

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

**Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em
crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Lara Rodrigues Queiroz

Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores

Brasília, janeiro de 2017



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

**Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em
crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Lara Rodrigues Queiroz

Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Ciências do
Comportamento.

Brasília, janeiro de 2017

ESTA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO FOI EXAMINADA E APROVADA PELA
SEGUINTE COMISSÃO EXAMINADORA:

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores (Presidente)
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Carlos Alves de Souza (Membro Externo)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª. Luciana Patrícia Verneque Formiga (Membro Externo)
Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento - IBAC

Jorge Mendes de Oliveira Castro Neto (Suplente)
Universidade de Brasília - UnB

Brasília, janeiro de 2017

“Mas ela ao mesmo tempo diz que tudo vai mudar
Porque ela vai ser o que quis, inventando um lugar
Onde a gente e a natureza feliz vivam sempre em comunhão
E a tigresa possa mais do que o leão”
(trecho da música *Tigresa*, de Caetano Veloso)

Índice

Agradecimentos	v
Lista de Figuras	x
Lista de Tabelas	xi
Resumo	xii
Abstract	xiii
Método	19
Participantes	19
Local	20
Materiais/Instrumentos	21
Procedimentos	23
Resultados	34
Discussão	46
Considerações Finais	55
Referências	58
Anexos	66

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de frisar que reconheço, apesar das dificuldades, que estou em uma condição privilegiada em que, em minha vida inteira, pude estudar em escolas boas, tive acesso a universidades públicas tanto em minha graduação quanto em minha pós-graduação. Feito que, infelizmente, não acontece com todos. Então, em primeiro lugar, dedico essa dissertação a essas pessoas, que meu trabalho possa ser útil em algum nível aqueles que não têm acesso aos privilégios que tive.

Agora gostaria de agradecer à “Patita”, minha mãe, por ter me apoiado em toda minha trajetória, lutando para que fosse possível eu trilhar qualquer sonho que eu desejasse. E, nessa reta final, por ter assumido muitas responsabilidades que nem eram mais dela, como largar sua casa e família para vir para uma outra cidade cuidar da minha casa e minha família. Por ter me dado colo e cafuné, ter me mandado parar de estudar e ir comer quando foi preciso e por ter compreendido tanto minha ausência.

Queria agradecer ao meu pai por sempre ter valorizado os estudos e por ter plantado essa sementinha dentro de mim, por ter me dado condições financeiras até aqui. Agradeço por sempre me incentivar e acreditar no meu potencial.

Minhas irmãs Lídia e Liana, meu cunhado Pedrinho e meus sobrinhos Angel, Luara e Nalu por me ajudarem a suportar a distância, pois sempre quando volto vejo que não estou sozinha. Por compreenderem que, apesar da minha ausência, meu amor só aumenta. Cada dia que passei aqui aprendi a valorizar ainda mais vocês.

Meus dois filhos de quatro patas, Baruch e Vói, por estarem ao meu lado em todos os momentos dessa Brasília. Sempre que me senti sozinha vocês estiveram comigo. Sempre que chorei, vocês enxugaram minhas lágrimas. Me ajudaram a permanecer na luta diária que é viver em uma cidade estranha sozinha. Por me manterem sã. Por causa de vocês não houve um dia sequer que deixei de ouvir minha própria voz, pois tinha vocês pra me escutar. Por causa de vocês foi que muitos dias levantei da cama, pois tinha duas vidas que dependiam de mim. Muito obrigada pelo amor mais puro, sincero e incondicional que eu já pude receber.

Ao Victor Candeira, meu grande amigo, em especial, por ter possibilitado que tudo isso esteja acontecendo comigo hoje. Por todo amor que me deu e todo apoio, melhor companheiro que eu poderia ter. Me ajudou quando eu mais estive perdida, me deu amparo quando eu quis desistir e comemorou comigo todas as minhas vitórias. E à sua família, Seu Pádua, Dona Kátia, Heitor e Napoleão, por serem uma família pra mim. Sem vocês eu não

estaria aqui, me apoiaram não só quando morei em Fortaleza e era “oficialmente” da família, mas também estiveram ao meu lado todo esse tempo. Me deram um lar amoroso e isso não tenho palavras pra agradecer.

À minha prima Tina, que está mais pra mãe e amiga. Pessoa maravilhosa que tenho uma admiração e um carinho que não sei explicar. Nossa conexão está em outro patamar, vem de outras primaveras. Uma vontade imensa de está sempre pertinho de você. Muito obrigada pela companhia e apoio, por está comigo de corpo e alma, obrigada por existir. Exemplo de ser humano que um dia quero ser. E obrigada à toda minha família de Brasília, Bia, Branca, Malu, Miguel, Júlia, Tia Zuleika e Tio Joel por me proporcionarem almoços de domingo tão deliciosos e prazerosos, por me receberem de coração aberto e por me darem tanto carinho.

Minha grande irmã do coração, Marina, por ser a melhor amiga que eu posso ter. Estamos trilhando um caminho juntas já tem 9 anos. Em meio ao caos que a minha vida sempre foi, você nunca saiu do meu lado, fosse em Fortaleza ou em Brasília. Sempre me compreendeu e me aceitou. Sempre me apoiou e puxou minha orelha quando foi preciso. Meu exemplo de dedicação e determinação. Não sei dizer quantas vezes me tirou do sufoco. Talvez passamos pelos piores e melhores momentos de nossa vida juntas. Eu estou do seu lado pro que der e vier.

Queria agradecer à Fabi e ao Gustavo, praticamente as primeiras pessoas que me receberam em Brasília e me abriram as portas não só dessa cidade, como do seu trabalho e até mesmo da sua casa. Vocês foram essenciais para eu ter chegado até aqui, acreditaram em mim quando eu era só uma recém formada em Psicologia vinda do Ceará. Me ofereceram tudo o que eu precisei e me apoiaram em todas as minhas decisões, sempre compreendendo meu lado e me ajudando. À equipe Ninar, por ser a melhor equipe de trabalho que existe, pessoas incríveis que me apoiaram e me compreenderam quando eu precisei me afastar. Entenderam minha ausência em tantas confraternizações, aniversários, casamentos. Em especial ao Paolo, à Carol e à Ray, por serem não só parceiros de trabalho, mas amigos. Obrigada pelas várias cervejas que tomamos juntos, por escutarem minhas lamentações e por estarem comigo.

À Karen, uma cearense que vim achar em Brasília. Amiga, você foi um dos melhores presentes que essa cidade me deu. Obrigada pelas inúmeras vezes que você me abrigou na sua casa, me colocou no seu colo e me enrolou no seu cobertor. Obrigada pelos vários partilhados de alegrias e de dores. Você é muito especial pra mim.

Ao Luiz, que se tornou um grande amigo. Mesmo com esse seu jeitão esquisito, meu carinho por você é imenso. Não tenho palavras pra agradecer o apoio que me deu quando eu mais precisei, nunca me deixou na mão. Obrigada por deixar eu ser tua “malinha” e da Nina, por me tirar de casa, por me dar um chocolate e uma cerveja quando mais preciso. Sua companhia me alegra.

À brasiliense mais fofa que eu já conheci, Drizinha. Obrigada amiga por ter me recebido tantas vezes na sua casa, pela companhia, pela ajuda nessa dissertação. Pelos almoços e cafés.

Ao pessoal do mestrado Izabel, Olívia, Ítalo, Saimon, Wanderson e Flávia, uma das coisas maravilhosas que essa UnB me deu. Agradeço às vezes que estudamos juntos, bebemos juntos e curtimos juntos. Vocês são companhias maravilhosas.

À Raquel, que não sei nem como agradecer pelo trabalho que dei. Você foi peça essencial pra que essa dissertação saísse. Foi maravilhosa e, em um curto espaço de tempo, fez milagre e com perfeição. Muito obrigada, de coração!

À Fraguinha, minha grande amiga, que também tem me acompanhado tem mais de 9 anos até. Você também é alguém que eu não sei nem como mensurar a importância que tem em minha vida. Agradeço ao começo da nossa trajetória, quando fugíamos da aula para irmos à praia. Por você levar água e comida pra mim quando eu não tinha nada. Por cuidar de mim quando eu estava doente, cuidar da casa e dos vários bichinhos que passaram por aquele kitnet. Obrigada pelas melhores risadas que já dei, pelos vários conselhos e pela melhor companhia. E agora obrigada pela força que me deu nessa dissertação, sem você eu não teria conseguido!

Ao Thassio, por ter chegado e já ter assumido tantas coisas pra mim para que fosse viável eu terminar essa dissertação. Você deu amor e carinho aos meus filhos, cuidou da minha casa e compreendeu quando minha vida virou de ponta cabeça. Se você não tivesse segurado as pontas até agora eu não teria conseguido.

À Sylvia, Samara, Mariana, Oliveira, Tauana, minhas amigas do Ceará que compreenderam minha ausência e minha falta de atenção com vocês. Por me receberem de braços abertos sempre que retorno e por continuarem do meu lado.

À Ana Paula, minha terapeuta maravilhosa que me ajudou a trilhar esse caminho e me deu suporte pra que eu vencesse todos os obstáculos e aprendesse a comemorar minhas vitórias. Minha caminhada ainda é longa, mas já sou grata a tudo que consegui até aqui. Sem sua parceria nada teria acontecido como aconteceu.

À Eileen, talvez agradecimento mais difícil de fazer por fazer parte da minha vida em tantas facetas. Por ter me ensinado o significado do que é ser uma orientadora. Você me ajudou a me encontrar dentro da Psicologia, abriu meus olhos e minha cabeça para o mundo. Me ensinou que não existem verdades. Me ensinou a ver o mundo de forma crítica, a entender que não é errado eu ter uma opinião e que eu posso me colocar. Me ensinou que nunca o que eu falo é besteira e que eu posso acreditar em mim mesma. Me deu as melhores condições possíveis para que eu trilhasse meu caminho acadêmico. Sabendo ser alguém em que temos prazer em estar do lado e nos deixando com vontade de sugar tudo que possa estar dentro da sua cabeça. Você conseguiu com maestria me orientar, soube a dose certa de me puxar quando preciso e me soltar quando achou necessário. Foi também para mim uma amiga, uma companheira, uma mãe que enxugou minhas lágrimas quando me desesperei, me defendeu como uma leoa quando tentaram me derrubar e se orgulhou com tanta veemência por cada pequena conquista minha. Sem nenhuma dúvida, você e as pessoas que você cativou ao seu redor são o motivo por eu ainda querer estar nesse universo acadêmico muitas vezes tão difícil, pois você faz parecer que eu sou capaz de tudo. Por ter se importado com a minha sanidade mental, minha saúde física, meus cachorros, se eu comi e se eu bebi água. Por ter me dito que eu preciso descansar, que eu preciso ser feliz, que eu preciso ter vida, como uma mãe faz pela sua prole. Por ter sido simplesmente perfeita. Meu maior exemplo de mulher que segue na luta, que não baixa a cabeça, que se sobressai em tudo que faz. Meu exemplo de professora e de companheira. Nossa conexão não tem explicação, como diz na minha terra: “meu santo foi com a cara do teu”.

À Bia, uma brasiliense com pitada de nordestina que me acolheu de braços abertos. Outra lindeza que Brasília me deu. Obrigada por ser não só uma grande amiga que me escutou, me apoiou e brigou comigo quando foi necessário, não deixou eu desistir e acreditou em mim, lutou junto comigo. E por ser uma maravilhosa companheira de trabalho, pelos momentos de estudo e troca que sempre foram tão ricos, por ter me ensinado e ter me incentivado quando precisei. Com você aprendi verdadeiramente o que é ser parceira em todos os sentidos, não deixamos a peteca cair!

Ao Victor, companheiro de pesquisa e amigo que embarcou nessa comigo e está do meu lado até hoje. Foram dois anos de muita cumplicidade e muita parceria. Obrigada por ter sido um mediador excepcional e por ter me aguentado por tanto tempo. Por ter me feito rir tantas vezes e por ter tentado me tirar do sério tantas outras. Meu carinho por você é enorme.

Ao Samuel, mediador maravilhoso que aceitou esse projeto com tanto carinho, por ter se dedicado com tanto amor ao meu sonho e por ter feito tudo com tanta lindeza, tornando nossos encontros tão ricos e prazerosos.

Ao grupo de pesquisa, Anny, Carol, Gilberto e Raquel, pelo aprendizado, companheirismo e momentos de risada que tivemos.

Ao pessoal do Livros Abertos, por ter me possibilitado momentos tão divertidos e produtivos, pelas trocas de experiências e vivências que tivemos.

À Escola 415 Norte e às crianças e famílias que participaram da minha pesquisa. Sem vocês nada disso teria acontecido. Aprendi muito com vocês, que tornaram tudo bem mais prazeroso.

Aos professores Carlos, Luciana e Jorge por terem aceitado participar da minha banca.

À Capes pelo apoio financeiro.

Gratidão!

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Esquema ilustrativo das interações entre mediador e criança durante a Linha de Base.....	25
<i>Figura 2.</i> Esquema ilustrativo das interações entre mediador e criança durante o Treino 1. ...	27
<i>Figura 3.</i> Esquema ilustrativo das interações entre mediador e criança durante o Treino 2. ...	30
<i>Figura 4.</i> Percentual de respostas independentes (sem dica) a perguntas tipo “Q”, para Saulo e Mateus, na Linha de Base e nos Treinos 1 e 2.	35
<i>Figura 5.</i> Percentual de cada nível de hierarquia de dica usado com Saulo para perguntas tipo “Q”, nos Treinos 1 e 2.....	36
<i>Figura 6.</i> Percentual de cada nível de hierarquia de dica usado com Mateus para perguntas tipo “Q”, no Treino 2.	37
<i>Figura 7.</i> Escores de Saulo nas respostas a perguntas tipo “OQEA” (feitas duas vezes por sessão), na Linha de Base e nos Treinos 1 e 2.	38
<i>Figura 8.</i> Escores de Mateus nas respostas a perguntas tipo “OQEA” (feitas duas vezes por sessão), na Linha de Base e no Treino 2.	39
<i>Figura 9.</i> Escores obtidos e nível de hierarquia de dica utilizado na primeira e segunda pergunta tipo “OQEA” de cada sessão do Treino 2, para Saulo.....	40
<i>Figura 10.</i> Escores obtidos e nível de hierarquia de dica utilizado na primeira e segunda pergunta tipo “OQEA” de cada sessão do Treino 2, para Mateus.	41
<i>Figura 11.</i> Frequência de iniciações verbais vocais e não vocais de Saulo na Linha de Base e Treinos 1 e 2.....	42
<i>Figura 12.</i> Frequência de iniciações verbais vocais e não vocais de Mateus na Linha de Base e Treino 2.	42
<i>Figura 13.</i> Percentual de intervalos em que foi observado cada componente do engajamento de Saulo na tarefa, na Linha de Base e Treinos 1 e 2.	45
<i>Figura 14.</i> Percentual de engajamento na tarefa referente a cada componente, de Mateus, na Linha de Base e Treino 2.	45

Lista de Tabelas

Tabela 1. Critérios usados para atribuir escores de respostas às perguntas tipo “OQEA”.29

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como principais características a dificuldade na comunicação e interação social e padrões comportamentais restritos e repetitivos. Um dos contextos propícios para evocar e modelar o comportamento verbal e a qualidade na interação em crianças com TEA é o ambiente de contação de histórias. A leitura dialógica permite uma postura ativa da criança diante da contação, que é estimulada a partir de estratégias de formulação de perguntas e consequenciação. Estudos sobre o efeito da leitura dialógica e suas possíveis adaptações para crianças com TEA ainda são escassos. Este estudo investigou os efeitos de uma adaptação da leitura dialógica no comportamento verbal sob controle da narrativa em crianças com TEA. Buscou, ainda, testar o uso de hierarquia de dicas para auxiliar nas respostas vocais das crianças, e verificar se houve aumento nas suas iniciações verbais e no engajamento na tarefa. Duas crianças de sete anos com diagnóstico de TEA participaram do estudo. Foi realizado um procedimento com delineamento de sujeito único, a partir da utilização de linha de base múltipla por sujeito. Os resultados mostraram aumento nas respostas independentes (sem dica) diante de perguntas tipo “Q” e “O que está acontecendo aqui?”, à medida que houve diminuição gradual no uso da hierarquia de dicas. Ademais, o estudo mostrou aumento nas iniciações verbais para uma das crianças e tendência ascendente no engajamento na tarefa ao longo das sessões para ambas. Esse estudo corrobora com estudos anteriores e agrega dados sobre leitura dialógica com crianças com TEA.

Palavras-chave: Leitura dialógica; Crianças; Comportamento verbal; Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

Autistic Spectrum Disorder (ASD) has as its main characteristics difficulties in communication and social interaction, as well as restricted and repetitive patterns of behavior. One context for evoking and modeling verbal behavior and improving the quality of interaction in children with ASD is shared reading. Dialogic reading favors dialogue by prompting and differentially reinforcing verbal interaction about the storybook. Studies on the effect of dialogic reading and possible adaptations of this strategy for use with children with ASD are still scarce. The present study investigated the effects of an adaptation of dialogic reading, using verbal prompts to help children answer questions about the story. We verified the proportion of correct answers as well as verbal initiations and on-task behaviors, using an across-subject multiple baseline design. A baseline condition with no prompts was compared to two conditions in which a least-to-most scaffolding strategy was used to prompt the answers as needed. Participants were two boys (7 y) with formal diagnosis of ASD. Results showed a steady and gradual increase in correct answers to “wh” type questions during Intervention 1 and a rapid improvement in answers to open-ended questions (“What is going on here?”) during Intervention 2, both accompanied by growing independence of prompts. There was an increase in verbal initiations for one of the children. On-task behavior was high from the beginning and showed a slight increasing trend throughout sessions. This study corroborates and expands previous studies on adapting dialogic reading as a naturalistic approach for teaching verbal repertoires to children with ASD.

Key-words: Dialogic reading; Children; Verbal behavior; Autism Spectrum Disorder.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno que se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade na interação social e na comunicação, assim como pela presença de comportamentos estereotipados ou sensoriais incomuns e por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (*American Psychiatric Association* [APA], 2013; Camargo & Bosa, 2009). Um dos critérios diferenciais do diagnóstico é que as características devem começar a aparecer no início da infância, no entanto, muitas vezes esse diagnóstico não é feito precocemente. Alguns autores (Siklos & Kerns, 2007; Zanon, Backes & Bosa, 2014) levantam algumas possibilidades para essa dificuldade, uma delas é a limitação de instrumentos específicos e sensíveis que permitam avaliar aspectos comportamentais mais sutis na idade pré-escolar, fazendo com que a suspeita de problemas no desenvolvimento da criança comecem a surgir quando as demandas começam a ser maiores do que seu repertório, o que geralmente se inicia na fase de escolarização. De acordo com pesquisa feita pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) nos Estados Unidos em 2014, a prevalência de TEA em pessoas com idade entre 3 e 17 anos é de uma em cada 45 (Zablotsky, Black, Maenner, Schieve & Blumberg, 2015). A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que os números obtidos nos Estados Unidos podem ser estimados para outros países, visto que não há, até hoje, nenhuma pesquisa mostrando relação entre a prevalência de TEA e alguma região do planeta ou etnia. Dessa forma, de acordo com os dados disponíveis na Revista *Autismo*, estima-se que há mais de duas milhões de pessoas com TEA no Brasil (Paiva Junior, 2014).

Muitos estudos têm mostrado que pessoas com TEA têm dificuldades quanto à interação social e à comunicação e que essas dificuldades podem variar bastante dentro do espectro. Por exemplo, Marteleto, Schoen-Ferreira, Chiari e Perissinoto (2011) apontam que pode haver desde crianças que não vocalizam nenhum tipo de som até crianças que falam de forma satisfatória, mas cuja fala possui características peculiares (e.g., fala robotizada,

linguagem muito formal). Assim também, pode haver crianças que não aceitam quase nenhum tipo de contato social e crianças que se relacionam, mas de forma atípica. Já Camargo e Bosa (2009) fazem uma relação entre o baixo nível cognitivo que algumas crianças com TEA possuem e o isolamento social e ausência da fala; também relatam que a criança pode ter facilidade em aceitar o contato social, mas ter dificuldade em procurar esse contato; ou a criança pode ter muito interesse no contato social, mas fazê-lo de forma considerada não convencional. Segundo Bosa (2006), muitas vezes comportamentos agressivos estão diretamente relacionados à dificuldade de interação social e de comunicação, podendo esses funcionarem como esquiva de uma situação aversiva ou como uma tentativa de expressar uma necessidade, um desejo ou um protesto.

A comunicação e os comportamentos sociais são inseparáveis na prática e podem ser avaliados mais acuradamente quando observados como um conjunto único de características, já que, por definição, é no contexto da interação social que se torna possível observar as habilidades comunicativas, como foi destacado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2013). Além disso, atrasos de linguagem não são características exclusivas do TEA e nem universais dentro dele, portanto não podem ser adotados como critério isolado, mas como um dos fatores que influenciam na avaliação diagnóstica.

Essa indissociabilidade entre interação social e habilidades comunicativas é inerente ao conceito skinneriano de comportamento verbal, pois esse é definido a partir da interação entre pelo menos duas pessoas pertencentes a uma mesma comunidade verbal, em que uma se comporta no papel de falante e a outra no de ouvinte, e esses papéis são fluidos e intercambiáveis. Esse tipo de comportamento operante depende da mediação do ouvinte para ser reforçado (ou punido) (Skinner, 1957/2007).

As crianças, no geral, precisam de contingências programadas pela comunidade verbal no seu processo de aprendizagem, no entanto, algumas irão precisar de mais estrutura e sistematicidade do que outras, dependendo de suas particularidades. Comumente, crianças com TEA têm mais dificuldade para aprender habilidades verbais apenas a partir das interações ditas naturais, ou seja, estabelecidas pela comunidade verbal informalmente, incluindo oportunidades para a observação e imitação e o reforçamento diferencial que ocorre nos diálogos cotidianos, como costuma ser suficiente com crianças neurotípicas (Rakap & Rakap, 2014; Santos-Carvalho, 2012). Por conta disso é que crianças com TEA podem se beneficiar de situações de treino mais formais, como a inserção em programas planejados e sistemáticos que enfoquem o aperfeiçoamento das habilidades presentes e a mudança dos déficits comportamentais, visando o aprimoramento do repertório de cada indivíduo (Lovaas, Koegel, Simmons & Long, 1973; Rakap & Rakap, 2014; Sundberg & Michael, 2001).

A principal estratégia de intervenção utilizada para crianças com TEA, como resumem Lovaas et al. (1973), tem sido a estimulação precoce altamente estruturada e conduzida por um adulto, na qual o ensino se dá em um ambiente artificial, onde as possíveis distrações são retiradas, usando o modelo de tentativas discretas¹. Além disso, as consequências apresentadas para estabelecer o comportamento geralmente não são relacionadas diretamente com a resposta emitida pela criança (reforçadores arbitrários) e as tentativas continuam até que a criança atinja um critério de desempenho pré-determinado pelo adulto.

Há na literatura (e.g. Charlop-Christy & Carpenter, 2000; Lovaas et al., 1973; Rakap & Rakap, 2014; Sundberg & Michael, 2001) dados mostrando a efetividade do modelo de tentativas discretas na aquisição de repertórios verbais em pessoas com atraso no desenvolvimento. Segundo LeBlanc, Esch, Sidener e Firth (2006), as intervenções que usam

¹ Rakap e Rakap (2014) conceituam tentativas discretas a partir de Lovaas et al. (1973): “Cada tentativa começa com uma instrução ou pergunta de um adulto (antedecente), seguida de uma resposta da criança e uma consequência (reforço) dispensada pelo adulto” (Rakap & Rakap, 2014, p. 2).

o modelo de tentativas discretas se mostram eficientes no desenvolvimento de linguagem receptiva (e.g. seguir instrução, identificar objetos) e linguagem expressiva (e.g. repetir, nomear, responder perguntas), principalmente quando ensinados nessa ordem. O foco do treino deve ser na função de operantes verbais (e.g. mandos, tatos) e não na topografia das palavras, seguindo os princípios de Skinner (1957/1978) sobre comportamento verbal.

Lovaas et al. (1973) mostraram efeitos do modelo de tentativas discretas em seu estudo sobre a diminuição na emissão de comportamentos chamados inapropriados, como autoestimulação e ecolalias; o aumento na emissão de comportamentos apropriados, como comportamentos sociais não verbais, fala e brincadeiras apropriadas; o surgimento de iniciações espontâneas de interação social e uso espontâneo da fala; o aumento no desempenho em testes de QI e de quocientes sociais. Charlop-Christy e Carpenter (2000), mais recentemente, mostraram resultados satisfatórios do uso do modelo de tentativas discretas na emissão de fala espontânea. Sundberg e Michael (2001) relataram ganhos em seguir instruções, identificar estímulos apontando ou tocando, imitar movimentos, escolher reforçadores apontando, imitar vocalizações, nomear ações, objetos e figuras de objetos.

Apesar de esses estudos mostrarem a eficácia dessas intervenções altamente estruturadas, há literatura apontando limitações (Bellon, Ogletree & Harn, 2000; Elliott, Hall & Soper, 1990; Gullo & Gullo, 1984; Meline, 1980; Rakap & Rakap, 2014; Schuler, Gonsier-Gerdin & Wolfberg, 1990; Spradlin & Siegel, 1982; Wulz, Hall & Klein, 1983). Por exemplo, um programa de treinamento verbal altamente estruturado pode dificultar a aquisição de uma linguagem mais próxima da que é utilizada usualmente; fazer com que as crianças fiquem muito tempo afastadas do cotidiano; deixar as crianças dependentes de dicas para iniciar um diálogo; interromper repetidamente a fala por conta dos procedimentos utilizados para disponibilizar os reforçadores; focar na obtenção de reforçadores em

detrimento do ensino de uma variedade de funções de comunicação no momento da interação.

Alguns autores (e.g. Bellon et al., 2000; Elliot et al., 1990; Rakap e Rakap, 2014) afirmam que a principal limitação em relação ao modelo de tentativas discretas diz respeito à generalização. Seguindo essa linha, alguns outros estudos na área também chegaram a essa conclusão. Por exemplo, Hart e Risley (1968), já naquela época, apontaram que as habilidades de linguagem adquiridas pelas crianças durante a intervenção não foram generalizadas para novos contextos e para novas pessoas ou não foram mantidas ao longo do tempo. Charlop-Christy e Carpenter (2000) mostraram que as frases aprendidas pelas crianças durante a intervenção não foram generalizadas para outros contextos por nenhuma das crianças que participou do estudo.

Essa dificuldade na generalização pode ser atribuída, em parte, ao ambiente de treino ser artificial, diferente do seu ambiente natural. No entanto, o planejamento, a sistematização e a coleta de dados contínua parecem ser importantes fatores para o sucesso da intervenção e que, portanto, não é desejável perdê-los ao se modificar procedimentos em prol de uma maior generalização. A inserção de programas planejados e sistemáticos não é incompatível com a ideia de se proporcionar um ambiente rico e estimulante que seja próximo ao dia-a-dia da criança.

Nesse contexto, Hart e Risley (1968, 1974, 1975) desenvolveram um procedimento de ensino naturalístico chamado de ensino incidental. Nesse procedimento, a interação se dá no ambiente natural, em que os reforçadores devem ser selecionados pela criança e utilizados de forma contingente à fala dela, além disso, seu objetivo maior deve ser o aumento da linguagem espontânea e sua conseqüente generalização. Por exemplo, a intervenção pode se dar num parque e a criança pode manifestar desejo de ser balançada, sendo a oportunidade de ser balançada então utilizada pelo terapeuta como reforçador para modelar mandos, podendo

ser exigidas verbalizações cada vez mais completas/próximas da convenção para liberar o reforço.

Como já apontado por Elliot, Hall e Soper (1990), por Bellon, Ogletree e Harn (2000) e por Rakap e Rakap (2014), treinos em situações mais naturais ou mais próximas do cotidiano da criança têm recebido nomes variados. Elliot, Hall e Soper (1990) não fazem diferenciação entre os termos: paradigma de ensino natural de linguagem, *milieu training*, treino naturalístico, treino transacional, treino conversacional e treino incidental; e apontam que o termo *ensino natural* é usado, nesse contexto, quando o conteúdo da tarefa é baseado no interesse da criança e o treino em si é conduzido em ambientes da vida diária ou que simulem esses espaços. O adulto estabelece muito mais uma relação horizontal com a criança do que direciona o treino, e a consequência do responder da criança tem que estar diretamente relacionada ao seu comportamento. De forma semelhante, Bellon, Ogletree e Harn (2000) usam vários termos (ensino natural, transacional, incidental, ecológico, *milieu* ou de desenvolvimento) como se fossem sinônimos e enfatizam que, embora em todos eles a condução do treino seja de responsabilidade do adulto, este deve manter nas interações uma naturalidade que seja propícia para a aprendizagem generalizável.

Rakap e Rakap (2014) fizeram um levantamento de alguns desses procedimentos naturalísticos. Eles salientam que, como extensão do procedimento de ensino incidental, na década de 1980, surgiu o procedimento de *mand-model* (o adulto dá o modelo da resposta e/ou emite um mando pra criança apresentar a resposta) e o procedimento naturalístico de atraso de dica (o adulto espera, ou seja, atrasa a ajuda dada para a criança emitir o comportamento alvo). Na mesma década surge o termo *milieu teaching* para designar o procedimento que incluía todos os outros já citados.

Desde então, estudos (Charlop-Christy & Carpenter, 2000; Rakap & Rakap, 2014; Schuler et al., 1990) foram sendo desenvolvidos a fim de garantir a funcionalidade e a

relevância das habilidades que são ensinadas à criança. Alguns princípios importantes são comuns nas intervenções naturalísticas que seguem essas três dimensões: (1) o adulto segue o interesse da criança e as atividades que proporcionam o contexto da intervenção também seguem o interesse da criança; (2) o alvo escolhido de habilidades da criança a ser trabalhado parte da necessidade dela para participar de atividades (e.g. sala de aula), promovendo o desenvolvimento de habilidades como a atenção compartilhada, a alternância da tomada de palavra na conversa e o desenvolvimento de novo vocabulário, além de outras habilidades comunicativas; (3) o adulto tem que ser altamente responsivo às tentativas comunicativas da criança e as instruções são dadas por aqueles adultos que regularmente já interagem com a criança (Rakap & Rakap, 2014).

Em suma, três pontos parecem ser comuns entre todas as intervenções naturalísticas: contextos mais próximos do seu dia-a-dia, comportamentos que facilitam a generalização (e.g. atenção compartilhada, iniciações verbais) e utilização de consequências mais naturais. Uma situação social que pode favorecer a generalização nessas três dimensões é a situação de leitura compartilhada, em que um adulto lê para uma ou mais crianças em voz alta. Zauche, Thul, Mahoney e Stapel-Wax (2016) utilizam o termo “*language nutrition*” para descrever contextos da primeira infância que são ricos em oportunidades para desenvolver a linguagem, seja pela conversa, pela interação/brincadeira ou pela leitura com a criança. Um desses contextos é a situação de leitura compartilhada. Esse tipo de leitura pode ser visto como um contexto rico para interações que possam auxiliar o desenvolvimento de vários aspectos do comportamento verbal, incluindo vocabulário, conhecimento da estrutura das narrativas, vivência do livro e da palavra impressa, dentre outros (Fleury, Miramontez, Hudson & Schwartz, 2014; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca & Caulfield, 1988).

Existe um subtipo de leitura compartilhada chamado de leitura dialógica, na qual são usadas estratégias que estabelecem a ocasião para verbalizações sob controle das ilustrações e da história (perguntas abertas intercaladas com a leitura). As verbalizações são conseqüenciadas com elogios e expansões ou modelos de resposta (Hogan, Bridges, Justice & Cain, 2011; Whitehurst & Lonigan, 1998). A conversa ao redor da narrativa e das ilustrações permite que o adulto inicie diversas interações no sentido de modelar novas respostas verbais e também tende a produzir numerosas ocasiões para o ensino incidental de repertórios verbais, uma vez que a contação de história segue os três princípios básicos das intervenções naturalísticas citados anteriormente. A leitura dialógica pode, ainda, favorecer o desenvolvimento de repertórios denominados “habilidades de letramento emergente” (i.e., habilidades que têm correlação com o sucesso posterior na alfabetização), que incluem conhecer a direção da leitura, diferenciar entre texto e ilustrações, recontar e narrar novas histórias, ou seja, o conhecimento que a criança tem sobre letramento antes de ela entrar no ensino formal da escola (Conti, 2015; Snow, Burns & Griffin, 1998; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone & Fischel, 1994). No contato com o livro, com suas ilustrações e seu texto, portanto, possibilita-se o acesso da criança a variadas situações de aprendizagem (Fleury et al., 2014; Whitehurst et al., 1988).

O conceito de leitura dialógica foi proposto pela primeira vez por Whitehurst e colaboradores (Whitehurst et al., 1988, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998; Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen, 2003) e as estratégias ensinadas a pais e cuidadores que praticariam essa forma de leitura foram resumidas em dois acrônimos: PEER (*prompt, evaluate, expand and repeat*) e CROWD (*completion, recall, open-ended, wh-questions and distancing*), para ajudá-los a lembrarem dos passos que deve ser seguidos. Durante a leitura, a mãe, o pai, o(a) cuidador(a), o(a) professor(a) ou outro adulto que faz leitura em voz alta

(doravante chamado de *mediador(a)*²) encoraja a fala da criança (*Prompt*). Após a resposta da criança, o adulto avalia (*Evaluates*) a exatidão da resposta e amplia ou expande (*Expands*) a resposta da criança. Para finalizar, o mediador pede que a criança repita (*Repeats*) a ampliação feita. No primeiro passo (*Prompt*), as estratégias recomendadas para encorajar a criança falar (CROWD) podem ser para completar uma palavra ou frase (*Complete* - por exemplo, “Esse que está atrás do arbusto é o co...), recontar um trecho da história (*Recall* - por exemplo, “Vamos lembrar que animais o coelho já encontrou pelo caminho até agora?), pergunta aberta (*Open-ended* - por exemplo, mostrar uma página ilustrada e perguntar “O que está acontecendo aqui?”), perguntas do tipo “Q” (*Wh-questions* - por exemplo, “Quem é esse?”; “Que cor é essa?”; “Onde eles estão?”) e distanciamento (*Distancing* - relacionar a história com a própria experiência, por exemplo, se a história envolve uma ida ao parque, “Você também gosta de ir ao parque? O que você gosta de fazer lá?”) (Fleury et al., 2014; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst & Lonigan, 1998).

As pesquisas sobre leitura dialógica têm mostrado diversos benefícios para o desenvolvimento de habilidades verbais em crianças neurotípicas. Alguns estudos mostram ganhos no vocabulário (Opel, Ameer & Aboud, 2009), em habilidades de letramento emergente (Huebner & Payne, 2010) e na habilidade de narrar histórias (Lever & Sénéchal, 2011). Estudos mais recentes desse grupo de pesquisa (Flores, Pires, & Souza, 2014; Medeiros & Flores, no prelo; Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho & Souza, 2015) mostram efeitos positivos da leitura dialógica sobre a compreensão de narrativas.

Porém, o efeito da leitura dialógica no desenvolvimento do comportamento verbal em crianças neuroatípicas, como as crianças com TEA, ainda é escasso na literatura. Em alguns

² Segundo Reyes [201-], para o Glossário CEALE, o termo “mediadores de leitura” se refere àquelas pessoas que criam condições para que o ouvinte entre em contato com o livro, com a história que está sendo contada. Para isso, eles precisam conhecer bem seus ouvintes, não só os livros, para trazerem uma atmosfera que propicia esse contato. No presente trabalho, o termo “mediador de leitura” será abreviado para “mediador” para fins de brevidade, já que o contexto é sempre de leitura compartilhada.

estudos recentes (Fleury et al., 2014; Whalon, Martinez, Shannon, Butcher & Hanline, 2015; Whalon, Hanline & Davis, 2016), testou-se o efeito da leitura dialógica em crianças com TEA. Esses estudos realizaram algumas adaptações, a fim adequar aos participantes diagnosticados com TEA a situação de leitura dialógica.

Em Fleury et al. (2014), avaliou-se o efeito da leitura dialógica no engajamento e na participação verbal de crianças com TEA, em comparação com a roda de leitura tradicional. Participaram três crianças do sexo masculino de três a cinco anos de idade. Duas das crianças tinham diagnóstico de TEA e uma de transtorno invasivo do desenvolvimento. Todas mostravam atrasos na aquisição da linguagem e/ou nas habilidades sociais e de comunicação. Foram utilizados cinco livros diferentes escolhidos de acordo com alguns critérios indicados no estudo de Hargrave e Sénéchal (2000), a saber: ilustrações coloridas em todas as páginas; narrativas e ilustrações com potencial para novo vocabulário; livro com no máximo 30 páginas; histórias apropriadas para crianças pré-escolares; e temas das narrativas não serem direcionados a feriados específicos. Além disso, os pesquisadores tiveram a preocupação de utilizar obras literárias com as quais as crianças não tivessem contato em sala de aula com as professoras.

A cada 10 segundos era registrado o engajamento da criança na atividade, definido como: sentar em uma cadeira ou no chão; corpo direcionado para o livro ou para o mediador; olhos direcionados para o livro ou para o mediador. A participação da criança foi medida pela frequência de verbalizações. A verbalização da criança era contada se fosse pertinente ao assunto e se contivesse uma ou mais palavras inteligíveis. Essas verbalizações poderiam ser iniciações espontâneas ou respostas às perguntas do mediador. A fim de levar em conta as diferenças nas durações das sessões, a taxa de verbalizações foi calculada por minuto.

Nesse estudo foi utilizado o delineamento de linha de base múltipla por participante. Um total de nove sessões foi conduzido em cinco semanas. As sessões de linha de base

variaram entre três e cinco para cada criança. No início de cada sessão, a criança escolhia um livro, dentre três opções separadas para aquele dia. Nas sessões de linha de base foi feita leitura compartilhada tradicional, leitura em voz alta sem interação adicional. Nas sessões de intervenção era utilizada uma das estratégias do acrônimo CROWD a cada 2-3 páginas do livro. Os pesquisadores, então, davam cinco segundos para a resposta da criança e essa era consequenciada a partir das recomendações PEER, excetuando-se a fase de pedir à criança para repetir, ou seja, se a criança respondesse em até cinco segundos, era feito elogio ou correção de acordo com a resposta e expansão da resposta da criança. Se ela não respondesse, retornava-se à história.

Todas as crianças falaram mais na condição de leitura dialógica, comparada à linha de base. No entanto, como as crianças já tinham altas taxas de engajamento na atividade na linha de base, não se observou um grande efeito da leitura dialógica nesse comportamento. Dados observacionais mostraram que cada criança respondeu a um tipo de dica específico de forma diferente, por exemplo, uma das crianças respondeu mais para perguntas do tipo *Recall* (solicita recontar um trecho da história) e do tipo *Distancing* (distanciamento, relacionar a história com a própria experiência), mas não respondeu bem às solicitações de completar (*Complete*). Já a outra criança respondeu mais às solicitações de completar (*Complete*) e respondeu pouco a todos os outros tipos de perguntas. E a terceira criança respondeu em proporções semelhantes a todos os tipos de pergunta. Portanto, esses resultados indicaram que a leitura dialógica tradicional pode funcionar bem para algumas crianças, porém, para outras, podem ser necessárias algumas adaptações, como suportes adicionais. Contudo, como havia a possibilidade de a criança escolher um mesmo livro mais de uma vez, a melhora do desempenho pode ter se dado por essa repetição e não pelo procedimento em si, afetando os resultados.

No estudo de Whalon et al. (2015), o objetivo foi verificar o impacto de uma adaptação da leitura dialógica (RECALL) sobre respostas verbais adequadas baseadas em fatos ou inferências e sobre a frequência de iniciações verbais de crianças com diagnóstico de TEA. Participaram quatro meninos de quatro a cinco anos de idade, sendo dois deles diagnosticados com TEA, um em processo de conclusão de diagnóstico, com suspeita de TEA, e o último com diagnóstico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Os autores fizeram uma adaptação da leitura dialógica, combinando-a com dicas e estratégias que haviam se mostrado efetivas para crianças com TEA em outros tipos de intervenção. Essa adaptação foi chamada de RECALL (*Reading to Engage Children With Autism in Language and Learning*), e consiste em usar uma hierarquia de dicas para respostas a perguntas e também suporte verbal e visual para conseguir maior atenção compartilhada³ e engajamento em interações sociais. A hierarquia de dicas foi elaborada a partir de cartões que continham uma pergunta e três opções de resposta em que somente uma das respostas era considerada adequada. Um cartão foi feito para cada página. Quando a criança não respondia de forma adequada, a hierarquia de dicas era iniciada. Primeiro se mostrava as três opções de resposta. Se a criança ainda assim não respondesse, era mostrada duas opções de resposta. Se ela continuasse sem responder, era dado o modelo direto. E por último, se a criança ainda não conseguisse, sua mão era levada até o cartão contendo a resposta adequada. Diante de respostas adequadas⁴, o mediador elogiava e ampliava a resposta da criança.

O RECALL também incluía auxílios para aumentar a atenção compartilhada, que segundo a literatura costuma ser uma habilidade de aquisição mais difícil no desenvolvimento de crianças com TEA (Bosa, 2001; Santos-Carvalho, 2012). Esse auxílio consistiu em dicas

³ Entende-se como atenção compartilhada (Adamson & Chance, 1998, como citado em Fletcher & Reese, 2005) o estado em que a criança e seu parceiro compartilham um interesse em comum, quer seja um objeto ou um evento.

⁴ Nesse estudo não ficou claro se os autores consideraram como respostas adequadas as respostas com a topografia de apenas apontar, o que pode trazer perdas em relação a uma característica importante da leitura dialógica: a possibilidade de modelar repostas vocais.

verbais (e.g. “Olhe!”) e suportes visuais (apontar para o livro e olhar de volta pra criança). Para encorajar iniciações verbais, o RECALL incluiu uma pausa intencional, em que, logo antes e logo depois de virar a página, o mediador pausava e olhava com expectativa para a criança por três a cinco segundos. Também foi adicionada uma dica de iniciação em forma de cartão com uma sugestão de pergunta de iniciação para ajudar a criança a fazer uma pergunta sobre o livro. Além disso, para aumentar alguns repertórios importantes para a compreensão leitora, foram incluídas, além dos *prompts* propostos no acrônimo CROWD, algumas perguntas que exigiam inferências, ou seja, que não podiam ser respondidas apenas com o que estava explícito no texto e nas ilustrações.

Outra adaptação feita nesse estudo foi a mudança da última estratégia do acrônimo PEER: em vez de ser solicitado que a criança repetisse a resposta adequada (*R de Repeat*), era feito um elogio (*P de Praise*), passando assim a ser utilizado o acrônimo PEEP⁵. As intervenções foram feitas três vezes por semana, por aproximadamente dois meses e meio. Um delineamento de sujeito único com linha de base múltipla por participante com três etapas (linha de base, intervenção e manutenção) foi utilizado nesse estudo.

Os resultados mostraram que as quatro crianças apresentaram uma diminuição na frequência de respostas inadequadas e um aumento de respostas adequadas, tanto para perguntas sobre fatos quanto para inferências, logo após a introdução do RECALL. Além disso, as crianças responderam imediatamente ao suporte visual, ou seja, já nas primeiras sessões as crianças começaram a mostrar atenção compartilhada; e, ao longo do tempo, o nível de dica necessária para respostas adequadas decresceu, enquanto as respostas adequadas aumentaram. Três das quatro crianças aumentaram as iniciações, tanto verbais quanto não

⁵ Os autores não explicam os motivos para a mudança da última estratégia, no entanto, o presente estudo também optou por essa mudança, por considerar que pedir que a criança repita cada uma de suas respostas após a expansão pelo mediador parece ser pouco natural, quebrando o fluxo de interação. Outra razão é a tendência de algumas crianças com TEA a desenvolver ecolalia, o que poderia ser favorecido pelo reforçamento constante de ecóicos.

verbais⁶. As professoras das crianças apontaram que a intervenção com RECALL teve impactos positivos nas habilidades literárias e na linguagem das crianças, bem como no engajamento, nas respostas, na atenção e na interação (a validade social foi avaliada mostrando-se os vídeos das contações para as professoras).

Whalon, Hanline e Davis (2016) realizaram um estudo de caso que teve como objetivo investigar o impacto da implementação do RECALL na porcentagem de respostas adequadas sem dicas de uma criança com TEA durante a leitura compartilhada feita por um cuidador. O estudo também teve por objetivo avaliar em que medida um cuidador está apto para implementar o procedimento de RECALL com fidelidade. Foi utilizado um delineamento de aquisições repetidas (RAD - *Repeated Acquisition Design*). Participaram desse estudo Jessica (mãe), 26 anos de idade, ensino médio completo (*high school*) e trabalhando como empregada doméstica, e seu filho, Jayden, 4 anos de idade, diagnosticado com TEA pela escola primária local. Jessica aceitou participar da pesquisa para preparar Jayden para o início do jardim de infância.

A linha de base consistiu na leitura de três diferentes livros para determinar o nível de respostas adequadas de Jayden diante de tipos de perguntas do RECALL (*open-ended; wh-questions; distancing; wh-inference*) como forma de avaliar a compreensão, ou seja, foi levantado o desempenho das respostas espontâneas da criança⁷. Um dos pesquisadores realizava a leitura em voz alta e, antes de virar a página, fazia uma pergunta. Quando Jayden respondia adequadamente, o pesquisador confirmava a resposta e elogiava. Quando respondia

⁶ Os autores consideraram *iniciações verbais* quando a criança fazia uma pergunta ou um comentário espontâneo relacionado ao livro que não fosse contingente a fala de um adulto ou de pares. Já as *iniciações não verbais* eram consideradas quando a criança fazia um gesto na tentativa de mostrar ou de compartilhar alguma informação sobre o livro. Na nomenclatura da Análise do Comportamento, os termos correspondentes seriam *iniciações vocais* e *iniciações não vocais*, respectivamente.

⁷ As autoras chamaram de respostas espontâneas aquelas respostas emitidas sem nenhum tipo de ajuda após a pergunta feita pelo adulto. No presente trabalho optou-se por chamar esse tipo de resposta de independente.

inadequadamente, o pesquisador dava o modelo da resposta adequada. O intervalo entre pergunta e resposta foi de cinco segundos.

Antes da intervenção, Jessica passou por duas sessões de treinamento com duração de 30 minutos. Foram apresentados vídeos dos pesquisadores utilizando os procedimentos e feito um *role-playing* até atingir 100% do critério de fidelidade do procedimento do RECALL. Nas sessões de leitura da fase de intervenção, Jessica utilizou as perguntas do RECALL e consequenciou as respostas do filho seguindo a sequência instrucional PEEP (*prompt, evaluate, expand and prise*). Se Jayden respondesse inadequadamente, primeiramente três opções visuais de respostas eram apresentadas; se ele novamente não respondesse ou respondesse inadequadamente, então Jessica apresentava duas opções visuais de respostas; se ainda assim ele não respondesse ou respondesse inadequadamente, Jessica dava o modelo e pedia para Jayden repetir; e se mesmo com modelo ele não apontasse para a resposta adequada ou não repetisse o modelo, Jessica colocava a mão dele na opção visual adequada. Durante essa fase, os pesquisadores assistiam aos vídeos e davam *feedbacks* para Jéssica sobre a implementação da intervenção.

Na fase de manutenção, um dos autores releu os livros das semanas 2, 4 e 6 com Jayden uma, duas e três semanas após a intervenção, respectivamente. Foram feitos os mesmos tipos de perguntas do RECALL (*open-ended; wh-questions; distancing; wh-inference*) para determinar se os ganhos de Jayden se mantiveram.

Os dados indicaram que, embora seja um estudo preliminar, o RECALL influenciou nas respostas adequadas diante das perguntas sobre inferência e perguntas abertas. O percentual médio de respostas adequadas sem dicas aumentou de 30% (19 - 41%) nos pré-testes, para 54% (44 - 73%) nos pós-testes. Na fase de manutenção, os dados mostraram que Jayden manteve ou excedeu os níveis de intervenção, com uma porcentagem de resposta adequada sem dica de 66% (59 - 71%). Os resultados sugerem, ainda, que a criança

melhorou, ao longo do tempo, sua habilidade de responder a perguntas e que a mãe foi capaz de implementar RECALL com fidelidade, apesar de ter passado por um treino breve. Os autores destacaram também os resultados positivos no aumento da emissão de falas espontâneas⁸. Entretanto, assim como no estudo de Whalon et al. (2015), nesse estudo não ficou claro se respostas com a topografia de apenas apontar eram consideradas respostas adequadas, trazendo os mesmos possíveis prejuízos frisados na descrição acima.

Em resumo, os estudos que usaram a leitura dialógica adaptada com o procedimento RECALL como uma opção de intervenção naturalística para promover aquisição de repertórios verbais em crianças com TEA mostraram resultados promissores, no sentido de promover a atenção compartilhada, as iniciações verbais e de aumentar as respostas adequadas a perguntas feitas pelo mediador, numa situação que pode facilmente se generalizar para situações do dia-a-dia da criança (leitura compartilhada antes de dormir, roda de histórias na sala de aula, etc.). No entanto, os dados ainda são incipientes, sendo necessárias mais pesquisas. Além disso, a repetição de livros foi um fator não controlado em alguns dos estudos e a hierarquia de dicas foi planejada de modo a exigir respostas de apontar para figuras em cartões especialmente preparados com opções de resposta, o que (a) limita o potencial de generalização para o dia-a-dia e (b) deixa uma lacuna na possibilidade de elaborar uma hierarquia de dicas para o estabelecimento de respostas vocais às perguntas da leitura dialógica.

Guevara, Queiroz e Flores (2017) realizaram um estudo de caso com o objetivo de verificar o impacto da utilização de uma versão modificada do procedimento de RECALL feito em Whalon et al. (2015) na participação verbal de uma criança com TEA. As modificações foram feitas para adequar-se ao repertório da criança e para tentar responder algumas das questões colocadas no parágrafo anterior. Participou desse estudo uma criança

⁸ Apesar de as autoras utilizarem o termo espontâneo para designar respostas emitidas sem ajuda (ver Nota de Rodapé 7), na discussão as autoras parecem usar o mesmo termo para se referir a falas emitidas em situações naturais.

de cinco anos de idade, do sexo masculino, diagnosticada com TEA e cursando o 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Brasília, Distrito Federal. Foram utilizados 20 diferentes livros de literatura infanto-juvenil que não foram repetidos. As obras continham entre 10 e 36 páginas e apresentavam estrutura narrativa com enredo linear, tanto no plano de ação quanto no plano psicológico⁹. Os pesquisadores se reuniam previamente para elaborar as perguntas que seriam feitas ao longo da história. Os seguintes comportamentos foram medidos em todas as etapas: resposta vocal (a criança responde vocalmente a pergunta do mediador); resposta não vocal (resposta através do toque no livro, do apontar para a resposta ou do representar com gestos); iniciação verbal 1 (a criança faz um comentário espontâneo relacionado ao livro); iniciação verbal 2 (a criança faz uma pergunta); iniciação verbal não vocal (apontar, tocar o livro ou fazer algum gesto para mostrar ou procurar alguma informação do livro); levantar-se (sair da cadeira ou do ambiente de contação).

Esse estudo contou com três diferentes etapas. A Etapa 1 teve cinco sessões, nas quais o mediador fazia a leitura compartilhada com perguntas planejadas do acrônimo CROWD para cada página do livro, no entanto, caso a criança não conseguisse responder o que estava sendo solicitado, o mediador dava um modelo. Caso a criança respondesse adequadamente, o mediador confirmava e elogiava a resposta. A Etapa 2 teve dez sessões e dois aspectos diferentes em relação à Etapa 1. Foi adicionada uma pergunta que incentivasse a emissão de uma resposta de observação para facilitar a atenção compartilhada (*e. g.* “Olha só que floresta linda! E cadê o coelho?”); e foram selecionadas somente as perguntas do tipo “Q” (“O que é

⁹ Ter um enredo linear no plano de ação e no plano psicológico significa dizer que a sequência de fatos da história acontece em ordem cronológica (com começo, meio e fim), ou seja, o tempo, o espaço e os personagens são apresentados de maneira lógica (não há saltos, antecipações, retrospectivas, cortes e rupturas do tempo e do espaço).

isto?”, “Quem é este?” e “O que está fazendo?”¹⁰. Esperava-se até dois segundos, caso a criança não respondesse ou respondesse inadequadamente, o mediador dava um modelo vocal; caso a criança respondesse adequadamente, o mediador repetia a resposta da criança e a elogiava. A Etapa 3 teve cinco sessões e teve a inclusão da adaptação de hierarquia crescente de dicas do RECALL, em que, diferentemente das dicas usadas por Whalon et al. (2015) e por Whalon, Hineline e Davis (2016), as dicas eram vocais e não visuais e a resposta exigida também era vocal, e não de apontar. A hierarquia crescente de dicas consistia em três etapas: repetir a pergunta, apresentar uma oportunidade para a criança completar a resposta e dar o modelo. Após uma pergunta do tipo “Q”, caso a criança não respondesse ou respondesse inadequadamente, o mediador repetia a mesma pergunta (repetir). Caso a criança ainda assim não respondesse ou respondesse inadequadamente, o mediador dava parte da resposta para que a criança completasse (completar). Se caso a criança continuasse a não responder ou respondesse inadequadamente, o mediador dava o modelo da resposta (modelo).

Os resultados, embora preliminares, corroboraram os de Fleury et al. (2014) e Whalon et al. (2015), mostrando que a criança passou a necessitar cada vez menos das dicas mais intrusivas ao longo das sessões, enquanto passou a emitir mais respostas independentes, porém, diferentemente dos estudos citados, as respostas estabelecidas foram vocais e não de apontar. Ademais, o comportamento de levantar-se, que ocorreu na primeira etapa, deixou de ocorrer logo no começo da segunda etapa. Iniciações verbais começaram a surgir no final da segunda etapa, aumentando de frequência na terceira etapa.

O presente estudo investigou os efeitos da leitura dialógica com RECALL sobre a aprendizagem de respostas verbais sob controle da narrativa (texto e ilustrações), em crianças com TEA. Buscou-se não só replicar os estudos já existentes que sugerem o potencial da

¹⁰ Essas perguntas foram escolhidas por terem potencial de crescimento do repertório da criança (não eram muito fáceis), levando a respostas relacionadas a narrativa (nomeação de: pessoas/animais/personagens, objeto/coisa, ação/atividade. Foi visto também, a partir dos dados da Etapa 1, que as outras perguntas ainda eram complexas para o repertório da criança.

leitura dialógica para o engajamento na leitura compartilhada e para o aumento de interação verbal durante a atividade (Fleury et al., 2014; Guevara et al., 2017; Whalon et al., 2015), mas também, dando continuidade ao estudo preliminar de Guevara, Queiroz e Flores (2017), usar uma hierarquia de dicas para estabelecer respostas vocais às perguntas do mediador. Diferentemente de todos os estudos anteriores, este buscou estabelecer respostas vocais sob controle de aspectos temáticos da narrativa (relacionadas, portanto, à compreensão leitora). Verificou-se também se a leitura dialógica com RECALL favoreceria o aumento nas iniciações verbais (vocais e não vocais) das crianças, como proposto por Whalon et al. (2015) e nos comportamentos relacionados ao engajamento na tarefa, conforme sugerido por Fleury et al. (2014).

Método

Participantes

Participaram duas crianças, Saulo¹¹ e Mateus, ambos de sete anos, do sexo masculino, com diagnóstico formal de Transtorno do Espectro Autista (TEA), estudantes do ensino fundamental de uma escola pública em Brasília/DF. As crianças foram encaminhadas pela diretora da escola por serem as únicas com diagnóstico de TEA. Outra criança da escola, Ismael, irmão de Mateus, chegou a participar de uma sessão piloto, a fim de observar se ela entrava nos critérios de inclusão para a pesquisa. No entanto, o desempenho da criança apresentou efeitos de teto, não sendo possível participar. Além dessa, uma quarta criança, Vitor, que estava sendo atendida em um centro de intervenção e educação especial do DF, chegou a iniciar a participação na pesquisa, mas esta não teve continuidade, pois os pais interromperam o tratamento no centro e a pesquisadora não obteve mais contato com a

¹¹ Todos os nomes citados no presente estudo são fictícios para garantir a privacidade dos participantes.

família¹². Saulo foi participante também do estudo de Guevara, Queiroz e Flores (2017) e Mateus participou de uma sessão-piloto de leitura dialógica como forma de testar a possibilidade de efeito de teto.

Para inclusão das crianças, foram seguidos os seguintes critérios: (a) diagnóstico de TEA; (b) idade entre cinco e sete anos; (c) intervenções de acordo com o repertório de cada criança (não sendo nem muito fáceis tampouco difíceis). Os objetivos da pesquisa e o caráter voluntário da participação foram explicados às famílias das três crianças e, no caso de Saulo e Mateus, à diretora da escola e às professoras e acompanhantes terapêuticas das turmas. A pesquisadora também conversou com as crianças para perguntar se elas tinham interesse de participar da contação de história e apresentou os mediadores para elas. A formalização da participação se deu a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1) e Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa (Anexo 2).

Local

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental do Distrito Federal, escolhida por já receber o Projeto de Extensão¹³ o qual a pesquisadora, os dois mediadores de leitura escolhidos¹⁴ para conduzir as sessões de leitura (um para cada criança) e as crianças participantes da pesquisa também faziam parte. As sessões foram realizadas na biblioteca da escola, que tinha um espaço bastante amplo, contendo várias mesas e cadeiras e estantes com livros. A iluminação era artificial e a ventilação era natural, a sala contava com um espaço similar a uma varanda e continha uma porta com chave, o que

¹² Como a participação de Vitor foi interrompida antes de completar a linha de base, seus dados não serão apresentados.

¹³ O “Livros Abertos: Aqui Todos Contam” é um projeto de extensão da Universidade de Brasília (UnB) em que estudantes da UnB e membros da comunidade atuam como mediadores de leitura dialógica com crianças da rede pública de ensino e oferecem oficinas e palestras a educadores e para a comunidade.

¹⁴ A escolha dos mediadores será explicada no tópico “*Seleção e preparação dos mediadores de leitura*”.

permitia o isolamento de outras pessoas. Era fixado um cartaz na porta avisando sobre o momento da coleta para evitar qualquer tipo de interrupção. Barulhos típicos de escola podiam ser ouvidos de dentro da biblioteca.

Materiais/Instrumentos

Para registrar as sessões, foi utilizada uma câmera digital com tripé, que era colocada em cima de uma mesa em frente de onde a criança e o mediador ficavam sentados, a pesquisadora se sentava próxima ao local da câmera. Foram utilizados 30 livros (Anexo 3) de literatura infantil previamente selecionados, escolhidos baseando-se em indicações de Bellon, Ogletree e Harn (2000); Flores, Pires e Souza (2014) e Hargrave e Sénéchal (2000). Os livros deveriam conter em média 27 páginas, tinham duração média de oito minutos (mínimo seis minutos e máximo de 11 minutos), ter predominância de ilustrações e ser adequados para a faixa etária dos participantes.

Preparação das Intervenções

A pesquisadora, juntamente com os dois mediadores, escolheu os livros com antecedência, construindo em conjunto as intervenções para cada obra. Essas intervenções foram preparadas a partir da listagem de todos os eventos presentes. Em média os livros eram constituídos por 10 eventos (no mínimo 8 e no máximo 13). Cada evento era definido em termos de uma ação que acontecia na história, em ordem cronológica, conforme Flores, Pires e Souza (2014) [ver Anexo 4 para um exemplo de análise de eventos do livro “*Adivinha quanto eu te amo*” (Sam McBratney, WMF Martins Fontes)]. Em cada história, para cada evento, era elaborada uma pergunta tipo “Q” (*wh- questions*, ver Whitehurst et al., 1988 e a Introdução do presente trabalho). Foram usados quatro tipos de perguntas tipo “Q: “O que é isto?”, “Quem é este?” e “O que está fazendo?” e, diferentemente de Guevara, Queiroz e Flores (2017), foi acrescida a pergunta “Onde?”. Esses quatro tipos de perguntas foram

escolhidos por não serem muito fáceis nem muito difíceis para as crianças participantes, conforme avaliado em uma sessão piloto, além de serem importantes para a compreensão da narrativa e para ajudar a responder às perguntas “O que está acontecendo aqui?” (perguntas tipo “OQEA”). Esse segundo tipo de pergunta foi planejado para acontecer em dois momentos de cada história. Buscou-se, sempre que possível, escolher dois momentos cruciais da narrativa em que os eventos anteriores convergiam para um ponto de tensão ou de culminação da narrativa. As perguntas tipo “Q” eram elaboradas de modo a ajudarem na composição de respostas mais completas que seriam exigidas perante a pergunta tipo “OQEA” (i.e., perguntas sobre personagens, lugares, objetos e ações que teriam relevância para aquele momento da história). Também foram preparadas previamente os níveis de hierarquia de dica, que seriam oferecidas, quando necessárias, para respostas às perguntas tipo “Q”, no Treino 1 e para respostas às perguntas tipo “OQEA” no Treino 2. Como foi ressaltado no início deste trabalho, diferentemente de estudos anteriores que adaptaram a leitura dialógica para crianças com TEA, nesta pesquisa buscou-se favorecer, além da interação verbal como um todo, aspectos da compreensão da narrativa. Por isso, a hierarquia de dica foi adaptada de modo a oferecer estimulação suplementar para a emissão de respostas sob controle das ilustrações, mas também sob controle de dimensões temáticas da narrativa. Por exemplo, se a pergunta era “Quem é esse?”, a hierarquia de dica e o modelo de resposta eventualmente oferecidos eram preferencialmente do nome do personagem, e não uma nomeação mais genérica (e.g., “É a Maria”, preferencialmente a “É a menina”).

Os livros deveriam conter aproximadamente o mesmo número de eventos da narrativa e contar com uma narrativa com cenário inicial e uma sequência de eventos que levariam a um desfecho. Os eventos deveriam ocorrer no plano da ação e em ordem cronológica, evitando-se livros com mudanças do plano de ação para o plano psicológico e sequências não cronológicas (saltos de um evento para uma lembrança de um evento ou saltos para o futuro

ou passado, por exemplo) (ver Nota de Rodapé “9” no início deste trabalho). Planejou-se usar os mesmos livros com todas as crianças, salvo indicação de efeito de piso ou teto, caso em que a dificuldade das obras seria ajustada para cada criança.

Procedimentos

Seleção e preparação dos mediadores de leitura

Como dito anteriormente, os dois mediadores já participavam do projeto de extensão e participavam também das reuniões da pesquisa. Cada mediador atuou com uma criança por todo o experimento. Ambos eram bastante habilidosos como mediadores e tinham tempo disponível para participar da pesquisa. Um dos mediadores já era formado em Psicologia e o outro era aluno de graduação do mesmo curso. Os mediadores participavam de reuniões semanais com a pesquisadora a fim de preparar e discutir o que fosse necessário para a coleta. Primeiramente foi feita uma reunião na qual foram explicados os objetivos e os procedimentos da pesquisa, treinando os mediadores por meio de *role-playing*, enfatizando as adaptações feitas pelo presente estudo em relação às técnicas utilizadas tradicionalmente na leitura dialógica. Nessas reuniões a pesquisadora e os mediadores escolhiam os livros, analisavam os eventos e preparavam as perguntas e os níveis de hierarquia de dica que seriam utilizadas durante a leitura compartilhada. Para auxiliar os mediadores a lembrarem de todas as intervenções, pequenos papéis autoadesivos contendo as perguntas e as respostas esperadas foram colocados nas páginas dos livros em que deveriam ser feitas as perguntas. O momento que o mediador interrompia a história e fazia a pergunta já era pré-determinado, decidido na preparação do livro.

Coleta de dados

Para Saulo, a coleta ocorreu do dia 19 de setembro ao dia 25 de novembro de 2016 e para Mateus do dia 19 de setembro ao dia 24 de outubro de 2016. As sessões de leitura

dialógica ocorreram às segundas, quartas e sextas, no período matutino para Saulo, e vespertino para Mateus, exceto nos dias em que as crianças faltavam ou por outras questões escolares ou dos mediadores.

Antes de cada sessão, a pesquisadora e o mediador já preparavam a biblioteca, dispondo mesa, cadeiras e câmera, disponibilizando o livro e afixando o cartaz na porta. Depois, o mediador buscava a criança em sala de aula e a levava à sala onde ocorreria a pesquisa. Então, os três se sentavam nos locais designados (explicado anteriormente), ligavam-se a câmera e o mediador iniciava a leitura, dividindo o livro com a criança, seguindo o planejado.

Foram planejadas três condições experimentais: Linha de Base, Treino 1 e Treino 2, explicados mais à frente. Além da Linha de Base, Saulo passou pelos Treinos 1 e 2, enquanto que Mateus passou diretamente da Linha de Base para o Treino 2, por ter atingido o critério para tal já na Linha de Base. Foi usado um delineamento de linha de base múltipla por participante, que se caracteriza pela introdução das fases de intervenção em momentos distintos para cada um (Cooper, Heron & Heward, 2007). Saulo iniciou o Treino 1 na Sessão 7 e o Treino 2 na Sessão 27, enquanto que Mateus iniciou o Treino 2 na Sessão 10. Trinta livros foram lidos para Saulo e 16 para Mateus. A ordem dos livros ao longo das sessões foi distribuída de forma randômica (sem repetição) para cada participante.

Em todas as condições, o mediador, antes de ler cada página, fazia um comentário e solicitava à criança que apontasse para algum aspecto da ilustração, de modo a favorecer uma resposta de observação, propiciando a atenção compartilhada, assim como em Guevara, Queiroz e Flores (2017).

Na Linha de Base, o mediador formulava as perguntas tipo “Q” que haviam sido preparadas anteriormente, nos momentos planejados da leitura compartilhada. Também apresentava, nos dois momentos pré-escolhidos de tensão ou culminação da narrativa, a

pergunta tipo “OQEA”, sinalizando a ilustração como um todo da página. Caso a criança não respondesse a uma pergunta ou respondesse inadequadamente, não era oferecido nenhum tipo de estimulação suplementar adicional, ou seja, não eram oferecidas dicas nem dado modelos de respostas. Se houvesse respostas ou nomeações, descrições ou comentários espontâneos (iniciações verbais) sob controle da narrativa (textos ou ilustrações), estas eram conseqüenciadas com repetição em tom confirmatório, pelo mediador, da fala da criança para evitar a extinção desses comportamentos. Se a criança apresentasse respostas às perguntas tipo “Q”, adequadas em pelo menos 80% das ocasiões, em três sessões seguidas ou em seis sessões intercaladas, ela passava diretamente para o Treino 2. Caso contrário, se aguardava a estabilidade de seu desempenho pelo critério de inspeção visual (Cooper et al., 2007) antes de passar para o Treino 1. A Figura 1 ilustra como se deram as interações dialógicas entre mediador e criança durante a Linha de Base.

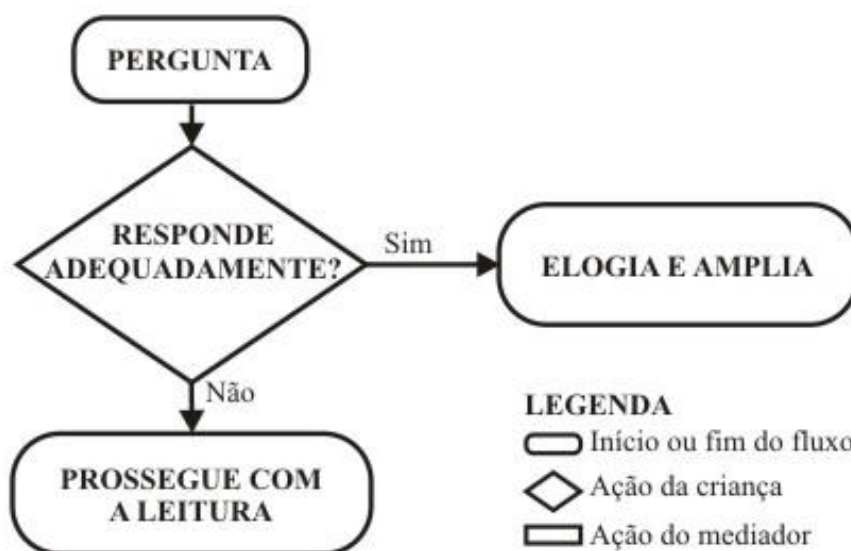


Figura 1. Esquema ilustrativo das interações entre mediador e criança durante a Linha de Base.

No Treino 1, os mesmos tipos de pergunta da linha de base foram feitas (perguntas tipo “Q” para cada evento da narrativa e em dois momentos perguntas tipo “OQEA”). Caso a

criança não respondesse ou respondesse inadequadamente às perguntas tipo “Q”, eram dadas dicas, ou seja, estimulação suplementar a partir de uma hierarquia de ajuda crescente (Libby, Weiss, Bancroft & Ahearn, 2008), baseando-se na hierarquia de dicas utilizadas em Guevara, Queiroz e Flores (2017). A ordem era a seguinte: (a) repetir a pergunta; (b) oferecer o início da palavra ou da frase para a criança completar (estratégia COMPLETE na leitura dialógica, ver Whitehurst et al., 1988; Whitehurst & Lonigan, 1998); (c) dar modelo completo. A resposta da criança era conseqüenciada com elogios e confirmações caso ela emitisse a resposta esperada, independentemente de ela ter necessitado ou não de alguma etapa da hierarquia de dica. Em todos os casos, a resposta era também ampliada, dando-se um modelo de uma resposta mais completa (estratégia PEER, explicada na Introdução, ver Whitehurst et al., 1988; Whitehurst & Lonigan, 1998). A ampliação seguia o princípio explicado anteriormente de dar modelos de respostas sob controle de aspectos temáticos da narrativa, além da ilustração. Por exemplo, se a criança emitisse a resposta “É uma casa”, era oferecida, sempre que possível, uma expansão da resposta sob controle da narrativa (e.g., “Sim, é a casa da bruxa!”) preferencialmente a uma expansão que não tivesse relevância na narrativa (e.g., “Sim, é uma casa amarela!”). Para a pergunta tipo “OQEA”, no Treino 1, não era apresentada a hierarquia crescente de dicas, somente elogios e ampliações, caso ocorressem respostas adequadas. Caso a criança não respondesse ou respondesse inadequadamente, o mediador dava prosseguimento à leitura compartilhada. Caso a criança atingisse o desempenho mínimo de pelo menos 80% de respostas adequadas para perguntas tipo “Q” em três sessões seguidas ou em seis sessões intercaladas, ela passaria para o Treino 2. A Figura 2 ilustra como se deram as interações dialógicas entre mediador e criança durante o Treino 1.

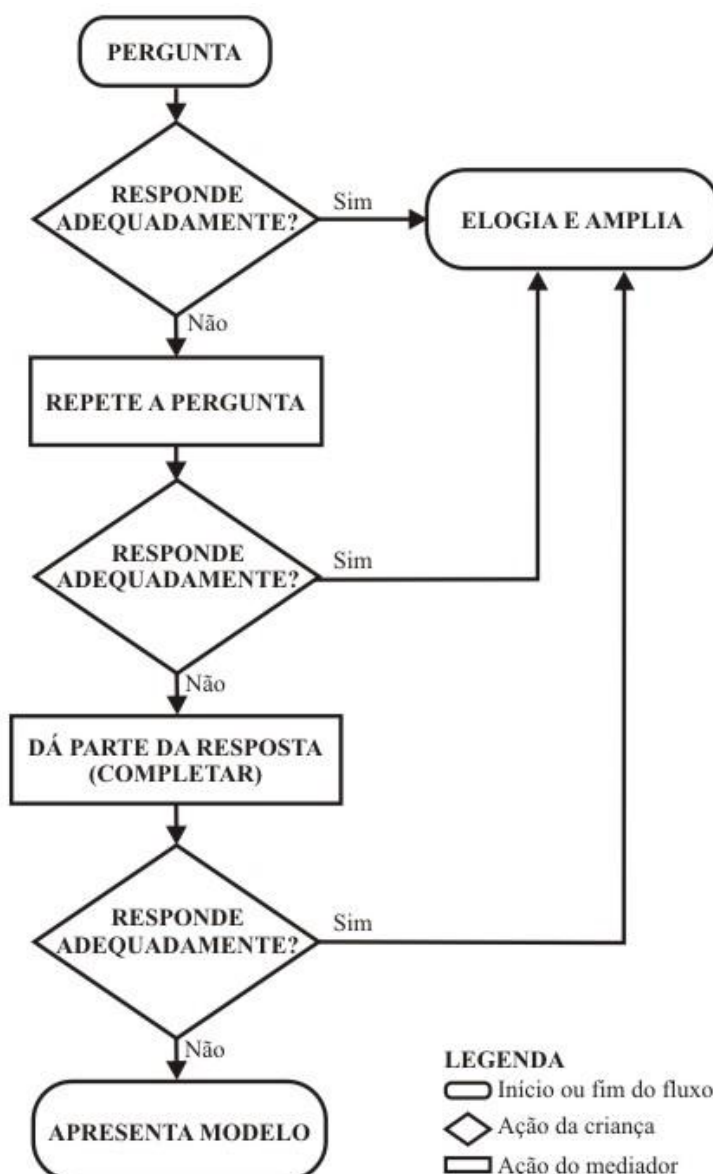


Figura 2. Esquema ilustrativo das interações entre mediador e criança durante o Treino 1.

No Treino 2, foi mantida a hierarquia de dicas para as perguntas tipo “Q” e foi implementada uma hierarquia de dicas para as perguntas “O que está acontecendo aqui?”. A primeira resposta da criança era avaliada na própria sessão, pelo mediador e, se necessário, com o auxílio da pesquisadora¹⁵, segundo a escala avaliativa descrita na Tabela 1.

Dependendo do escore, era dado um auxílio diferente. Caso a resposta da criança pontuasse com escore 0, o mediador primeiramente repetia a pergunta. Se ainda assim a criança não

¹⁵ O mediador, se tivesse dúvida, olhava rapidamente em direção à pesquisadora e esta sinalizava, com a mão, a pontuação recebida pela criança.

respondesse ou respondesse inadequadamente, o mediador retomava três perguntas tipo “Q” respondidas pela criança, que poderiam ajudar a descrever a cena que aparecia na página (por exemplo, nomes de personagens, do local, etc.). Então o mediador novamente perguntava “*O que está acontecendo aqui?*”. Se a criança mais uma vez não respondesse ou respondesse inadequadamente, era dado um modelo de resposta. Caso a resposta da criança pontuasse com escore 1, seguia-se o mesmo procedimento, com a diferença que eram feitas duas perguntas tipo “Q”. pertinentes para ela deixar a resposta dela mais completa. Caso a resposta da criança pontuasse 2, também se seguia o mesmo procedimento, fazendo apenas uma pergunta tipo “Q”, relevante para ajudar a tornar a descrição da criança mais completa e/ou pertinente. E caso a resposta da criança pontuasse 3, essa era conseqüenciada com elogios, confirmações e era repetida ou, sempre que coubesse, ampliada (aproximando o modelo a um formato convencional e/ou acrescentando mais uma informação relevante, segundo recomendações de Whitehurst et al., 1988). Os critérios para encerramento dessa fase eram: as respostas corretas das crianças se manterem acima de 80% nas perguntas tipo “Q” em três sessões seguidas ou seis sessões intercaladas; e, ao mesmo tempo, um desempenho de nível 2 ou 3 perante as perguntas tipo “OQEA” em três sessões seguidas ou em seis sessões intercaladas. A Figura 3 resume como se deram as interações dialógicas entre mediador e criança durante o Treino 2 a partir do escore dado a cada resposta à pergunta tipo “OQEA”.

Tabela 1.

Critérios usados para atribuir escores de respostas às perguntas tipo “OQEA”.

Escore 0: Criança não responde ou fala algo sem relação com a cena ou com a história como um todo.

Escore 1: Criança nomeia ou descreve algo que aparece na história, mas que não aparece na cena e/ou não tem relação com a pergunta.

Escore 2: Criança nomeia ou descreve adequadamente algo do que está acontecendo na cena, mas omite a situação principal ou o ponto mais relevante que está sendo retratado na cena, em relação à narrativa como um todo.

Escore 3: Criança nomeia ou descreve o aspecto mais relevante da cena em relação à narrativa.

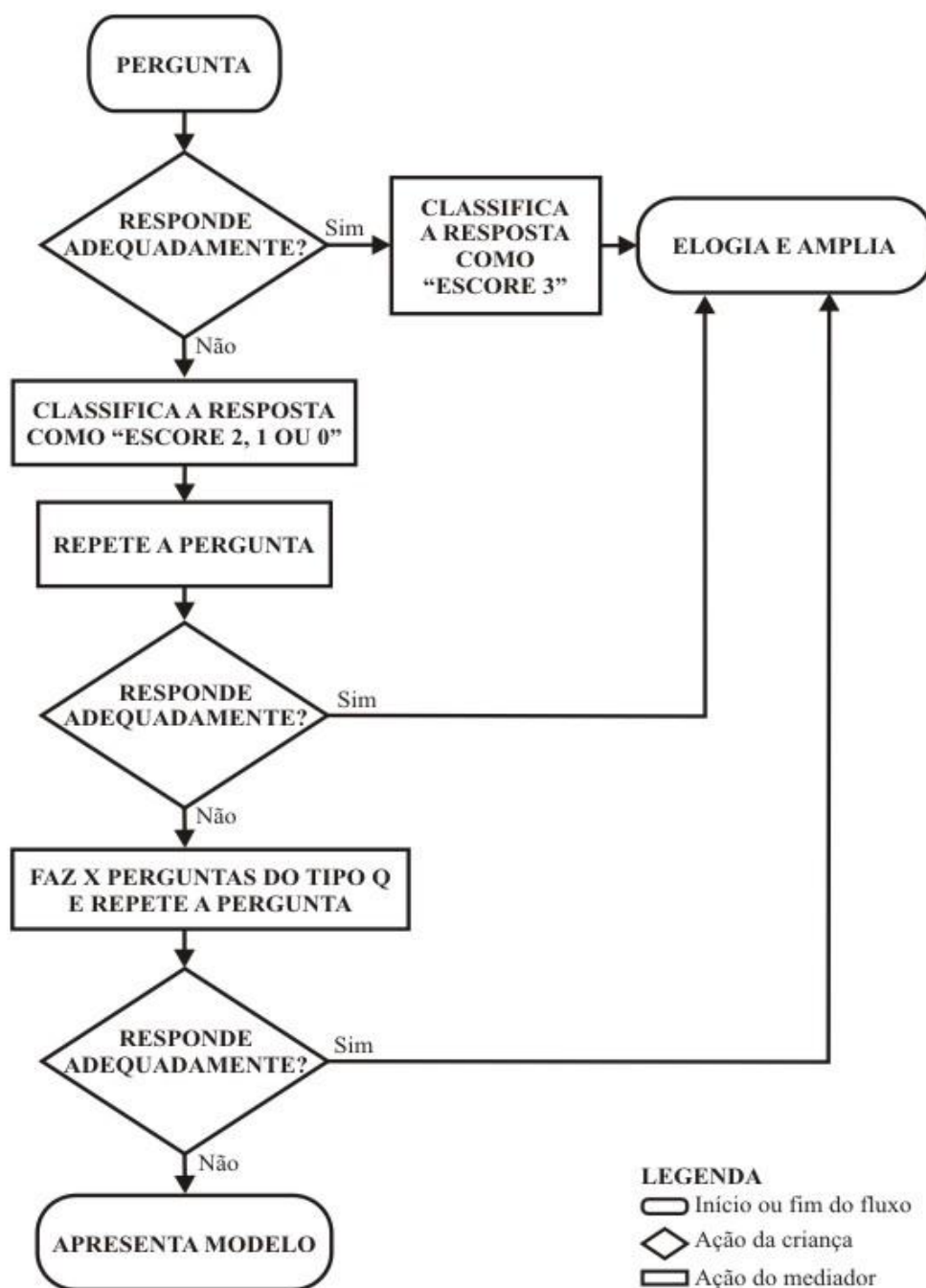


Figura 3. Esquema ilustrativo das interações entre mediador e criança durante o Treino 2.

Abaixo foi transcrito um trecho da leitura dialógica do livro “*Adivinha o quanto eu te amo*”, com o participante Mateus, a fim de exemplificar como se dava a interação verbal entre o mediador e a criança. O trecho escolhido é relacionado à pergunta tipo “OQEA”, cuja resposta esperada (e que seria dada como modelo caso não fosse emitida pela criança) era “*O Coelho Pai está dizendo que ama o coelhinho*” (ou resposta equivalente). Nesse trecho a

criança pontuou com escore 2. O texto lido pelo mediador era: “- Eu te amo até as pontas dos dedos dos teus pés – disse o Coelho Pai balançando o filho no ar.”. A ilustração mostrava o Coelho pai segurando nas mãos do coelhinho e balançando-o no ar.

Mediador: - O que está acontecendo aqui?

Mateus: - Está balançando ele no ar (onomatopeia de vento).

Mediador: - Hum.. Isso mesmo, está balançando ele no ar. E o que mais está acontecendo aqui?

Mateus: (onomatopeia de vento).

Mediador: - É... e o coelho pai está dizendo o que pro coelhinho?

Mateus: (silêncio).

Mediador: - Ele está dizendo que ama o coelhinho enquanto faz todas essas coisas né, balançando ele. Isso mesmo.

Neste trecho é possível notar que Mateus conseguiu emitir uma resposta adequada diante da pergunta feita, no entanto ele não respondeu sobre o evento principal ou mais relevante da cena, em relação à narrativa como um todo. Descreveu algo que está acontecendo na cena (o pai balançando o filho), mas que é secundário ao ponto principal (o amor expresso entre ambos). Sua resposta parecia, portanto, estar sob controle da ilustração, mas não sob controle do texto e da ilustração conjuntamente. O trecho ilustra, portanto, como eram apresentadas as dicas ou os modelos a partir da resposta dada pela criança.

Medidas

As medidas comportamentais utilizadas para registrar o comportamento em todas as fases (Linha de Base, Treino 1 e Treino 2) foram as seguintes:

(1) Respostas às perguntas tipo “Q” (por exemplo, “pato” ou “está correndo”): Esse comportamento foi analisado como resposta independente ou resposta com dica e depois foi somado o número de respostas independentes e dividido pelo número total de perguntas feitas por sessão (porcentagem), como analisado em Guevara, Queiroz e Flores (2017).

(2) Nível de Dica – Respostas às perguntas tipo “Q”: nível da hierarquia de dicas que foi preciso utilizar para responder a perguntas tipo “Q”, ou seja, se foi necessário utilizar o Nível 1 (Repetir a pergunta), Nível 2 (Dar frase ou palavra para completar) ou Nível 3 (dar modelo). Esta medida foi definida como a frequência com que um nível de dica foi utilizado, dividida pelo número total de perguntas feitas por sessão (porcentagem), como analisado em Guevara, Queiroz e Flores (2017).

(3) Escore nas respostas a perguntas tipo “OQEA” (escore dado às respostas às perguntas do tipo “o que está acontecendo aqui?”, por exemplo, “o Coelho Pai está dizendo que ama o coelhinho”). Os critérios para atribuição dos escores, que variavam de 0 a 3, podem ser vistos na Tabela 1.

(4) Nível de Dica – Respostas a perguntas “OQEA”: nível da hierarquia de dica que foi preciso utilizar para cada resposta, ou seja, se foi necessário utilizar o Nível 1 (Repetir a pergunta), Nível 2 (Retomar perguntas tipo “Q” pertinentes para a descrição da cena) ou Nível 3 (dar modelo).

(5) Iniciações verbais vocais: eram registradas quando a criança iniciava uma interação verbal vocal com o mediador, pertinente à narrativa e/ou às ilustrações (por exemplo, quando a criança nomeava uma ilustração sem pergunta prévia do mediador, ou quando formulava uma pergunta sobre a história dirigida ao mediador). Foi medida a frequência de iniciações por sessão, como proposto por Whalon et al. (2015).

(6) Iniciações verbais não-vocais (por exemplo, a criança fazer um gesto na tentativa de mostrar ou de compartilhar alguma informação sobre o livro). Foi medida a frequência de iniciações não-vocais por sessão, como proposto por Whalon et al. (2015).

(7) Engajamento na tarefa (sentar-se para ouvir a história, corpo orientado para o livro e/ou para o mediador de leitura, e olhar direcionado ao livro e/ou ao mediador). Esse comportamento foi medido como proposto por Fleury et al. (2014): a cada 10 segundos do registro filmado da sessão, se observava se a criança estava emitindo esses comportamentos e se registrava a ocorrência ou não.

A análise dos vídeos com base nas medidas acima foi feita pela pesquisadora e pelos dois mediadores desde o início. Os vídeos eram assistidos em conjunto, os acordos eram mantidos e os desacordos eram discutidos e corrigidos.

Fidelidade da intervenção

A fidelidade da intervenção foi realizada a partir da observação de três filmagens de sessões da Linha de Base (duas com Mateus e uma com Saulo), quatro filmagens de contações do Treino 1 (todas de Saulo) e três filmagens de contações do Treino 2 (duas com Mateus e uma com Saulo), sorteadas de cada condição. Foi constatado que os mediadores seguiram o procedimento planejado, pois deram dicas nas etapas pertinentes, seguindo a hierarquia instruída (Treino 2 e 3) e não deram dicas quando não deveriam ser dadas (Linha de Base).

Validade social

Como forma de aumentar a validade social e aumentar a possibilidade de generalização, ao final do experimento foi feita uma reunião com cada professora das crianças em que foram apresentados os dados da pesquisa, foi conversado sobre o desenvolvimento da criança em sala de aula e foram discutidas possíveis intervenções para o

próximo ano letivo das crianças, tanto voltadas para o ensino de habilidades escolares quanto para uma possível implementação da leitura dialógica em sala de aula.

Também foi feita uma reunião a família de cada uma das crianças, ao final da pesquisa, em que os dados da pesquisa foram apresentados e discutidos. Além disso, foi feita uma demonstração prática da leitura dialógica e combinou-se uma oficina no próximo ano para que os familiares possam aprender a técnica.

Resultados

Respostas a perguntas tipo “Q”

A Figura 4 mostra o percentual de respostas independentes (sem dicas) a perguntas do tipo “Q” nas condições de Linha de Base, Treino 1 e de Treino 2 para Saulo e de Linha de Base e Treino 2 para Mateus.

Saulo. O percentual de respostas independentes de Saulo a perguntas tipo “Q” durante a Linha de Base mostrou-se estável, entre 54% e 63% (média de 59%), sem tendência ascendente ou descendente. A partir da Sessão 7, começou o Treino 1. Seu desempenho mostrou tendência ascendente ao longo das sessões, com variações maiores entre as Sessões 16 e 21. Na Sessão 14 (8ª sessão do Treino 1), Saulo obteve um percentual mais elevado (70%) do que o mais alto percentual da Linha de Base (63%) e até a Sessão 20 seu desempenho, embora tenha variado bastante, mostrou um limite superior e uma média consideravelmente maior que na Linha de Base (variação entre 50 e 86%, média de 73%). A partir da Sessão 21, o desempenho continuou ascendendo de forma mais regular, já com valores altos (entre 84 e 91%, média de 89%). Saulo atingiu então o critério de desempenho estipulado para passar para o próximo treino (três sessões seguidas com percentual acima de 80%). No Treino 2, o desempenho nas respostas a perguntas tipo “Q” se manteve alto, variando entre 90 e 100% de respostas independentes.

Mateus. O desempenho de Mateus frente a perguntas tipo “Q” já foi alto durante a Linha de Base (75-100%, média de 97%). Apesar de que em duas sessões Mateus tenha obtido percentual abaixo de 80%, ele atingiu o critério de desempenho estipulado para passar diretamente pra o Treino 2 (seis sessões intercaladas com percentual acima de 80%). O Treino 2 (que já introduzia a hierarquia de dicas para perguntas tipo “OQEA”, mas também incluía a hierarquia de dicas para perguntas tipo “Q”) se iniciou a partir da Sessão 10 e o desempenho da criança frente a perguntas tipo “Q” se manteve alto, variando entre 80% e 100% (média de 86%). A linha mostra tendência ascendente, mostrando melhora no desempenho ao longo do Treino 2, mesmo já tendo se iniciado com valores elevados.

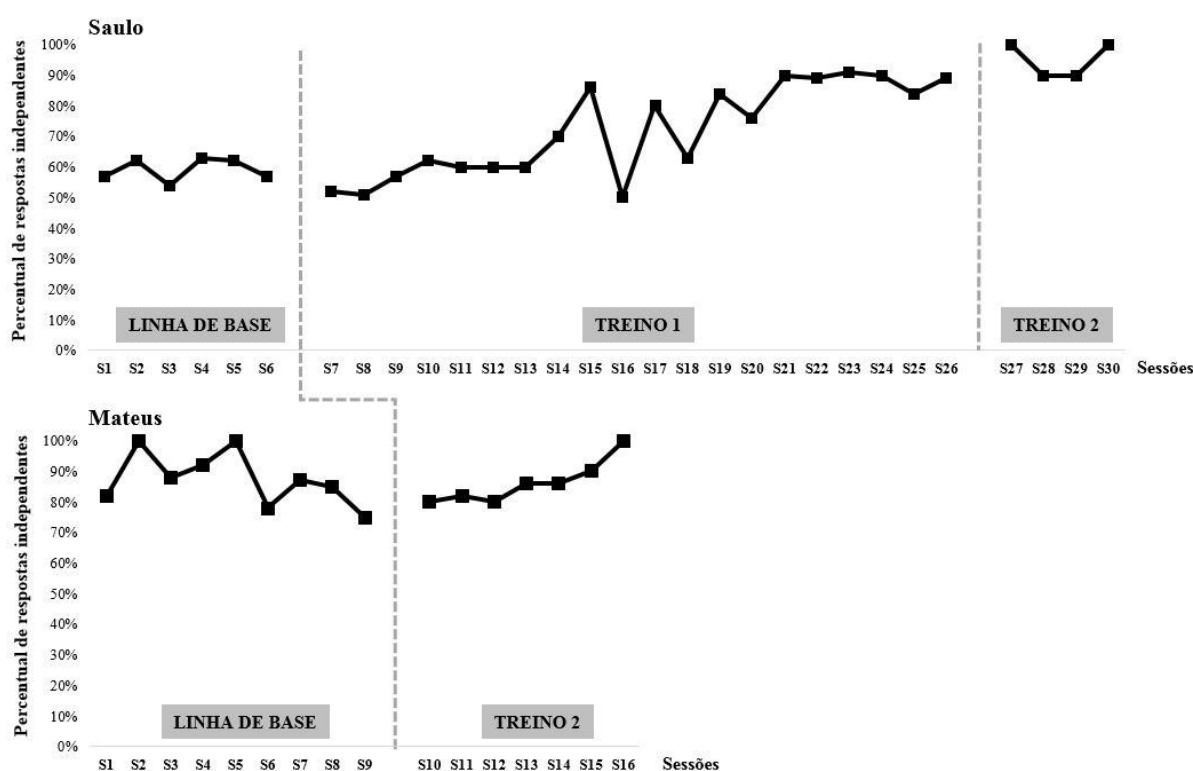


Figura 4. Percentual de respostas independentes (sem dica) a perguntas tipo “Q”, para Saulo e Mateus, na Linha de Base e nos Treinos 1 e 2.

Nível de dica utilizado para respostas a perguntas tipo “Q”

As Figura 5 e 6 mostram o percentual de cada nível de hierarquia de dica (Repetir, Completar ou Modelo) que foi necessário usar para evocar as respostas a perguntas tipo “Q”.

Saulo. O tipo de dica que o mediador precisou usar mais frequentemente com Saulo durante o Treino 1 foi a Completar (dar o início da frase ou da palavra para a criança completar), usada em 18 das 20 sessões do Treino 1. Repetir a pergunta foi suficiente para evocar a resposta em apenas em quatro sessões, ocorridas entre a Sessão 7 e a Sessão 16. Nota-se que a necessidade de dicas durante o Treino 1 foi diminuindo ao longo das sessões. Compare-se, por exemplo, os percentuais nas sete primeiras sessões (entre 29 e 43% das respostas precisaram de dicas) com os percentuais das Sessões 14-26 (8-26%). A independência crescente de dicas se manteve nas sessões do Treino 2, em que foi usada apenas a dica Completar em duas das quatro sessões, somente em 10% das perguntas. O uso de modelos foi necessário entre as Sessões 7 e 23, mas nessas 17 sessões, somente em sete delas. A partir da Sessão 24 até a Sessão 30 não foi mais necessário chegar até o modelo na hierarquia de dicas.

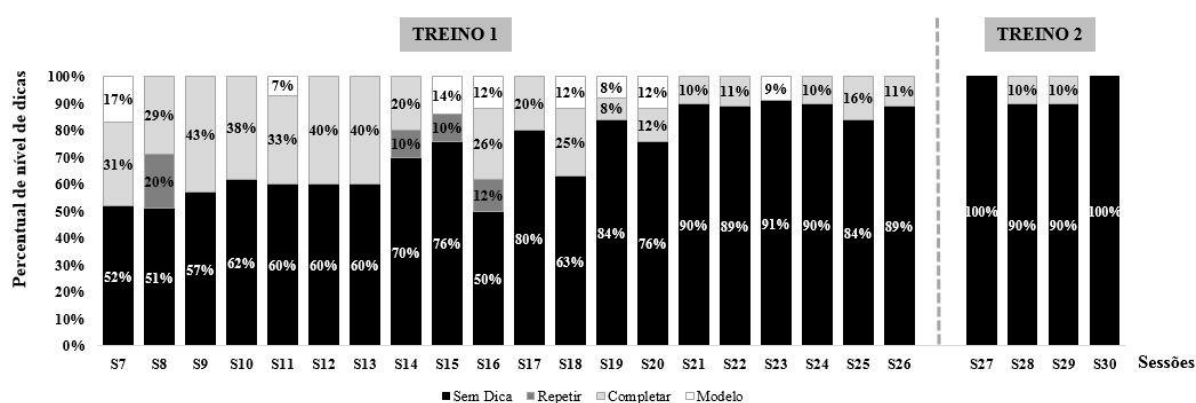


Figura 5. Percentual de cada nível de hierarquia de dica usado com Saulo para perguntas tipo “Q”, nos Treinos 1 e 2.

Mateus. Durante o Treino 2, *Mateus* manteve a alta frequência de respostas independentes a perguntas tipo “Q”, já demonstrada na Linha de Base, que o havia feito alcançar o critério para passar diretamente Treino 2. Mesmo assim, nota-se uma diminuição da necessidade de dicas ao longo das sessões.

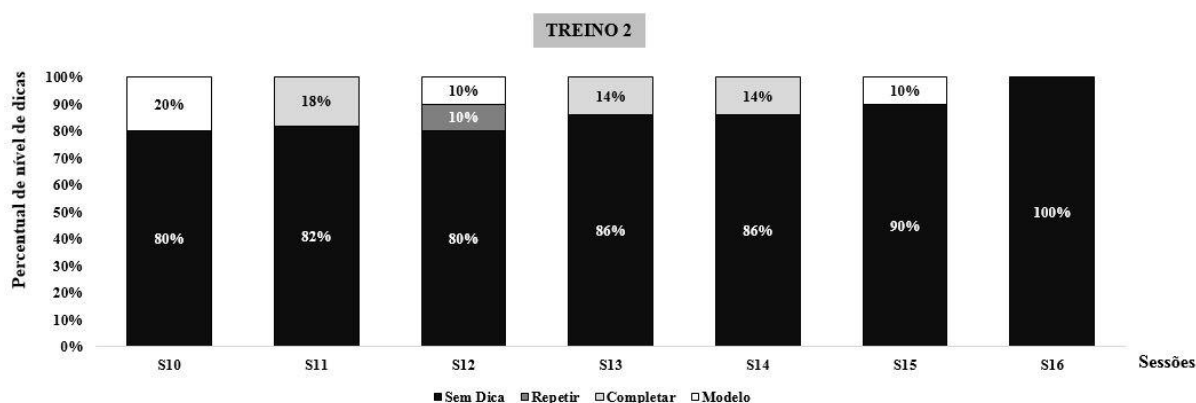


Figura 6. Percentual de cada nível de hierarquia de dica usado com *Mateus* para perguntas tipo “Q”, no Treino 2.

Para ambas as crianças, nota-se que, quando foi necessário usar a hierarquia de dicas, raramente apenas Repetir foi suficiente (um caso para *Mateus* e quatro para *Saulo*). Já a dica Completar foi suficiente para evocar a resposta na maioria dos casos em que houve necessidade de recorrer à hierarquia de dicas, não sendo necessário chegar até o modelo completo.

Respostas às perguntas tipo “OQEA”

As Figuras 7 e 8 se referem aos escores dados para as respostas à pergunta tipo “OQEA” (formulada em dois momentos de cada história, como explicado anteriormente). Os dados referem-se às condições de Linha de Base, Treino 1 e de Treino 2 para *Saulo* e de Linha de Base e Treino 2 para *Mateus*, respectivamente. Os escores referem-se à primeira resposta formulada pela criança, ou seja, antes do mediador oferecer dicas. A hierarquia de

dicas para as perguntas OQEA foi introduzida no Treino 2. Os critérios para atribuir escores, junto com exemplos, podem ser lembrados consultando a Tabela 1.

Saulo. Na Linha de Base, de dez oportunidades de resposta à pergunta tipo “OQEA”, na metade Saulo obteve escore 0, ou seja, não respondeu ou a resposta não foi pertinente a nenhum aspecto da história nem da ilustração. Em uma oportunidade o escore foi 1 (falou algo relacionado ao livro mas não à cena) e em quatro oportunidades ele obteve o escore máximo de 3, ou seja, deu uma resposta pertinente ao contexto da cena que aparecia na ilustração e sua relação com a narrativa. Durante o Treino 1 (em que foi instituída a hierarquia de dicas para respostas a perguntas tipo “Q”, mas ainda não para as tipo “OQEA”), o desempenho foi muito semelhante: em metade das 40 oportunidades de resposta, o escore foi 0, em cinco oportunidades foi 1 ou 2 e em 15 oportunidades ele obteve o escore 3. O desempenho melhorou rapidamente no Treino 2 com a instituição da hierarquia de dicas. O critério de encerramento (três sessões seguidas ou seis intercaladas de pontuação 2 ou 3 nas duas perguntas tipo “OQEA”) foi alcançado em apenas quatro sessões, com escore máximo nas duas perguntas tipo “OQEA” nas últimas três sessões.

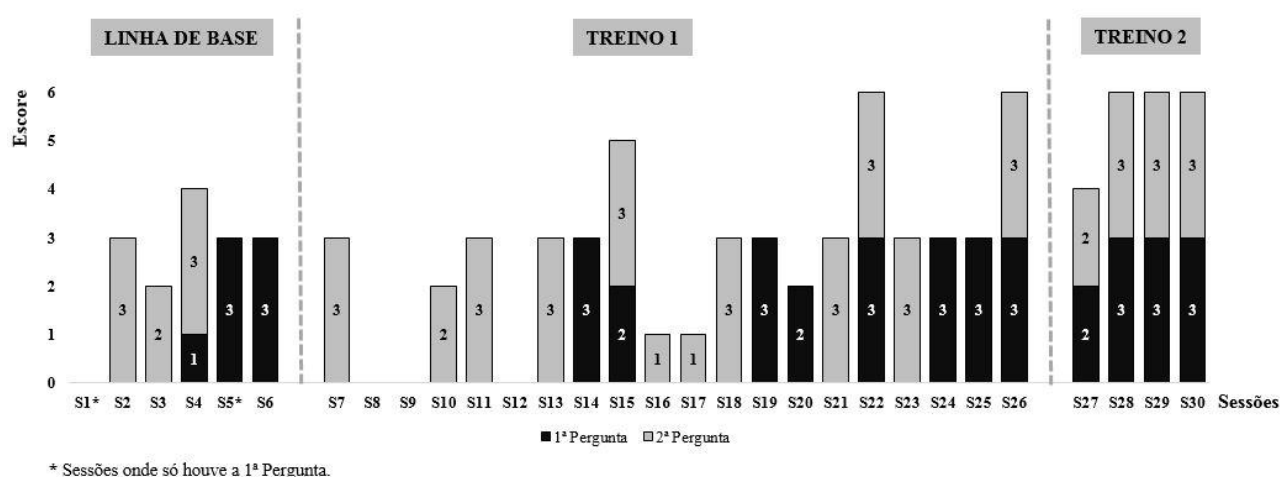


Figura 7. Escores de Saulo nas respostas a perguntas tipo “OQEA” (feitas duas vezes por sessão), na Linha de Base e nos Treinos 1 e 2.

Mateus. Na Linha de Base, Mateus obteve escore 0 em dez de 16 sessões (62,5%). Em seis das sessões ele obteve escore 1 ou 2 (18,75% de cada), em três ele obteve escore 2 (18,75%) e apenas em três oportunidades obteve o escore 3 (18,75%). Uma vez instituído o Treino 2, o progresso foi rápido e ele atingiu o critério de encerramento em apenas sete sessões, tendo obtido com escore máximo em todas as perguntas do tipo “OQEA” nas três últimas sessões.

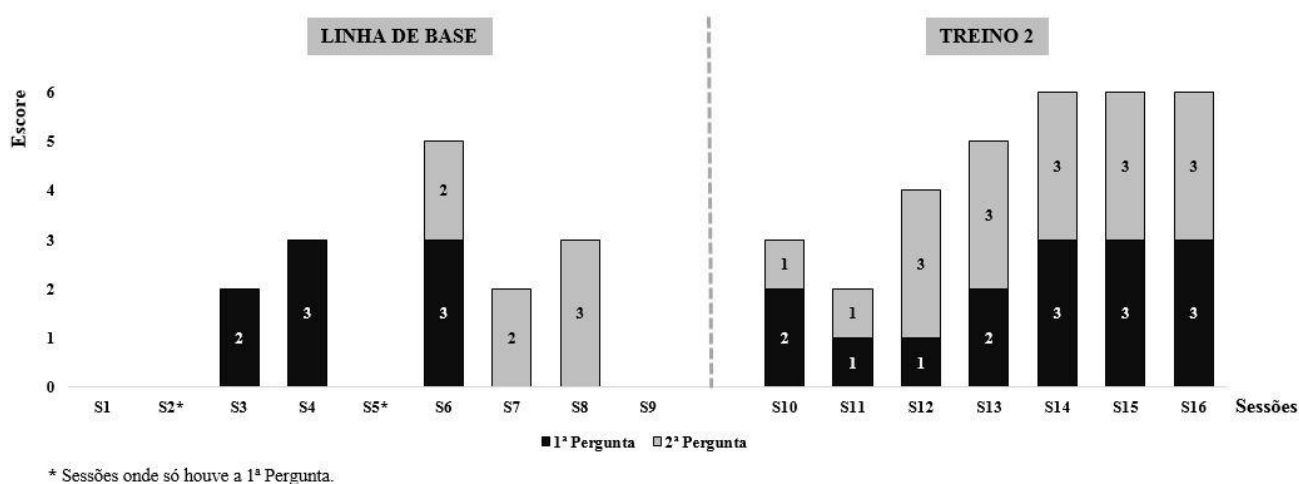


Figura 8. Escores de Mateus nas respostas a perguntas tipo “OQEA” (feitas duas vezes por sessão), na Linha de Base e no Treino 2.

Nível de dica utilizado para respostas a perguntas tipo “OQEA”

A Figura 9 e 10 mostram o percentual de nível de hierarquia de dica (Repetir, Completar ou Modelo), por sessão, que foi necessário usar com cada criança nas perguntas tipo “OQEA”. Vale lembrar que havia quatro formas de dar dicas, dependendo da resposta dada pela criança no primeiro momento. Se ela obtivesse escore 0, 1 ou 2, primeiramente, em todos os casos, se repetia a pergunta. Caso a criança continuasse sem responder ou respondesse inadequadamente, então eram formuladas perguntas tipo “Q” pertinentes para ajudá-la a formular uma resposta melhor (três, duas ou uma pergunta tipo “Q” para escores 0,

1 e 2, respectivamente) e logo em seguida era reapresentada a pergunta tipo “OQEA”. Se essa estratégia não resultasse, era dado um modelo de resposta.

Saulo. Na primeira sessão do Treino 2 (Sessão 27), Saulo obteve escore 2 nas duas respostas a perguntas tipo “OQEA”. Na primeira apresentação da pergunta, a retomada de uma pergunta tipo “Q” não melhorou a resposta e o mediador forneceu um modelo. Já no segundo momento da história em que foi feita a pergunta tipo “OQEA”, a retomada de uma pergunta tipo “Q” pertinente foi suficiente para evocar uma resposta que seria avaliada com escore 3. Nas três sessões seguintes, que foram as últimas, Saulo conseguiu responder às perguntas tipo “OQEA” de forma independente, obtendo escore 3 em todas elas sem precisar de dicas.

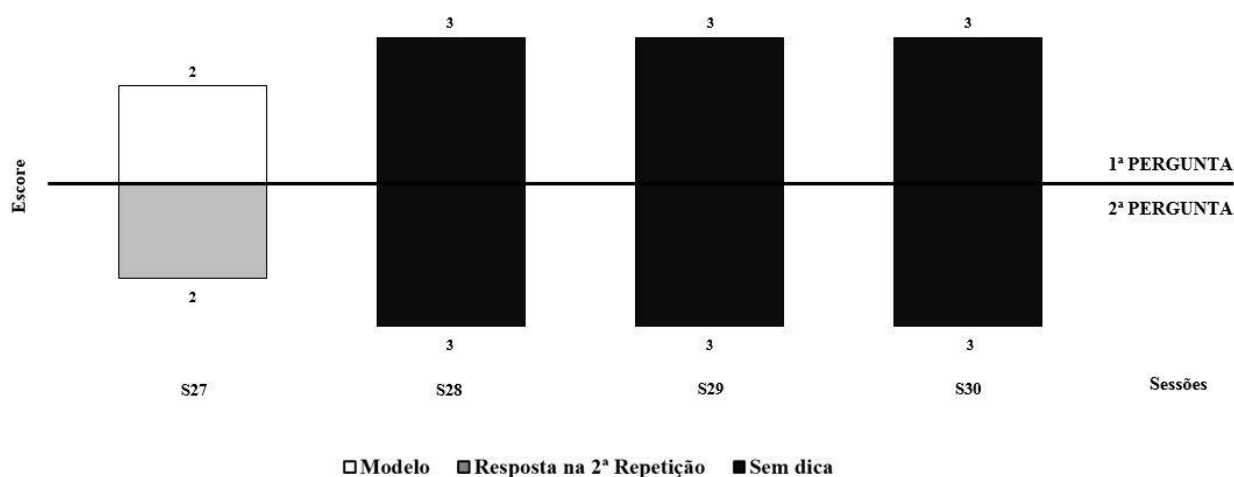


Figura 9. Escores obtidos e nível de hierarquia de dica utilizado na primeira e segunda pergunta tipo “OQEA” de cada sessão do Treino 2, para Saulo.

Mateus. Na primeira sessão do Treino 2, Mateus obteve escores 2 e 1 na primeira e segunda pergunta tipo “OQEA”, respectivamente, e a retomada de perguntas tipo “Q” pertinentes não foi suficiente para mudar suas respostas, tendo o mediador apresentado então modelos. Na sessão seguinte ele precisou novamente de modelo na primeira pergunta tipo “OQEA”, mas, na segunda, foi suficiente a retomada de perguntas tipo “Q” pertinentes. Na

terceira sessão do treino ele precisou desse mesmo nível de dica na primeira pergunta, mas na segunda já formulou uma resposta que obteve escore 3 de forma independente, assim também a primeira tentativa da sessão seguinte, mas já a partir de um escore maior e, a partir de então, só houve respostas com escore 3 independentes.

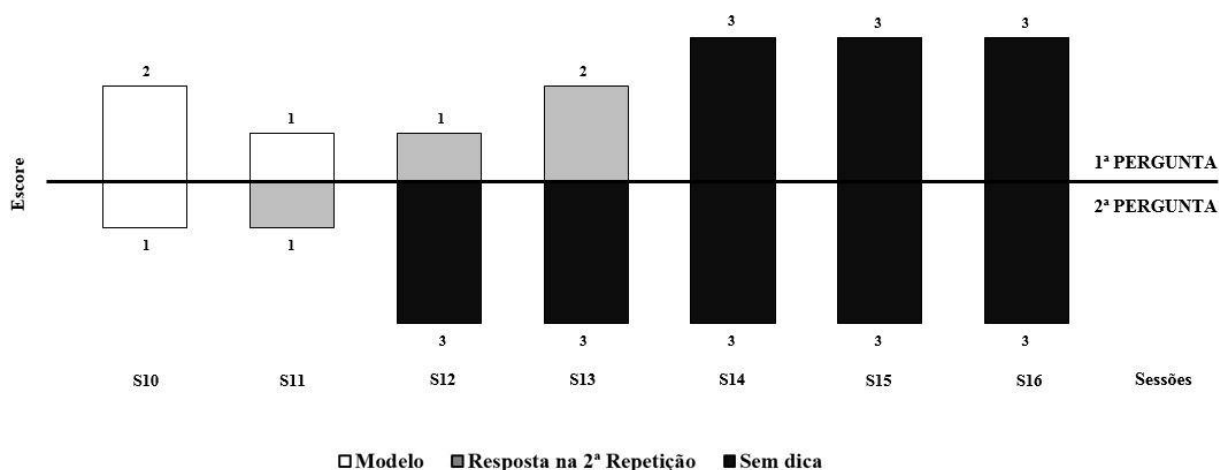


Figura 10. Escores obtidos e nível de hierarquia de dica utilizado na primeira e segunda pergunta tipo “OQEA” de cada sessão do Treino 2, para Mateus.

Iniciações verbais vocais e não vocais

As Figuras 11 e 12 se referem à frequência de iniciações verbais vocais e não vocais de Saulo e Mateus, respectivamente, ao longo das sessões de todas as condições.

Saulo. A Figura 11 mostra que Saulo iniciou interações verbais com o mediador, de forma vocal ou não vocal, pertinentes ao contexto do livro compartilhado, em quase todas as sessões, desde a Linha de Base e ao longo dos Treinos 1 e 2, ou seja, não só respondeu a perguntas do mediador mas também iniciou interações com gestos de apontar, nomeações, comentários e perguntas pertinentes à história. A Figura 11 permite ainda ver que as iniciações vocais foram muito mais frequentes que as iniciações não-vocais e que houve uma grande variabilidade na frequência delas entre sessões (entre 1 e 54 iniciações), sem relação

com as condições experimentais. As iniciações não-vocais parecem ter sido mais frequentes no início do experimento, tornando-se mais raras ao final.

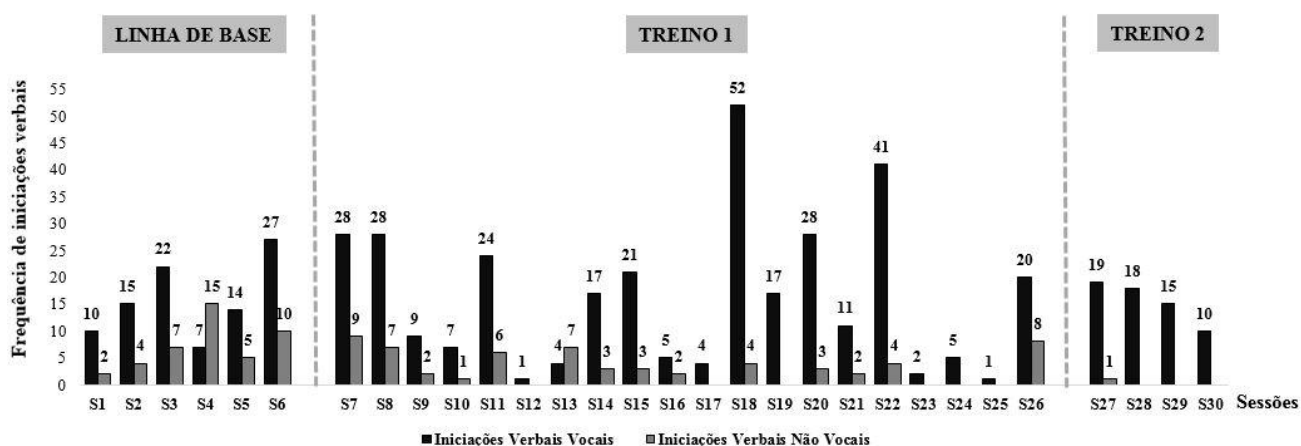


Figura 11. Frequência de iniciações verbais vocais e não vocais de Saulo na Linha de Base e Treinos 1 e 2.

Mateus. Nota-se na Figura 12 que Mateus iniciou bem menos interações verbais que Saulo (no máximo seis) e que houve sete sessões em que ele não iniciou nenhuma interação. Só houve um caso de iniciação não vocal, na Sessão 1.

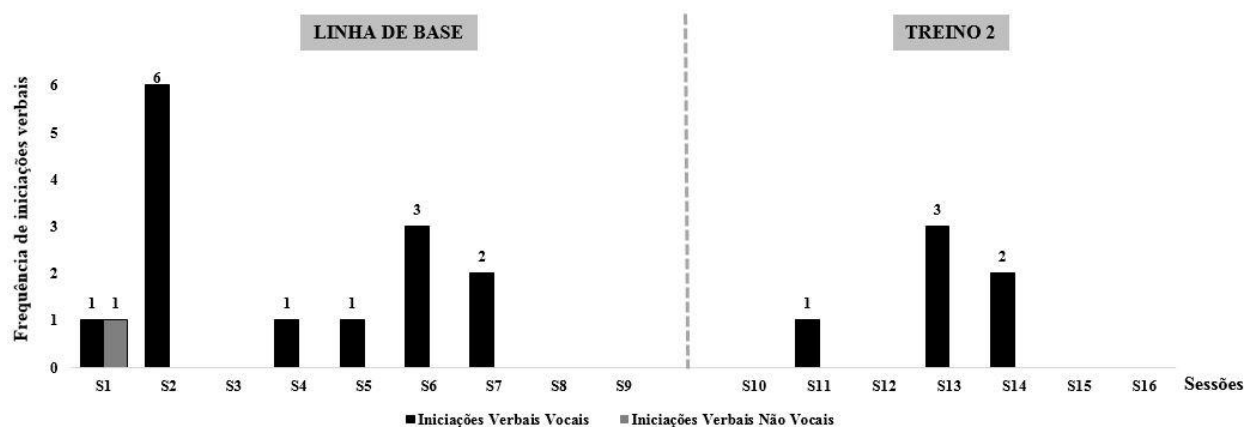


Figura 12. Frequência de iniciações verbais vocais e não vocais de Mateus na Linha de Base e Treino 2.

Engajamento na tarefa

A Figura 13 se refere ao registro por amostra de tempo momentâneo, feita a cada dez segundos, do engajamento na tarefa total (percentual de intervalos, em cada sessão, em que a criança apresentasse os três componentes definidos: sentada para ouvir a história; corpo orientado para o livro e/ou para o mediador de leitura; olhar direcionado ao livro e/ou ao mediador), ao longo das sessões de todas as condições.

Saulo. Durante a Linha de Base, o percentual de engajamento na tarefa de Saulo variou entre 79 e 96% (média de 89%). Da primeira sessão do Treino 1 (Sessão 7) até a décima primeira sessão (Sessão 17), o percentual de engajamento de Saulo variou bastante, entre 56 e 96% (média de 84%). A partir da décima segunda sessão (Sessão 18) até a última sessão do Treino 1 (Sessão 26), Saulo passou a mostrar engajamento na tarefa alto e estável, variando somente entre 95 e 100% (média de 98%), e isso continuou durante o Treino 2 (90 e 100%, média de 96%).

Mateus. O engajamento de Mateus na leitura compartilhada foi bastante alto e consistente durante a Linha de Base e o Treino 2, variando entre 82 e 100% ao longo das sessões mas, mesmo com valores já altos, há uma leve tendência ascendente no engajamento ao longo das sessões da Linha de Base e uma diminuição da variabilidade nas últimas sessões do Treino 2.

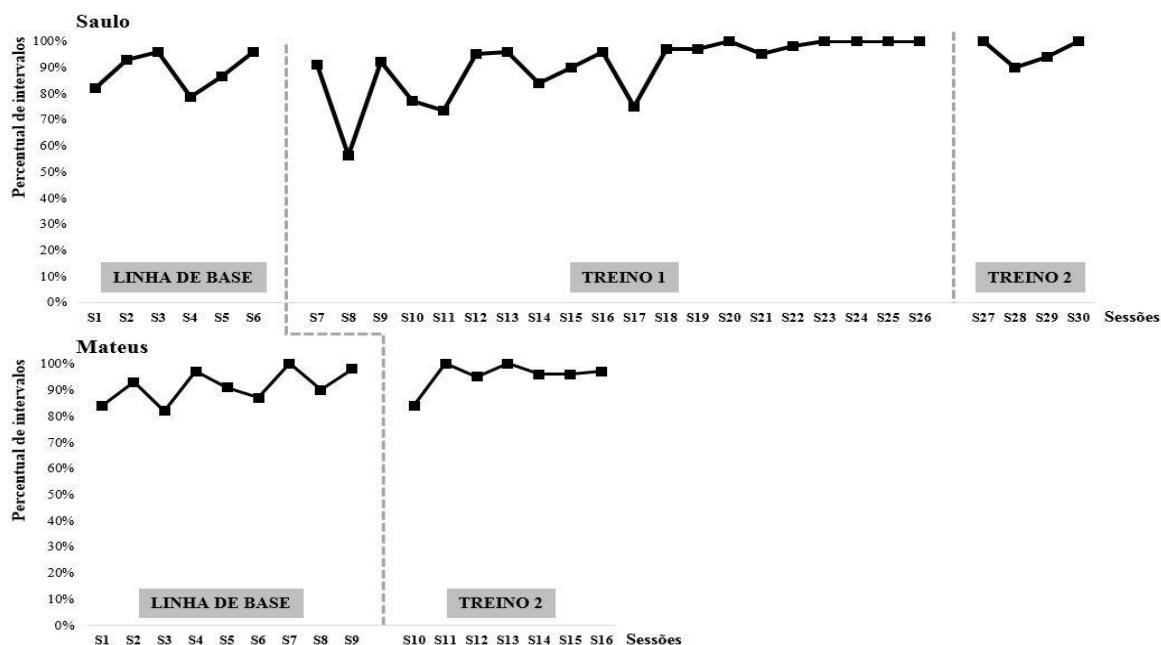


Figura 13. Engajamento na tarefa (percentual de intervalos em que foram observados os comportamentos de engajamento) para Saulo (Linha de Base e Treinos 1 e 2) e Mateus (Linha de Base e Treino 2).

As Figuras 15 e 16 permitem ver o detalhamento dos componentes da medida de engajamento (Componente 1: sentar-se para ouvir a história; Componente 2: corpo orientado para o livro e/ou para o mediador de leitura; Componente 3: olhar direcionado ao livro e/ou ao mediador) ao longo das sessões.

Saulo. O percentual de engajamento relativo aos três componentes já na Linha de Base teve uma média alta (97%, 97% e 91%), no entanto o Componente 3 mostrou ser o componente com percentuais mais baixos (86%). Durante o Treino 1, esses percentuais continuaram altos (97%, 97% e 93%) e, apesar de o Componente 3 ter continuado sendo o com média mais baixa, houve uma ligeira melhora na média em relação a Linha de Base, mesmo que o percentual mínimo tenha sido mais baixo (69%), havendo uma maior variação. No Treino 2, houve melhora no percentual médio de engajamento relativo aos três componentes (99%, 99% e 96%).

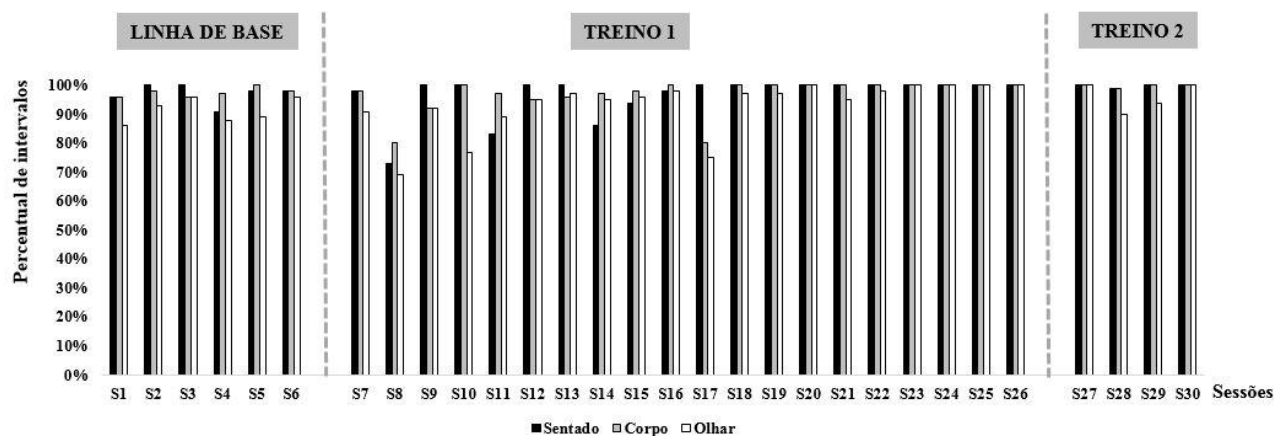


Figura 13. Percentual de intervalos em que foi observado cada componente do engajamento de Saulo na tarefa, na Linha de Base e Treinos 1 e 2.

Mateus. O percentual de engajamento relativo aos três componentes já na Linha de Base teve uma média alta (98%, 98% e 92%), no entanto o Componente 3 mostrou ser o componente com percentuais mais baixos (82%). Durante o Treino 2, os dois primeiros componentes obtiveram percentuais máximos (100, 100%) e o último componente teve melhora em relação a Linha de Base (96%).

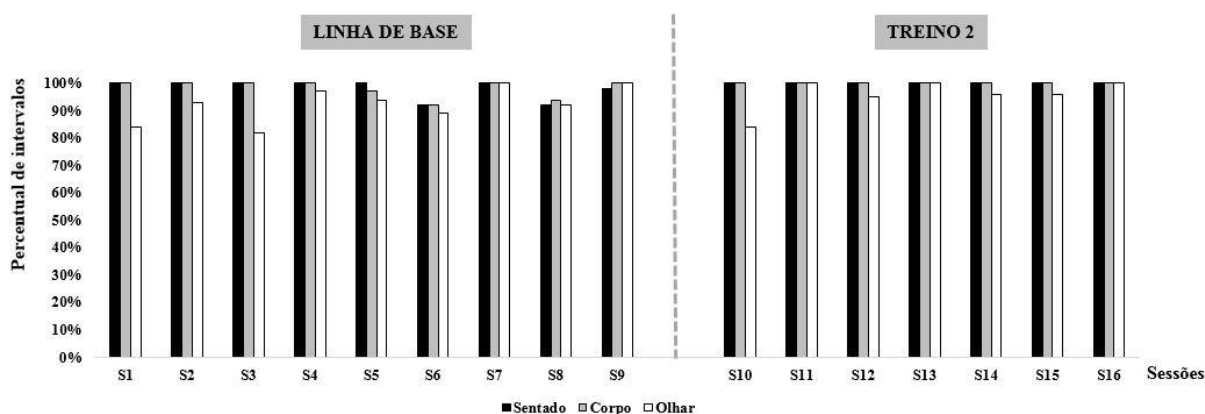


Figura 14. Percentual de engajamento na tarefa referente a cada componente, de Mateus, na Linha de Base e Treino 2.

Validade social

As professoras relataram que a participação das crianças na pesquisa foi positiva ao terem visto um grande avanço no que diz respeito a emissão de tatos, a iniciações verbais e a engajamento em atividades da escola. Uma das professoras mostrou-se disposta a implementar a leitura dialógica na rotina de sala de aula e foi combinado que ela contaria com o auxílio dos integrantes do Projeto Livros Abertos para concretizar essa mudança no ano seguinte. Os pais disseram ter percebido mudanças no interesse das crianças em ouvir histórias, em perguntar mais sobre o mundo e em compartilhar o que eles viam ao seu redor.

Discussão

Um dos objetivos do presente estudo foi estabelecer respostas a perguntas tipo “Q” (“Quem é este?”; “O que é isto?”; “O que está fazendo?”; “Onde?”) feitas em alguns momentos da história pelo mediador. Dependendo da resposta da criança, ele elogiava e expandia a resposta ou iniciava uma hierarquia de dicas crescente (Repetir, Completar, Modelo). Essa estratégia de dicas crescentes parece ter favorecido a aquisição ou melhora desse repertório para ambos os participantes, pois o desempenho medido pela frequência de respostas independentes (sem necessidade de dicas) começou a aumentar em frequência quando foi instituído o treino (hierarquia crescente de dicas), e houve um crescimento no desempenho ao longo dos Treinos 1 e 2 (lembrando que, no Treino 2, o procedimento do Treino 1 era mantido, acrescido da implementação do treino de respostas a perguntas tipo “OQEA”). Saulo tinha um desempenho médio estável e sem tendências na Linha de Base e foi durante o Treino 1 (a partir da terceira sessão – Sessão 9) que seu desempenho começou a crescer, mantendo a tendência no Treino 2. Embora Mateus já tivesse um desempenho alto em perguntas tipo “Q” durante a Linha de Base, esse era mais variável e foi durante a intervenção que se iniciou uma melhora até chegar a valores próximos de 100%.

Parece, portanto, que a estratégia de dicas crescentes se mostrou eficiente para auxiliar a criança a responder perguntas sobre objetos, personagens, lugares e ações de diferentes histórias, uma vez que, ao longo das sessões, mesmo não havendo nenhuma repetição de livros, o uso das dicas foi diminuindo até chegar ao ponto em que ambos os participantes não necessitavam mais de auxílio para responder nenhuma ou quase nenhuma pergunta. No entanto, vale ressaltar que a dica Repetir raramente pareceu ser útil para auxiliar nas respostas das crianças, provavelmente porque ela não oferece nenhuma estimulação suplementar (não sendo, nesse sentido, um verdadeiro auxílio e sim apenas uma nova tentativa de testar o controle discriminativo pela pergunta). Por outro lado, a dica Completar pareceu ter sido eficiente para evocar respostas quando elas não surgiam independentemente. Essa dica deve ter sido efetiva em oferecer estimulação suplementar para a resposta desejada, pois ela dá muitos elementos da resposta esperada, favorecendo um controle de estímulos mais específico (Pérez-González, García-Asenjo, Williams & Carnerero, 2007).

A aquisição do repertório de responder a perguntas tipo “Q” é importante não só porque a criança aprende a responder especificamente a esse tipo de perguntas no contexto de leitura compartilhada. Esse tipo de repertório também pode ser importante para auxiliar na aquisição de outros comportamentos, podendo ter características do que alguns autores denominam de cúspide comportamental (Vasconcelos, Naves & Ávila, 2010). A criança aprende primeiramente o repertório de responder, ou seja, discriminar que quando alguém se dirige a ela e faz uma pergunta, espera-se que ela responda algo. Além disso, constantemente, não só crianças, mas também adultos, são demandados em diferentes contextos a responder perguntas desse tipo. Nas interações, é comum perguntas sobre o que são as coisas, quem são algumas pessoas e o que fazem, onde as coisas e pessoas se encontram, o que está acontecendo ou o que aconteceu com a criança em determinada situação. Aprender a responder perguntas mais simples também pode formar a cúspide comportamental para

responder a perguntas mais complexas (essa foi uma das possibilidades pensadas ao planejar os Treinos 1 e 2 deste estudo). Ensinar a responder a esse tipo de pergunta pode, inclusive, ser utilizado em outros contextos como em casa, na escola e no ambiente de consultório, à medida que esses ambientes demandem esse tipo de repertório, pois essas estratégias (perguntar, expandir e oferecer auxílio crescente quando necessário) parecem viáveis de serem aplicadas em contextos diferentes e com diversas atividades (além da leitura compartilhada, álbuns de fotos da rotina da criança, brincadeiras de faz-de-conta e jogos, por exemplo).

Em relação ao desempenho das crianças diante das perguntas tipo “OQEA”, os resultados mostraram que as duas crianças aprenderam a responder a essas perguntas. Ambas rapidamente alcançaram o critério de desempenho (Saulo teve quatro sessões no Treino 2 e Mateus teve sete sessões). No caso de Saulo, essa rápida aquisição contrasta com a aquisição gradual das respostas a perguntas tipo “Q”. É possível que o estabelecimento de perguntas tipo “Q” tenha formado um repertório que facilitou a aquisição do repertório de responder a perguntas tipo “OQEA”. Isso parece plausível quando se considera que a aquisição de respostas a perguntas tipo “Q” se estabeleceu com livros diferentes, ou seja, não foram adquiridas respostas específicas e sim um repertório generalizado de responder a perguntas desse tipo. Assim, ao se introduzir as perguntas “OQEA”, o repertório já estava presente, bastando colocá-lo sob controle discriminativo dos elementos pertinentes da narrativa. Também no caso de Mateus, que já possuía na Linha de Base um repertório generalizado de responder a perguntas tipo “Q”, a rápida aquisição de respostas independentes a perguntas tipo “OQEA” pode ter se dado porque foi suficiente colocar as respostas relevantes sob o controle discriminativo desejado. No caso dele, era bastante evidente que ele já possuía um repertório generalizado de “falar sobre a história”, pois nas primeiras sessões do Treino 2, perante perguntas tipo “OQEA”, ele chegou a emitir respostas que resumiam eventos

passados ou até mesmo antecipavam eventos futuros, mas que não respondiam à pergunta, fortalecendo a hipótese de que se tratava de estabelecer o controle discriminativo pelas dimensões relevantes, mais do que da aquisição de repertórios verbais que comporiam a resposta (em termos coloquiais, diríamos que “só faltava ele entender a pergunta”). Nesse sentido, a estratégia de retomar às perguntas tipo “Q” relevantes parece ter sido eficaz para estabelecer o controle discriminativo relevante para responder a perguntas tipo “OQEA”.

No entanto, é necessário destacar que, algumas vezes, a pergunta tipo “Q” que era retomada pelo mediador para auxiliar a criança a alcançar a resposta à pergunta tipo “OQEA” acabava ocasionando uma resposta que já respondia à grande parte ou, em alguns casos, completamente a questão “O que está acontecendo aqui?”. Isso era especialmente verdadeiro para as perguntas sobre ações (“O que eles estão fazendo?”). Parece, portanto, que as perguntas sobre ações tenham sido especialmente relevantes para auxiliar a responder sobre o que estava acontecendo nas cenas (o que é de se esperar, já que todas as histórias lidas tinham enredo com começo, meio e fim e, portanto, envolviam muitas ações de personagens). Por outro lado, nem sempre ficava clara a diferença em complexidade entre perguntas tipo “Q” e perguntas tipo “OQEA”, pois a mesma resposta era adequada, em alguns casos, para ambas. Para outros estudos é importante diferenciar melhor a complexidade de resposta que esses dois tipos de perguntas exigem.

O planejamento das perguntas a partir dos eventos da história e o uso de expansões, dicas e modelos que buscassem favorecer o controle da resposta por esses aspectos da narrativa foi um diferencial do presente estudo em relação a estudos anteriores que adaptaram a leitura dialógica para crianças com TEA e de estudos com leitura dialógica em geral, pois estes não partem de uma análise da narrativa para planejar as intervenções (Fleury et al., 2014; Whalon, et al., 2015; Whalon et al., 2016; Whitehurst et al., 1988). Buscou-se, com essa mudança, favorecer o controle discriminativo por dimensões temáticas relacionadas à

narrativa do livro. As respostas exigidas tinham que ter essa característica (e.g., falar o nome do personagem, por exemplo, “Coelho Pai”, e não uma descrição genérica como “coelho”). Como as respostas independentes (sem dicas) das crianças mostraram melhora durante os treinos (isso é especialmente claro no caso de Saulo, enquanto Mateus já esse repertório bastante desenvolvido), pode-se afirmar que o procedimento ensinou a responder perguntas sobre uma história, e não apenas nomear ilustrações sem lastro com a narrativa. Isso é importante, pois esse é um repertório fundamental no contexto escolar, por exemplo, em que a criança deve frequentemente responder a perguntas sobre histórias e sobre textos informativos. No exemplo citado anteriormente (ver Método) de uma interação entre o mediador e Mateus no início do Treino 2, durante o livro *“Adivinha quanto eu te amo”*, a criança respondeu sob controle da ilustração, mas não do texto que a acompanhava, deixando com isso de captar um elemento importante da narrativa. Um exemplo de como Saulo passou a responder sob controle da narrativa que culminava na cena, e não apenas as ilustrações, obtendo assim escores 3, se deu na última sessão do Treino 2 (Sessão 16), durante a contação do livro *“Qual é a cor do amor?”* (Linda Strachan, Brinque Book). A cena para a qual o mediador acenou ao perguntar “O que está acontecendo aqui? ilustrava um elefantinho e sua mãe à beira d’água. O elefantinho havia perguntado ao longo da história qual era a cor do amor, recebendo respostas de vários bichos da floresta. Insatisfeito com as respostas recebidas, o elefantinho havia resolvido fazer a pergunta à mãe. O texto que narrava a resposta da mãe começava algumas páginas antes e terminava nessa página e era o seguinte: “Qual é a cor do amor? Eu lhe digo, filhote. É tão escuro como a noite, é tão brilhante como o sol. Pense numa cor, e ali está o amor. O amor é toda cor, é tudo em todo lugar.”. A resposta de Mateus à pergunta “O que está acontecendo aqui?” foi “O amor são todas as cores”.

A ênfase deste estudo sobre o estabelecimento do controle discriminativo por dimensões temáticas da narrativa foi decorrente não apenas de estudos anteriores sobre leitura

dialógica para crianças neurotípicas (Whitehurst et al., 1988, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998; Zevenbergen et al., 2003) e crianças neuroatípicas (Fleury et al., 2014; Whalon et al., 2015; Whalon et al., 2016), mas sobretudo de estudos mais recentes do grupo de pesquisa do qual a pesquisadora faz parte, que têm se preocupado com questões relacionadas à compreensão leitora (Flores et al., 2014; Medeiros & Flores, no prelo; Rogoski, et. al., 2015). Esses últimos estudos, diferentemente dos anteriores, partem de uma análise prévia da história que será compartilhada e têm evidenciado a importância de analisar o texto antes de planejar as intervenções dialógicas (e.g. Flores, Rogoski, & Nolasco, 2017). É importante realizar estudos para verificar a viabilidade desse procedimento, na prática, para os profissionais que trabalham com crianças com TEA em contextos mais cotidianos, como a sala de aula, e para os familiares em casa, e como seria a capacitação dessas pessoas para realizar as intervenções.

O presente estudo também teve como objetivo investigar o efeito da intervenção sobre a frequência de iniciações verbais, tendo em vista a importância desse repertório para o desenvolvimento (Carvalho, Paula, Teixeira, Zaqueu & D'Antino, 2013; Fleury et al., 2014; Krantz & McClannahan, 1993; Whalon et al., 2015;). Saulo já tinha uma média alta de iniciações na Linha de Base (16 iniciações vocais) e manteve essa média nos Treinos 1 e 2. Isso pode ter ocorrido porque Saulo já havia participado do trabalho de Guevara, Queiroz e Flores (2017). Na Etapa 1 daquele estudo, Saulo não iniciava interações verbais. As primeiras iniciações apareceram na Etapa 2 e se intensificaram na Etapa 3, podendo ter se generalizado para o presente estudo, em que a situação foi muito semelhante. Além da manutenção do repertório adquirido, é interessante notar uma mudança no tipo de iniciação, que passou a incluir, no presente estudo, perguntas tipo “Q” de Saulo, dirigidas ao mediador. Saulo passou a fazer perguntas parecidas às que o mediador fazia a ele, e as formulava em momentos pertinentes da interação. Por exemplo, na última sessão do Treino 2 (Sessão 30), Saulo

apontou para uma página do livro e perguntou ao mediador, olhando para ele “- O que está acontecendo aqui?”. Há também indícios de que as contingências possam ter favorecido as interações vocais de Saulo, pois as não-vocais parecem ter se tornado menos frequentes com o tempo. Porém saber exatamente como isso se deu exigiria uma análise mais minuciosa do reforço diferencial apresentado pelo mediador para cada tipo de iniciação. Outro ponto é que a variabilidade muito grande na frequência das iniciações vocais de Saulo não parece ter relação com as condições experimentais e pode estar ligada a fatores como o tamanho da história, o “gosto” pela história (o quanto ouvir a própria história foi reforçador) e outros fatores não manipulados no experimento.

Mateus teve uma frequência baixa de interações, comparado a Saulo, corroborando alguns estudos (Carvalho et al., 2013; Krantz & McClannahan, 1993) que mostram que crianças com TEA podem ter dificuldade em fazer iniciações verbais (embora seja possível que essa baixa frequência tenha ocorrido exclusivamente na situação do experimento, pois não foi avaliada a quantidade de iniciações em outras situações). Esse dado sugere que, no caso de Mateus, talvez teria sido necessário incluir apoio específico para estimular essas iniciações, como fizeram Whalon et al. (2015). Além disso, os mediadores eram diferentes para as duas crianças, o que pode ter influenciado na diferença da quantidade de iniciações. Outro fator importante é que Mateus participava pela primeira vez de uma pesquisa em leitura dialógica, diferentemente de Saulo. Mateus, portanto, não iniciou sua participação contando com a mesma familiaridade com a situação, nem com o mesmo vínculo afetivo que Saulo possuía com o mediador. Finalmente, Mateus participou de menos sessões (16) do que Saulo (30), por ter passado diretamente da Linha de Base para o Treino 2.

Ambas as crianças já tinham um percentual alto de engajamento na tarefa desde a Linha de Base, o que pode ter ocorrido tanto porque ambas já participavam de rodas de contação de história feitas pelo Projeto de Extensão Livros Abertos (citado no Método),

quanto por terem o hábito de ouvirem histórias em casa contadas pelos pais e, no caso de Saulo, por ter participado da pesquisa de Guevara, Queiroz e Flores (2017). Naquele estudo, Saulo teve uma frequência alta de levantar-se durante as sessões na Etapa 1, mas alcançou zero instâncias de se levantar já na segunda sessão da Etapa 2 e manteve esse padrão até o final do experimento. No presente estudo, de forma semelhante, a situação de leitura dialógica pareceu ter favorecido os comportamentos de engajamento na tarefa, pois esses, embora já altos desde o início, não só se mantiveram como mostraram ligeira tendência ascendente durante as intervenções para Saulo e para Mateus. A atividade, portanto, pareceu interessar às crianças e não produziu comportamentos de fuga e de esquiva, pelo contrário, as crianças mantiveram alta frequência de olhar dirigido ao mediador ou ao livro, corroborando os estudos anteriores que adaptaram a leitura dialógica com crianças com TEA (Fleury et al., 2014; Guevara et al., 2017; Whalon et al., 2015; Whalon et al., 2016).

Nesse sentido, uma vantagem desse procedimento é que não foi necessário usar procedimentos para treinar diretamente os comportamentos de engajamento, como o contato visual e o olhar dirigido ao livro, nem incluir reforçadores arbitrários. Os comportamentos de engajamento se mantiveram, possivelmente, pelo valor reforçador do acesso às ilustrações do livro e à interação com o mediador. Pode ter tido um papel importante a escolha cuidadosa dos livros, pois além da adequação ao repertório e o tamanho semelhante, foram levados em conta o caráter lúdico das histórias, a qualidade do texto e das ilustrações. Também a maneira de fazer a interação, de forma lúdica e divertida, pode ter favorecido o engajamento, posto que os mediadores participavam do projeto de extensão de incentivo à leitura citado anteriormente e tinham bastante experiência com a escolha e mediação de obras de literatura infanto-juvenil.

Um dado interessante de ser ressaltado é sobre um momento no Treino 1 (entre a Sessão 13 e a Sessão 20) em que o desempenho de Saulo em relação a respostas

independentes para perguntas tipo “Q” variou bastante. Essa variação coincidiu com as sessões em que a criança começou a fazer piadas com o mediador, brincando claramente de dar nomeações falsas às ilustrações para provocar risadas, prova disso é que depois ele retomou o desempenho estável ascendente. Por exemplo, durante a contação do livro “*Vira-lata*” (Stephen Michael King, Brinque Book), em uma parte em que aparece a ração do cachorro e o mediador pergunta “- O que o cachorro está comendo?”, Saulo responde que é cocô, dando alguns risinhos e claramente buscando interação com o mediador. Esse dado é importante, pois, apesar do desempenho dele ter variado mais, com alguns picos para baixo, o que ele fez exemplifica habilidades sociais complexas (por exemplo mentir, tentar enganar, fazer brincadeiras), típicas de interações sociais que muitas vezes são bastante difíceis para crianças com TEA fazerem ou até mesmo compreenderem os outros fazendo, o que mostra uma melhora qualitativa na interação. Pode-se considerar, ainda, que se trata de uma espécie de iniciação verbal muito interessante, pois, embora seja uma resposta a uma pergunta (nesse sentido ele não “iniciou” a interação), por outro lado, foi de Saulo a iniciativa de mudar o “tom” da conversa, de mudar o “jogo” da conversa das perguntas e respostas sérias para a brincadeira de dar nomes falsos aos personagens da história. A equipe conversou sobre o que estava acontecendo e decidiu reforçar socialmente essas respostas de Saulo quando ocorressem e que o mediador deveria mostrar a Saulo que estava reconhecendo o caráter brincalhão das nomeações “erradas” de modo natural e entrar na brincadeira durante uns instantes, depois oferecer um estímulo discriminativo para ele de que estava pedindo agora a resposta “séria”. Também buscou-se mudar algumas perguntas tipo “Q” nas histórias seguintes que pareciam muito simples para versões um pouco mais desafiadoras. Essa escolha de adaptação do procedimento foi feita devido à importância desse repertório para o desenvolvimento em geral, e de crianças com TEA especialmente.

Considerações Finais

Diferentemente dos estudos anteriores (Fleury et al., 2014; Whalon et al., 2015; Whalon et al., 2016) que utilizaram auxílios visuais na hierarquia de dicas e exigiram respostas de apontar entre vários estímulos visuais, o presente estudo mostrou ser possível usar dicas vocais como auxílio para estabelecer respostas também vocais. O uso de dicas visuais, como feito pelos autores citados, não é descartado, pois pode ser necessário em alguns casos. Porém os dados deste estudo contribuíram ao mostrar que pode ser desejável testar os dois métodos antes de decidir usar os auxílios visuais, até porque a apresentação das comparações para serem apontadas pela criança, como foi feito nos estudos citados, rompe o fluxo do diálogo e é mais trabalhosa na prática por exigir a preparação de materiais visuais especiais para cada livro. Além disso, seria interessante fazer a transição gradual para a exigência de respostas elaboradas pela criança, mesmo quando usada inicialmente a tarefa de apontar.

Este estudo optou por utilizar hierarquia crescente de dicas, apesar de outros estudos (Libby et al., 2008; MacDuff, Krantz & McClannahan, 2001) alertarem sobre a possibilidade de a criança ficar dependente da dica. A escolha foi feita por considerar a hierarquia crescente mais coerente com o contexto da leitura dialógica, que utiliza o *scaffolding*¹⁶ para auxiliar as crianças a chegar ao repertório esperado e sublinha a importância da responsividade¹⁷ do adulto diante das verbalizações das crianças. A partir dos resultados, foi possível perceber que a estratégia favoreceu o desempenho e não estabeleceu a chamada “dependência da dica”, pois o crescimento do desempenho foi acompanhado pelo uso decrescente das dicas.

¹⁶ O termo *Scaffolding* foi derivado do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP de Vigotsky (1978/1998) e indica o auxílio que um adulto (ou uma pessoa mais experiente) oferece a uma criança para que esta consiga realizar uma tarefa que não conseguiria sozinha (Smit et al., 2012).

¹⁷ Responsividade ou contingência é uma das características essenciais do *scaffolding* (além de esvanecimento e da transferência de responsabilidade) e diz respeito ao adulto estar sensível às respostas e interesses das crianças e ao seu nível de desenvolvimento, momento a momento, oferecendo consequências contingentes (Van de Pol et al., 2010).

Uma contribuição importante do método dessa pesquisa é ter tentado sistematizar, no Método, por meio da hierarquia de dicas, como se dá o processo de *scaffolding* e a responsividade, aspectos da interação muito enfatizados em outros estudos, porém geralmente de forma genérica (e.g. Smit, Eerde & Bakker, 2012; Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). O trabalho de Faria (2016), em que esta elaborou um procedimento para ensinar a leitura dialógica a pais de crianças pequenas, encontrou que esse processo de *scaffolding* é o mais difícil de ensinar (os pais aprenderam rapidamente a fazer perguntas abertas durante a leitura dialógica, mas tinham dificuldade em consequenciar as respostas com expansões e também em dar dicas pertinentes quando fosse necessário, de forma sensível às respostas das crianças). Seria importante que próximos estudos tentassem dar continuidade nessa sistematização, como base para ensinar explicitamente a pais, cuidadores e professores as técnicas de *scaffolding* usadas na leitura dialógica.

Uma vantagem metodológica deste estudo em relação ao de Guevara, Queiroz e Flores (2017) foi ter contado com dois participantes e ter usado um delineamento de linha de base múltipla por participante, em que cada criança entrou na intervenção em momentos diferentes, possibilitando maior confiança na relação funcional da implementação da intervenção com as mudanças observadas.

Em conclusão, o presente estudo corrobora estudos anteriores, no sentido de que a leitura dialógica, desde que feita com adaptações, pode ser uma opção de intervenção naturalística promissora para desenvolver repertórios sociais e comunicativos em crianças com TEA. Vem ainda agregar dados aos escassos estudos com crianças com TEA relacionados à utilização da leitura dialógica; ao uso de hierarquia de dicas crescente sem gerar dependência da dica; ao uso de dicas vocais e da exigência de respostas vocais; ao efeito da leitura dialógica sobre o engajamento na tarefa, as iniciações verbais e à compreensão leitora. No entanto, esse estudo não testou especificamente a generalização,

uma das principais vantagens citadas quando se fala em intervenções naturalísticas. Teria sido interessante fazer testes de manutenção do repertório adquirido, o que não foi possível durante esse trabalho devido ao curto tempo. É importante, ainda, que próximos estudos repliquem e adaptem o método utilizado com outras crianças que tenham perfis diferentes das crianças do presente estudo, por exemplo, crianças que tenham um repertório verbal mais prejudicado.

Referências

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (5a ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bellon, M. L., Ogletree, B. T., & Harn, W. E. (2000). Repeated storybook reading as a language intervention for children with autism: a case study on the application of scaffolding. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(1), 52-58.
- Bosa, C. A. (2001). As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(2), 281-287.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 28*(1), 47-53.
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade, 21*(1), 65-74.
- Carvalho, F. A., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V., Zaquero, L. C. C., & D'Antino, M. E. F. (2013). Rastreamento de sinais precoces de transtorno do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. *Psicologia: Teoria e Prática, 15*(2), 144-154.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(2), 98-112.
- Conti, L. M. C. (2015). *Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Recuperado a partir de:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_ddca075b1f125d8e850fa91b76432f7
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis. Second edition*. (2a ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

- Elliott, R. O., Hall, K. L., & Soper, V. (1990). Analog language teaching versus natural language teaching: generalization and retention of language learning for adults with autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(4), 433-448.
- Faria, V. A. L. (2016). Efeitos de um treinamento com instrução, videomodelação e feedback sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado a partir de:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21164/1/2016_VanessaAparecidaLealFaria.pdf
- Fletcher, K. L. & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: a preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273-288.
- Flores, E. P., Pires, L. F., & Souza, C. B. A. (2014). Dialogic reading of a novel for children: effects on text comprehension. *Paidéia*, 24(58), 243-251.
- Flores, E. P., Rogoski, B. N., & Nolasco, A. C. G. (2017). Comprensión narrativa: análisis del concepto y una proposición teórico-metodológica. Manuscrito em preparação.
- Guevara, V. L. S., Queiroz, L. R., & Flores, E. P. (2017). Implicações da leitura dialógica em crianças com autismo: um estudo preliminar no contexto escolar. Manuscrito em preparação.
- Gullo, D. F., & Gullo, J. C. (1984). An ecological language intervention approach with mentally retarded adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 15, 182-191.

- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 75-90.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(2), 109-120.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*(2), 243-256.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8*(4), 411-420.
- Hogan, T., Bridges, M. S., Justice, L. M., & Cain, K. (2011). Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. *Focus on Exceptional Children, 44*(3), 1-20.
- Huebner, C.E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology 31*(3), 195-201.
- Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(1), 121-132.
- LeBlanc, L. A., Esch, J., Sidener, T. M., & Firth, A. M. (2006). Behavioral language interventions for children with autism: comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches. *The Analysis of Verbal Behavior, 22*(1), 49-60.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(1), 1-24.

- Libby, M. E., Weiss, J. S., Bancroft, S., & Ahearn, W. H. (2008). A comparison of most-to-least and least-to-most prompting on the acquisition of solitary play skills. *Behavior Analysis in Practice, 1*(1), 37-43.
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*(1), 131-165.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. In C. Maurice, G. Green, & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 37-50). Austin, TX: Pro-ed
- Marteleto, M. R. F., Schoen-Ferreira, T. H., Chiari, B. M., & Perissinoto, J. (2011). Problemas de Comportamento em Crianças com Transtorno Autista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(1), 5-12.
- Medeiros, F. H. D., & Flores, E. P. (no prelo). Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- Meline, T. J. (1980). The application of reinforcement in language intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 11*, 95-102.
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research, 48*(1), 12-20.
- Paiva Junior (2014, 28 março). Casos de autismo sobem para 1 a cada 68 crianças. *Revista Autismo* [online]. Recuperado a partir de: <http://www.revistaautismo.com.br/noticias/casos-de-autismo-sobem-para-1-a-cada-68-criancas>

- Pérez-González, L. A., García-Asenjo, L., Williams, G., & Carnerero, J. (2007). Emergence of intraverbal antonyms in children with pervasive developmental disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, (40), 697-701.
- Rakap, S., & Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: a systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, 13, 35-51.
- Reyes, Y. [201-]. Mediadores de leitura. In: *Glossário Ceale* [online], Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG. Recuperado a partir de:
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>
- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F. & Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 6(1), 48-59.
- Santos-Carvalho, L. H. Z. (2012). *Caracterização e análise das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Recuperado em 20 de janeiro, 2017, de <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3108/4564.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schuler, A., Gonsier-Gerdin, J., & Wolfberg, P. (1990). The efficacy of speech and language intervention: autism. *Seminars in Speech and Language*, 11, 242-255.
- Siklos, S., & Kerns, K. (2007). Assessing the diagnostic experiences of a small sample of parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 28(1), 9-22.

- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix. Originalmente publicado em 1957.
- Skinner, B. F. (2007). Seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 129-137. Originalmente publicado em 1957.
- Smit, J., Eerde, H. A. A. V., & Bakker, A. (2012). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39(5), 817-834.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Spradlin, J., & Siegel, G. (1982). Language training in natural and clinical environments. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47(1), 2-6.
- Sundberg, M. L., & Michael, J. (2001). The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 698-724.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, (22), 271-296.
- Vasconcelos, L. A., Naves, A. R. C. X., & Ávila, R. R. Uma abordagem analítico-comportamental do desenvolvimento. In Tourinho, E. Z. & Luna, S. (Orgs.). *Investigações Históricas, Conceituais e Aplicadas em Análise do Comportamento*. (pp. 125-151), v. 1, São Paulo: Roca.
- Vigotsky, L. S. (1998). *A Formação social da mente* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman E.) (J.C. Neto, L.S. Barreto, S.C. Afeche, Trans.). São Paulo, SP: Martins Fontes. Originalmente publicado em 1978.
- Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 102-115.

- Whalon, K., Hanline, M. F., & Davis, J. (2016). Parent Implementation of RECALL: a systematic case study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51*(2), 211-220.
- Whitehurst, G. J. Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J.; Epstein, J. N.; Angell, A. L.; Payne, A. C.; Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in head start. *Journal of Educational Psychology, 86*(4), 542-555.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.
- Wulz, S. V., Hall, M. K., & Klein, M. D. (1983). A home-centered instructional communication strategy for severely handicapped children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 48*(1), 2-10.
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., & Blumberg, S. J. (2015). Estimated prevalence of autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014 National Health Interview Survey. *National Health Statistics Reports, (87)*, 1-20.
- Zanon, R. B., Backes, B., & Bosa, C. A. (2014). Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 30*(1), 25-33.
- Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: an integrated review. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 318-333.

Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(1), 1-15.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para responsáveis e filhos

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa **Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, sob a responsabilidade do pesquisador Lara Rodrigues Queiroz. O projeto se insere na linha de pesquisa sobre leitura dialógica e seus benefícios nos mais diversos grupos.

O objetivo desta pesquisa é investigar quais os efeitos da leitura dialógica no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com TEA.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de uma interação com um mediador que contará uma história para você, este estudo não pretende trazer riscos psicológicos, físicos ou qualquer outro. Os encontros acontecerão na escola em que você estuda ou no núcleo de intervenção que você já frequenta em horários pré-combinados, duas vezes por semana, com um tempo estimado de meia hora por contação para sua realização.

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

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o maior conhecimento sobre os efeitos da leitura dialógica no comportamento das crianças com TEA.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

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

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Lara Rodrigues Queiroz, telefone (61) 9 8288-3400, orientada pela Professora Doutora Eileen Pfeiffer Flores, telefone (61) 9 8137-3455, na Universidade de Brasília, disponível inclusive para ligação a cobrar. Ou envie um email para lara_rqm_@hotmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, ___ de _____ de _____

Anexo 2

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, sou responsável e autorizo a utilização da imagem e do som de voz de _____ na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “**Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**”, sob responsabilidade de *Lara Rodrigues Queiroz* vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento da Universidade de Brasília.

A imagem e som de voz desta criança, a qual sou responsável, podem ser utilizadas apenas para os seguintes fins de pesquisa: análise por parte da equipe de pesquisa. Quaisquer reprodução e divulgação de dados e resultados decorrentes desta pesquisa não deverá conter itens que servirão para a identificação da criança, mantendo, assim, o sigilo.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitados acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Poderei solicitar ao pesquisador ter acesso às imagens e som de voz da criança a qual sou responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz desta criança a qual eu sou responsável.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável pelo participante.

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, ___ de _____ de _____.

Anexo 3

Lista de livros

Livro/Título	Autor(a)	Ilustração	Número de páginas	Editora
A descoberta	Jonas Ribeiro	Jonas Ribeiro	20	Cortez Editora
A raiva	Blandina Franco	José Carlos Lollo	32	Pequena Zahar
Adivinha quanto eu te amo	Sam McBratney	Anita Jeram	29	WMF Martins Fontes
Bruxa Onilda vai a Veneza	E. Larreula & R. Capdevila		31	Editora Scipione
Cabrito, cabritões	Olalla González	Federico Fernández	36	Callis
Como pegar uma estrela	Oliver Jeffers		32	Salamandra
Dorme, menino, dorme	Laura Herrera	July Macuada	28	Livros da Matriz
E o dente ainda doía	Ana Terra	Ana Terra	32	DCL Editora
Estela, estrela do mar	Marie Louise Gay	Marie Louise Gay	32	Brinque Book
Eu sou o mais forte	Mario Ramos		24	WMF Martins Fontes
Faz e acontece no faz de conta	Lalau e Laurabeatriz	Lalau e Laurabeatriz	32	Cia das Letras
Gato pra cá, rato pra lá	Sylvia Orthoff	Graça Lima	24	Editora Rovellet
Gino girino	Milton Célio de Oliveira Filho & Theo de Oliveira	Alexandre Alves & Ronaldo Lopes	23	Editora Globo
Medo do escuro	James Misse	Marcelo Garcia	14	Pé da letra
Meu amigo Jim	Kitty Crowther		32	Cosac Naify
O cãozinho Bugs	Pedro del Monte Brandão	Ricardo Paonesa	24	Viva e Deixa Viver
O homem que amava caixas	Stephen Michael King		34	Brinque Book
O menino que aprendeu a ver	Ruth Rocha	Elisabeth Teixeira	35	Quinteto Editorial
O menino, o cachorro	Simone Bibian	Mariana Massarini	36	Manati
O pato, a morte e a tulipa	Wolf Erlbruch	Wolf Erlbruch	32	Cosac Naify
O urso que queria ser pai	Wolf Erlbruch	Wolf Erlbruch	29	Companhia das letrinhas
Os dez amigos	Ziraldo	Ziraldo	24	Melhoramentos Ltda
Peppa	Silvana Rando		28	Brinque Book
Qual é a cor do amor	Linda Strachan	David Wojtowycz	28	Brinque Book
Que bicho será que botou o ovo?	Angelo Machado	Roger Mello	24	Edigraf Participações
Selvagem	Emily Hughes	Emily Hughes	40	Pequena Zahar
Será mesmo que é bicho?	Angelo Machado	Roger Mello	24	Edigraf Participações
Tatu-balão	Sônia Barros	Simone Matias	36	Aletria
Turma da Mônica - O averento	Maurício de Sousa		16	Girassol
Vira-lata	Stephen Michael King		32	Brinque Book

Anexo 4

Exemplo de análise de eventos do livro “Adivinha quanto eu te amo”

EVENTO	PERGUNTA DO MEDIADOR RESPOSTA ESPERADA	TRECHO DO LIVRO
EVENTO 1	Em que o Coelhoinho se agarrou firme? Nas longas orelhas do Coelho Pai.	Era hora de ir para a cama, e o Coelhoinho se agarrou firme nas longas orelhas do Coelho pai.
EVENTO 2	Quem queria ter certeza de que o Coelho Pai está ouvindo? O Coelhoinho.	Ele queria ter certeza que o Coelho Pai estava ouvindo. – Adivinha quanto eu te amo. – disse ele.
-	-	- Ah, acho que isso eu não consigo adivinhar – respondeu o Coelho Pai.
EVENTO 3	O que o Coelhoinho está fazendo? Esticando os braços o máximo que podia.	Tudo isso – Disse o Coelhoinho, esticando seus bracinhos o máximo que podia.
EVENTO 4	Quem tem os braços compridos? O Coelho Pai.	Só que o Coelho Pai tinha os braços mais compridos. E disse: - E eu te amo tudo isso.
-	-	“Huum, isso é um bocado.”, pensou o Coelhoinho.
EVENTO 5	O que o Coelhoinho está fazendo? Dizendo que ama o pai com toda a sua altura.	- Eu te amo toda a minha altura – disse o Coelhoinho.
EVENTO 6	O que está acontecendo aqui? O Coelho Pai está dizendo que ama o Coelhoinho com toda a sua altura.	- E eu te amo toda a minha altura – disse o Coelho Pai.
EVENTO 7	O que o Coelhoinho queria ter? Os braços bem compridos.	“Puxa, isso é bem alto”, pensou o Coelhoinho. “Eu queria ter os braços compridos assim.”
EVENTO 8	O que o Coelhoinho está fazendo? Saltando pra lá e pra cá pra dizer que ama o Coelho Pai.	- Eu te amo a altura do meu pulo! – Riu o Coelhoinho, saltando para lá e para cá.
EVENTO 9	No que as orelhas do Coelho Pai tocaram quando ele saltou? Nos galhos da árvore.	E eu te amo a altura do meu pulo – riu também o Coelho Pai e saltou tão alto que suas orelhas tocaram os galhos das árvores.
-	-	Então o Coelhoinho teve uma boa ideia.
EVENTO 10	O que o Coelhoinho está fazendo? Está de ponta-cabeça para dizer que ama o Coelho Pai.	Ele se virou de ponta cabeça, apoiando as patinhas na árvore. – Eu te amo até as pontas dos dedos dos meus pés!
EVENTO 11	O que está acontecendo aqui? O Coelho Pai está dizendo que ama o Coelhoinho ao balançá-lo no ar.	- E eu te amo até a ponta dos dedos dos teus pés – Disse o Coelho Pai balançando o filho no ar.
-	-	- Eu te amo toda a estradinha daqui até o rio – gritou o Coelhoinho.
EVENTO 12	Até onde o Coelho Pai ama o filho? Até depois do rio, até as colinas.	- Eu te amo até depois do rio até as colinas – disse o Coelho Pai.
EVENTO 13	Quem está sonolento demais para continuar pensando? O Coelhoinho.	“E uma bela distância”, pensou o Coelhoinho. Ele estava sonolento demais para continuar pensando. Então ele olhou para além das copas das árvores, para a imensa escuridão da noite.
EVENTO 14	O que o Coelhoinho fez? Disse que amava o Coelho Pai e fechou os olhos.	Nada podia ser maior do que o céu. – Eu te amo ATÉ A LUA! – disse ele, e fechou os olhos. Puxa, isso é longe disse o Coelho Pai. Longe mesmo!
EVENTO 15	O que o Coelho Pai está fazendo? Colocando o Coelhoinho para dormir e dando um beijo de boa noite.	O Coelho Pai deitou o Coelhoinho na sua caminha de folhas. E então se inclinou para lhe dar um beijo de Boa Noite.
EVENTO 16	O que o Coelho Pai fez? O Coelho Pai foi dormir com o Coelhoinho.	Depois, deitou-se ao lado do filho e sussurrou sorrindo: - Eu te amo até a lua... IDA E VOLTA!