas com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) são importantes uma vez que características do diagnóstico envolvem déficits ligados a comunicação e habilidades sociais.

A participação do seu (sua) filho(a) é importante, porém, não é obrigatória. Ele(a) apenas fará parte do projeto se o (a) sr. (a) estiver de acordo e se atender aos critérios de inclusão na pesquisa. Para participar é necessário que o seu (sua) filho (a) tenha idade entre dois a 12 anos, frequente regularmente uma clínica de intervenção baseada nos princípios da Análise do Comportamento e tenha os seguintes repertórios: responda perguntas simples (e.g. “qual o seu nome?”), seleciona objetos diante de um conjunto com seis itens, nomeia itens e ações diante de imagens além de apresentar o ensino de relatar eventos passados como uma demanda de ensino. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

Nesta pesquisa, seu(sua) filho(a) inicialmente fará uma avaliação para categorizar em níveis (alto e baixo) as nove atividades que você considera ser de preferência da criança. Esta avaliação consiste na apresentação simultânea de fotos com duas atividades e em seguida será solicitado que o participante escolha uma para ter um breve acesso. O procedimento de ensino consistirá em: (1) a criança ser convidada a fazer a atividade escolhida por até 5 minutos em uma sala de brincar, (2) será então conduzida para retornar a sala anterior, e (3) será perguntada sobre a atividade que estava realizando, por exemplo: “Do que você brincou?”

Os procedimentos de ensino utilizados nesta pesquisa já foram usados em outros estudos científicos e mostraram-se bastante adequados no que se refere a uma atividade a ser desenvolvida com crianças com autismo. A participação nesta pesquisa também não infringe as

normas legais e éticas, sendo seguido os preceitos éticos apresentados nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos envolvidos não são diferentes daqueles aos quais seu(sua) filho(a) está exposto(a) no dia a dia. Há o risco (baixo) de que seu (sua) filho(a) sintam-se cansado(a) durante as sessões de ensino. Para evitar isso, as atividades com seu(sua) filho(a) serão realizadas no mínimo de tempo possível e haverá intervalos entre as tentativas. De qualquer forma, como serão utilizadas atividades da preferência do seu filho é esperado que o participante demonstre engajamento por estar realizando uma atividade de sua escolha. Além disso, diante de qualquer indício de cansaço ou desconforto notado pela pesquisadora ou relatado por seu (sua) filho(a), as atividades serão imediatamente interrompidas. A participação na pesquisa também envolve o benefício do seu (sua) filho (a) ter a oportunidade de aprender a relatar eventos de comportamentos passados, pré-requisito importante para o desenvolvimento de habilidades sociais e linguagem. Além de contribuir para a produção de conhecimento.

A participação do(a) seu (sua) filho(a) neste estudo não é obrigatória. Ele(a) apenas fará parte do projeto se o (a) sr. (a) estiver de acordo. A qualquer momento, o (a) sr. (a) poderá retirar seu consentimento. Isso não trará nenhum tipo de problema para a criança, e sua relação com a pesquisadora e com a instituição na qual está sendo realizada a pesquisa também não será prejudicada. Todas as despesas que venham a ocorrer com a pesquisa serão ressarcidas integralmente e é garantido o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Durante, após e em casos de interrupção da pesquisa, será fornecido o acompanhamento e assistência de modo imediato, integral e gratuito.

As sessões serão gravadas para análise dos resultados. Os vídeos gerados poderão ser apresentados em congressos ou palestras, porém isto só ocorrerá com a permissão prévia dos responsáveis legais pelos participantes da pesquisa, e não será apresentado nenhum dado que possa levar a identificação dos envolvidos. Todos os dados por nós obtidos serão tratados com sigilo e apenas as pessoas diretamente ligadas ao projeto terão acesso a eles. Sendo garantido a manutenção do sigilo e privacidade dos participantes mesmo após o término da pesquisa. Destaca-se que os dados coletados na pesquisa não serão utilizados para outros fins.

É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com a pesquisadora. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora 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 registro. 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 a pesquisadora.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação do seu(sua) filho(a) nesta pesquisa.

Obs: Não assine esse registro se ainda tiver dúvida a respeito.

_____, _____ de _____ de 20____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho/filha _____ (nome da criança) no projeto e concordo que ele (a) participe. Também estou de acordo que as sessões sejam filmadas.

Nome: _____

Assinatura: _____

Milena Fidelis da Conceição

Pesquisadora Responsável

Mestranda em Psicologia na Universidade Federal do Vale do São Francisco

Pesquisador Responsável: Milena Fidelis da Conceição. Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Av. José de Sá Maniçoba, s/n – Centro – Petrolina/PE, CEP: 56304-205 – Bloco de Laboratórios, 1º Andar – Colegiado Acadêmico de Pós-Graduação em Psicologia, contato: (87) 2101-6896, e-mail: cpgpsi@univasf.edu.br. O horário de atendimento ocorre de segunda a sexta-feira das 8h às 12h/14h às 18h.

Equipe de Pesquisa: Prof. Dr. Angelo Augusto Silva Sampaio (orientador), Mazda Andrezza Marins Torres, Raquel Rocha da Silva Oliveira

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Integração do Sertão – CEP/FIS. Localizado na rua João Luiz de Melo, 2110, 1º Andar, Tancredo Neves – Serra Talhada/ PE, CEP: 56909-205, contato: (87) 3831-1749, e-mail: cepfis@fis.edu.br. O horário de atendimento ocorre da segunda a sexta-feira, das 18h às 22h, com exceção das quintas-feiras que acontece o dia inteiro, 08h às 12h/ 14h às 22h.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-FIS) é uma instância colegiada interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa avaliar os projetos de pesquisa que envolvam a participação de seres humanos com a finalidade de preservar os aspectos éticos em defesa da integridade e dignidade dos sujeitos que participam de pesquisas científicas.

Apêndice B

Folha de Registro das Respostas dos Participantes

Folha de Registro



Aplicadora: _____

Participante: _____

Fase:			
Data:			
Passo:			
E1:			
E2:			
E3:			
1			Observações:
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
Total de acertos:			

Fase:			
Data:			
Passo:			
E1:			
E2:			
E3:			
1			Observações:
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
Total de acertos:			

Fase:			
Data:			
Passo:			
E1:			
E2:			
E3:			
1			Observações:
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
Total de acertos:			

Fase:			
Data:			
Passo:			
E1:			
E2:			
E3:			
1			Observações:
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
Total de acertos:			

Observações gerais: _____

Instrução: Usar "☺" para respostas corretas/relatos correspondentes independentes; usar "+" para respostas corretas/relatos correspondentes com ajuda; usar "-" para respostas incorretas/relatos não correspondentes ou ausência de resposta.

Apêndice C

Roteiro para a Entrevista

Roteiro para a Entrevista com Pais/Cuidadores

Título do projeto: Efeitos da preferência pela atividade relatada em treinos de autorrelatos a pessoas com Transtorno do Espectro do Autista.

Pesquisador responsável/entrevistador: Milena Fidelis da Conceição

Entrevista referente as preferências do participante:

Data da entrevista: _____ de _____ de _____

Dados de Identificação

- **Nome do entrevistado:** _____
- **Parentesco com o participante:** _____

Entrevista

- **Organize uma lista hierarquizada (da maior preferência para a menor) com no mínimo 10 atividades que são da preferência de *(nome do participante)* e que podem ser realizadas na Afeto.**

- | | |
|----|-----|
| 1- | 9- |
| 2- | 10- |
| 3- | 11- |
| 4- | 12- |
| 5- | 13- |
| 6- | 14- |
| 7- | 15- |
| 8- | |

- ***(nome do participante)* apresenta algum tipo de comportamento problema (como birra, choro, autolesivo e outros) com o encerramento de alguma destas atividades mencionadas? Se sim, em quais atividades e como você gerencia quando este comportamento ocorre?**

Roteiro para a Entrevista com Pais/Cuidadores

- ***(Nome do participante)* apresenta algum tipo de estereotipia** (repetições motoras ou verbais) **durante a execução de alguma destas atividades ou após a sua finalização?**

- **Há alguma restrição em relação ao uso destas atividades na pesquisa?** _____

- **Há algum tipo de atividade ou contato físico que sejam aversivos para *(Nome do participante)*?**

Apêndice D

Folha de Registro para a Avaliação de Preferência

Avaliação de Preferência com Escolha Pareada

Participante: _____ Aplicador: _____ Data: _____

Horário de Início: _____ Horário do Término: _____

Item A: _____

Item D: _____

Item B: _____

Item E: _____

Item C: _____

Item F: _____

TENTATIVA	ITEM SELECIONADO	
1	A	B
2	C	A
3	A	D
4	E	A
5	A	F
6	B	C
7	D	B
8	B	E
9	F	B
10	C	D
11	E	C
12	C	F
13	D	E
14	F	D
15	E	F

TENTATIVA	ITEM SELECIONADO	
1	A	B
2	C	A
3	A	D
4	E	A
5	A	F
6	B	C
7	D	B
8	B	E
9	F	B
10	C	D
11	E	C
12	C	F
13	D	E
14	F	D
15	E	F

RESULTADOS

Item A escolhido ____ vezes

Itens de alta preferência:

Item B escolhido ____ vezes

Item C escolhido ____ vezes

Itens de preferência moderada:

Item D escolhido ____ vezes

Item E escolhido ____ vezes

Itens de baixa preferência:

Item F escolhido ____ vezes

Apêndice E

Folha de Registro da Integridade do Procedimento

Participante:	Sessão 1: FASE : DATA						Sessão 2: FASE : DATA					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Registro da Integridade na aplicação												
1- Participante foi direcionado à sala de atividade												
2- Foi apresentada a atividade previamente planejada												
3- Execução da atividade												
4- Participante foi direcionado a sala do relato												
5- Durante o trajeto foi perguntado ao participante: "com o que você brincou?"												
6- O tipo de dica foi apresentado corretamente												
7- A dica foi apresentada no tempo correto												
8- A resposta foi consequenciada corretamente com reforço, extinção ou correção?												
9- A consequência foi apresentada no tempo correto												
Número de critérios corretos												
Número de critérios incorretos												
% de acertos por tentativa												
% de acertos na sessão												
Número de critérios integros												
% de integridade geral												

Preenchimento:	O preenchimento das etapas deve ser feito para todas as tentativas que ocorrem na sessão. Sendo utilizado o algarismo 1 para a ocorrência da etapa, 0 quando a etapa não for realizada na tentativa e NA quando a etapa não se aplica a condição em
	Lembre-se que em todas as etapas a atenção do participante é um pré-requisito importante para o registro!