

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Lygia T. Dorigon

Aplicação do *Early Social Communication Scale (ESCS)* em  
bebês de 9 a 15 meses: um estudo sobre atenção compartilhada

Doutorado em Psicologia Experimental: Análise do  
Comportamento

São Paulo

2017

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Lygia T. Dorigon

Aplicação do *Early Social Communication Scale (ESCS)* em  
bebês de 9 a 15 meses: um estudo sobre atenção compartilhada

Doutorado em Psicologia Experimental: Análise do  
Comportamento

Tese apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo, como exigência parcial para  
obtenção do título de DOUTOR em  
Psicologia Experimental: Análise do  
Comportamento sob orientação da Prof<sup>a</sup>  
Dra. Maria Amalia Pie Abib Andery

São Paulo

2017

Banca Examinadora

---

---

---

---

---

*Aos meus pais.  
Por me ensinarem o valor de aprender.*

## Agradecimentos

A Deus, apesar da Ciência.

A minha orientadora Maria Amalia Andery, por mais uma parceria. Obrigada pelo apoio e incentivo ao tema que escolhi. Por acreditar, junto comigo, que uma Ciência do Comportamento nunca estará finalizada e que poderá sempre se modificar. Obrigada por compreender que o doutorado era parte da minha vida, mas que havia fatos concorrentes de valor incomparável: a construção da minha família. Muito obrigada por me ajudar a concluir este trabalho, pelas suas contribuições pontuais e brilhantes e por estar ao meu lado. Obrigada por estar disponível, me estimular e me acolher.

Às escolas onde as coletas foram realizadas, por terem me aberto de forma tão disponível e gentil, o espaço para realização da minha pesquisa. E às famílias das crianças por terem me autorizado a estar junto com seus filhos, desde tão pequeninhos.

À Rachel e ao Flavio, ao Saulo e Tatiana, por abrirem as suas casas, por estarem presentes nas coletas e por me emprestarem seus filhos. Depois que me tornei mãe, posso compreender o tamanho da confiança que isso representa.

A todos os professores do PEXP, por mais uma temporada de aprendizagem, de troca de experiências, conhecimento e pelo acolhimento carinhoso de sempre.

À Teia. Você está sempre entre nós.

Aos membros da banca Sérgio Luna e Paula Gioia, por terem sido muito mais que avaliadores do meu trabalho. Mas, por terem sido tão generosos em compartilhar comigo suas impressões, críticas, sugestões e correções.

À Thais Porlan de Oliveira e Cíntia Guilhardi, pela gentileza e disponibilidade em aceitarem o convite para participar da minha banca. Obrigada pelas contribuições e questionamentos para que o resultado final pudesse ser melhor.

À Dinalva. Que sorte a minha ter encontrado você no caminho. Sou muito grata por toda a ajuda (muita) que você sempre me deu. Obrigada por toda disponibilidade e generosidade. Você mora no meu coração.

À CAPES pelo financiamento integral deste trabalho.

A minha amiga de PEXP, Mari Vieira, pela ajuda neste trabalho, pelas trocas sobre o doutorado e, principalmente, pelas trocas sobre a vida e sobre a maternidade (nosso melhor assunto). Sua disponibilidade e generosidade foram fundamentais, especialmente na reta final. Muito obrigada.

Aos meus amigos Jan e Aninha, pela ajuda fundamental neste trabalho. Jan, muito obrigada por ler meu texto, mesmo sendo este trabalho de um tema tão diferente dos que você estuda. Aninha, muito obrigada pelo tempo precioso, em uma fase tão especial.

À Natalia Matheus por toda a ajuda de sempre. Mais distante que no mestrado, mas não menos presente. Que sorte a minha ter a sua amizade nesta vida.

À Cássia, por todas as contribuições neste trabalho e pela parceria de tantos anos. Sempre fomos uma excelente dupla.

Ao Bruno, ao Dante e ao Jazz, pelas ajudas pontuais e precisas e pela disponibilidade em me ajudar.

Aos meus amigos de vida, padrinhos do meu filho, Clarice e Maurício. Tirando os milhares de outros motivos especiais que tenho para dizer obrigada, agradeço aqui pela ajuda para eu finalizar este trabalho. Sem você, Maurício, teria sido quase impossível fazer os meus gráficos. E a você, Clarice, obrigada de novo por revisar o meu trabalho. Mas, obrigada infinitamente por tudo. Você é a melhor amiga que eu poderia ter escolhido nesta vida.

À Mayra e ao Tim pela ajuda com a correção do *abstract*.

Aos meus amigos (que sabe quem são), por terem escutado tantas vezes: “não posso, tenho que terminar o doutorado” e por compreenderem.

Ao Centro Paradigma por todo o aprendizado e espaço para que eu realizasse atividades profissionais diversas e que contribuíssem tanto com a minha formação. Mas, agradeço, principalmente, pelos amigos que fiz por aí.

À Luciana e à Pâmela por cuidarem da nossa casa e do meu filho, com tanta dedicação e carinho. E por me darem condições de me dedicar tanto a terminar este trabalho.

Aos meus pais, pela imensa ajuda, especialmente depois que o Gabriel nasceu. Vocês, como sempre, foram extremamente acolhedores, incentivadores, generosos e muito amorosos. Obrigada por alterarem tanto a rotina de vocês para poderem me ajudar a concluir este trabalho. Obrigada pelo apoio em todas as minhas decisões e por me ajudarem sempre a encontrar o melhor caminho. Se eu for para o meu filho metade do que vocês são para mim, tenho certeza que contribuirei para que o caminho dele seja muito feliz.

Ao meu marido, Guilherme, pela parceria, companheirismo e paciência (muita). Obrigada por toda a dedicação a mim e ao Gabriel. Obrigada por compreender as minhas escolhas e por me incentivar a ir até o fim delas. Obrigada por aceitar o meu tempo de ausência para terminar este trabalho e por colocar a sua vida em espera também. Sou muito mais feliz por ter você ao meu lado.

Ao meu filho Gabriel, por ter chegado e por ter mudado por completo a minha perspectiva sobre a vida. Obrigada por ter devolvido o meu rumo. Quando você crescer, vai saber que a sua mãe entregou o doutorado dela quando você completou um ano de vida (e logo que deu os primeiros passos). Durante vários dias do seu primeiro ano, eu não pude brincar com você porque tinha que escrever a tese. Em todos estes dias, por sorte (e por Deus), eu pude estar em casa, acompanhando o seu desenvolvimento. Sentada na frente do computador e de um monte de papéis, eu pude presenciar todas as primeiras vezes que você fez uma coisa nova. E não há nada mais maravilhoso que ver alguém aprender. É por isso que eu estudo, para poder conhecer, desenvolver e refinar formas efetivas de ensinar e para poder contribuir com o desenvolvimento de um mundo melhor para você viver. Obrigada por me inspirar todos os dias a ser melhor. Ser sua mãe foi o maior presente que recebi desta vida. Não há título nenhum que se compare a este.

Trabalho financiado pela CAPES

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

**Orientadora:** Dra Maria Amalia Pie Abib Andery

**Linha de Pesquisa:** Desenvolvimento de Metodologias e Tecnologias de Intervenção

### Resumo

A *atenção compartilhada* é o termo utilizado, pela literatura do desenvolvimento e cognitivista, para se referir a um conjunto de comportamentos (que envolvem gestos e contato visual), que permite ao indivíduo se engajar em relações triádicas, entre um par social e um objeto de interesse comum, a fim de *compartilhar* experiências. A identificação de comportamentos de atenção compartilhada em bebês tem sido correlacionada com o desenvolvimento posterior de linguagem e de outros comportamentos simbólicos. A falha na emissão de comportamentos de atenção compartilhada tem sido considerada um indicador confiável do Transtorno do Espectro Autista. O desenvolvimento de medidas objetivas de avaliação é fundamental para que se identifique o mais precocemente possível déficits em comportamentos considerados cruciais no desenvolvimento infantil de humanos. A ausência de avaliações analítico-comportamentais, especialmente delineadas para a investigação dos comportamentos de atenção compartilhada levou a seleção de um instrumento de avaliação de comportamentos pré-vocais, desenvolvido por pesquisadores do desenvolvimento e delineado para a identificação de comportamentos, antes de um ano de idade. Os objetivos deste estudo foram (a) analisar as contingências envolvidas nas tarefas do instrumento de avaliação *Early Social Communication Scale*, (b) investigar o desenvolvimento de comportamentos de atenção compartilhada em oito bebês, de 9 a 15 meses e (c) propor um conjunto de tarefas para avaliação de comportamentos de atenção compartilhada. Os resultados da análise do instrumento indicaram que tarefas delineadas para a categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* apresentavam condições evocativas menos explícitas que para a categoria *Responder à Atenção Compartilhada* e que alguns dos comportamentos avaliados na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* não cumpriam com os requisitos para esta inclusão. O desempenho dos participantes na categoria *Responder à Atenção Compartilhada* diferenciou-se nos meses avaliados. E na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* este dado foi identificado apenas para o comportamento de *apontar*. Para os demais, não se observou padrão regular no desenvolvimento dos comportamentos, mas considera-se a influência de questões relativas a classificação dos comportamentos e das tarefas. O conjunto de tarefas proposto avalia os comportamentos nas categorias *falante* e *ouvinte* com tarefas que estabelecem condições evocativas para todos os comportamentos em avaliação.

**Palavras-chave:** atenção compartilhada, atenção conjunta, *joint attention*, *Early Social Communication Scale*, *ESCS*.



Dorigon, L. T. (2017). The application of *Early Social Communication Scale* in babies from 9 to 15 months: a joint attention study. Doctoral dissertation. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Advisor:** Dra Maria Amalia Pie Abib Andery

**Research line:** Development of Methods and Technologies of Intervention

### ***Abstract***

*Joint attention* is a term, used by cognitive and developmental literature, to refer to a set of behaviors (which could involve gestures and eye contact) that permits an individual to engage in triadic relations in between a social peer and an object of common interest, in order to *share* experiences. The presence of joint attention behaviors in babies has been correlated with the subsequent development of language and other symbolic behaviors. Deficit in joint attention behaviors has been considered a reliable marker of Autism Spectrum Disorder. The development of objective assessment measures is fundamental to the identification as early as possible of deficits in behaviors considered crucial to the infant human development. The absence of behavior analytic assessments, especially designed to investigation of joint attention behaviors let to the selection of an assessment instrument of pre-vocal behaviors, developed by developmental researchers and designed to the identifications of behaviors in babies before one year of age. The purposes of this study are (a) to analyze the contingencies involved in tasks of the assessment manual *Early Social Communication Scale*, (b) to investigate the development of joint attention behaviors in eight babies, between 9 to 15 months of age and (c) to propose a set of tasks to assess joint attention behaviors. The results of the instrument analysis indicated that tasks designed to the *Initiation Joint Attention* category presented less explicitly evocative conditions than to the *Responding Joint Attention* category and some of the behaviors assessed by the *Initiation Joint Attention* category didn't accomplish the criterions to that inclusion. The performance of participants in the *Responding to Joint Attention* category progressively increased during the months assessed. And in the *Initiation Joint Attention* Category this data was identified only to the pointing behavior. To the others, it was not observed a regular pattern of behavior development, but it's considered the influences of features related to the behavior classification and to the tasks. A set of tasks proposed considered the assessment of behaviors from the *speaker* and *listener* categories, with tasks that establish evocative conditions for all of behaviors in evaluation.

**Key-words:** *joint attention, Early Social Communication Scale, ESCS.*

## Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>xii</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
Comportamentos de atenção compartilhada sob a ótica cognitivista e do desenvolvimento.....	3
Atenção compartilhada e desenvolvimento infantil .....	7
Atenção Compartilhada na perspectiva analítico-comportamental.....	9
Avaliação dos comportamentos de atenção compartilhada .....	23
<i>Early Social Communication Scale – ESCS</i> .....	30
<b>Método .....</b>	<b>40</b>
<b>Participantes.....</b>	<b>40</b>
<b>Equipamento e material.....</b>	<b>41</b>
<b>Local.....</b>	<b>44</b>
<b>Medidas.....</b>	<b>45</b>
<b>Procedimento .....</b>	<b>47</b>
<b>Instruções gerais para o experimentador .....</b>	<b>47</b>
<b>Instruções para pais ou cuidadores.....</b>	<b>48</b>
<b>Sessões de coleta .....</b>	<b>48</b>
<b>Tarefas ESCS.....</b>	<b>49</b>
1. <i>Seguir comandos</i> .....	49
2. Espetáculo de objetos .....	51
3. Troca de turno .....	55
4. Tarefa da Música .....	58
4.1. Descrição da tarefa .....	58
5. Seguir o olhar .....	61
6. Responder ao convite .....	64
7. Apresentação do livro .....	67
8. Recipiente de plástico .....	68
8.1. Descrição da tarefa .....	68
<b>Procedimento de análise.....</b>	<b>70</b>
<b>Concordância entre observadores.....</b>	<b>71</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>72</b>
<b>1. Análise das Tarefas .....</b>	<b>72</b>
Seguir Comandos .....	77
Recipiente de Plástico.....	78
Tarefa da Música .....	79
Resposta ao convite.....	81
Seguir o Olhar e Apresentação do Livro .....	83
Troca de Turno.....	84
Espetáculo de Objetos .....	87
Comportamentos avaliados fora das tarefas .....	93
<b>Análise do desempenho dos participantes .....</b>	<b>94</b>
<b>Considerações gerais acerca do instrumento .....</b>	<b>117</b>
<b>Proposta de possíveis tarefas para avaliação de comportamentos de</b>	
<b><i>Atenção Compartilhada</i>.....</b>	<b>122</b>
1) Apresentação do brinquedo.....	123
2) Seguir o olhar.....	125
3) Seguir o apontar (Pôster).....	126
4) Troca de turno.....	128
5) Objeto escondido .....	129
6) Oferta do brinquedo .....	130
7) Avaliação durante a sessão experimental .....	131

<b>Discussão .....</b>	<b>137</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>149</b>
<b>Referências .....</b>	<b>153</b>
<b>Anexo A.....</b>	<b>160</b>
<b>Apêndice A .....</b>	<b>162</b>
<b>Apêndice B .....</b>	<b>164</b>

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> A proposta do “Tact Model” para a <i>atenção compartilhada</i> (extraído e traduzido de Swope, 2010).....	14
<i>Figura 1.1.</i> Diagrama da contingência. A linha tracejada mostra a contingência de três termos em que a consequência é independente da mediação do adulto. Linhas sólidas mostram as contingências que podem explicar a iniciação da <i>atenção compartilhada</i> . A linha curva da OM para o SR+ representa o efeito estabelecedor do reforço do evento de interesse; a flecha da OM para a resposta representa o efeito evocativo do evento de interesse (extraído e traduzido de Dube et al., 2004). .....	16
<i>Figura 1.2</i> Esquemática de contingências em episódios de <i>atenção compartilhada</i> . As cores sinalizam eventos idênticos, que podem ter funções comportamentais distintas ou topografias de respostas diferentes (no caso da resposta de compartilhar). Os números 1a e 1b referem-se a uma cadeia comportamental (reunidas na chave), que descrevem o comportamento do <i>falante</i> . O número 2 descreve o comportamento do <i>ouvinte</i> .....	20
<i>Figura 1.3.</i> Esquemática da contingência de <i>checar a face</i> . As cores sinalizam eventos idênticos, que podem ter funções comportamentais distintas. A contingência 1 descreve o comportamento do <i>falante</i> e, a contingência 2, descreve o comportamento do <i>ouvinte</i> , que não foi considerado um comportamento de <i>atenção compartilhada</i> . .....	21
<i>Figura 1.4</i> Representação esquemática da sala de coleta. Os quatro pôsteres estão indicados pelas siglas P1, P2, P3 e P4. ....	45
<i>Figura 1.5.</i> Respostas dos oito participantes na categoria <i>Iniciar Interação Social</i> , nas topografias <i>iniciar troca de turno</i> (carro), <i>iniciar troca de turno</i> (bola), <i>provocação</i> (menor complexidade), <i>provocação</i> (maior complexidade), <i>iniciar som ou cócegas</i> . Em cada linha horizontal apresentam-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses) de cada participante. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador. ....	96
<i>Figura 1.6.</i> Respostas dos oito participantes na categoria <i>Responder à Interação Social</i> , nas topografias <i>contato visual</i> , <i>ação apelo</i> , <i>troca de turno</i> (carro), <i>troca de turno</i> (bola), <i>responder ao convite</i> . Em cada linha horizontal apresenta-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses) de cada participante. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas.....	97
<i>Figura 1.7.</i> Respostas dos oito participantes na categoria <i>Iniciar Pedidos</i> , nas topografias <i>contato visual</i> , <i>alcançar</i> , <i>apelo</i> , <i>apontar</i> , <i>apontar com contato visual</i> , <i>entregar</i> e <i>entregar com contato visual</i> . Em cada linha horizontal apresentam-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses) de cada participante. As barras pretas referem-se ao número de	

respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador. ....98

*Figura 1.8.* Respostas dos oito participantes na categoria *Responder a Pedidos*, nas topografias *(entregar) sem gesto* e *(entregar) com gesto*. Em cada linha horizontal apresenta-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses) de cada participante. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador.....99

*Figura 1.9.* Respostas dos oito participantes na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, nas topografias *contato visual*, *alternar o olhar*, *apontar*, *apontar com contato visual* e *mostrar*. Em cada linha horizontal apresenta-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses) de cada participante. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador.....100

*Figura 2.* Respostas dos oito participantes na categoria *Responder à Atenção Compartilhada*, nas topografias *seguir o apontar proximal*, *seguir o apontar distal sem atraso* e *seguir o apontar distal com atraso*. Em cada linha horizontal apresenta-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses), de cada participante. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador.....101

*Figura 2.1.* Respostas de *contato visual*, *gesticular* e *sorrir* emitidas durante a execução da música, nas três sessões experimentais (aos 9, 12 e 15 meses). Nas duas primeiras (de cima para baixo) linhas horizontais estão representados os dados referentes à resposta de *contato visual* de cada um dos oito participantes. Nas duas linhas horizontais centrais estão representados os dados referente à resposta de *gesticular*, para cada um dos oito participantes e nas duas últimas linhas horizontais os dados da resposta de *sorrir*, de cada um dos oito participantes. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas (músicas cantadas pelo experimentador).....102

*Figura 2.2.* Respostas de *contato visual*, *entregar* e *entregar com contato visual*, na categoria *Iniciar Pedidos* avaliadas ao longo de cada sessão experimental, para todos os participantes. Cada conjunto de três barras referem-se às três sessões experimentais de um participante. As barras brancas representam a sessão aos 9 meses, as cinzas clara, a sessão aos 12 meses e as cinzas escura, aos 15 meses.....105

*Figura 2.3.* Frequência de respostas de *apontar*, na categoria *Pedidos*, avaliadas ao longo de cada sessão experimental, para todos os participantes. Cada conjunto de três barras refere-se às três sessões experimentais de um participante. As barras brancas representam a sessão aos 9 meses, as cinzas claras, a sessão aos 12 meses e, as cinzas escuras, aos 15 meses.....107

*Figura 2.4.* Ocorrência de respostas de *alternar o olhar*, na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, emitidas na primeira apresentação de cada brinquedo. Cada gráfico representa uma sessão experimental para os oito participantes avaliados. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador. ....110

*Figura 2.5.* Frequência de respostas de *imitação*, emitidas ao longo das sessões experimentais (9, 12 e 15 meses), para cada um dos participantes.....116

## Índice de Tabelas

Tabela 1	27	
Alguns Instrumentos Padronizados de Avaliação para TEA e Informações sobre os Comportamentos de Atenção Compartilhada que são investigados em cada um		
Tabela 1.1	29	
Alguns Manuais Analítico-comportamentais de Avaliação para TEA e Informações sobre os Comportamentos de Atenção Compartilhada que são investigados em cada um		
Tabela 1.2.	32	
Descrição das Categorias de Comportamentos Avaliadas pelo ESCS		
Tabela 1.3	33	
Descrição das Contingências de “Atenção Compartilhada”, nas Subcategorias “Iniciar” e “Responder”		
Tabela 1.4	34	
Descrição das Contingências de “Pedidos”, nas Subcategorias “Iniciar” e “Responder”		
Tabela 1.5	35	
Descrição das Contingências de “Interação Social”, nas Subcategorias “Iniciar” e “Responder”		
Tabela 1.6	42	
Relação dos Brinquedos Utilizados em cada Conjunto e as Tarefas Correspondentes		
Tabela 1.7	45	
Definição de Oportunidade Para Cada Tarefa Aplicada		45
Tabela 1.8	49	
Informações Gerais Sobre a Tarefa “Seguir Comandos”		49
Tabela 1.9	50	
Contingência que Descreve a Tarefa “Seguir Comandos”		50
Tabela 2	50	
Contingência que Descreve o Comportamento do Experimentador na Ausência da Resposta-alvo da Criança		
Tabela 2.1	52	
Informações Gerais Sobre a Tarefa Espetáculo de Objetos		52
Contingências que Descrevem a Tarefa “Espetáculo de Objetos”, para as duas Categorias de Comportamento Avaliadas		
Tabela 2.3	56	
Informações Gerais Sobre a Tarefa “Troca de Turno”		56
Tabela 2.4	56	
Contingência que Descreve a Tarefa “Troca de Turno”		56
Tabela 2.5	57	
Contingência que Descreve o Comportamento do Experimentador na Ausência da Resposta-alvo da Criança		
Tabela 2.6	59	
Informações Gerais da “Tarefa da Música”		59
Tabela 2.7	60	
Contingência que descreve a “Tarefa da Música”		60
Tabela 2.8	61	

Informações Gerais para a Tarefa de “Seguir o Olhar”	61
Tabela 2.9	62
Contingência que Descreve a Tarefa “Seguir o Olhar”	62
Tabela 3	62
Contingência que Descreve o Comportamento do Experimentador na Ausência da Resposta-alvo da tarefa “Seguir o Olhar”.	62
Tabela 3.1	64
Informações Gerais da Tarefa “Responder ao Convite”	64
Tabela 3.2	65
Contingências que Descrevem a Tarefa “Responder ao Convite”	65
Tabela 3.3	66
Contingência que Descreve o Comportamento do Experimentador na Ausência das Respostas-alvo da Criança	66
Tabela 3.4	67
Informações Gerais da Tarefa “Apresentação do Livro”	67
Tabela 3.5	67
Contingência que Descreve a Tarefa “Apresentação do Livro”	67
Tabela 3.6	68
Informações Gerais Tarefa “Recipiente de Plástico”	68
Tabela 3.7	69
Contingências que Descrevem a Tarefa “Recipiente de Plástico”	69
Tabela 3.8	69
Contingência que Descreve o Comportamento do Experimentador na Ausência da Resposta-alvo da Criança	69
Tabela 3.9	73
Apresentação das Categorias de Comportamento e dos Comportamentos-alvo Avaliados em Cada Tarefa do Manual ESCS73	
Tabela 4	77
Contingência Comportamental da Tarefa “Seguir Comandos”	77
Tabela 4.1	78
Contingência Comportamental da Tarefa Recipiente de Plástico	78
Tabela 4.2	79
Contingência Comportamental da “Tarefa da Música”	79
Tabela 4.3	81
Contingência Comportamental da Tarefa “Resposta ao Convite”	81
Tabela 4.4	83
Contingências Comportamentais das Tarefas “Seguir o Olhar” e “Apresentação do Livro”	83
Tabela 4.5	84
Contingência Comportamental da Tarefa “Troca de Turno”	84
Tabela 4.6	87
Contingências Comportamentais da Tarefa “Espetáculo de Objetos” para os Comportamentos das Categorias “Iniciar Atenção Compartilhada” (IAC) e “Iniciar Pedidos” (IP)	87
Tabela 4.7	88
Contingências Comportamentais para cada Resposta da categoria “Iniciar Atenção Compartilhada”	88
Tabela 4.8	92
Contingências Comportamentais para cada Resposta da Categoria “Iniciar Pedidos”	92



Tabela 4.9	108
Ocorrência de Respostas de Vocalização Emitidas com uma das Topografias de Respostas da Categoria “Pedidos”. Os Números 1, 2 e 3 Indicam cada Sessão Experimental, aos 9, 12 e 15 Meses	108
Tabela 5	113
Frequência de Respostas de cada Participante, nas Três Sessões Experimentais, de “Apontar sem Contato Visual” (Registrada entre Parênteses) e “Apontar com Contato Visual” (Registrada fora do Parênteses), Diante dos Pôsteres e do Livro, na Categoria “Iniciar Atenção Compartilhada”	113
Tabela 5.1	121
Síntese das Tarefas do Manual ESCS, das Categorias e dos Comportamentos Avaliados e Síntese das Revisões Sugeridas neste Trabalho	121
Tabela 5.2	136
Síntese das Contingências Envolvidas nas Tarefas para Avaliação dos Comportamentos de Atenção Compartilhada	136

## **Apresentação**

A proposta para este estudo surgiu, primeiramente, da experiência clínica da pesquisadora com intervenções para crianças menores de 3 anos de idade. Conhecer o curso do desenvolvimento infantil, a despeito de se compreender o papel fundamental do ambiente na aprendizagem dos comportamentos, tornou-se alvo de seu interesse. A identificação de comportamentos relevantes para o desenvolvimento típico de humanos contribui para que seja possível, cada vez mais cedo, detectar possíveis deficiências ou alterações. Isto, aliado ao potencial aplicado da análise do comportamento, permite que estratégias de intervenção sejam delineadas para o ensino de novos comportamentos que possam suplementar, ou pelo menos, minimizar déficits futuros.

A segunda fonte de interesse da pesquisadora pelo tema surgiu quando acompanhou uma linha de pesquisa, no Programa de Psicologia Experimental da PUC-SP, sobre o desenvolvimento de um protocolo de avaliação para identificação de risco autístico em bebês. Parte da literatura que fundamentava este trabalho apontava recorrentemente para a importância dos comportamentos de atenção compartilhada no curso do desenvolvimento infantil.

A partir disto, entendeu-se que se a atenção compartilhada era tida como um comportamento (ou, melhor, como um conjunto de comportamentos) relevante no desenvolvimento típico, este precisaria ser objetivamente definido (e compreendido) por analistas do comportamento interessados em intervenção com crianças com desenvolvimento atípico. A experiência da pesquisadora com diferentes manuais de avaliação analítico-comportamentais, voltados para a investigação do repertório de indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, permitiu identificar que a ênfase que a literatura do desenvolvimento dá aos comportamentos de atenção compartilhada não parece se refletir no contexto dos instrumentos de avaliações (e, possivelmente influenciando no delineamento de intervenções) analítico-comportamentais.

Por fim, acredita-se que o aperfeiçoamento de uma ciência em prol do desenvolvimento humano seja beneficiado pelo diálogo entre

abordagens e áreas do conhecimento, ainda que a linguagem de cada uma e a forma de compreender o indivíduo sejam diferentes (e, por vezes, não complementares). Compartilhar conhecimento acerca de problemas socialmente relevantes e unir esforços para desenvolver formas eficazes de contribuir (cada um com a sua expertise) para o delineamento de estratégias de aplicação que alcancem um número cada vez maior de pessoas é, para esta pesquisadora, a melhor forma de fazer ciência.

Com um estudo longitudinal, a pesquisadora objetivava observar de que forma determinados comportamentos denominados atenção compartilhada se desenvolviam ao longo de um período específico de tempo (aquele considerado como crucial para seu “aparecimento”). Nas primeiras sessões de observação com um bebê de seis meses (que não fez parte do conjunto de participantes desta pesquisa), a pesquisadora avaliou que seria importante a utilização de algum instrumento que criasse condições evocativas para que comportamentos específicos fossem avaliados durante o momento em que ela estivesse observando os bebês. A busca por instrumentos de avaliação voltados para investigação de comportamentos de atenção compartilhada ocorreu neste momento. O *Early Social Communication Scale*, frequentemente utilizado e proposto por um conjunto de pesquisadores que vêm se dedicando há décadas no estudo deste tema, continha características que favoreciam a sua utilização: podia ser aplicado em bebês menores de um ano, foi delineado para ser rapidamente administrado, continha materiais acessíveis, havia sido especialmente organizado para avaliar o conjunto de comportamentos alvo deste estudo e incluía na definição das categorias de comportamento avaliadas, uma noção de funcionalidade.

A princípio seriam selecionadas apenas as tarefas designadas para avaliar os comportamentos de atenção compartilhada. Em reuniões com a orientadora deste trabalho, no entanto, entendeu-se que seria importante utilizar o Manual tal como proposto, uma vez que as outras categorias também avaliadas pelo instrumento deveriam trazer dados relevantes, possivelmente comparativos, e de repertórios funcionalmente distintos, mas relacionados.

Nas primeiras aplicações deste instrumento, já como parte deste estudo, a pesquisadora percebeu que as características de algumas tarefas e definições dos comportamentos por elas avaliados, provavelmente influenciariam nos resultados obtidos pelos participantes. Ao terminar as sessões experimentais e a análise dos dados dos participantes compreendeu-se que seria fundamental analisar primeiramente o instrumento, decompor suas tarefas, descrever as contingências envolvidas sob uma ótica analítico-comportamental, para então reavaliar o desempenho apresentado pelas crianças. Esta análise do instrumento tornou-se, portanto, o principal objetivo deste trabalho.

No entanto, se este trabalho surgiu por um interesse aplicado, para esta pesquisadora seria necessário que o produto fosse um material que pudesse contribuir efetivamente com o desenvolvimento de estratégias de avaliação (e, posteriormente, de intervenção), para os comportamentos de atenção compartilhada. Entendeu-se que sugerir modificações em um Manual, desenvolvido e fonte de estudo de pesquisadores consagrados na pesquisa de atenção compartilhada, não seria o melhor caminho. Por esse motivo, decidiu-se pela realização da análise do instrumento, pelo registro dos apontamentos realizados e por sugestões de alterações a serem consideradas. Como resultado desta análise e de maneira a oferecer uma continuidade nesta linha de investigação, delineou-se um conjunto de tarefas para a avaliação de comportamentos de atenção compartilhada. A sua eficácia em diferenciar repertório comportamental de crianças com desenvolvimento típico e atípico, antes do primeiro ano de vida, deve ser alvo de futuras pesquisas.

A atenção compartilhada (*joint attention*, no original em inglês) tem sido um fenômeno de interesse de diversos pesquisadores cognitivistas e do desenvolvimento, ao longo das últimas quatro décadas. O termo faz referência a um conjunto de comportamentos, cuja função é *compartilhar*<sup>1</sup> experiências sobre algo ou algum aspecto do ambiente com um par social (Moore & Dunham, 1995). A presença destes comportamentos é considerada um marco fundamental no desenvolvimento social de humanos (Bakeman & Adamson, 1984; Baron-Cohen, 1995; Charman, 2003; Moore & Dunham, 1995; Mundy, Sigman & Kasari, 1990).

Há perspectivas distintas sobre a definição da atenção compartilhada, dos mecanismos que explicam a sua origem e quais os comportamentos podem ser assim classificados, entre diferentes pesquisadores ou grupo de pesquisadores, como, Baron-Cohen, Dunham, Moore, Mundy e colaboradores e Tomasello e colaboradores, para citar alguns dos principais.

Os comportamentos frequentemente definidos como atenção compartilhada são: (a) seguir o olhar do outro (Butterworth, 1995; Carpenter, Pennington & Rogers, 2002; Seibert, Hogan & Mundy, 1982); (b) alternar o olhar entre o outro e um objeto ou evento (coordenar atenção) (Bakeman & Adamson, 1984; Butterworth & Cochran, 1980; Carpenter Nagell, Tomasello, Butterworth & Moore, 1998; Seibert et al., 1982); (c) checar a face de alguém conhecido diante de uma situação desconhecida (referência social) (Baldwin, 1995; Kasari, Sigman, Mundy & Yirmiya, 1990; Striano & Bertin, 2005), (d) apontar (Bates, Camaioni & Volterra, 1975; Carpenter, et al., 1998; Desrochers, Morissette & Ricard, 1995; Liszkowski, Carpenter, Henning, Striano & Tomasello, 2004; Seibert et al., 1982) e (e) mostrar objetos (Bates et al., 1975; Striano & Bertin, 2005; Seibert et al., 1982).

As explicações acerca da origem da atenção compartilhada centram-se, frequentemente, em apenas um destes comportamentos, mas

---

<sup>1</sup> Sob as perspectivas cognitivistas e do desenvolvimento, *compartilhar* é função da resposta.

refletem a perspectiva teórica de cada pesquisador (ou grupo de pesquisadores) sobre o fenômeno. Butterworth (1995) e Baron-Cohen (1995) analisaram o comportamento de seguir o olhar, considerado por eles o primeiro do conjunto de comportamentos de atenção compartilhada a se desenvolver. A emergência deste comportamento refletiria um processo maturacional do desenvolvimento cognitivo, pois haveria uma predisposição inata do organismo para que ele se engajasse em relações triádicas (entre o indivíduo, um objeto e um par social). Em direção oposta, Corkrum e Moore (1995), Desrochers, Morissette e Ricard (1995), Dunham e Dunham (1995) atribuíram ao ambiente o papel de ensinar e manter estes comportamentos. Em outra perspectiva de investigação, Tomasello (1995) defendeu que os comportamentos de atenção compartilhada refletiriam uma mudança subjacente à cognição social: a compreensão dos bebês de que o outro é um ser com intenções, assim como ele o é. Isto ocorreria apenas a partir do momento em que o bebê se engajasse em relações triádicas, pois seria capaz de conhecer as intenções do outro envolvido na mesma situação.

A despeito das diferenças identificadas, há consenso de que os comportamentos de atenção compartilhada só podem ser definidos a partir de uma função comum, a de *compartilhar* algo com alguém sobre algum aspecto do ambiente (Moore & Dunham, 1995; Mundy et al., 2003).

Alguns pesquisadores, como Tomasello (1995), acrescentaram que o reconhecimento da intencionalidade por ambos os indivíduos envolvidos na relação com um objeto comum é aspecto fundamental a ser adicionado à definição. Na mesma direção, Mundy, Sigman e Kasari (1990) apontaram que um comportamento de atenção compartilhada implicaria a compreensão da ação do outro por parte daquele a quem o compartilhamento se destina, da “consciência” sobre a existência de um determinado evento e da percepção de seu reconhecimento pelo par envolvido na mesma situação.

Sob uma perspectiva do desenvolvimento, a maioria dos pesquisadores defendem que o período de 9 a 18 meses de idade é crucial para que os comportamentos de atenção compartilhada sejam identificados (Carpenter et al., 1998; Dunham & Moore, 1995; Mundy et

al., 1990; Tomasello, 1995; Tomasello & Farrar, 1986). Os diferentes comportamentos sob esta denominação são adquiridos em diferentes momentos da história ontogenética, dado o nível de complexidade envolvido nas respostas envolvidas. O comportamento de seguir o olhar, por exemplo, é identificado anteriormente ao de apontar, já que este último depende da aquisição de respostas motoras mais complexas.

Além desta questão, que envolve o nível de complexidade de cada um dos comportamentos de atenção compartilhada, há diferenças entre os pesquisadores sobre o momento de aquisição destes comportamentos. Estas dissonâncias refletem, principalmente, o viés de cada um acerca da definição dos comportamentos de atenção compartilhada (Dunham & Moore, 1995).

A seguir, será apresentada a definição de pesquisadores cognitivistas e do desenvolvimento para cada um dos comportamentos assim classificados bem como informações acerca do momento em que estes comportamentos têm sido identificados no decorrer do desenvolvimento infantil.

### **Comportamentos de atenção compartilhada sob a ótica cognitivista e do desenvolvimento**

O comportamento de seguir o olhar é considerado o primeiro a ser adquirido pelos bebês. Consiste em “olhar para a mesma direção para a qual o outro está olhando” (p.558). Para Butterworth (1995) e Baron-Cohen (1995), há uma predisposição inata e evolutivamente selecionada para que os bebês se fixem em objetos e direcionem o olhar para a mesma direção da do cuidador. Morales, Mundy e Rojas (1998) identificaram este comportamento já ao 6 meses de idade. Para Carpenter Nagell, Tomasello, Butterworth e Moore (1998), no entanto, para ser considerado um comportamento de atenção compartilhada, a resposta do bebê de seguir o olhar deve ser acompanhada pelo monitoramento da atenção do adulto por parte do bebê, o que, para eles, deve se desenvolver em torno de 1 ano de idade.

O comportamento de alternar o olhar (também denominado coordenar a atenção), que consiste em olhar para um objeto e para um

indivíduo de forma alternada e simultânea, é também identificado como um dos primeiros comportamentos de atenção compartilhada a se desenvolver em bebês e é considerada um marco no desenvolvimento cognitivo (Bakeman & Adamson, 1984).

Antes desta aquisição, segundo Striano, Reid e Hoehl (2006), os bebês envolvem-se apenas em relações diádicas (entre o bebê e um objeto ou entre o bebê e uma pessoa) e priorizam olhar para faces humanas e não a qualquer outro estímulo visual. À medida que desenvolvem a alternância do olhar, as crianças envolvem-se em relações triádicas, dividindo e alternando a atenção entre o par de comunicação e um objeto ou evento de interesse.

Os pesquisadores divergem sobre o momento da ontogenia em que este comportamento é adquirido. Há pesquisadores que o identificaram aos 3 meses (Tremblay & Rovira, 2007), outros aos 6 (Striano & Bertin, 2005), alguns aos 9 meses (Trevvarthen & Hubley, 1978) e outros por volta de 1 ano de idade (Bigelow, Maclean & Proctor, 2004). O que varia, nestes casos, é que com os bebês mais novos é mais difícil concluir se a resposta de alternar o olhar tem como função o *compartilhamento* (Tremblay & Rovira, 2007), o que leva parte dos pesquisadores a não considerarem sua ocorrência antes de 1 ano de idade.

O comportamento de checar a face do adulto em uma situação ambígua, também denominado referência social, tende a ocorrer entre os 8 e 12 meses de idade. Segundo Baldwin (1995), este comportamento reflete a “capacidade de usar a expressão emocional que o outro apresenta para guiar a sua própria resposta a um estímulo novo” (p.135). Sua inclusão como parte dos comportamentos de atenção compartilhada não é, no entanto, consensual entre os pesquisadores. Baldwin (1995) apontou que não há evidência suficiente que justifique que o olhar da criança para o adulto diante de um novo evento signifique que há uma compreensão que o outro é um agente com estados emocionais internos, com quem ela pode compartilhar emoções, como apontaram outros pesquisadores. Entretanto, defendeu que há razões para se acreditar que as “crianças efetivamente consideram que o foco atencional do outro [se o adulto olha para o mesmo objeto ou evento que ela] é relevante para



interpretar a emoção apresentada” (p. 138, ênfase acrescentada), sugerindo que compartilhar a atenção é, portanto, fundamental para que isso ocorra.

Os comportamentos de mostrar e apontar seriam os últimos deste conjunto de comportamentos a serem adquiridos, aparecendo apenas após o primeiro ano de idade. Ao apontar, o indivíduo estende o seu indicador (com ou sem contato visual), para indicar algum objeto ou evento ambiental e, ao mostrar, o indivíduo leva um objeto próximo ao rosto de um outro indivíduo envolvido na mesma situação, como forma de apresentá-lo. Nas duas situações, o objetivo é *compartilhar* experiências sobre o ambiente ao redor. Como destacaram Desrochers et al. (1995), a partir dos 15 meses de idade, as crianças começam a apresentar mais frequentemente respostas de apontar acompanhadas de contato visual, o que revelaria uma função comunicativa de *compartilhamento*. Antes deste período, por volta de 9 meses de idade, as crianças poderiam apontar para objetos, mas sem referência a uma outra pessoa.

Mundy et al. (1990) denominaram os comportamentos de apontar e mostrar de *atenção compartilhada gestual* e indicaram que a sua função seria a de “coordenar a atenção entre um par social e um objeto, a fim de compartilhar a *consciência* sobre um objeto ou evento” (p.115, ênfase acrescentada). Bates, Camaioni e Volterra (1975) apontaram para a importância de se considerar a função destes gestos (os quais denominaram *declarativos*), pois podem ser idênticos a gestos cuja finalidade seria a de direcionar a atenção do outro a algo que se pretende pedir e obter (gestos que foram denominados *imperativos*). Camaioni (1993) e Tomasello, Carpenter e Liszkowski (2007) defenderam que os gestos com função declarativa se desenvolvem primeiramente à aquisição de gestos imperativos.

Para Tomasello et al. (2007) há dois motivos para que um indivíduo apresente um apontar declarativo: um motivo expressivo e outro informativo. No primeiro caso, a função seria de compartilhar uma atitude (ou um estado emocional) sobre um referente comum e, no segundo, prover informação para o outro sobre algo que ele ainda não sabia. Segundo Tomasello (1995), a emissão de gestos declarativos depende de

um reconhecimento por parte da criança de que o outro (frequentemente um adulto) é um agente com estados psicológicos internos, que podem ser influenciados e compartilhados.

Desrochers et al. (1995) e Tomasello et al. (2007) destacam, ainda, que o comportamento de apontar com propósito declarativo tem uma relação direta com o desenvolvimento posterior da linguagem.

A despeito das diferenças apresentadas pelos pesquisadores seja em termos de definição dos comportamentos, do momento em que são adquiridos ou de qual o modelo adotado para explicá-los, há consenso (a) de que estes comportamentos são identificados em estudos longitudinais de crianças com desenvolvimento típico entre 9 e 18 meses de idade (Carpenter et al., 1998; Charman, 2003), (b) de que tais comportamentos têm papel fundamental no desenvolvimento infantil de seres humanos (Charman, 2003; Dunham & Moore, 1995) e (c) de que a função dos comportamentos é fundamental para sua definição (Seibert et al., 1982; Carpenter et al., 1998).

A fim de organizar os diferentes comportamentos categorizados sob a denominação de atenção compartilhada, Seibert, Hogan e Mundy (1982) propuseram uma classificação. Segundo esta, os comportamentos deveriam ser separados em duas categorias: (a) *Iniciar Atenção Compartilhada* e (b) *Responder à Atenção Compartilhada*. Esta classificação considera quem iniciou a interação e quais comportamentos seriam apresentados neste caso e quem respondeu à interação e, novamente, quais comportamentos são emitidos neste caso. Nesta categorização, os comportamentos foram ainda divididos em duas subcategorias: *menor* e *maior*, de acordo com o nível de complexidade dos comportamentos. Comportamentos de *menor complexidade* seriam os primeiros a ser adquiridos no desenvolvimento e, de *maior complexidade*, os que se adquire posteriormente.

Os comportamentos de *iniciação de atenção compartilhada de menor complexidade* ocorrem quando o indivíduo (a) estabelece contato visual com outro par social enquanto está em posse de algum objeto envolvido na situação da qual ambos participam ou (b) alterna o olhar entre o objeto ou evento com um par social envolvido na mesma situação.

Os comportamentos de *iniciar atenção compartilhada de maior complexidade* ocorrem quando um indivíduo (a) aponta para um objeto ou evento, a fim de compartilhá-lo com um par social ou (b) mostra um objeto direcionando-o ao rosto do outro.

Na categoria *Responder à Atenção Compartilhada* tem-se o comportamento de (a) seguir o apontar proximal (algo que está próximo ao dedo indicador) de outro indivíduo envolvido na mesma situação (considerado de *menor complexidade*) e (b) seguir apontar distal (algo que está longe dos dois indivíduos) de outro indivíduo envolvido na mesma situação (*maior complexidade*).

Esta classificação apresentada por Seibert et al. (1982) é considerada a principal para os comportamentos de atenção compartilhada e tem sido amplamente utilizada em pesquisas sobre o tema (Mundy et al., 2007), sendo também adotada neste trabalho.

### **Atenção compartilhada e desenvolvimento infantil**

Dunham e Moore (1995) descreveram os comportamentos de atenção compartilhada como “pontos de acesso sociais” (*social hotspots*) que influenciam diferentes dimensões do desenvolvimento precoce (p.23). São reconhecidos como um dos domínios centrais de comunicação para o crescimento social de crianças com desenvolvimento típico, juntamente com a reciprocidade afetiva e a “teoria da mente<sup>2</sup>” (Gadia, Tuchman & Rotta, 2004).

Tomasello (1992) defendeu que, por volta de 1 ano, os bebês compreendem o outro como um agente intencional (como eles) e cujas ações podem ser compartilhadas, dirigidas e acompanhadas. Essa aquisição marcaria uma revolução no desenvolvimento social das crianças e os comportamentos de atenção compartilhada seriam a expressão central desta mudança.

Os comportamentos de atenção compartilhada têm sido vinculados ao desenvolvimento da linguagem, de repertório de brincar, de

---

<sup>2</sup> Conceito derivado da psicologia cognitiva e que se refere “à capacidade de atribuir estados mentais para si mesmo e para os outros” (Caixeta, Nitrini, 2002, p.105)

comportamentos imitativo e social em crianças com desenvolvimento típico (Whalen & Schereibman, 2003, Baron-Cohen, 1995).

Tomasello e Todd (1983) apresentaram a primeira evidência de que o período de tempo dispendido em episódios de atenção compartilhada, mais especificamente de respostas de alternar o olhar entre um objeto ou evento e um par social, em díades mãe-bebê observadas durante um período de seis meses, foi positivo e diretamente relacionado com a extensão de vocabulário apresentado pela criança ao final do período avaliado. Quanto mais respostas de alternar o olhar com a mãe diante de determinados objetos mais respostas de nomeação daqueles objetos foram registradas em avaliação posterior.

Bigelow, MacLean e Proctor (2004) analisaram a relação entre a atenção compartilhada e o desenvolvimento de repertório de brincar simbólico e pré-simbólico<sup>3</sup>. Bebês de 12 meses foram avaliados em situações de brincadeira com a mãe e sozinhos. O brincar foi categorizado como brincar em episódios de atenção compartilhada e brincar fora de episódios de atenção compartilhada. Os resultados indicaram que as crianças apresentaram maior porcentagem de respostas de brincar apropriado e variado na condição de interação com a mãe e durante episódios de atenção compartilhada e um brincar mais estereotipado fora destes episódios.

A importância dos comportamentos de atenção compartilhada se deve, ainda, à relação que se tem encontrado entre falhas na emissão destes comportamentos e o diagnóstico posterior de TEA. A identificação destes comportamentos tem sido considerada um indicador seguro para este diagnóstico (Charman, 2003; Baron-Cohen, 1995). Segundo apontaram Jones e Carr (2004):

uma criança que não consegue seguir o olhar e/ou o apontar de uma outra pessoa e que é incapaz de dirigir a atenção de outra pessoa para objetos e eventos de interesse é uma criança que tem maior probabilidade de apresentar dificuldade em seguir e

---

<sup>3</sup> A noção de comportamento simbólico baseia-se na proposta de Piaget (1962), que descreve que, na linguagem e no brincar, a criança pode atribuir símbolos ou signos a objetos reais.

compreender interações sociais e associar símbolos de linguagem a objetos. Uma criança que não está motivada a compartilhar o mundo a seu redor com outras pessoas provavelmente não se engaja em atenção compartilhada (p.16).

Em estudos que se centraram no delineamento de intervenções para desenvolver comportamentos de atenção compartilhada em crianças com TEA foi possível verificar melhora subsequente em outras áreas do desenvolvimento, como linguagem e comportamentos sociais (Sigman & Kasari, 1995; Mundy & Crowson, 1997; Kasari, Paparella & Freeman, Jahromi, 2008; Morales et al., 2000).

Charman (2003) e Jones e Carr (2004) consideram que resultados como estes demonstram que os comportamentos de atenção compartilhada podem ser considerados cruciais para o desenvolvimento infantil.

Koegel, Koegel, Harrower & Carter (1999) denominaram “pivotal” os comportamentos que, quando fortalecidos, geram mudanças positivas em outras áreas e contribuem com a aprendizagem subsequente<sup>4</sup>. Jones e Carr (2004) enfatizaram que o foco no ensino de comportamentos de atenção compartilhada em intervenções precoces é um componente chave para o desenvolvimento posterior de múltiplas áreas.

### **Atenção Compartilhada na perspectiva analítico-comportamental**

Para Dube, MacDonald, Mansfield, Holcomb e Ahearn (2004), apesar de os comportamentos de atenção compartilhada serem descritos por alguns autores em termos da intenção e do fato da consequência de compartilhar não ser objetivamente definida (de acordo com uma noção analítico-comportamental), a ênfase sobre uma definição funcional dos comportamentos torna o tema convidativo para analistas do comportamento. Além disso, conforme afirmou Holth (2006), a relação entre déficits nos comportamentos de atenção compartilhada e TEA e a relação entre os comportamentos de atenção compartilhada e desenvolvimento posterior de linguagem e outros comportamentos

---

<sup>4</sup> Rosález-Ruiz e Baer (1997) usaram o termo cúspide comportamental (*behavioral cusps*) para defini-lo.

simbólicos são motivos suficientes para que a análise do comportamento se dedique ao tema.

O termo *atenção compartilhada*, no entanto, é pouco descritivo e pode gerar confusões em uma interpretação analítico-comportamental. Como descreveram Dube et al. (2004), o termo compartilhar (do inglês *joint*) já foi sendo usado na abordagem, por Lowenkron (1998), para definir um outro tipo de relação comportamental (*joint control*). O construto da atenção, por sua vez, sob uma ótica cognitivista implica em reificação do conceito, dificultando sua descrição e análise. Apesar disto, a denominação *atenção compartilhada* foi mantida neste trabalho por ser um termo amplamente utilizado e conhecido em meios científicos e sua modificação apenas dificultaria o intercâmbio de abordagens e áreas do conhecimento.

Nas palavras de Dube et al. (2004) espera-se que o leitor compreenda a atenção compartilhada como “um tópico da literatura desenvolvimentista, um construto usado nas teorias cognitivistas ou uma classe operante objetivamente definida pela análise do comportamento” (p.198).

No Brasil, há estudos que utilizaram a tradução *atenção conjunta* (Aquino & Salomão, 2009; Bacelar & Souza, 2014). Ao invés dela, optou-se neste trabalho pelo termo *compartilhar*, de acordo com o significado de “fazer parte de algo com alguém”, contido no dicionário Aurélio (Dicionário do Aurélio Online, 2017). Entendeu-se que este significado é compatível com o que se observou nas contingências de *atenção compartilhada*, descritas na literatura.

A transposição da noção de *atenção compartilhada* de outras abordagens para uma abordagem analítico-comportamental é, ainda dificultada, pelo conceito de intencionalidade proposto, por diversos autores, parte explicativa do fenômeno e definido como um evento interno e como causa de comportamento. Swope (2010) destacou que a mudança em um comportamento com a *intenção* de se atingir um objetivo pode ser, no entanto, explicada pelo conceito de modelagem. Segundo Neuman (2004), quando as pessoas atribuem *intenção* aos fatos, elas estão frequentemente descrevendo contingências. A análise do comportamento

oferece uma explicação externalista para os comportamentos ditos intencionais, mas o detalhamento sobre este conceito está para além dos objetivos deste trabalho (para mais, ver Neuman, 2004; Allan, 2007).

Apesar das divergências com os modelos explicativos propostos para a compreensão da atenção compartilhada, a interlocução com outras abordagens e áreas do conhecimento é possível e necessária, considerando-se a relevância do tema. A análise do comportamento pode se beneficiar do que já tem sido produzido e pode contribuir com a decomposição e análise dos comportamentos envolvidos, o que permitiria o desenvolvimento de procedimentos de avaliação e de intervenção – áreas onde a abordagem é bastante eficaz. (Jones & Carr, 2004; Holth, 2006)

Uma análise geral dos comportamentos definidos como atenção compartilhada levanta alguns questionamentos sobre a viabilidade de se agrupar em uma mesma categoria, comportamentos funcionalmente distintos. E sobre qual seria efetivamente a variável crítica (e definidora) para estes comportamentos.

Dube et al. (2004) e Swope (2010), ao analisarem a classificação dos comportamentos de atenção compartilhada nas categorias *Iniciar Atenção Compartilhada* e *Responder à Atenção Compartilhada*, proposta por Seibert et al. (1982), identificaram a necessidade de uma análise das contingências envolvidas para cada comportamento incluído nas duas categorias. Esta análise é fundamental, porque explicita que há funções comportamentais distintas para cada comportamento envolvido sob a denominação de atenção compartilhada, o que tornaria a classificação problemática. Em termos analítico-comportamentais, uma classe de respostas é definida por sua função comum (Skinner, 1953/2000), o que não necessariamente ocorre neste caso.

Na tentativa de operacionalização destes comportamentos, Corkrum e Moore (1995), Dube et al. (2004), Holth (2006) e Swope (2010), apresentaram suas propostas de definição. A seguir, serão apresentadas as propostas de operacionalizações analítico-comportamentais para os comportamentos de atenção compartilhada descritas até o presente

momento, iniciando-se pelos comportamentos de *Responder à Atenção Compartilhada*.

Para Corkrum e Moore (1995), quando um indivíduo segue o olhar de outro, olhando para onde o outro está olhando ou apontando, seu responder pode estar sob controle apenas do objeto para o qual se olha e não mantido por uma consequência social. Se o indivíduo foi exposto a uma história de reforçamento em que olhar para onde o outro está olhando aumenta a probabilidade de que ele entre em contato com eventos reforçadores, então esta resposta tenderia a ser fortalecida (Jones & Carr, 2004). Corkrum e Moore (1995) apresentaram um dado experimental que corrobora esta análise, demonstrando que um indivíduo pode aprender a responder à resposta do outro de olhar ou mostrar algo, quando sua resposta é reforçada por estímulos que se tornaram reforçadores para ele. Holth (2006) destacou que o comportamento das pessoas tende a ser reforçado por estímulos novos, o que possivelmente contribui para esta história de aprendizagem.

Segundo Holth (2006), seria necessária uma análise separada dos comportamentos de seguir o olhar para algo que está próximo (apontar proximal) e seguir o olhar para algo que está distante (apontar distal). No caso da interação entre um adulto e uma criança, a resposta da criança de seguir o apontar proximal estaria sob controle discriminativo, em que o apontar ou o tocar do adulto estabelece ocasião para que a resposta da criança de olhar na mesma direção produza reforço (o próprio evento). No caso de seguir o olhar distal, a criança precisaria identificar, dentre um conjunto maior de estímulos visuais, o alvo para onde o adulto está apontando. Para explicar estes comportamentos, Holth (2006) sugeriu que seria necessário o encadeamento de duas contingências. Uma em que o apontar do adulto estabelece oportunidade (serve de estímulo discriminativo) para a resposta da criança de direcionar a cabeça ou seu olhar para a direção apontada e, outra, em que o estímulo reforçador produzido pela resposta da criança, a visão de algo ocorrendo na região para onde o adulto aponta, serve também de estímulo discriminativo para que a criança mantenha o foco visual até encontrar o alvo apontado. Corkrum e Moore (1995) defenderam que o evento de interesse seria o



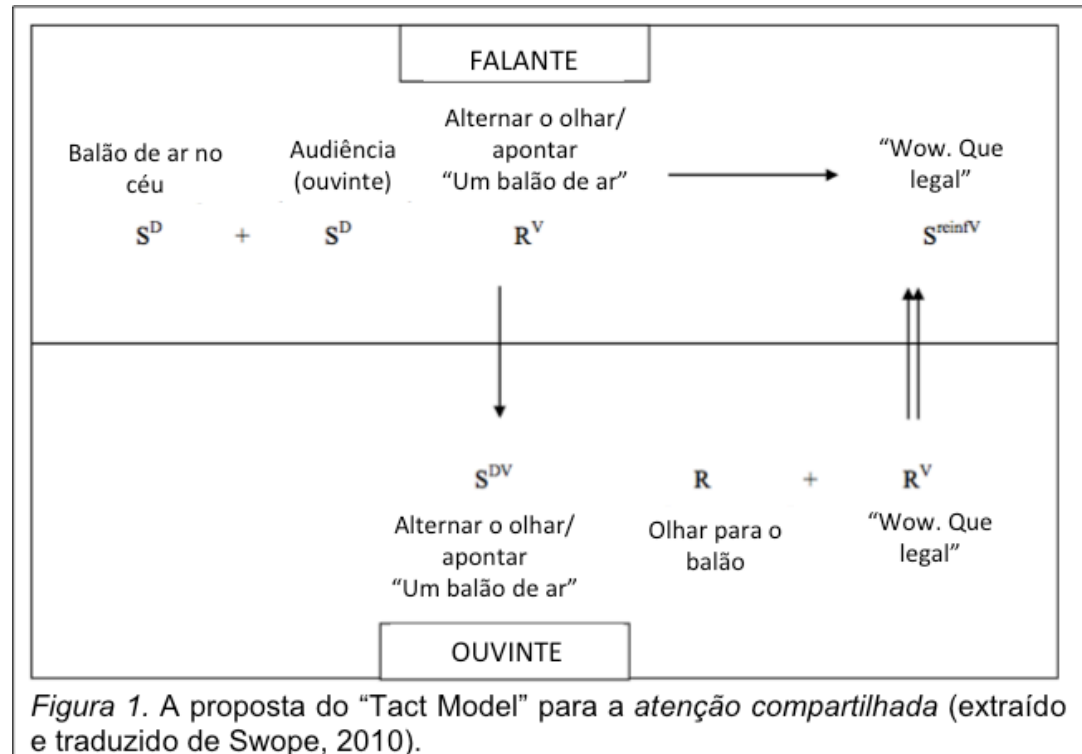
reforçador para a resposta de seguir o apontar e a motivação não dependeria de uma consequência que o adulto pudesse suplementar.

Para Dube et al. (2004), por sua vez, ao emitir a resposta de olhar para onde o adulto aponta, a criança poderia estar apenas sob controle de um mando do adulto. O mando, de acordo com Skinner (1957/2015), é “um tipo particular de resposta verbal, caracteristicamente reforçada por uma consequência especial e, portanto, sob controle de um *drive* correspondente” (p. 30). As consequências da resposta da criança de seguir ao mando do adulto estariam relacionadas com as de *compliance* (Dube et al., 2004), como aprovação ou atenção.

Swope (2010) apresentou uma descrição para a resposta de alternar o olhar, analisando as contingências presentes tanto sob a perspectiva de quem *inicia* a interação (denominado *falante*) e de quem *responde* a ela (denominado *ouvinte*). Diante de um determinado evento ambiental e de uma pessoa (ambos com função de estímulo discriminativo), o falante emite uma resposta de alternar o olhar e, possivelmente, uma resposta vocal (que descreve o evento). A resposta vocal ampliaria o possível efeito da resposta de alternar o olhar, que seria o ouvinte olhar na mesma direção para onde o falante está olhando ou apontando. A alternância do olhar do falante (ou seu apontar) e a sua fala estabeleceriam condição para que a resposta do ouvinte de olhar para a mesma direção fosse reforçada pela visão de algo novo e por comentários do falante e do ouvinte sobre o mesmo evento. Na Figura 1 está apresentada o esquema proposto por Swope (2010).

Para Swope (2010), quando o falante estabelece contato visual com o ouvinte e, então, alterna o olhar entre ele e um objeto, está emitindo uma resposta de tato. O tato, como definido por Skinner (1957/2015), é “um operante verbal em que a resposta de uma dada forma é evocada (ou pelo menos fortalecida) por um objeto particular ou evento ou por uma propriedade de um objeto ou evento (p. 82)” e mantido por reforçamento generalizado. No caso do tato, no entanto, como destacou Swope (2010), o estímulo discriminativo é o objeto ou evento presente. No caso da atenção compartilhada, o estímulo discriminativo “é o evento ou o objeto presente em uma situação triádica de atenção compartilhada”. (p.19). A

resposta de alternar o olhar (ou apontar) do ouvinte seria uma resposta mantida por consequências relacionadas ao seguimento de regras. Swope (2010) destacou o conceito de *tracking*<sup>5</sup>, para descrever a relação entre a resposta e o reforçador por ela produzido, na contingência do ouvinte.



Além da proposta de Swope (2010), para os comportamentos de alternar o olhar e apontar referentes à categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, Dube et al. (2004) apresentaram também uma análise para o comportamento de alternar o olhar, emitido pela criança. Ele ocorreria em uma circunstância em que a criança observa um evento de interesse, que não está sob o foco do olhar do adulto e alterna o olhar com ele. A atenção do adulto para o mesmo evento, o evento em si e, possíveis consequências adicionais oferecidas pelo adulto em relação ao evento, seriam os reforçadores para a resposta da criança de alternar o olhar.

<sup>5</sup> O termo *tracking*, utilizado por Swope (2010), é utilizado para definir um comportamento governado por regras e sob controle de uma correspondência entre a regra e a forma como o ambiente é arranjado. A definição foi proposta por Zettle e Hayes (1982).

Na análise de Dube et al. (2004), o evento de interesse funcionaria como uma operação motivadora<sup>6</sup>, em um contexto em que o adulto está presente. O evento de interesse estabeleceria o potencial de reforçador condicionado de uma classe de estímulos denominada *o adulto atender ao estímulo*<sup>7</sup>. As respostas do *adulto de atender ao estímulo*, por meio do olhar, principalmente, indicariam que ele percebeu o evento alvo do foco da criança. Para que esta classe de estímulos se tornasse reforçadora, seria necessária uma história em que houvesse uma relação sistemática de reação do adulto a eventos de interesse da criança e, nestes casos, que a reação do adulto potencializasse o efeito reforçador dos eventos. A atenção do adulto ao evento serviria como um elo entre duas cadeias, funcionando como (a) estímulo reforçador condicionado para a resposta da criança de alternar o olhar e (b) estímulo discriminativo, que indicaria um aumento na probabilidade de outros reforçadores relacionados ao comportamento do adulto, dirigido ao evento de interesse. Esquemáticamente, as contingências apresentadas por Dube et al. (2004) estão representadas na Figura 1.1.

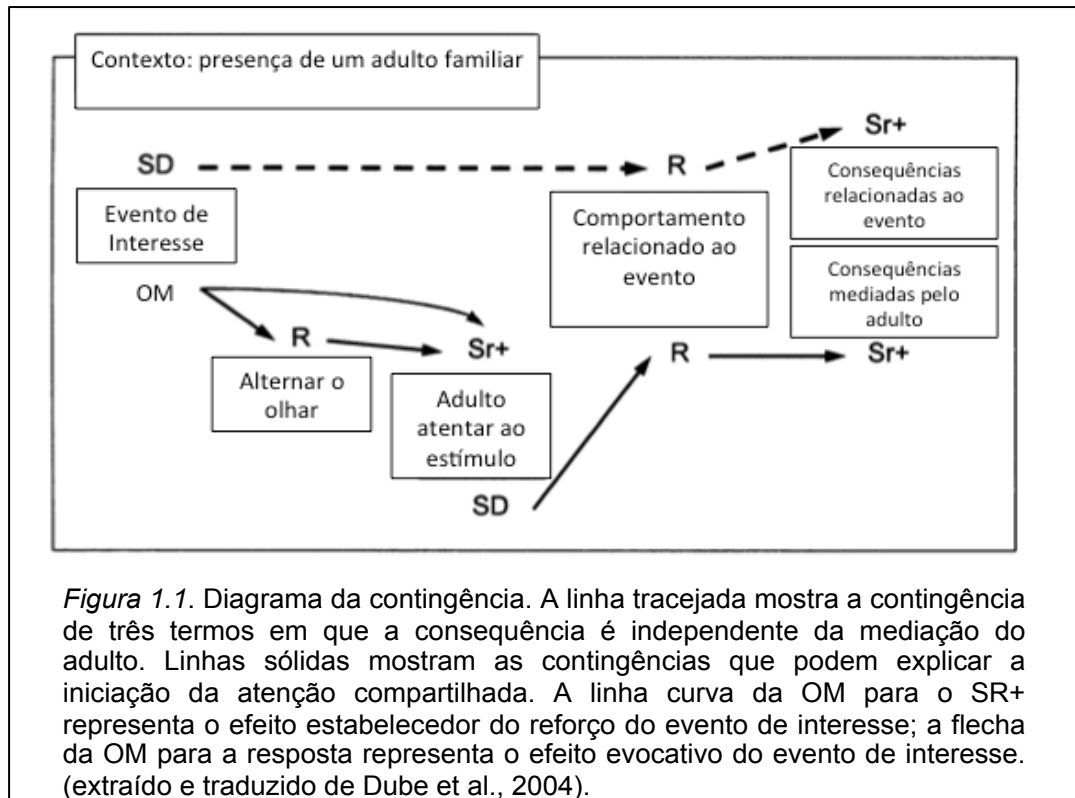
Como destacado nas contingências do diagrama, a resposta da criança de alternar o olhar com o adulto é seguida por (a) consequências relacionadas ao evento (linha tracejada), (b) o *adulto atender ao evento de interesse* da criança (linhas contínuas) e (c) consequências relacionadas ao evento, mas mediadas pelo adulto (linhas contínuas).

A consequência relacionada ao evento, produzida pela resposta da criança relacionado a ele (uma resposta de manipular o brinquedo, por exemplo), faz parte de uma análise completa do que ocorre na situação, mas não se configura como uma resposta de atenção compartilhada, uma vez que é mantida apenas pelas consequências relativas ao próprio evento (uma consequência reforçadora natural).

---

<sup>6</sup>Operação Motivadora é uma variável ambiental que produz dois efeitos: (a) o efeito alterador do valor do reforço (aumento ou diminuição) e (b) o efeito alterador do comportamento (efeito evocativo ou abolidor). (Laraway, Snyderski, Michael & Poling, 2003)

<sup>7</sup> O termo em inglês, utilizado por Dube et al. (2004), é *adult-attending stimuli*.



A consequência do *adulto atender ao estímulo* serviria como reforçador condicionado para a resposta da criança de alternar o olhar e de estímulo discriminativo para a resposta da criança relacionada ao evento. O *adulto atento ao estímulo* aumentaria a probabilidade de reforçamento para criança, fornecendo, portanto, uma consequência reforçadora suplementar para o engajamento da criança com o evento. Para Dube et al. (2004), este “reforçamento suplementar parece relacionado com a maioria dos episódios de iniciar atenção compartilhada descritos pela psicologia cognitivo-desenvolvimentista” (p.200).

Dube et al. (2004) propuseram, ainda, que uma outra função possível para a resposta da criança de alternar o olhar com o adulto seria a do adulto *suplementar as respostas* da criança, ajudando-a a cumprir com os requisitos necessários para a obtenção de reforçamento relacionado a um dado evento. A presença do adulto e seu comportamento relacionado ao evento de interesse, ajudando a criança na execução da resposta, por exemplo, tornaria o reforçamento mais provável ou mais efetivo.

Por fim, outra consequência para a resposta da criança de alternar o olhar seria a eliminação de um estímulo com propriedades aversivas. Caso o evento fosse um objeto ou pessoa não familiar (e potencialmente aversivo), a resposta da criança de alternar o olhar entre o adulto e o objeto poderia produzir como consequência uma resposta do adulto que indicasse que não há o que temer naquela situação. Isso ocorreria após uma história de reforçamento anterior em que o comportamento do adulto, em situações semelhantes, “foi um guia confiável para o nível de ameaça” presente na situação. (Dube et al., 2004, p. 201). Esta contingência possivelmente descreve o comportamento definido pela literatura como referência social: a resposta da criança de checar a face do adulto em uma situação ambígua (Baldwin, 1995).

Holth (2006) apresentou uma interpretação distinta para o comportamento de referência social, utilizando-se do conceito de controle compartilhado, definido por Lowenkron (1998). Segundo Holth (2006), a resposta da criança de checar a face do adulto deve estar de acordo com a resposta do adulto em direção a um estímulo novo,

mas apenas contingente a um evento de controle compartilhado em que se pode dizer que a criança infere que o comportamento do familiar é controlado pelo mesmo estímulo novo que controla o seu próprio comportamento (p.84).

Para o comportamento de apontar e mostrar iniciado pela criança, Holth (2006) descreveu-os como contingências mantidas por reforçamento social (os gestos ou comentários de outra pessoa em relação ao evento). No entanto, neste caso, o evento de interesse, alvo do olhar de ambos os indivíduos participantes da contingência, que evoca e provavelmente que seleciona o responder não foram considerados.

A análise de Dube et al. (2004) para o comportamento de alternar o olhar (Figura 1.1) poderia ser estendida também para os comportamentos de apontar e mostrar, uma vez que ocorrem sob as mesmas condições e são funcionalmente idênticos. Por esta operacionalização, considera-se o entrelaçamento de três contingências: (a) relacionada ao evento, (b) relacionada à criança e (c) relacionada ao adulto.

A resposta de compartilhar algo pressupõe a participação de um outro na mesma situação (sob outro foco visual), que assume um papel importante na condição antecedente e faz parte também do evento consequente. A definição dos comportamentos envolvidos deve, portanto, considerar a presença de dois indivíduos em interação social, em que o comportamento de um serve de estímulo para o comportamento de outro e em que ambos atentam (estão sob controle de algo) para um estímulo comum. Há uma relação triádica que se estabelece entre os parceiros envolvidos na interação e um evento ou objeto comum.

Dado que os comportamentos de atenção compartilhada são fundamentalmente verbais, uma vez que o reforçamento é mediado por um ouvinte especialmente treinado por uma comunidade verbal, Swope (2010) defendeu que as terminologias *Iniciar* e *Responder*, que refletem uma a noção mais tradicional de linguagem, poderiam ser substituídas por *Falante* e *Ouvinte*, respectivamente, como propôs Skinner (1957/2015), ao analisar episódios verbais<sup>8</sup>.

As diferentes descrições de contingências propostas pelos diferentes analistas do comportamento para comportamentos de atenção compartilhada indicam, no entanto, que não há um consenso sobre as variáveis mantenedoras para cada um dos comportamentos envolvidos. O denominador comum a todas as propostas está no papel de um indivíduo que emite uma resposta verbal ao mediar o reforço, o que implica na definição dos comportamentos de atenção compartilhada como comportamentos verbais. O reforçamento social, portanto, é crítico para a seleção e manutenção destes comportamentos. Nas situações em que se supõe que o comportamento é mantido apenas pelo evento de interesse ou está sob controle de um mando emitido pelo falante, casos da análise realizada por Corkrum & Moore (1995) e Holth (2006), para os comportamentos de seguir o olhar, avalia-se que, sob estas circunstâncias, os comportamentos não seriam definidos como atenção compartilhada.

---

<sup>8</sup> O episódio verbal considera os comportamentos de falante e ouvinte, em interação (Skinner, 1957).

O tipo de história que estabelece o valor reforçador do comportamento de um outro indivíduo é alvo de investigações (Isaksen & Holth, 2009; Jones, Carr & Feeley, 2006; Whalen, Schreibman & Ingersoll, 2006). E, para Jones, Carr e Felley (2006), é justamente a falha no condicionamento do reforço social, que implica na relevância da identificação dos comportamentos de atenção compartilhada, como cruciais para a detecção do desenvolvimento atípico. Isso seria verdadeiro, no entanto, para todos os comportamentos verbais.

A partir do conjunto de propostas interpretativas descritas para os comportamentos de atenção compartilhada, sintetizou-se na Figura 1.2, a descrição realizada por Dube et al. (2004), para o comportamento do falante e a de Swope (2010), para o comportamento do ouvinte, incluindo respostas topograficamente distintas que, provavelmente, são funcionalmente idênticas.

A criança, no papel de *falante*<sup>9</sup>, emite uma resposta de compartilhar (mostrar, apontar, alternar o olhar, checar a face), na presença de um evento de interesse e na presença de um adulto (ouvinte), que não está olhando para o mesmo foco visual da criança. O evento de interesse funciona como uma operação motivadora para as respostas da criança de alternar o olhar com o adulto. A resposta do adulto (consequência para a criança) de atentar ao evento apresentado pela criança é um estímulo reforçador condicionado para a resposta da criança de compartilhar e que serve, simultaneamente, de estímulo discriminativo para respostas da criança relacionadas ao objeto (manipulá-lo, por exemplo) e para que a criança permaneça emitindo respostas de compartilhar. A manutenção da atenção do adulto ao evento (estímulo reforçador social), a emissão de respostas do adulto relacionadas ao evento (estímulo reforçador social) e as consequências naturalmente relacionadas com o evento de interesse (estímulo reforçador natural) são as consequências reforçadoras para as respostas da criança. A representação do encadeamento das duas

---

<sup>9</sup> Os papéis de falante e ouvinte são intercambiáveis durante a interação. Na medida em que o adulto “responde” a interação da criança, ele assume o lugar de falante, no entanto, optou-se por manter uma divisão “estática” no decorrer deste trabalho, a fim de facilitar a comunicação com o leitor.

contingências está descrito na Figura 1.2, pelas contingências 1a e 1b, reunidas na chave.

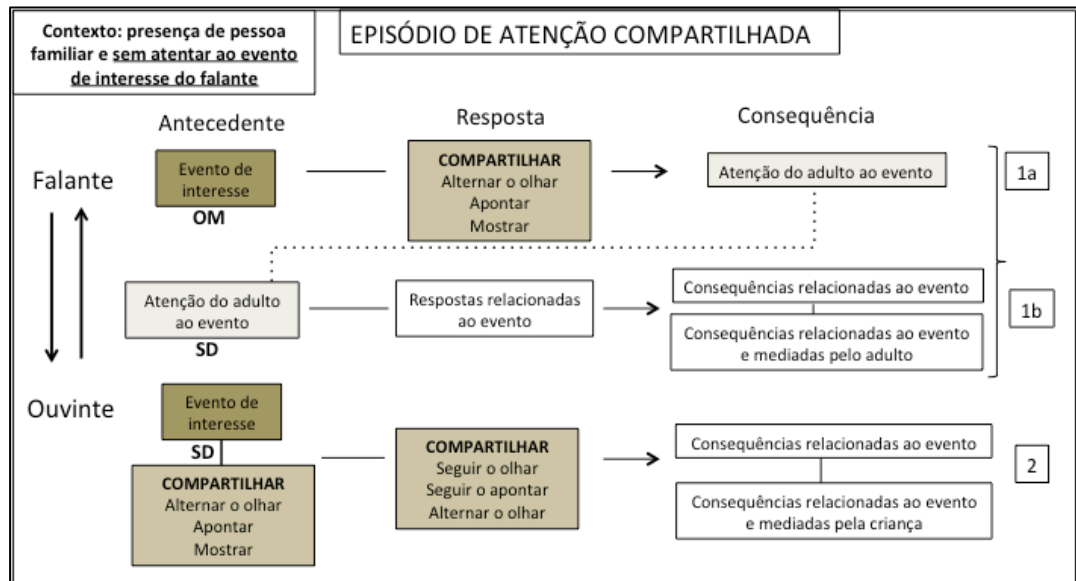


Figura 1.2 Esquemática de contingências em episódios de *atenção compartilhada*. As cores sinalizam eventos idênticos, que podem ter funções comportamentais distintas ou topografias de respostas diferentes (no caso da resposta de compartilhar). Os números 1a e 1b referem-se a uma cadeia comportamental (reunidas na chave), que descrevem o comportamento do *falante*. O número 2 descreve o comportamento do *ouvinte*.

O adulto, no papel de ouvinte, diante de uma resposta da criança de compartilhar e do evento de interesse, pode ter a probabilidade de respostas de compartilhar (seguir o olhar, seguir o apontar, alternar o olhar) aumentada, por uma história de reforçamento em que olhar para a direção para onde o outro aponta ou mostra é reforçador (estímulo reforçador natural). E, ainda, pelo reforçamento mediado pela criança na relação dela com o evento de interesse (estímulo reforçador social). O evento de interesse e a resposta de compartilhar da criança serviriam como um estímulo discriminativo para a resposta do adulto de olhar na direção mostrada ou apontada. Na Figura 1.2 esta contingência está representada no número 2.

Para a resposta de checar a face, cuja inclusão como parte do conjunto das respostas de atenção compartilhada é discutida, identificou-se que a contingência é distinta das demais, já que envolve componentes aversivos. O evento, potencialmente aversivo, avistado pela criança e não pelo adulto, provavelmente atua como uma operação motivadora para a resposta da criança de checar a face do adulto e para tornar a



consequência – término do evento aversivo (a partir da resposta do adulto de ver o evento e comentar sobre ele, por exemplo) – uma consequência reforçadora de maior magnitude. A resposta do adulto, sinalizando de algum modo para a criança que o evento não é aversivo, é evocada pela resposta da criança de checar a face e pelo evento de interesse, mas acredita-se que ela não seria considerada uma resposta de compartilhar. Esta situação antecedente possivelmente também tem função de operação motivadora, aumentando o valor da consequência que poderia ser a criança se acalmar diante do evento. Um esquema da contingência está representado na Figura 1.3.

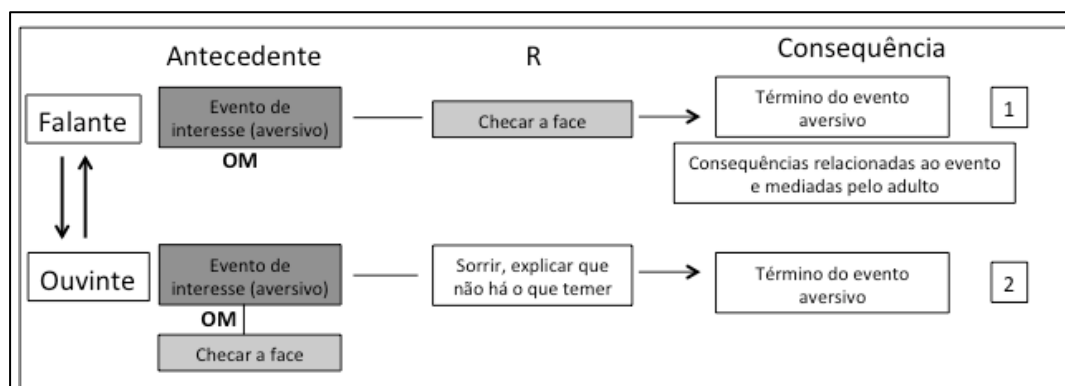


Figura 1.3. Esquematização da contingência de *chegar a face*. As cores sinalizam eventos idênticos, que podem ter funções comportamentais distintas. A contingência 1 descreve o comportamento do *falante* e, a contingência 2, descreve o comportamento do *ouvinte*, que não foi considerado um comportamento de *atenção compartilhada*.

Por esta descrição da contingência de chegar a face, analisando-se especificamente a contingência do *falante*, ela não poderia ser incluída sob a denominação *atenção compartilhada*, por ser funcionalmente distinta. Embora haja uma relação triádica – entre falante, ouvinte e o evento de interesse na condição antecedente e na consequência, a contingência envolve propriedades aversivas distinguindo-a das apresentadas na Figura 1.2.

Em relação à função comportamental de cada uma das contingências de *atenção compartilhada*, seria necessário avaliar sempre sob quais condições elas ocorrem. Swope (2010) defendeu, por exemplo, que a *atenção compartilhada* pode ser uma instância do tato. A relação de controle, nestes casos, envolve *atenção compartilhada* – no sentido de haver uma relação triádica presente na condição antecedente. É possível,

ainda, que contingências de atenção compartilhada funcionem como mandos, conforme apontaram Taylor e Hoch (2008). Estes dois operantes têm sido os mais frequentemente identificados ao se analisar os comportamentos de atenção compartilhada. É possível, no entanto, que outros operantes possam também envolver instâncias de atenção compartilhada.

Para a definição de um comportamento de atenção compartilhada parece necessário que: (a) o evento de interesse (na presença de um adulto sob um foco visual diferente da criança) estabelecesse condição que aumentasse o potencial reforçador de respostas do adulto de atentar ao estímulo e que evocasse respostas de compartilhar (pelo falante e pelo ouvinte), (b) a resposta emitida estivesse relacionada com a outra pessoa e (c) a consequência final envolvesse o evento de interesse e as consequências da atenção do adulto ao evento de interesse. A relação triádica (criança, adulto e objeto comum) estaria presente nos três termos da contingência.

Conforme descrito por Corkrum e Moore (1995), Dube et al. (2004), Holth (2006) e Swope (2010) é possível que respostas de *compartilhar* emitidas pelo *ouvinte (Responder à Atenção Compartilhada)* sejam de topografia semelhante, mas distintas em termos de função. Poderiam ocorrer apenas sob controle do mando de alguém e se caracterizar como uma resposta de *compliance*, por exemplo (Swope, 2010) ou serem mantidas pela visão de um objeto novo (Corkrum & Moore, 1995; Holth, 2006)

A identificação da função dos comportamentos e das contingências que caracterizam a atenção compartilhada, nas duas categorias distintas, são importantes porque os dados de literatura têm demonstrado que os comportamentos identificados como *Responder à Atenção Compartilhada* (contingência do ouvinte) tendem a ser adquiridos primeiro no desenvolvimento e tendem a ser mais frequentemente apresentados por indivíduos diagnosticados com TEA (Bates et al., 1975; Carpenter et al., 1998; Mundy et al., 2007). Isso poderia estar relacionado (e não em todos os casos) justamente com o fato de este comportamento ser reforçado apenas pelo contato do ouvinte com um evento de interesse, sem a

participação efetiva do indivíduo, como parte das condições mantenedoras deste comportamento, ou ser reforçado pelo outro, mas sem relação direta deste com o objeto (como no caso de aprovação ou atenção).

Em uma avaliação voltada à investigação de comportamentos de atenção compartilhada é fundamental que o episódio de atenção compartilhada seja considerado em sua totalidade. Avaliar os comportamentos de atenção compartilhada emitidos quando a criança é ouvinte, mas principalmente, falante, pode gerar dados mais confiáveis acerca deste repertório, já que permite identificar se, de fato, as respostas emitidas poderiam ser definidas como respostas de compartilhar. Como, nem sempre, respostas de seguir o olhar ou seguir o apontar (*Responder à Atenção Compartilhada*) são emitidas sob controle das mesmas consequências mantenedoras de comportamentos de atenção compartilhada e como nem sempre é fácil diferenciar a função comportamental nestes casos, avaliar diferentes topografias de respostas, em circunstâncias distintas aumentaria a precisão na identificação da presença ou ausência destes comportamentos.

### **Avaliação dos comportamentos de atenção compartilhada**

A identificação das condições em que os comportamentos de atenção compartilhada tendem a ser emitidos por crianças com desenvolvimento típico, por meio de estudos longitudinais que utilizam de avaliações padronizadas, pode fornecer pistas importantes para o delineamento de procedimentos de intervenção apropriados. A determinação de quando estes comportamentos começam a ser emitidos em crianças com desenvolvimento típico e qual o curso do seu desenvolvimento permite que se identifique precocemente possíveis déficits relacionados aos comportamentos de atenção compartilhada, o que favoreceria o início de intervenções o mais cedo possível. Além disso, permitiria o entendimento sobre a sequência de comportamentos que deve compor um procedimento de ensino, favorecendo o desenvolvimento de estratégias de intervenção que enfatizem pré-requisitos, para a aquisição posterior de comportamentos mais complexos.

Carpenter et al. (1998) conduziram um estudo longitudinal com 24 crianças, entre 9 e 15 meses de idade, a fim de avaliarem o desenvolvimento de comportamentos relacionados à cognição social, atenção compartilhada e à comunicação. Um conjunto de tarefas foi aplicado mensalmente e os comportamentos de atenção compartilhada avaliados foram: alternar o olhar entre o adulto e um objeto que aparecia subitamente no ambiente, gestos de apontar e de mostrar (três comportamentos da categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*), seguir o olhar do experimentador e seguir o apontar do experimentador (comportamentos da categoria *Responder à Atenção Compartilhada*). Os resultados gerais indicaram que os comportamentos se desenvolveram na seguinte sequência: (a) engajamento mútuo, avaliado pela resposta de alternar o olhar entre o adulto e um objeto (9 meses); (b) gestos comunicativos, nas formas declarativa (apontar para mostrar algo) e imperativa (apontar para pedir algo) (10,3 meses), (c) seguir a atenção, em tarefas de seguir o apontar e seguir o olhar (11,5 meses), (d) imitação (11,9 meses) e (e) linguagem, definida como verbalizações com função de nomeação (15 meses). Quinze das 24 crianças avaliadas apresentaram este padrão de desenvolvimento das habilidades e aquelas que não o apresentaram diferiram apenas porque a imitação apareceu anteriormente ao comportamento de seguir a atenção.

Em pesquisa semelhante, Striano e Bertin (2005) avaliaram o desempenho de 72 crianças, com idades entre 5 e 10 meses, em tarefas que investigavam os comportamentos de atenção compartilhada de alternar o olhar (*Iniciar Atenção Compartilhada*), seguir o olhar e seguir o apontar do experimentador (*Responder à Atenção Compartilhada*), em tarefas idênticas as do estudo anterior. Os resultados encontrados apontaram que a maioria das crianças apresentou as três respostas de atenção compartilhada entre 7 e 9 meses, sendo que, aos 7 meses, 68 crianças seguiram o apontar do experimentador e, aos 8 meses, 25 crianças seguiram o olhar do experimentador, ao passo que 53 crianças alternaram o olhar com o experimentador diante de um objeto que aparecia subitamente no ambiente. Não foi encontrado, no entanto, um

padrão regular a todas as crianças avaliadas, no curso de aquisição de nenhum destes comportamentos.

Em um estudo posterior, Mundy et al. (2007) avaliaram o padrão de desenvolvimento de 95 crianças, com idade entre 9 a 18 meses de idade, por meio da aplicação do *Early Social Communication Scale*. Quatro avaliações foram realizadas aos 9, 12, 15 e 18 meses e uma avaliação posterior aos 24 meses de idade. Os comportamentos de atenção compartilhada foram avaliados nas categorias *Iniciar Atenção Compartilhada*: estabelecer contato visual (olhar para o experimentador diante de um objeto inativo nas mãos da crianças) alternar o olhar (diante de um objeto apresentado pelo experimentador), apontar, mostrar e em *Responder à Atenção Compartilhada*: seguir o apontar próximo e o apontar distante do experimentador. Os resultados revelaram que os comportamentos definidos como *Responder à Atenção Compartilhada* (seguir o apontar próximo e distante) desenvolveram-se de forma positivamente acelerada nos meses avaliados. Já para os comportamentos de *Iniciar Atenção Compartilhada* (contato visual, alternar o olhar, mostrar e apontar) foi possível se identificar uma continuidade no desenvolvimento do comportamento de estabelecer contato visual, mas não para os demais.

As diferenças observadas nos estudos provavelmente refletem diferenças nos conjuntos de tarefas utilizados e nas definições para os comportamentos avaliados. Em estudos que objetivavam intervir no ensino de comportamentos de atenção compartilhada, como os propostos por Isaksen e Holth (2009), Jones et al. (2006), Whalen e Schereibman (2003) e Swope (2010), a avaliação inicial dos participantes também se baseava em tarefas distintas. A partir do resultado obtido pelas crianças nessas avaliações, delineava-se o tipo da intervenção a ser conduzida para ensino dos comportamentos de atenção compartilhada. Compreender a natureza dessas distinções e do papel do instrumento utilizado para a avaliação em cada caso pode permitir a compreensão mais clara do fenômeno sob investigação, bem como o desenvolvimento de instrumentos de avaliação cada vez mais precisos.

A precisão no desenvolvimento de avaliações é fundamental para a investigação (e definição) de padrões comportamentais que diferem do desenvolvimento típico. Dada a associação que os comportamentos de atenção compartilhada têm estabelecido com o diagnóstico de TEA seria esperado que escalas de avaliação padronizadas delineadas para rastreamento, a avaliação (e a discriminação) de comportamentos associados ao TEA avaliassem este repertório de comportamentos.

Um breve levantamento de algumas das principais escalas de avaliação padronizadas para diagnóstico de TEA foi realizado, a fim de verificar se há como parte de sua avaliação comportamentos de atenção compartilhada (tais como apresentados na literatura cognitivo-desenvolvimentista) e quais têm sido eles. Foram selecionados o *Autism Diagnostic Observation Schedule II (ADOS-II)* (Lord, et al., 2012) e o *Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R)* (Rutter, LeCoutor & Lord, considerados os instrumentos de avaliação psicológica mais detalhados e instrumentos padrão de pesquisas (Gadia et al., 2004). E duas escalas que foram traduzidas e validadas para uso no Brasil e recomendadas nacionalmente como instrumento de avaliação (Protocolo do Estado de São Paulo e Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com TEA, 2013): *Autism Checklist Behavior (ABC)* (Krug, Arick & Almond, 1993) e *Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)* (Robins, Fein & Barton, 1999). A síntese do que se identificou relativo aos comportamentos de atenção compartilhada em cada um dos quatro instrumentos está apresentada na Tabela 1.

Como pode ser visto na Tabela 1, os comportamentos de atenção compartilhada não fazem parte apenas do instrumento de avaliação *ABC*. Nos demais, há investigação de comportamentos de atenção compartilhada diversos. Apenas o *M-CHAT* investiga os comportamentos em ambas as categorias, *Iniciar e Responder à atenção compartilhada*. Na escala *ADOS-II* foi verificada a presença, no módulo destinado a avaliar o desenvolvimento de crianças menores, 12 a 30 meses e, neste, há a investigação do comportamento da criança de seguir o olhar do adulto (*Responder à Atenção Compartilhada*).

Tabela 1

Alguns Instrumentos Padronizados de Avaliação para TEA e Informações sobre os Comportamentos de Atenção Compartilhada que são investigados em cada um

Instrumento	Tipo de avaliação	Faixa etária (meses)	Presença de comportamentos de atenção compartilhada	Descrição dos comportamentos avaliados
M-CHAT	questionário aos pais	18-24	Sim	1) apontar para indicar interesse em algo; 2) mostrar objetos aos pais, levando-os até eles; 3) olhar para um objeto distante apontado pelo pai 4) olhar para onde o adulto está olhando; 5) chamar a atenção para a própria atividade; 6) olhar para o rosto do adulto para conferir sua reação diante de algo estranho
ADOS-II	Observação	A partir de 12 meses	Sim	1) seguir o olhar (objeto distante)
ABC	questionário	24 – 168	Não	-
ADI – R	questionário	12-47	Sim	1) mostrar e direcionar atenção 2) busca de compartilhamento de prazeres com outros 3) apontar para expressar interesse.

A escala ADI-R avalia os comportamentos da categoria *Iniciar*: apontar e mostrar, mas não apresenta comportamentos da categoria *Responder*.

O *M-CHAT*, que é um instrumento que reúne a avaliação de diferentes comportamentos de atenção compartilhada, é aplicado por meio de um questionário aos pais. Os questionários são fonte importante de informação, pois nem sempre é possível observar diretamente os comportamentos (Gadia et al., 2004), e pelo fato de trazerem, ainda, dados retrospectivos. No entanto, as informações coletadas podem ser

influenciadas pela habilidade de pais ou familiares em observar e identificar comportamentos (o que nem sempre ocorre), algo que poderia dificultar o diagnóstico.

As avaliações *ADOS-II* e *ADI-R*, consideradas padrão ouro para a avaliação de comportamentos de TEA, não são disponíveis gratuitamente. No Brasil, estas escalas ainda não foram validadas e, portanto, não podem ser usadas sem liberação prévia para fins de pesquisa. Seu uso em situação clínica, embora permitido, depende de treinamento anterior (e autorizado) do profissional para que sua aplicação seja possível.

Para avaliar diretamente os comportamentos de atenção compartilhada, é possível que os aspectos levantados, como formato da avaliação, acessibilidade do instrumento e avaliação parcial de comportamentos de atenção compartilhada (com exceção do *M-CHAT*), possam dificultar a sua investigação.

Análise semelhante foi realizada em dois manuais de avaliação (também usados para o delineamento de intervenções) analítico-comportamentais que investigam repertórios social e verbal de crianças com TEA e outros distúrbios de comportamento: *The Assessment of Basic Language and Learning Skills (ABLLS)* (Partington, 2010) e *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Programs (VB-MAPP)* (Sundberg, 2008). O resultado encontrado está representado na Tabela 1.1.

O manual *ABLLS* inclui na sua avaliação dois dos comportamentos que têm sido descritos como parte do conjunto de atenção compartilhada, e localizados entre os comportamentos na categoria “Interação Social”. Embora, neste caso, seja avaliado um comportamento de cada categoria (*Iniciar Atenção Compartilhada* e *Responder à Atenção Compartilhada*), a investigação é pouco abrangente, considerando-se a importância deste repertório comportamental. No manual *VB-MAPP*, não há avaliação específica para os comportamentos de atenção compartilhada identificados na literatura geral.



Tabela 1.1

Alguns Manuais Analítico-comportamentais de Avaliação para TEA e Informações sobre os Comportamentos de Atenção Compartilhada que são investigados em cada um

Instrumento	Tipo de avaliação	Faixa etária (anos)	Presença de comportamentos de atenção compartilhada	Descrição dos comportamentos avaliados
ABLLS	Observação dirigida	Não há indicação	Sim	- dirigir a atenção de outros para algo do interesse deles - atender a reações de interesse de outros
VB-MAPP	Observação Dirigida	Qualquer idade, se a linguagem for inferior ao de uma criança de 4 anos.	Não	

Embora ambos os manuais avaliem os repertórios de mando e tato e a contingência que os descrevam compartilhem elementos com a contingência que descreve a atenção compartilhada, o repertório de tato centra-se estritamente nas respostas de nomeação. Outras topografias de resposta, possivelmente precursoras a esta, como: apontar, mostrar, alternar o olhar e que envolvem, necessariamente, instâncias de atenção compartilhada não foram incluídas para investigação. Esta análise confirmou a observação de Jones e Carr (2004) de que as topografias de alternar o olhar e fazer gestos convencionais e as diferenças entre comportamentos de *Iniciar Atenção Compartilhada* e *Responder à Atenção Compartilhada* são investigadas (e ensinadas) de forma apenas parcial na maioria dos currículos analítico-comportamentais.

O foco dos manuais de avaliação, de modo geral, é rastrear o comportamento dos indivíduos diagnosticados com TEA em diferentes domínios e, por isso, contam com um amplo conjunto de tarefas, cuja aplicação de forma integral permite uma identificação do repertório geral dos indivíduos, o que é fundamental para o delineamento de intervenções. Porém, sua aplicação pode ser também bastante extensa e a inclusão de novos comportamentos as tornariam ainda mais.

Mundy e Crowson (1997) destacaram, ainda, que avaliações que se destinam a medir comportamentos sociais não verbais<sup>10</sup> em crianças menores contribuiriam para a sua inclusão em intervenções precoces, o que possivelmente favoreceria o desenvolvimento posterior de outros comportamentos mais complexos.

A partir destes elementos, procurou-se identificar na literatura propostas de avaliação para o conjunto de comportamentos de atenção compartilhada que contemplassem os comportamentos nas categorias *Iniciar e Responder* (dada a difusão desta classificação), que fossem fácil e rapidamente aplicadas, acessíveis e de ampla utilização na literatura geral que investiga o tema. Cumprindo com esses requisitos, encontrou-se o *Early Social Communication Scale*, como uma alternativa de investigação dos comportamentos de atenção compartilhada para analistas do comportamento (e outros profissionais) envolvidos em intervenção precoce e que foi selecionado como instrumento a ser utilizado e analisado neste trabalho.

### ***Early Social Communication Scale – ESCS***

O conteúdo do *ESCS* foi originalmente proposto por Seibert, et al. (1982) e adaptado em formato de um manual por Mundy, Hogan e Doehring (1996). Foi delineado para avaliar um conjunto de comportamentos sócio-comunicativos não verbais considerados fundamentais para o desenvolvimento típico dos indivíduos. Mundy e Crowson (1997) destacaram a importância de medidas de avaliação que investiguem comportamentos não verbais para a identificação precoce de déficits no desenvolvimento infantil.

É um instrumento de avaliação amplamente utilizado em pesquisas cognitivistas, do desenvolvimento (Charman et al., 2000; Morales et al., 2000; Mundy et al., 1990) e de outras disciplinas como a fonoaudiologia (Menezes & Perissinoto, 2007; Silveira, 2014), principalmente relacionadas com a investigação da relação entre possíveis déficits nos comportamentos de atenção compartilhada e o diagnóstico de TEA.

---

<sup>10</sup> Para Skinner (1957/2015) comportamentos vocais e gestuais são denominados comportamento verbal. Neste caso, os comportamentos seriam não vocais.

A seleção deste instrumento permitiria também que se pudesse dialogar com outras abordagens e áreas do conhecimento, apresentando a perspectiva analítico-comportamental sobre o tema. Para os analistas do comportamento seria uma forma de apresentar um instrumento de avaliação especificamente delineado para avaliar comportamentos de atenção compartilhada e que pudesse contribuir com avaliações precoces do desenvolvimento infantil.

Apesar do foco da investigação do instrumento ser os comportamentos de atenção compartilhada, três categorias de comportamentos são investigadas: atenção compartilhada, pedidos e interação social. As categorias interação social e pedidos seriam categorias comparativas, porque permitiriam investigar a presença de determinadas topografias de respostas semelhantes, mas com funções distintas. O objetivo do instrumento seria diferenciar os comportamentos de comunicação não verbais (não vocais, para Skinner, 1957), com função de atenção compartilhada, com outros comportamentos sociais (e comunicativos) importantes, que envolvem a participação do outro, mas com funções comportamentais distintas (Mundy, Sigman, Ungerer & Sherman, 1986). Os comportamentos não verbais, tais como definidos por esta literatura, e possíveis déficits a ele relacionados podem predizer aspectos importantes sobre desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TEA (Mundy & Crowson, 1997).

A proposta do *ESCS* é ser um instrumento de aplicação rápida (de 15 a 25 minutos), que pode ser utilizado com bebês, a partir de oito até os 30 meses de idade, e que pode detectar comportamentos sociais e de comunicação considerados fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos. É composto de oito tarefas que avaliam os comportamentos nas três categorias citadas, sendo cada categoria definida como apresentado na Tabela 1.2.

Seibert et al. (1982) destacaram que o objetivo central do instrumento é o de identificar a “função principal das interações” (p.248) e os comportamentos da criança de *iniciar* e de *responder* às solicitações, em cada uma das categorias propostas (*Interação social*, *Pedidos* ou *Atenção Compartilhada*).

Tabela 1.2.  
Descrição das Categorias de Comportamentos Avaliadas pelo ESCS

Categorias	Definição
Atenção Compartilhada	A função dos comportamentos é compartilhar atenção com um par em interação ou monitorar a atenção do parceiro. Diferem de Pedidos por não servirem a um propósito instrumental ou imperativo (e.g., tentar que E. ative um objeto desligado).
Pedidos	A função é de obter ajuda ou apoio do parceiro na obtenção de objetos ou eventos. Respostas de pedido são observadas normalmente quando a criança dirige sua atenção a objetos que estão fora de seu alcance, após um espetáculo de objetos ter terminado ou após a criança tentar ligar um brinquedo ou abrir um pote de plástico.
Interação Social	A função é evocar ou manter uma brincadeira física ou troca de turno com o parceiro.

Essa assertiva diz respeito ao fato de que é possível que, em algumas tarefas, se avaliem comportamentos em categorias adicionais às designadas para aquela tarefa. Por exemplo, em uma tarefa delineada para avaliar um comportamento de *interação social*, a solicitação do experimentador poderia funcionar como um *pedido* para a criança, dificultando a distinção da função destes comportamentos. Entretanto, as definições propostas para as categorias e, principalmente, a delimitação da categoria interação social para comportamentos associados à interação física ou troca de turno contribui com essa diferenciação.

O manual *ESCS* é composto de tarefas que avaliam os comportamentos em seis categorias (cada categoria principal é subdividida em duas): *Iniciar Pedidos* e *Responder a Pedidos*, *Iniciar Interação Social* e *Responder à Interação Social*, *Iniciar Atenção Compartilhada* e *Responder à Atenção Compartilhada*. Não há uma definição específica para cada uma dessas “subcategorias”, apenas a indicação para que se avaliem os comportamentos sob a perspectiva da criança (se ela inicia ou se responde às interações). Apesar disso, há a listagem de quais comportamentos fazem parte de cada categoria para fins de registro. A folha de registro apresenta os comportamentos divididos

nas subcategorias *iniciar* e *responder* e serve de estímulo para que o experimentador identifique adequadamente os comportamentos em cada uma delas (Anexo 1).

A análise individual de cada uma das contingências envolvidas nas subcategorias *Iniciar* e *Responder*, a partir da observação dos comportamentos analisados nas tarefas, demonstra que esta definição seria importante, já que a função comportamental é distinta em cada caso. A seguir, apresenta-se uma descrição operacional para cada subcategoria e uma breve análise sobre a função de cada uma delas. A discussão pormenorizada sobre elas faz parte do escopo de investigação deste estudo, realizada por meio da análise das tarefas, propostas no manual *ESCS*.

Uma descrição operacional da categoria *Atenção Compartilhada*, nas subcategorias *Iniciar* e *Responder*, em termos de tríplice contingência, pode ser descrita da seguinte forma:

Tabela 1.3

Descrição das Contingências de “Atenção Compartilhada”, nas Subcategorias “Iniciar” e “Responder”

Subcategoria	Antecedente	Resposta	Consequência
<i>Iniciar</i>	Brinquedo apresentado por E.	Compartilhar com E.	Evento e atenção de E. ao mesmo evento.
<i>Responder</i>	E. mostra um evento	Seguir o olhar para evento mostrado por E.	Evento e atenção de E. ao mesmo evento.

As duas contingências estão descritas como sendo funcionalmente idênticas. Apesar disso, como destacado e discutido anteriormente, é possível que os comportamentos da categoria *Responder à Atenção Compartilhada* não sejam necessariamente mantidos pela atenção do adulto ao mesmo evento. Neste caso, acessar eventos interessantes poderia por si só reforçar as respostas da criança de olhar para onde o adulto estava apontando. Isto dependeria de uma história de aprendizagem em que seguir o apontar de pessoas fosse acompanhado por ver novos eventos. A participação do outro é necessária, mas pode ser

apenas instrumental, levando a criança a entrar em contato com novos eventos ambientais potencialmente reforçadores.

A categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* poderia ser considerada, nesse sentido, como uma contingência de atenção compartilhada “verdadeira”, pois as condições evocativas e selecionadoras envolveriam necessariamente a participação do outro e de um objeto comum, algo que pode ou não ocorrer com os comportamentos de *Responder à Atenção Compartilhada*.

As topografias de resposta da categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, sob o rótulo compartilhar na contingência anterior, são: estabelecer contato visual, alternar o olhar, apontar (com ou sem contato visual) e mostrar. As topografias de resposta da categoria *Responder à Atenção Compartilhada* são: seguir o olhar para algo que o experimentador apontava e que estava próximo e seguir o olhar para algo que o experimentador apontava e que estava distante.

Em se tratando da categoria *Pedidos*, as duas subcategorias descritas em termos de tríplice contingência são representadas da seguinte forma:

Tabela 1.4  
Descrição das Contingências de “Pedidos”, nas Subcategorias “Iniciar” e “Responder”

Subcategoria	Antecedente	Resposta	Consequência
<i>Iniciar</i>	Brinquedo fora do alcance da criança ou desligado	Pedir	Ligar o brinquedo Obter o brinquedo;
<i>Responder</i>	Solicitação de E.	Entregar o brinquedo	Elogio Perda do brinquedo

Na subcategoria *Iniciar Pedidos* a resposta da criança de pedir seria evocada na presença de um objeto potencialmente reforçador ou no momento em que a criança é impedida de acessar este item (quando o experimentador retirava-o ou desligava-o). O experimentador (ou o cuidador) favoreceria o acesso da criança ao item potencialmente reforçador (mediando o reforçamento), mas provavelmente o objeto em si era o estímulo mantenedor da resposta da criança. As respostas de pedir da criança são avaliadas pelas topografias de: fazer contato visual,

alcançar o objeto, apelar (combinar contato visual com alcançar), apontar ou entregar o objeto (com ou sem contato visual) e funcionavam para a produção de um item específico.

Sob uma perspectiva analítico-comportamental a subcategoria *Iniciar Pedidos* poderia ser definida como uma categoria que avalia o repertório verbal de mandos, tal como definido por Skinner (1957/2015). A condição antecedente funciona, neste caso, como uma operação motivadora uma vez que o brinquedo fora do alcance da criança ou desligado (a) altera o seu valor reforçador e (b) altera (aumentando) a probabilidade de evocar respostas que levariam à sua obtenção. A emissão da resposta de pedir seria seguida pelo acesso ao brinquedo ou pela consequência do experimentador de ligar o brinquedo.

Sobre a subcategoria *Responder a Pedidos*, a topografia de resposta avaliada era a de entregar um item que estava nas mãos da criança, diante da solicitação do experimentador. Neste caso, a resposta da criança estaria sob controle de uma regra estabelecida pelo experimentador. Esta resposta poderia ser analisada também como um mando, mas do experimentador, e a resposta da criança como uma resposta de seguimento de regras ou de atender a pedidos.

No que se refere à categoria *Interação Social*, as subcategorias *Iniciar* e *Responder* podem ser operacionalizadas como descritas na Tabela 1.5:

Tabela 1.5  
Descrição das Contingências de “Interação Social”, nas Subcategorias “Iniciar” e “Responder”

Subcategoria	Antecedente	Resposta	Consequência
	Presença de E. e objeto nas mãos da criança	Dirigir brinquedo a E.,	Atenção de E e brincadeira.
<i>Iniciar</i>	-	‘iniciar som/cócegas’	Atenção de E.
	-	‘provocar’	Atenção de E.
<i>Responder</i>	E. canta, faz cócegas ou pede para brincar	Dirigir-se a E.	Atenção de E., manutenção da brincadeira.

A definição para a categoria *Interação Social* delimita o foco da avaliação deste repertório, considerando para a avaliação os comportamentos cujo objetivo são manter ou evocar brincadeiras físicas ou troca de turno com o parceiro.

Na subcategoria *Iniciar Interação Social*, no entanto, nem todas as respostas a serem avaliadas cumprem o requisito desta definição. A condição antecedente para as diferentes respostas avaliadas não é sempre a mesma. Em alguns casos, não se identifica a condição evocativa o que, necessariamente, dificulta a avaliação deste repertório. As implicações sobre os possíveis efeitos dessas variáveis no desempenho apresentado por crianças submetidas a esta avaliação serão discutidas posteriormente neste estudo.

A função dos comportamentos das categorias *Interação Social* e *Atenção Compartilhada* assemelha-se, uma vez que nos dois casos a atenção do adulto seria o reforçador final. O que diferenciaria nas duas situações é o fato de as contingências de atenção compartilhada envolverem sempre uma relação específica (triádica), cujo foco comum a um evento (ou objeto) dos dois indivíduos envolvidos na situação parece fundamental.

O *ESCS* tem sido utilizado predominantemente em avaliações que incluem participantes com diagnóstico de TEA e/ou atraso do desenvolvimento. Nesses estudos compara-se os resultados obtidos pelas crianças com diagnóstico de TEA, com crianças com desenvolvimento típico e crianças com retardo mental. Os dados apresentados por estas pesquisas indicaram resultados diferenciais para crianças com desenvolvimento típico, quando comparadas a crianças com retardo mental ou com TEA, o que aponta para o potencial discriminativo da avaliação.

Um exemplo de pesquisa conduzida para avaliar o papel discriminativo das tarefas do Manual em crianças com padrões comportamentais distintos foi a realizada por Mundy et al. (1986). Foram avaliadas crianças com diagnóstico de autismo<sup>11</sup>, entre 38 e 75 meses de

---

<sup>11</sup> A terminologia utilizada pelos autores da pesquisa foi mantida.



idade, crianças com retardo mental e crianças com desenvolvimento típico. Os resultados obtidos demonstraram que crianças diagnosticadas com autismo, quando comparadas às crianças com desenvolvimento típico e com retardo mental, apresentaram diferenças de desempenho principalmente relacionadas aos comportamentos das três categorias de iniciação (*pedidos, atenção compartilhada e interação social*). O desempenho das crianças diagnosticada com autismo foi inferior nas três categorias avaliadas. Exceção foi para o comportamento de *alcançar*, da categoria *Iniciar Pedidos*, em que o desempenho das crianças do grupo autismo foi superior.

Uma análise estatística avaliou o potencial discriminativo dos comportamentos avaliados nas três categoria e demonstrou que a combinação de três comportamentos foi considerada a mais forte em diferenciar o repertório de crianças diagnosticadas com autismo do grupo com retardo mental. Foram eles: dois comportamentos de *Iniciar Atenção Compartilhada* (contato visual e alternar o olhar) e um da categoria *Responder à Interação Social* (iniciar cócegas). Nos dois primeiros, o desempenho das crianças diagnosticadas com autismo foi inferior e no último superior. Na comparação entre o grupo de crianças com desenvolvimento típico, com os dois outros grupos, o resultado foi semelhante. O comportamento de estabelecer contato visual (da categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*) foi considerado o melhor comportamento individual para a diferenciação dos comportamentos das crianças do grupo diagnosticado com autismo com as dos demais grupos.

Um grupo de analistas do comportamento – MacDonald et al., 2006 – também utilizou o *ESCS*, como parte do procedimento de avaliação dos comportamentos de 45 crianças com idades entre 2 e 4 anos, diagnosticadas com autismo e desordens do desenvolvimento e crianças com desenvolvimento típico. O objetivo da pesquisa foi verificar uma medida objetiva de avaliação para comportamentos de atenção compartilhada. Os comportamentos foram avaliadas nas categorias *Iniciar Atenção Compartilhada* e *Responder à Atenção Compartilhada*. Em relação aos comportamentos de *Iniciar Atenção Compartilhada*, quase metade das crianças diagnosticadas com autismo falharam na emissão

dos três comportamentos avaliados, o que não foi observado nas crianças com desenvolvimento típico. No que se refere aos comportamentos de *Responder à Atenção Compartilhada* não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos de crianças com desenvolvimento típico e crianças com diagnóstico de autismo e desordens do desenvolvimento. Concluiu-se que o uso de um instrumento de avaliação padronizado permitiu a identificação de diferenças significativas de desempenho entre os grupos de crianças submetidos às tarefas.

A diferenciação de repertórios comportamentais de crianças e a identificação de comportamentos que se destacam tanto por sua ausência quanto por uma frequência maior (do que a que se observa na maioria das crianças), permite a elaboração de intervenções centradas no desenvolvimento de comportamentos específicos, que podem porventura contribuir com o desenvolvimento de outros comportamentos socialmente relevantes.

Dado o exposto sobre o papel crucial dos comportamentos de atenção compartilhada no desenvolvimento infantil e a necessidade de medir objetivamente este repertório o mais precocemente possível, os objetivos deste estudo são:

- 1) analisar as contingências envolvidas nas tarefas propostas no *ESCS*, os comportamentos por elas avaliadas e sua probabilidade em investigar os repertórios a que se destinam, a partir da identificação das condições antecedentes e consequentes apropriadas;
- 2) investigar o desenvolvimento dos comportamentos de atenção compartilhada em bebês ao longo de seis meses, a partir da aplicação do *ESCS* e da verificação de outros comportamentos que forem sistematicamente apresentados pelas diferentes crianças ao longo das avaliações;
- 3) propor, a partir da análise do *ESCS*, um conjunto de tarefas que avaliem o repertório de atenção compartilhada de bebês e que possa ser utilizado por analistas do comportamento interessados em avaliação precoce do desenvolvimento e no delineamento de estratégias de intervenção.

Estes objetivos foram delineados a fim de fornecer dados que subsidiem a tese deste trabalho, que defende que comportamentos de atenção compartilhada são importantes no desenvolvimento infantil de humanos e, por isso, devem ser apropriada e diretamente investigados por instrumentos de avaliação. Para isso, será utilizado um instrumento de avaliação já utilizado em pesquisas sobre o tema e que, embora não padronizado, reúne um conjunto de tarefas que contemplam a avaliação dos comportamentos de atenção compartilhada sob duas perspectivas importantes: a do falante (*iniciar*) e a do ouvinte (*responder*). Analisar o Manual *ESCS* em sua totalidade permitiria identificar as condições das tarefas para se evocar os comportamentos a que se propõem e, a partir dos resultados obtidos, propor (se considerado necessário) um conjunto de tarefas diretamente voltado para avaliar comportamentos de atenção compartilhada o mais precocemente possível.

## Método

### Participantes

Foram participantes deste estudo oito bebês, com idades entre 9 e 15 meses, sendo quatro meninos e quatro meninas. Seis bebês são filhos primogênitos e dois são segundos filhos, sendo que os irmãos não apresentavam nenhum comprometimento de saúde ou desenvolvimento, diagnosticado até a época do estudo. Todos os participantes apresentaram boa saúde, durante o período de participação na pesquisa.

Os participantes foram selecionados por meio do contato da experimentadora com duas diferentes escolas, no município de São Paulo, e pelo contato com pessoas do núcleo pessoal da experimentadora, que tinham filhos com a idade dos participantes recrutados para este estudo.

Quatro participantes frequentavam uma escola de educação infantil particular (Escola A) e dois uma escola de educação infantil pública, vinculada a uma instituição do governo estadual (Escola B), ambas situadas no município de São Paulo. Para dois participantes as sessões experimentais foram conduzidas em suas casas. Um destes não frequentava escola infantil e o outro frequentava escola infantil durante meio período.

Os participantes das escolas foram selecionados pela equipe escolar, considerando a faixa de idade. Um termo de consentimento foi enviado aos pais e outro para a escola, a fim de autorizarem a pesquisadora a filmar nas dependências das instituições. No caso dos dois participantes cuja pesquisa foi conduzida em suas casas, o termo de consentimento foi apresentado diretamente aos pais.

Apenas um participante (para além dos oito apresentados) iniciou a pesquisa e não permaneceu, por ter parado de frequentar a escola, antes da segunda sessão experimental.

Em relação ao desenvolvimento motor dos participantes selecionados, aos 9 meses, todos já sentavam sem apoio e metade dos participantes engatinhava. Os outros quatro que não engatinhavam, inclinavam o tronco para a frente e apoiavam-se nos joelhos, mas ainda

sem se deslocarem. Aos 12 meses, dois participantes estavam andando, todos engatinhavam e, aos 15 meses, todos os participantes andavam.

As sessões de coleta foram conduzidas quando os participantes estavam com 9, 12 e 15 meses de idade. Cada sessão de avaliação foi realizada entre o dia em que a criança completava o mês específico e até duas semanas após. As sessões foram conduzidas com todos os participantes no período previamente estabelecido. Em situações em que o participante faltou na escola no dia determinado para a sessão experimental, o pesquisador realizava-a assim que ele retornasse. Nestes casos, as sessões sempre ocorreram no intervalo entre o dia que a criança completava um mês específico e até quinze dias após. Não houve contratempos que tenham interferido na condução das sessões no período previsto.

### **Equipamento e material**

O instrumento *Early Social Communication Skills (ESCS)*, organizado em formato de um Manual, foi selecionado como ferramenta de avaliação neste estudo. O Manual era composto por um conjunto de tarefas delineadas para a avaliação dos comportamentos em três categorias principais (*Pedidos, Interação Social e Atenção Compartilhada*) e incluía as instruções para a aplicação de cada uma das tarefas, orientações gerais sobre a aplicação, lista de materiais, definição dos comportamentos-alvo e categorias, folha de registro, informações sobre as medidas a serem utilizadas e informações sobre a origem do manual.

Algumas alterações foram realizadas na aplicação das tarefas (sinalizadas no tópico destinado a descrevê-las) e na medida de desempenho utilizada (descrita no tópico Medida).

Cada sessão foi composta da apresentação de oito tarefas, sendo o número de tentativas<sup>12</sup> em cada tarefa distribuído da seguinte forma: a) Espetáculo de Objetos, seis tentativas; b) Responder ao Convite, três tentativas; c) Troca de Turno; Interação Social; Seguir o Olhar, duas tentativas cada; d) Apresentação do Livro e Recipiente de Plástico, uma

---

<sup>12</sup> Tentativa neste caso se refere a cada apresentação da tarefa. Para algumas tarefas havia um número especificado de ofertas de brinquedo ou de solicitações (denominadas oportunidades) para cada vez que a tarefa era apresentada.

tentativa; e) Seguir Comandos, ao longo das tarefas (recomenda-se o número mínimo de oito tentativas). Em cada sessão foram feitas 17 apresentações das tarefas e a duração de cada sessão variou entre 15 e 25 minutos.

Para a filmagem foi utilizada uma câmera filmadora da Marca *Sony*, modelo DCR-SX22 e um tripé. E para a aplicação das tarefas foram utilizados três conjuntos de brinquedos/objetos. Os conjuntos um e dois continham (em sua maioria) itens distintos. E o conjunto três foi composto de itens retirados dos conjuntos um e dois, sendo selecionados àqueles para os quais as crianças apresentaram maior preferência nas sessões anteriores.

Os três conjuntos continham a mesma quantidade e tipos de brinquedo: cinco brinquedos acionados por botão de “liga e desliga” ou por botões que, quando apertados, geravam luz e som (brinquedos com pilha), três brinquedos de plástico cuja manipulação gerava algum efeito visível, três brinquedos similares a objetos de uso pessoal, um livro com figuras, quatro pôsteres, com 61cm x 91cm, um carrinho e uma bola. Algumas tarefas não continham nenhum material (Tarefa da Música e Seguir Comandos). Os brinquedos estão descritos na Tabela 1.6.

Tabela 1.6  
Relação dos Brinquedos Utilizados em cada Conjunto e as Tarefas Correspondentes

<b>Tipo de brinquedo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Tarefa</b>
<b>Conjunto 1</b>		
Brinquedos acionados por botão de “liga e desliga” ou por botões que geravam luz ou som (mantidos à pilha)	1.mini <i>tablet</i> , (de plástico) com botões coloridos que emitiam sons de animais ou de meios de transporte;	Espetáculo de Objetos
	2.microfone com botões que geravam luz e música	
Brinquedos de plástico que manipulados geravam algum efeito visível	3. mini-ventilador, de 11 cm de altura, e com hélices de pano	Recipiente de Plástico
	4. mini-teclado em formato de sapo;	
	5.peixe de corda (personagem nemo), que balança a cauda quando acionado.	
Brinquedos de plástico que manipulados geravam algum efeito visível	1. boneco de plástico, do personagem Taz, que produzia ar ao ser apertado.	Espetáculo de Objetos
	2. cone com 4 argolas de plástico e cabeça de um urso, que podia ser montado e desmontado.	
	3. chocalho de plástico com duas extremidades circulares transparentes, contendo pequenas bolinhas coloridas.	

Brinquedos de troca de turno	1. bola verde de plástico (9 cm de diâmetro) 2. carrinho azul de polícia (15 cm de comprimento).	Troca de Turno
Brinquedos similares a objetos de uso pessoal	1. óculos infantil azul de plástico. 2. chapéu infantil de palha. 3. pente rosa de plástico.	Resposta ao Convite
Livro	1. livro de capa dura, de 25 cm, intitulado "O que você faz melhor?" (Allia Zobel Nolan)	Apresentação do Livro
Pôster	4 pôsteres de 61 cm x 91 cm, com os temas: bailarina, borboletas, turma do Mickey, animais da floresta.	Seguir o Olhar
<b>Conjunto 2</b>		
Brinquedos acionados por botão de liga e desliga ou por botões que apertados gerassem luz ou som (mantidos a pilha)	1. guitarra laranja com botões que emitiam sons musicais. 2. mini <i>tablet</i> com botões que emitiam sons de animais ou de meios de transporte. 3. caminhão em forma de cachorro, com um leão acoplado em cima e que se movia de um lado para outro. 4. tubarão de corda, do filme do Nemo, que chacoalhava a cauda ao ser acionado. 5. mini-teclado em formato de sapo; 6. peixe de corda (personagem nemo), que balança a cauda quando acionado.	Espectáculo de Objetos  Recipiente de Plástico
Brinquedos de plástico que manipulados geravam algum efeito visível	1. mola de plástico colorida 2. chocalho rosa, dos personagens <i>Backyardigans</i> 3. caminhão com caçamba, com 15 cm de comprimento	Espectáculo de Objetos
Brinquedos de troca de turno	1. bola rosa de plástico (9 cm de diâmetro) 2. carrinho amarelo (15 cm comprimento).	Troca de Turno
Brinquedos similares a objetos de uso pessoal	1. óculos infantil preto de plástico. 2. chapéu infantil de pano de cores verde e vermelho. 3. escova de cabelo rosa de plástico.	Resposta ao Convite
Livro	1. livro de capa dura, de 35 cm, intitulado "O mundo dos animais" (Editora Todo livro).	Apresentação do Livro
Pôster	4 pôsteres de 61 cm x 91 cm, com os temas: bailarina, filhotes de cachorros, turma do Mickey, coelhos.	Seguir o Olhar

O conjunto três variou para cada criança, mas continha a mesma quantidade e tipos de materiais descritos para os conjuntos um e dois.

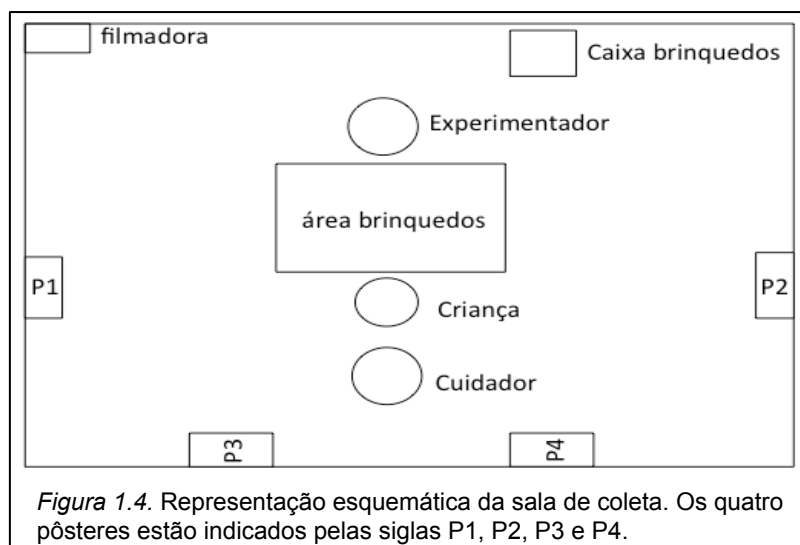
O material para a avaliação foi armazenado em uma caixa com tampa, de cor marrom, com exceção dos pôsteres que eram dispostos na sala.

### **Local**

Os locais em que cada uma das sessões experimentais foi realizada foram: sala da Escola A, sala da Escola B, sala da casa da criança R. e sala da casa da criança F. Apesar dos locais de coleta distintos, manteve-se um padrão na disposição dos materiais, da experimentadora, do cuidador e da criança (Figura 1.4), de acordo com as especificações do manual *ESCS*. A metragem do espaço utilizado para a realização da coleta, a despeito do tamanho das salas, também foi uniforme, cerca de 1,30 metros por 1,50 metros.

O Manual indica que a sala de coleta seja mobiliada com uma mesinha e duas cadeiras e para que os pôsteres sejam fixados nas paredes (a 60 graus da linha do olhar da criança para os pôsteres direito e esquerdo e a 120 graus da linha do olhar da criança para os pôsteres ao fundo). Como neste estudo a coleta foi conduzida nos locais oferecidos tanto pelas instituições como pelos pais das crianças, optou-se por prescindir de materiais que pudessem tornar a organização do ambiente mais difícil e, possivelmente, distintos em cada ambiente em que a pesquisa fosse realizada. Deste modo, ao invés da mesinha e cadeiras, a experimentadora, a criança e o cuidador (quando presente) sentavam-se no chão e os pôsteres encostados nas paredes, apoiados no chão.





## Medidas

### 1) Desempenho dos participantes

O desempenho dos participantes foi analisado segundo duas variáveis diferentes: a ocorrência da resposta diante de cada oportunidade apresentada e a frequência de respostas.

Foram medidas a frequência das respostas para aquelas que não havia tarefa estabelecida no Manual, tais como *vocalizações*, *imitação* e *apelo ao cuidador* e a resposta de *apontar adicional*, cuja definição e avaliação foram acrescentadas neste estudo. O que foi considerado uma oportunidade variou de acordo com cada tarefa, de acordo com a Tabela 1.7.

**Tabela 1.7**

Definição de Oportunidade Para Cada Tarefa Aplicada

Tarefa	Definição de oportunidade
Seguir Comandos	Solicitação de E.: "Me dá" (com ou sem gesto).
Espetáculo de Objetos	Apresentação do objeto à frente da criança e fora do seu alcance.
Troca de Turno	Objeto entre as pernas da criança (IIS)
Tarefa da Música	Pedido de E. para que a criança jogasse a bola (RIS)
Seguir o Olhar	Música cantada pelo experimentador e pausa pós canção.
Resposta ao Convite	E. aponta para o pôster
Apresentação do Livro	Objeto nas mãos da criança
Recipiente de Plástico	E. aponta para uma figura
	E. entrega o recipiente fechado com objetos no interior

### *Medida original ESCS e alteração realizada*

O Manual *ESCS* propõe a avaliação do desempenho dos participantes considerando a frequência dos comportamentos em cada

tarefa. Para cada categoria é medida (a) a frequência dos comportamentos de menor complexidade (soma dos *comportamentos de menor complexidade*), (b) a frequência dos *comportamentos de maior complexidade* (soma dos *comportamentos de maior complexidade*), (c) a frequência do total de comportamentos na categoria (soma de a + b) e (d) a razão dos *comportamentos de maior complexidade* em relação ao total para a categoria (frequência de b dividido por frequência de c).

A mudança na medida dos comportamentos foi realizada pela exigência metodológica deste estudo caracterizado como de sujeito único, com o objetivo de investigar o repertório comportamental das crianças, considerando-se o comportamento ter ou não ocorrido, diante da oportunidade oferecida. E, principalmente, investigar-se as condições das tarefas propostas como facilitadoras (ou não) para que os comportamentos fossem evocados.

Como há a possibilidade de que os resultados do presente estudo sejam comparados com os de outros estudos que utilizaram delineamento de grupo, optou-se pelo registro de frequência de todas as respostas, sem, contudo analisá-lo e descrevê-lo.

## 2) *Análise das tarefas*

A análise das tarefas proposta no Manual *ESCS* e efetuadas durante a coleta de dados foi realizada em duas etapas: na primeira verificou-se a descrição das tarefas propostas pelo manual *ESCS*, considerando (a) se havia uma definição da condição antecedente, que aumentaria a probabilidade da resposta da criança ser evocada e (b) se havia indicação clara ao experimentador de como agir no caso da resposta da criança não ocorrer. A segunda etapa foi de descrição das tarefas sob uma perspectiva analítico-comportamental. Nesta, buscou-se identificar se as respostas selecionadas para avaliação correspondiam à subcategoria a qual foram vinculadas, a partir da descrição das possíveis condições evocativas e mantenedoras de cada resposta.

## **Procedimento**

### **Instruções gerais para o experimentador**

Há, no manual *ESCS*, algumas informações gerais sobre a conduta a ser adotada pelo experimentador nas sessões de avaliação e que foram adotadas neste estudo.

Durante a aplicação das tarefas, a experimentadora interagiu naturalmente com a criança, respondendo às suas solicitações e brincadeiras. Durante a apresentação dos brinquedos, a experimentadora diminuía a sua interação verbal (principalmente vocal) com a criança, a fim de manter a consistência nas aplicações das tarefas.

A ordem das tarefas variou a depender da criança e da avaliação da experimentadora de sua motivação. Brinquedos ou objetos diante dos quais a criança demonstrava menor preferência eram intercalados com atividades de maior preferência. No caso de crianças que apresentaram resistência em responder às solicitações, a experimentadora permitiu que a criança procurasse na caixa um brinquedo e, uma vez selecionado, usava-o como consequência para a realização de tarefas ou, ainda, a experimentadora pediu ao cuidador que realizasse a aplicação das tarefas, a fim de criar uma condição de teste mais favorável às respostas da criança. Sobre estas duas últimas decisões relativas a conduta da experimentadora foi necessário utilizar-se delas um número pequeno de vezes (com três crianças, uma sessão cada).

De forma geral, o intervalo de tempo previsto no Manual para a apresentação de cada brinquedo e o período durante o qual a criança poderia manipulá-lo foi respeitado, mas sem a utilização de cronômetro, seguindo a orientação do manual para que o experimentador não considerasse os intervalos de tempo de forma rígida e estivesse sempre atento à motivação da criança. Diante de objetos preferidos, a experimentadora permitiu que a criança os manipulasse por períodos maiores de tempo.

Todas as respostas das crianças, esperadas ou não, foram seguidas por palavras de elogio e aprovação, conforme indicado no Manual *ESCS*.

### **Instruções para pais ou cuidadores**

A presença dos cuidadores (equipe escolar ou pais) foi necessária nas sessões experimentais quando as crianças estavam com 9 e 12 meses de idade. Aos 15 meses ela foi facultativa (três dos oito participantes não foram acompanhados pelo cuidador nesta sessão). Quando as crianças demonstravam estar confortáveis na presença da experimentadora e os cuidadores avaliavam que elas poderiam permanecer sozinhas com ela, as sessões ocorreram sem um cuidador presente.

Quando o cuidador estava presente, a experimentadora apresentava algumas instruções gerais: pedia para que o cuidador se sentasse atrás da criança e, em seguida, explicava que apresentaria vários brinquedos à criança e que era possível que em muitas atividades ela não apresentasse a resposta solicitada. Descrevia que não era necessário o cuidador ajudar porque o objetivo era ver como o comportamento da criança podia mudar (ou não) de uma avaliação para outra. E, por último, pedia ao cuidador que ajudasse apenas alcançando um brinquedo, caso caísse longe, e que ajudasse a criança a se manter sentada, virada de frente para a experimentadora.

Durante a sessão experimental a experimentadora avisava ao cuidador quando era necessário manter a criança sentada (segurando-a levemente) ou quando podia permitir que ela se deslocasse pela sala.

As instruções do Manual foram modificadas apenas por uma questão de estilo de linguagem, mas o conteúdo do texto foi mantido.

### **Sessões de coleta**

Em cada sessão foram realizadas as seguintes oito tarefas: a) Seguir Comandos; b) Espetáculo de Objetos; c) Troca de Turno; d) Tarefa da Música; e) Seguir o Olhar; f) Responder ao Convite; g) Apresentação do Livro; h) Recipiente de Plástico. Além dessas tarefas, o Manual recomenda a avaliação do comportamento de *imitar*. Como não há tarefa específica para este fim, recomenda-se que apenas a ocorrência do comportamento seja registrada. Na análise dos resultados, esta não foi

considerada uma tarefa adicional (embora o comportamento de *imitar*, quando ocorreu, tenha sido registrado).

Sobre o número de aplicações das tarefas e o número de oportunidades em cada uma, nas duas primeiras sessões a indicação do manual *ESCS* foi seguida. Na terceira sessão o número de apresentações e de oportunidades das tarefas foi reduzido. Nas tarefas em que era exigido mais de uma apresentação ao longo da sessão, elas foram realizadas apenas uma vez. E nas tarefas em que o número de oportunidades (em cada apresentação) era maior que um, também optou-se por realizar a tarefa apenas uma vez. Esta alteração ocorreu porque as crianças já haviam sido expostas em duas sessões anteriores a todas as tarefas e, se já tinham apresentado os comportamentos-alvo em algumas das tarefas, considerou-se desnecessária a sua repetição.

## Tarefas ESCS

Descreve-se a seguir as oito tarefas apresentadas em cada sessão experimental, destacando-se também as modificações introduzidas em relação ao Manual *ESCS* e as categorizações propostas para cada tarefa.

### 1. Seguir comandos

#### 1.1. Descrição das tarefas e tentativas

Tabela 1.8  
Informações Gerais Sobre a Tarefa “Seguir Comandos”

Categoria em avaliação	Responder a Pedidos
Material	Não há
Número de tentativas da tarefa	8 (no mínimo)
Número de oportunidades	4 pedidos (2x sem gesto, 2x com gesto) no total. O número de oportunidades varia a depender da resposta da criança ocorrer ou não.

Nesta tarefa o comportamento-alvo esperado da criança era entregar o brinquedo, diante do pedido da experimentadora. A experimentadora, enquanto a criança manipulava um brinquedo, dizia: “Me dá”. Se a criança respondesse, a experimentadora agradecia e elogiava a

criança e a tarefa era interrompida. A contingência comportamental da tarefa pode ser descrita, como apresentada na Tabela 1.9.

Tabela 1.9  
Contingência que Descreve a Tarefa “Seguir Comandos”

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
Criança brincando com algum brinquedo, E. pede: “Me dá”	Criança <i>entrega</i> o objeto	E. agradece e elogia

Caso a resposta de *entregar* da criança não ocorresse, após 2 segundos, a experimentadora repetia a instrução. Se, novamente a resposta da criança não ocorresse em 2 segundos, a experimentadora repetia a instrução agora acompanhada de um gesto (braço estendido e palma da mão aberta em posição de receber). Na ausência da resposta da criança, a experimentadora esperava novamente 2 segundos, repetia a instrução com o gesto e aguardava. Caso não houvesse resposta da criança de *entregar o objeto*, ele retirava o objeto gentilmente.

Tabela 2  
Contingência que Descreve o Comportamento do Experimentador na Ausência da Resposta-alvo da Criança

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
E. pede: “Me dá” (1x sem gesto) (após 2 s)		
E. pede: “Me dá” (1x sem gesto) (após 2 s)	Criança permanece com o brinquedo	E. retira o brinquedo da criança, de forma gentil.
E. pede: “Me dá” (1x com gesto) (após 2 s)		
Experimentador diz: Me dá (1x Com gesto)		

Uma apresentação da tarefa (uma tentativa) era composta por até quatro oportunidades, caso a criança não respondesse em cada uma. Se respondesse, o número de oportunidades era menor dependendo do momento em que a criança emitiu a resposta esperada.

## 1.2. Alteração realizada

O Manual indicava que uma tentativa era composta por seis oportunidades, três vezes sem gesto e três vezes com gesto. A cada tentativa, portanto, caso a criança não respondesse às solicitações da

experimentadora, ela teria 48 oportunidades de seguir ao seu pedido. Este número de oportunidades faria com que o repertório de *Responder a Pedidos* fosse avaliado um número superior de vezes, se comparado com os demais repertórios. A repetição das instruções na ausência de resposta da criança poderia, ainda, tornar a tarefa aversiva. De forma a minimizar esta possibilidade, reduziu-se o número de oportunidades a cada apresentação de três para duas, mantendo-se o número de tentativas (pelo menos oito) para cada tarefa. O número de tentativas foi reduzido apenas na terceira sessão experimental, juntamente com todas as outras tarefas e em sessões em que o comportamento apresentado pela criança dificultou a aplicação das tarefas.

### 1.3. Definição de resposta

#### Responder a Pedidos:

- *Seguir comandos*: a criança responde à instrução do experimentador: "me dá". A criança entrega o objeto solicitado, com ou sem gestos do experimentador ou emite outros comportamentos que indicam a compreensão do pedido, por exemplo, fazendo o gesto "não" com a cabeça.
- A tarefa pode ser realizada em qualquer momento que a criança estiver com um brinquedo em mãos. Pode ser acompanhada de vocalização.

## **2. Espetáculo de objetos**

### 2.1. Descrição da tarefa e tentativas

Nesta tarefa os comportamentos-alvo avaliados eram de duas categorias diferentes: *Iniciar Atenção Compartilhada* (*alternar o olhar, fazer contato visual, apontar, mostrar*) e *Iniciar Pedidos* (*fazer contato visual, alcançar, apelar, apontar, entregar*).

Tabela 2.1  
Informações Gerais Sobre a Tarefa Espetáculo de Objetos

Categoria em avaliação	<i>Iniciar Atenção Compartilhada</i> <i>Iniciar Pedidos</i>
Material	3 objetos acionados por botão de liga e desliga ou por botões que gerem luz e som. 3 objetos cuja manipulação produza algum efeito visível
Número de tentativas da tarefa	6 (uma com cada brinquedo)
Número de oportunidades	3 oportunidades a cada tentativa. 18 oportunidades no total (6 tentativas, com 3 oportunidades cada).

Sobre a apresentação dos brinquedos, no caso dos brinquedos que tinham botão de liga e desliga ou que, ao apertar, gerassem algum luz ou som, a experimentadora o ligava (ou apertava o botão) e o deixava ativo por seis segundos. No caso de brinquedos cuja a manipulação é que gerava algum efeito visível (p.ex. chocalho, boneco de plástico, cone de urso), a experimentadora o manipulava por seis segundos, alternando o olhar entre o objeto e a criança. Se a criança apresentasse uma resposta de atenção compartilhada (*contato visual, alternar o olhar e mostrar*), a experimentadora fazia um comentário sobre o brinquedo e/ou sorria. Se a criança apresentasse uma resposta de *pedir o objeto*, a experimentadora o aproximava dela. A descrição da tarefa, em termos de contingência, considerando-se a resposta da criança está na Tabela 2.2:

Tabela 2.2  
Contingências que Descrevem a Tarefa “Espetáculo de Objetos”, para as duas Categorias de Comportamento Avaliadas

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
Brinquedo à frente da criança, ativo por 6 segundos	Criança emite <i>resposta de atenção compartilhada</i>	E. sorri ou diz: “estou vendo!, ou faz um comentário.
	Criança <i>pede</i>	E. aproxima o brinquedo do alcance da criança.

Após os 6 segundos, caso a criança não tivesse *pedido* o brinquedo (e/ou não apresentasse qualquer relacionada a este), a experimentadora o aproximava dela, permitindo que ele fosse manipulado por até 10 segundos, após o que a experimentadora o retirava de suas mãos ou



aplicava a tarefa Seguir Comandos. Quando as crianças tentavam obter o brinquedo antes dos 6 segundos, a experimentadora colocava a mão sobre o brinquedo de forma sutil.

Um brinquedo era apresentado três vezes, a não ser em situações em que a criança ignorava o brinquedo na segunda tentativa. Neste caso, a experimentadora não o apresentava uma terceira vez. Na terceira sessão experimental, uma tentativa era constituída de apenas uma oportunidade. A criança era exposta a seis tentativas, com seis oportunidades para responder.

## 2.2. Alteração realizada

Os materiais sugeridos no Manual para esta tarefa eram três brinquedos de corda e três brinquedos cujo efeito dependeria de uma ação de quem segura o objeto. Para este último tipo de brinquedos foram indicados os seguintes exemplos: brinquedo de cone, boneco que aperta e faz um barulho, machado sanfonado (que ao bater no chão fazia algum barulho). Dentre os materiais sugeria-se, ainda, um balão que deveria ser cheio de ar e, durante a sua apresentação, a experimentadora controlava a sua saída de ar até que se esvaziasse por completo.

Fundamentando-se no tipo de material sugerido, brinquedos semelhantes foram utilizados, que correspondiam à idade das crianças avaliadas, não oferecendo risco, que fossem potencialmente conhecidos de crianças brasileiras de 9 a 15 meses e disponíveis comercialmente. Os brinquedos de corda foram substituídos por brinquedos acionados por botão de 'liga e desliga'. Os brinquedos que dependiam da ação da experimentadora foram semelhantes aos sugeridos.

O uso do balão foi desconsiderado, pois avaliou-se que poderia estourar. Além disso, nesta fase do desenvolvimento as crianças tendem, ainda, a levar objetos para a boca, o que seria perigoso nesse caso.

Para os brinquedos que dependiam da ação do experimentador (que não funcionavam à pilha ou por botão de liga e desliga) não havia especificação no manual sobre uma conduta diferente a ser adotada durante a sua apresentação. No caso deste trabalho, a experimentadora

mostrava o brinquedo à criança, manipulando-o para demonstrar o seu efeito, ao invés de deixá-lo apenas exposto à frente da criança.

### 2.3. Definição de resposta

#### Iniciar Atenção Compartilhada

- *Comportamentos de menor complexidade*
  - *Contato visual*: durante a tarefa Espetáculo de Objetos a criança faz contato visual com o experimentador enquanto manipula ou toca em um brinquedo inativo (não codificar como contato visual quando evocado pelo movimento ou som feito pelo experimentador. Pode ser acompanhada de vocalização).
  - *Alternar o olhar*: durante a tarefa Espetáculo de Objetos, quando um objeto está ativo, a criança alterna o olhar entre o objeto e os olhos do experimentador (pode ser acompanhada de vocalização).
- *Comportamentos de maior complexidade*
  - *Apontar*: durante a tarefa Espetáculo de Objetos a criança aponta para um brinquedo ativo (a resposta de apontar pode ocorrer com ou sem contato visual. Pode ser acompanhada de vocalização).
  - *Mostrar*: durante a tarefa Espetáculo de Objetos a criança levanta um brinquedo na direção do rosto do experimentador. (Para distinguir com entregar (IP), se a criança resistir quando o experimentador tentar retirar o objeto a resposta deve ser codificada como Mostrar. Pode ser acompanhada de vocalização).

#### Iniciar Pedidos

- *Comportamentos de menor complexidade*
  - *Contato visual*: durante a tarefa Espetáculo de Objetos a criança faz contato visual com o experimentador depois que o objeto foi apresentado ou depois que o experimentador tirou o objeto da criança (não considerar

contato visual quando evocado pelo movimento ou som feito pelo experimentador. Pode ser acompanhada de vocalização).

- *Alcançar*: durante a tarefa Espetáculo de Objetos a criança estende os braços em direção a um brinquedo fora de seu alcance e o experimentador entrega ou aproxima dela (a resposta não deve ser registrada se a criança alcança e pega o objeto, se a criança sair da cadeira ou de sua posição sentada para pegar o objeto, sem a anuência do experimentador. Pode ser acompanhada de vocalização).
- *Apele*: durante a tarefa Espetáculo de Objetos, a criança combina contato visual com alcançar (o contato visual e o alcançar devem ser simultâneos em algum momento durante a oportunidade. O contato visual pode ser breve e sobreposto por um longo período de alcance. Pode ser acompanhada de vocalização).
- *Comportamentos de maior complexidade*
  - *Entregar*: durante a tarefa Espetáculo de Objetos a criança empurra o objeto para o experimentador ou segura um objeto em direção ao experimentador - em direção ao corpo ou às mãos do experimentador (pode ser registrado ocorrendo com ou sem contato visual. Pode ser acompanhada de vocalização).
  - *Apontar*: durante a apresentação de qualquer tarefa, a criança usa o indicador estendido para apontar um objeto inativo ou evento (pode ser registrado como ocorrendo com ou sem contato visual. Pode ser acompanhado de vocalização).

### **3. Troca de turno**

#### **3.1. Descrição da tarefa e tentativas**

Tabela 2.3  
Informações Gerais Sobre a Tarefa “Troca de Turno”

Categoria em avaliação	<i>Iniciar Interação Social</i> <i>Responder à Interação Social</i>
Material	1 carrinho e 1 bola
Número de tentativas da tarefa	2 (uma com cada objeto)
Número de oportunidades	Número de troca de turnos realizadas pela criança

Os comportamentos-alvo avaliados nesta tarefa referiam-se às *iniciativas da criança de fazer trocas de turno (Iniciar Interação Social)* e de *manter trocas de turno com a experimentadora (Responder à Interação Social)*

A experimentadora colocava o brinquedo (carro ou bola) entre as pernas da criança, estendia as mãos abertas em posição de receber, e dizia: “*Joga para a tia, joga*”. A experimentadora fazia gestos com as mãos de abrir e fechar (como se pedindo). Se a criança respondesse, empurrando o carrinho ou rolando a bola para a experimentadora, ela elogiava a criança, direcionava o brinquedo de volta para a criança e o pedia novamente, conforme descrito na Tabela 2.4.

Tabela 2.4  
Contingência que Descreve a Tarefa “Troca de Turno”

<b>Estímulo Antecedente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Consequência</b>
Brinquedo entre as pernas da criança E. com mãos em gesto de pedido, dizendo: “ <i>joga para a tia, joga</i> ”.	Criança empurra o brinquedo para E.	E. elogia e o direciona novamente à criança.

Se a criança não respondesse, a experimentadora oferecia um modelo, mostrando como empurrar ou rolar o brinquedo (da criança para a experimentadora). Em seguida, direcionava novamente o brinquedo à criança e repetia o pedido com as mãos abertas, conforme descrito na contingência a seguir:

Tabela 2.5  
Contingência que Descreve o Comportamento do Experimentador na Ausência da Resposta-alvo da Criança

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
Criança mantém o brinquedo a sua frente	E. dá o modelo empurrando o brinquedo da criança para si. Empurra de volta à criança.	Criança pega e empurra para E.

Se após duas oportunidades a criança se mantivesse com o brinquedo parado em suas mãos, a experimentadora o retirava e encerrava a tarefa. Se a criança respondesse à experimentadora empurrando o brinquedo em sua direção (*fazendo trocas de turno*), mantinha-se a interação até que a criança se desinteressasse pelo brinquedo (olhando para a caixa, virando-se ao cuidador, tentando sair da situação) ou parasse de realizar as trocas.

### 3.2. Alteração realizada

A condição evocativa indicada no Manual *ESCS* para esta tarefa era que a experimentadora posicionasse as mãos abertas, em posição de receber, sem falar qualquer coisa.

A alteração nesta tarefa foi o acréscimo do pedido: “*joga para a tia, joga*”. Esta decisão foi tomada porque avaliou-se que esta dica adicional era importante para as crianças menores, como forma de criar uma condição evocativa mais explícita para a tarefa. Além disso, avaliou-se que esta situação seria provavelmente mais semelhante às interações em ambiente natural, onde os adultos tendem a interagir vocalmente com as crianças durante as brincadeiras.

O pedido, que poderia funcionar como um estímulo discriminativo para que a criança seguisse uma regra, era realizado em um tom diferente do utilizado na tarefa que avaliava o repertório de *Responder a Pedidos* (tarefa de Seguir Comandos), a fim de diferenciar as duas situações.

### 3.3. Definição de resposta

#### Iniciar Atenção Compartilhada

- *Comportamentos de menor complexidade:*

- *Contato visual*: Durante a tarefa Troca de Turno a criança olha/dirige o olhar para o experimentador, assim que ele coloca o objeto entre suas pernas (pode ser acompanhada de vocalização).

#### Iniciar Interação Social

- *Iniciar trocas de turno*: durante a tarefa de Troca de Turno, depois de receber um carro ou uma bola, a criança rola o objeto de volta ao experimentador (isto deve acontecer antes do experimentador rolar o objeto em sua direção).
- *Provocar*: durante a aplicação de qualquer tarefa, a criança engaja-se em um ato proibido enquanto apresenta um afeto positivo em relação ao experimentador. Por exemplo: a criança segura um objeto e o afasta do experimentador depois que ele o pediu; a criança joga o objeto para outro canto enquanto mantém contato visual com o experimentador; a criança sorri e joga o brinquedo para o lado oposto do experimentado (respostas com esta descrição devem ser registradas em qualquer tarefa). Quando acompanhadas de sorriso são consideradas respostas de *provocar de maior complexidade* e, quando não, *provocar de menor complexidade*.

#### Responder à Interação Social

- *Comportamentos de maior complexidade*:
  - *Manter troca de turno*: a criança troca de turno com a experimentadora rolando o carro ou a bola, depois que o brinquedo está consigo.

### **4. Tarefa da Música**

#### 4.1. Descrição da tarefa

Tabela 2.6  
 Informações Gerais da “Tarefa da Música”

Categoria em avaliação	<i>Responder à Interação Social</i> <i>Iniciar Interação Social</i>
Material	3 músicas infantis, cantadas por E.
Número de tentativas das tarefas	2
Número de oportunidades	3 oportunidades a cada tentativa, 6 oportunidades no total

Nesta tarefa foram avaliados os comportamentos da categoria *Responder à Interação Social*. A categoria *Iniciar Interação Social* também foi avaliada a partir desta tarefa, mas não durante sua ocorrência.

Os comportamentos-alvo classificados como *Responder à Interação Social* foram avaliados no intervalos entre as músicas: se a criança emitiu respostas de *estabelecer contato visual, ação* (gesticular), *apelar* (ação e estabelecer contato visual), indicando à experimentadora que ela repetisse a música.

Na categoria *Iniciar Interação Social*, avaliou-se o comportamento de *iniciar som ou cócegas*. Mas, apenas se ocorresse após a tarefa de música ter sido apresentada e após apresentação de outra tarefa.

Para a aplicação da tarefa, a experimentadora dizia à criança: “*vamos cantar uma música*”, sentava-se mais próximo dela e iniciava uma canção infantil. Ao final da música (ou de um trecho dela), a experimentadora enfatizava as últimas palavras da música (por exemplo, “e nariz de pica PAU”; “não lava o pé porque não QUER”) e tocava na criança.

A experimentadora demonstrava com as mãos que estava se aproximando da criança, como se fosse fazer cócegas, mas ao tocá-la mexia levemente na criança (não chegava a fazer cócegas de fato). A depender da música (do seu conteúdo) a experimentadora tocava em partes diferentes do corpo da criança: seu nariz, seu pé ou pernas.

O toque físico da experimentador consistiu em: aproximar-se da criança ao final da música, simular que ia fazer cócegas mostrando as mãos abertas em frente da criança e no momento do toque encostar nas

pernas da criança (região lateral das coxas), colocar o dedo indicador no seu nariz ou tocar nos seus pés, com objetivo de interagir fisicamente com a criança de maneira pouco intensa e potencialmente não aversiva.

Após o toque físico, a experimentadora aguardava 5 segundos. Se a criança apresentasse qualquer resposta que indicasse que gostaria que a música continuasse, a experimentadora iniciava uma nova música (mesmo antes de encerrar o período de 5 segundos). A contingência da tarefa pode ser descrita como na Tabela 2.7.

Tabela 2.7  
Contingência que descreve a “Tarefa da Música”

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
E. canta uma música infantil. No final toca na criança, interrompe a música e aguarda 5 s.	Criança interage com E. com gestos ou fala	E. reapresenta a música (e o toque físico ao final).

Caso a criança não apresentasse qualquer comportamento que indicasse que ela gostaria que a atividade fosse repetida, a experimentadora iniciava uma nova música.

Esta tarefa era realizada duas vezes ao longo da sessão experimental, sendo uma próxima da metade e outra próxima do final da sessão.

#### 4.2. Alteração realizada

A tarefa proposta pelo Manual se chama Interação Social, mas seu nome foi modificado para Tarefa da Música porque esta não era a única que avaliava o repertório de *Interação Social*.

Ao final da música, a experimentadora devia fazer cócegas na criança e no Manual constava a orientação para que atentasse à intensidade das cócegas que, se muito fortes, poderiam ser desagradáveis para as crianças. Neste trabalho optou-se pela retirada das cócegas porque se observou nas primeiras tentativas com crianças de 9 meses que elas demonstravam desagrado com esta interação: algumas choravam e outras afastavam as mãos da experimentadora. Com a mudança no tipo de interação física, as crianças não emitiram respostas que indicavam aversividade diante daquela situação.



### 4.3. Definição de respostas

#### Responder à Interação Social

- *Comportamentos de menor complexidade:*
  - *Contato visual:* durante a Tarefa de Música a criança faz contato visual com a experimentadora depois que ela fez cócegas/tocou nela e pausa antes da próxima oportunidade.
  - *Ação:* durante a Tarefa de Música, a criança vocaliza, bate na mesa ou alcança a experimentadora depois que ela fez cócegas/nela nela.
  - *Apelo:* durante a Tarefa de Música, a criança combina respostas definidas como ação com contato visual.

#### Iniciar Interação Social

- *Iniciar som/cócegas:* após uma apresentação da Tarefa de Música a criança faz contato visual e corre seus dedos sobre a mesa, faz gestos de cócegas, bate palmas ou canta. (estas respostas ocorrem e são registradas apenas após a apresentação da Tarefa de música.

## 5. Seguir o olhar

### 5.1. Descrição da tarefa

Tabela 2.8  
Informações Gerais para a Tarefa de “Seguir o Olhar”

Categoria em avaliação	<i>Responder à Atenção Compartilhada</i>
Material	4 pôsteres de 61 cm x 91 cm, com temas infantis.
Número de tentativas da tarefa	2
Número de oportunidades	4 oportunidades a cada tentativa (uma à direita, uma à esquerda, uma atrás e à esquerda, uma atrás e à direita). 8 oportunidades no total (sendo duas para cada pôster).

A tarefa avaliou o comportamento de *seguir o apontar distal* da experimentadora, classificada na categoria *Responder à Atenção*

*Compartilhada* e o de *apontar* (com ou sem contato visual), classificada na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*.

Esta tarefa foi realizada, na maior parte das vezes, imediatamente após a Tarefa da Música. Com a suposição de que a interação física entre a experimentadora e a criança era potencialmente reforçadora para a criança, criava-se uma condição favorável para a sua aplicação.

Para a aplicação desta tarefa, a experimentadora dizia o nome da criança enquanto apontava para um dos pôsteres. A contingência alvo é descrita na Tabela 2.9:

Tabela 2.9  
Contingência que Descreve a Tarefa “Seguir o Olhar”

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
E. chama a criança pelo nome e aponta para um dos pôsteres (P1, P2, P3 ou P4)	Criança olha para o pôster apontado	E. comenta algo sobre o pôster (e.g. “que lindos os animais”)

Sempre que a criança *olhava para o pôster indicado* a experimentadora comentava algo sobre o conteúdo do pôster. Caso a criança não emitisse a resposta de *olhar para a direção apontada*, a experimentadora mantinha o apontar e repetia o nome da criança mais duas vezes, com um intervalo de 2 segundos a cada chamado, aumentando gradativamente a intensidade de sua voz. Por exemplo: Julia (2 segundos), **Julia** (2 segundos), **Julia** (2 segundos). A experimentadora também expressava surpresa no rosto (a partir do segundo chamado). Se a criança não respondesse como esperado, a experimentadora passava para o próximo pôster. A contingência que descreve a ação do experimentador no caso da criança não responder é:

Tabela 3  
Contingência que Descreve o Comportamento do Experimentador na Ausência da Resposta-alvo da tarefa “Seguir o Olhar”.

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
Criança permanece olhando para E. ou para outra direção	E. repete o nome da criança <u>mais duas vezes</u> (a cada 2 s), aumentando o volume do chamado	Criança olha para o pôster indicado ou permanece olhando para outra direção

Quando a criança não parecia engajada na tarefa, emitindo respostas como virar-se para o cuidador, tentar sair da situação

experimental, apontar para a caixa, olhar para baixo e mexer na sua roupa, a experimentadora interrompia a tarefa e a reaplicava em outro momento. Frequentemente a tarefa era aplicada de uma só vez (os quatro pôsteres eram apresentados em sequência). Se o comportamento da criança indicasse desmotivação, a tarefa era dividida em partes (dois pôsteres a cada tentativa).

Em relação à resposta da experimentadora de apontar, seu braço ficava completamente estendido e seu rosto e olhar voltados para o pôster apontado. Quando eram os pôsteres situados à direita e à esquerda, a experimentadora virava o pescoço na direção e quando eram os pôsteres situados atrás da criança, a experimentadora inclinava ligeiramente seu corpo para o lado em questão e esticava seu pescoço de forma a indicar que estava vendo algo ao longe. Enquanto a criança não respondia, olhando em direção ao pôster indicado, a experimentadora mantinha-se nesta posição. Se a criança respondesse ao primeiro chamado, sua resposta era registrada como *apontar distal sem atraso*. Caso ocorresse no segundo ou terceiro chamado era registrada como *apontar distal com atraso*.

O posicionamento dos pôsteres foi indicado na Figura 1.4, pelas iniciais P1 (pôster à esquerda da criança), P2 (pôster à direita da criança), P3 (pôster atrás e à esquerda da criança), P4 (pôster atrás e à direita da criança) e os temas selecionados foram descritos no tópico Material. Os pôsteres eram apoiados no chão e encostados na parede (ou em qualquer móvel na sala que fizesse a divisão dos espaços).

## 5.2. Alterações realizadas

A tarefa descrita no Manual foi a mesma realizada neste estudo, com exceção do posicionamento dos pôsteres, que foram colocados no chão e não pendurados, porque as crianças estavam sentadas no chão e, deste modo, os pôsteres ficavam à altura dos seus olhos.

## 5.3. Definição de respostas

### Iniciar Atenção Compartilhada

- *Comportamentos de menor complexidade:*

- *Apontar*: Durante a tarefa de Seguir o Olhar a criança aponta para os pôsteres na parede, antes do apontar da experimentadora (a resposta de apontar pode ocorrer com ou sem contato visual. Pode ser acompanhada de vocalização).

### Responder à Atenção Compartilhada

- *Comportamentos de maior complexidade*:
  - *Seguir o apontar distal sem atraso*: durante a tarefa de Seguir o Olhar, nas tentativas em que a experimentadora aponta para a esquerda e direita, a criança vira seus olhos ou sua cabeça de forma suficiente para indicar que está olhando na direção do apontar e para além do final do dedo do experimentador. Nas tentativas em que a experimentadora aponta para os pôsteres situados atrás da criança, ela gira a cabeça ou também o corpo, indicando que está olhando para trás (a resposta pode ser acompanhada de vocalização).
  - *Seguir o apontar distal com atraso*: a resposta é idêntica a seguir o apontar distal sem atraso mas ocorre apenas na segunda ou terceira vez que a experimentadora chama o nome da criança (a resposta pode ser acompanhada de vocalização).

## **6. Responder ao convite**

### 6.1. Descrição da tarefa

Tabela 3.1  
Informações Gerais da Tarefa “Responder ao Convite”

Categoria em avaliação	<i>Responder à Interação Social</i>
Material	3 objetos semelhantes a objetos de uso pessoal: pente, óculos e chapéu.
Número de tentativas da tarefa	3 (1 vez com cada objeto)
Número de oportunidades	3

Para a realização desta tarefa a experimentadora apresentava o objeto (pente, óculos ou chapéu) para a criança e perguntava: “*para que serve este?*” ou “*como faz com este?*”. A experimentadora deixava a criança manipular o brinquedo por cerca de dez segundos. Se a criança demonstrasse o *uso apropriado do objeto*: penteando o cabelo com o pente, colocando o chapéu na cabeça ou os óculos nos olhos, a experimentadora a elogiava e, em seguida perguntava: “Posso brincar”? Se a criança *entregasse o brinquedo para a experimentadora* (ou *direcionasse para posicioná-lo nela*), a experimentadora ajudava na manipulação do brinquedo e conversava com a criança sobre o objeto (ex. “*ficou bonito?*”, “*vou pentear meu cabelo*”). As contingências envolvidas nesta tarefa são descritas na Tabela 3.2:

Tabela 3.2  
Contingências que Descrevem a Tarefa “Responder ao Convite”

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
E. apresenta o objeto e pergunta: “ <i>Para que serve?</i> ” ou “ <i>Como brinca com este?</i> ”	Criança manipula o brinquedo e usa-o apropriadamente	E. elogia
E. pergunta: “ <i>Posso brincar com este?</i> ”	A criança entrega o objeto para ela.	Comentário de E. sobre o objeto.

Caso a criança não utilizasse o brinquedo da forma convencionalmente estabelecida, a experimentadora apresentava um breve modelo de como usá-lo: penteava o seu cabelo ou o da criança, colocava o óculos em si ou na criança e colocava o chapéu em si ou na criança. Em seguida, entregava o brinquedo novamente à criança, aguardava alguns segundos (cerca de 5 s) e perguntava: “*posso brincar com este?*”. Se a criança não respondesse, direcionando o objeto à experimentadora, o pedido era repetido após alguns segundos. Na ausência de resposta da criança, o brinquedo era retirado e se encerrava a tarefa. As contingências a seguir descrevem a sequência de comportamentos da experimentador ano caso da ausência de resposta da criança:

Tabela 3.3  
Contingência que Descreve o Comportamento do Experimentador na Ausência das Respostas-alvo da Criança

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
Criança permanece com o brinquedo nas mãos, sem uso apropriado	E. pega o brinquedo e oferece um modelo de como manipular o objeto (em si ou na criança) e devolve para a criança	Criança manipula o brinquedo.
Criança manipula o brinquedo.	E. pergunta: Posso brincar?	Criança permanece com o brinquedo em mãos.
Criança permanece com o brinquedo em mãos.	E. pergunta novamente (após alguns segundos)	Criança permanece com o brinquedo em mãos.
Criança permanece com o brinquedo em mãos.	Experimentador retira o brinquedo	-

## 6.2. Alteração realizada

Na tarefa descrita no Manual o experimentador entregava o objeto à criança e aguardava que ela o manipulasse por 15 segundos. Caso a criança não *usasse o brinquedo apropriadamente*, o experimentador fornecia modelo de como manuseá-lo (na criança) e, em seguida perguntava se podia brincar, repetindo a pergunta três vezes (com um intervalo de dois segundos a cada pergunta), caso não houvesse resposta da criança.

Duas modificações foram realizadas nesta tarefa. A primeira foi o acréscimo da pergunta: “para que serve?” ou “como brinca com este?”, assim que a experimentadora entregava o brinquedo à criança. Era uma forma de criar uma condição evocativa mais explícita sobre o que se esperava da criança diante daquele objeto. A segunda foi a diminuição no número de vezes em que se perguntou “posso brincar?”, de três para apenas duas vezes.

## 6.3. Definição de respostas

### Responder à Interação Social

- *Comportamentos de maior complexidade:*
  - *Resposta ao convite:* a criança recebe pontuação positiva para cada brinquedo utilizado “de acordo com sua

função” ou que é direcionado ao experimentador. A criança pode receber uma pontuação de 0 a 3 neste item.

## 7. Apresentação do livro

### 7.1. Descrição da tarefa

Tabela 3.4

Informações Gerais da Tarefa “Apresentação do Livro”

Categoria em avaliação	<i>Responder à Atenção Compartilhada</i> <i>Iniciar Atenção Compartilhada</i>
Material	1 livro com figuras
Número de tentativas da tarefa	1
Número de oportunidades	6

O objetivo da tarefa é a avaliação de comportamentos de *apontar (com ou sem contato visual)*, na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada e seguir o apontar proximal*, na categoria *Responder à Atenção Compartilhada*.

Para a aplicação, a experimentadora entregava um livro à criança e deixava que ela o manipulasse livremente por cerca de 10 segundos. Em seguida, a experimentadora abria uma página do livro e apontava para uma figura ao mesmo tempo em que chamava a criança pelo nome. Se a criança olhasse para a figura apontada, a experimentadora nomeava a figura e comentava sobre ela. O procedimento foi repetido com seis figuras. A contingência-alvo pode ser assim descrita:

Tabela 3.5

Contingência que Descreve a Tarefa “Apresentação do Livro”

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
E. apresenta um livro, aguarda a criança mexer por 10 s. Aponta uma figura enquanto chama o nome da criança.	Criança olha para a figura apontada	E. nomeia e/ou comenta sobre a figura

A experimentadora apontava seis figuras antes de encerrar a tarefa, mesmo que não houvesse resposta da criança nenhuma vez. Se criança não olhasse para a figura apontada, a experimentadora deixava que ela olhasse o livro e, poucos segundos depois, apontava novamente outra figura (na mesma página ou na seguinte). Se a criança não demonstrasse

interesse pelo livro, a experimentadora o retirava e o apresentava em outro momento.

Sobre a resposta de apontar da experimentadora, ela apontava por aproximadamente 3 segundos, a uma distância de aproximadamente 5 centímetros da figura e seu dedo não tocava o livro.

## 7.2. Alterações realizadas

Não houve alteração nesta tarefa.

## 7.3. Definição de respostas

### Iniciar Atenção Compartilhada

- *Comportamentos de maior complexidade:*
  - *Apontar:* Durante a tarefa de Apresentação do Livro, a criança aponta para as figuras do livro, antes do apontar do experimentador (a resposta de apontar pode ocorrer com ou sem contato visual).

### Responder à Atenção Compartilhada

- *Comportamentos menor complexidade:*
  - *Seguir o apontar proximal:* durante a tarefa de Apresentação do Livro a criança olha em direção à figura apontada pelo experimentador.

## 8. Recipiente de plástico

### 8.1. Descrição da tarefa

Tabela 3.6  
Informações Gerais Tarefa “Recipiente de Plástico”

Categoria em avaliação	<i>Iniciar Pedidos</i>
Material	1 pote de plástico transparente, com tampa. 2 brinquedos com botão de liga e desliga ou com botão que aciona luz ou som
Número de tentativas da tarefa	1
Número de oportunidades	2

Esta tarefa tinha por objetivo avaliar comportamentos de *entregar e entregar com contato visual*, na categoria *iniciar Pedidos*.



A experimentadora mostrava à criança o recipiente de plástico transparente e fechado, contendo os brinquedos em seu interior. Em seguida, abria a tampa, retirava os dois brinquedos e mostrava brevemente à criança o funcionamento de cada um (e.g. puxava a corda do brinquedo ou apertava um botão que acionava música). Na sequência, colocava os brinquedos de volta ao recipiente e fechava-o com tampa, entregando o recipiente fechado à criança.

Com o recipiente em mãos, a criança podia manipulá-lo por alguns segundos. Se a criança emitisse a resposta de *entregar o recipiente* para a experimentadora, ela o abria, retirava um objeto, entregava-o para a criança e fechava o recipiente com o outro brinquedo no interior. A experimentadora esperava a criança brincar com o brinquedo por alguns segundos, retirava-o (ou o pedia, apresentando a tarefa Seguir Comandos) e repetia o procedimento com o brinquedo ainda guardado no recipiente: abria o recipiente mostrava o brinquedo que estava dentro, colocava-o de volta e fechava o recipiente novamente, entregando-o à criança. A contingência da tarefa pode ser descrita da seguinte maneira:

Tabela 3.7  
Contingências que Descrevem a Tarefa “Recipiente de Plástico”

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
E. apresenta os dois brinquedos, guarda-os, fecha o pote e o entrega à criança	Criança manipula o recipiente e entrega o pote para E.	E. abre o pote e entrega um brinquedo à criança. Em seguida, fecha o pote
E. apresenta um brinquedo, guarda-o, fecha o pote e o entrega à criança	Criança manipula o recipiente e entrega o pote para E.	E. abre o pote e entrega um brinquedo à criança

Se a resposta da criança de *entregar o recipiente* não ocorresse, a experimentadora retirava o recipiente (ou pedia-o, realizando uma tentativa da tarefa Seguir Comandos) e agia da mesma forma que o descrito para o caso da resposta ser emitida (nas duas oportunidades).

Tabela 3.8  
Contingência que Descreve o Comportamento do Experimentador na Ausência da Resposta-alvo da Criança

Estímulo Antecedente	Resposta	Consequência
Criança manipula o recipiente	E. o retira (ou pede)	E. abre o pote e entrega um brinquedo à criança. Em seguida, fecha o pote

## 8.2. Alteração realizada

Não houve alteração nesta tarefa.

## 8.3. Definição de respostas

### Responder a Pedidos

- *Comportamentos de maior complexidade:*
  - *Entregar:* durante a tarefa Recipiente de Plástico, a criança empurra o objeto para o experimentador ou segura um objeto em direção ao experimentador – em direção ao corpo ou às mãos do experimentador (pode ser registrado como ocorrendo com ou sem contato visual).

### **Procedimento de análise**

A análise do desempenho dos participantes foi realizada a partir dos vídeos das sessões experimentais. Primeiramente, os comportamentos-alvo em cada tarefa foram registrados. E, em análises subsequentes, foram registrados comportamentos que não cumpriam critérios para classificação pelo Manual, mas que foram sistematicamente apresentados por diferentes participantes.

Para análise das tarefas considerou-se a descrição de cada uma, de acordo com o Manual *ESCS*, a operacionalização em termos de tríplex contingência e a identificação das condições antecedentes e consequentes. Avaliou-se se as condições das tarefas permitiam a avaliação de cada comportamento por elas avaliados e, ainda, se os comportamentos sob avaliação cumpriam os requisitos das categorias nas quais estavam inseridos.

A elaboração de um conjunto de tarefas para avaliação dos comportamentos de atenção compartilhada foi realizada tendo como base os resultados obtidos na análise das tarefas, na análise do desempenho dos participantes e na análise das características gerais do Manual *ESCS*, como: o tempo de duração da aplicação, o número de tentativas de cada tarefa e os materiais selecionados para a avaliação.

**Concordância entre observadores**

Foram verificadas 20% das sessões por dois pesquisadores cegos para os objetivos da pesquisa. Quando houve discordância, experimentadora e pesquisador discutiram para verificar os motivos das discordâncias. Quando houve falha da experimentadora em registrar algum comportamento, ela foi corrigida. Quando houve diferença no registro por uma observação equivocada do pesquisador observador, avaliou-se se o equívoco havia sido gerado pela descrição dos comportamentos. Se a descrição do comportamento não estava clara, ela foi revista. O resultado foi um índice de 90% de concordância.

## Resultados

Os resultados foram analisados considerando-se duas variáveis distintas: (a) as tarefas definidas pelo Manual e os comportamentos avaliados em cada uma delas e (b) o desempenho dos participantes, nas três sessões realizadas.

Um dos objetivos propostos neste trabalho foi o de avaliar o curso do desenvolvimento de comportamentos de atenção compartilhada nas crianças, a partir da aplicação das tarefas do Manual *ESCS*, em sucessivas sessões. Entretanto, destaca-se que a análise do desempenho dos participantes exige considerar possíveis influências do próprio instrumento de avaliação em seguidas sessões.

Os resultados foram organizados da seguinte forma: primeiro apresenta-se a análise das tarefas e de cada um dos comportamentos nas categorias avaliadas em cada tarefa. Posteriormente, apresenta-se o desempenho dos participantes, considerando-se os comportamentos avaliados pelo Manual *ESCS* e outros comportamentos recorrentes apresentados pelas crianças ao longo das sucessivas sessões, que foram incluídos nesta avaliação. Por fim, como produto de uma análise geral do *ESCS*, dos resultados obtidos pela sua aplicação e da literatura sobre o tema da atenção compartilhada, sugere-se um conjunto de tarefas a serem testadas em futuras investigações.

### 1. Análise das Tarefas

Na Tabela 3.9 estão apresentadas as tarefas delineadas pelo Manual *ESCS* para a avaliação dos comportamentos nas três categorias: *Atenção Compartilhada*, *Pedidos* e *Interação Social*, subdivididas em *Iniciar* e *Responder*. As siglas referem-se às Iniciais das categorias: IAC (*Iniciar Atenção Compartilhada*), IP (*Iniciar Pedidos*), IIS (*Iniciar Interação Social*), RAC (*Responder à Atenção Compartilhada*), RP (*Responder a Pedidos*) e RIS (*Responder à Interação Social*). Os comportamentos sinalizados com um asterisco (\*) são os que não são diretamente avaliados pelas tarefas, mas que foram descritos pelo Manual *ESCS*, como a elas relacionados.

Tabela 3.9  
Apresentação das Categorias de Comportamento e dos Comportamentos-alvo Avaliados em Cada Tarefa do Manual ESCS

Tarefa	Categoria	Comportamento-alvo
Seguir comandos	RP	Entregar
Espetáculo de Objetos	IAC	Alternar o olhar Estabelecer contato visual Apontar (com e sem contato visual) Mostrar
	IP	Estabelecer contato visual Alcançar Apelo Apontar (com ou sem contato visual) Entregar (com ou sem contato visual)
Troca de turno	IAC	Contato visual
	IIS	Iniciar troca de turno (carro e bola) *Provocar
	RIS	Manter troca de turno (carro e bola)
Música	RIS	Estabelecer contato visual Ação Apelo
	IIS	*iniciar som cócegas
Seguir o olhar	IAC	Apontar (com ou sem contato visual)
	RAC	Seguir o apontar distal
Resposta ao convite	RIS	Responder ao convite
Apresentação do livro	IAC	Apontar (com ou sem contato visual)
	RAC	Seguir o apontar proximal
Recipiente de plástico	IP	Entregar (com ou sem contato visual)

### 1.1. Comentários gerais sobre as tarefas e os comportamentos por elas avaliados

Uma análise geral da Tabela 3.9 permite identificar quatro situações distintas: (a) tarefas em que há uma categoria e uma topografia de resposta avaliada, como em Recipiente de Plástico, Seguir Comandos e Resposta ao Convite; (b) tarefas em que há uma categoria de resposta e mais de uma topografia de resposta a ser avaliada, como na Tarefa de Música; (c) tarefas em que há mais de uma categoria sendo avaliada, mas em cada uma delas há apenas uma topografia de resposta, como nas tarefas de Troca de Turno, Seguir o Olhar e Apresentação do Livro e (d) tarefas em que há mais de uma categoria sendo avaliada e, em cada categoria, diferentes topografias de resposta sob avaliação, como na tarefa Espetáculo de Objetos.

Na categoria *Iniciar Interação Social* (IIS) não havia especificação de tarefas para avaliar comportamentos definidos como *provocar* (de maior ou menor complexidade) e *iniciar som ou cócegas*. Eles foram incluídos na Tabela 3.9 (sinalizados com um asterisco), relacionados com as tarefas em que foram descritos no manual *ESCS*.

A análise individualizada das tarefas indicou que naquelas em que se pretendia avaliar mais de uma topografia de resposta (e diferentes categorias) a contingência-alvo da tarefa nem sempre criava condições favoráveis para evocar respostas diferentes, de categorias distintas, como o que ocorreu, por exemplo, na tarefa Espetáculo de Objetos, para comportamentos de *apontar* (como *pedido* ou *atenção compartilhada*) ou *mostrar* (*atenção compartilhada*). A contingência-alvo da tarefa, em que a experimentadora apresentava um brinquedo para a criança e, após alguns segundos entregava para que a criança o manipulasse, tornava menos provável que a criança apontasse ou mostrasse como respostas de *atenção compartilhada*, já que o objeto a ser compartilhado já estava sob o foco tanto da experimentadora quanto da criança. A proximidade física da criança e da experimentadora tornava, também, menos provável que a criança apontasse como forma de *pedir*, uma vez que ela poderia estender o braço e alcançar o brinquedo ou apenas olhar para a experimentadora.

Em outras tarefas, ocorreram situações semelhantes que são apresentadas ao longo da presente análise.

Além disso, uma observação importante é que, de uma forma geral, nas categorias relacionadas a *Responder* as tarefas propostas para sua avaliação estabeleciam condições evocativas para a emissão de apenas uma resposta que “cumpria” com a tarefa. A exceção, neste caso, ocorreu com a categoria *Responder à Interação Social* em que algumas topografias foram avaliadas simultaneamente pela mesma tarefa (na Tarefa de Música). Não havia, neste último caso, uma resposta prevista para a criança emitir na tarefa e diferentes respostas poderiam indicar que ela queria que o experimentador continuasse com a música ou com a brincadeira de cócegas. Uma comparação do desempenho das crianças nesta tarefa, em relação ao apresentado nas outras tarefas que também avaliaram a categoria *Responder à Interação Social*, indicou que houve dificuldade no desempenho ou na sua avaliação neste estudo.

Nas demais tarefas da categoria *Responder à Interação Social* esperava-se que a criança *empurrasse o carro ou a bola* (tarefa de Troca de Turno) e *usasse apropriadamente o objeto em si* ou *direcionasse ao experimentador* (tarefa Resposta ao Convite).

Na categoria *Responder a Pedidos* esperava-se que a criança *entregasse o objeto* para o experimentador (diante da instrução vocal ou da instrução vocal associada ao gesto) e na categoria *Responder à Atenção Compartilhada* esperava-se que a criança *olhasse para onde o experimentador estava apontando* (um dos pôsteres ou figuras do livro). A situação antecedente nestas tarefas estreitava o tipo de resposta a ser emitida pela criança. O mesmo não ocorreu para as tarefas que avaliaram as respostas nas categorias de *Iniciação*. Nestas, havia uma tarefa diante da qual era possível que a criança emitisse diferentes respostas. Esta situação permitia ao experimentador observar uma variedade maior de respostas das crianças, por outro lado, não estabelecia claramente a topografia de resposta que se pretendia evocar.

Uma análise individualizada de cada uma das tarefas demonstrou que as descrições apresentadas no Manual nem sempre estabeleciam a situação antecedente ou especificavam a consequência para o responder.

Além deste dado, a operacionalização de cada um dos comportamentos em avaliação permitiu a identificação de possíveis inconsistências acerca da categoria na qual um determinado comportamento estava classificado. Verificou-se, ainda, que para os comportamentos em que não havia tarefa explicitamente delineada para evocá-los, o desempenho registrado pelas crianças foi inferior aos demais. Na categoria de *Iniciar Interação Social*, por exemplo, registrou-se uma ocorrência próxima de zero para os comportamentos definidos como *provocar* ou *iniciar som ou cócegas*.

Estes dados se tornam relevantes uma vez que a análise dos desempenhos dos participantes demonstra que, possivelmente, as variáveis identificadas na análise das tarefas, tais como: (a) contingência incompleta (a ausência de condições antecedentes e/ou consequentes explícitas para cada comportamento) e (b) consequências distintas em respostas da mesma categoria podem ter influenciado nos resultados apresentados pelas crianças. Uma vez que o Manual *ESCS* propõe-se a identificar e distinguir padrões comportamentais em comportamentos sócio comunicativos considera-se importante analisar possíveis variáveis que interviriam na identificação adequada do repertório comportamental das crianças.

## 1.2. Comentários específicos para cada tarefa proposta no Manual *ESCS*

A seguir, será apresentada uma análise pormenorizada de cada uma das tarefas e das topografias de respostas avaliadas e uma avaliação das condições das tarefas que podem ter influenciado o desempenho dos indivíduos, interferindo na discriminação precisa do repertório comportamental das crianças. As tarefas serão apresentadas considerando-se, primeiro, aquelas que continham apenas uma categoria e uma topografia de resposta a ser avaliada. Em seguida, as tarefas que avaliavam mais de uma categoria de comportamento, com uma topografia de resposta cada. E, por último, as tarefas que avaliavam diferentes categorias comportamentais e topografias de respostas simultaneamente.



## Seguir Comandos

Na tarefa de Seguir Comandos a categoria de comportamento avaliada era *Responder a Pedidos* (RP). A contingência alvo em vigor, considerando-se a resposta da criança e, incluindo uma leitura analítico-comportamental (destacado pelo termo sublinhado), é a seguinte:

Tabela 4  
Contingência Comportamental da Tarefa “Seguir Comandos”

Estímulo Antecedente	Resposta (da criança)	Consequência
Pedido de E. ("Me dá") (com ou sem gesto)	Seguir comando de E.	Aprovação de E. + <u>Perder o brinquedo</u>

Esta tarefa apresenta uma contingência descrita de forma completa. A condição evocativa está claramente estabelecida, assim como a resposta a ser emitida e a consequência a ser fornecida pelo experimentador. O instrumento descreve, ainda, o que o experimentador deve fazer caso a criança não responda em nenhuma das oportunidades, orientando que o adulto retire gentilmente o brinquedo da criança.

Neste caso, como há apenas uma tarefa para avaliar a categoria *Responder a Pedidos* e apenas um comportamento-alvo, a contingência que descreve a categoria e a contingência que descreve o comportamento observado é a mesma.

Em relação às respostas, o Manual estabelece que tanto as respostas de *entregar* o item diante do pedido do experimentador como respostas que denotem que a criança compreendeu a instrução, ainda que se oponha a ela, devem ser registradas como “corretas”. As respostas que indicavam compreensão (e oposição) foram exemplificadas no Manual como: a criança dizendo não com a cabeça, a criança segurando o objeto em direção oposta ao experimentador.

Sobre as consequências, a perda do brinquedo (registrada na contingência descrita na Tabela 4) foi interpretada como uma consequência natural da resposta da criança de *entregar* o brinquedo ao experimentador e que poderia funcionar como uma consequência punidora para a resposta da criança de entregar o brinquedo ao experimentador, principalmente, no caso de brinquedos de alta

preferência. Isto poderia influenciar na avaliação do repertório da criança de *Responder a Pedidos*. No entanto, como as crianças eram expostas a esta tarefa em diversas oportunidades e com brinquedos variados, uma possível influência da preferência pelos brinquedos na resposta ao pedido do experimentador foi minimizada na avaliação geral deste repertório.

Um aspecto adicional que se considera relevante é que a indicação do Manual para a aplicação desta tarefa é de que ela seja realizada por pelo menos oito vezes, ao longo da sessão experimental (lembrando que cada tentativa se compõe de até quatro oportunidades para a criança responder: duas sem gesto e duas com gesto). Se uma criança respondesse sempre na última das quatro oportunidades, ouviria 32 vezes o pedido: “*me dá*”.

Este número de tentativas seria bem superior ao número total de tentativas de outras tarefas e avalia-se que seria importante equilibrar o número de oportunidades das diferentes categorias para oferecer oportunidades equivalentes de avaliação de diferentes repertórios e para aumentar a probabilidade de que as crianças estivessem motivadas ao longo de toda sessão experimental. A repetição das tarefas, por vezes, criava uma condição aversiva para a manutenção do engajamento das crianças na sessão experimental.

### **Recipiente de Plástico**

Esta tarefa foi delineada para identificar o repertório da criança de *Iniciar Pedidos*, por meio do comportamento de *entregar (com ou sem contato visual)*. A contingência especificada para a tarefa, considerando o comportamento-alvo da criança, era a seguinte:

Tabela 4.1

Contingência Comportamental da Tarefa Recipiente de Plástico

<b>Antecedente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Consequência</b>
E. mostra brinquedos, guardados em um pote fechado e oferece à criança	Entregar pote para E.	E. abre o pote e entrega um brinquedo à criança

A contingência para esta tarefa é completa, com todos os termos claramente identificados no Manual *ESCS*. Há, ainda, a indicação sobre o que o experimentador deve fazer caso a criança não responda.

Considerando que o repertório de *Iniciar Pedidos* é também avaliado pela tarefa Espetáculo de Objetos e, considerando que naquela há outras topografias de resposta da mesma categoria também sendo avaliadas, nesta tarefa criava-se uma condição evocativa mais explícita para a avaliação da topografia de *entregar (com ou sem contato visual)* e também de vocalizar, como forma de solicitar ao experimentador que abrisse o recipiente.

### Tarefa da Música

A Tarefa de Música avaliava comportamentos na categoria *Responder à Interação Social*. As respostas indicadas para avaliação eram: *estabelecer contato visual*, *ação* (a criança gesticular) ou *apelo* (quando a criança combinava *ação* e *contato visual*). A contingência que descrevia a tarefa era:

Tabela 4.2  
Contingência Comportamental da “Tarefa da Música”

Antecedente	Resposta	Consequência
E. canta uma música, faz cócegas na criança ao final e espera 5 segundos.	Estabelecer contato visual Ação (gesticular) Apelo (gesticular e estabelecer contato visual)	E. canta novamente e faz cócegas na criança.

A tarefa descreve uma contingência completa e há indicação do manual sobre o que deve ser feito caso a criança não responda (o experimentador adota a mesma postura que se a criança tivesse emitido uma das respostas-alvo). Apesar da contingência completa, a condição antecedente não explicitava claramente à criança qual a resposta, se emitida, seria seguida de reforço.

De acordo com a definição da categoria *Interação Social*, o objetivo desta tarefa era verificar se a criança emitia respostas que a levassem à manutenção da interação física (as cócegas) com o adulto, que era avaliado quando o experimentador parava de cantar uma música e fazia uma pausa de 5 segundos, momento em que a criança poderia apresentar alguma das respostas classificadas como *Responder à Interação Social*.

Na prática, o que ocorria com frequência era que as crianças permaneciam olhando para o experimentador quando a música acabava e, algumas vezes, olhavam também para o lado ou para o cuidador. Quando o experimentador reiniciava a música após a pausa, as crianças voltavam a olhar para ele. Muitas vezes, durante a canção, as crianças sorriam, batiam palmas e dançavam. No entanto, estas respostas que sugeriam que a criança estava sob controle do experimentador e que, provavelmente, estavam sendo reforçadas por se manterem olhando, batendo palmas ou sorrindo, não estavam previstas no Manual.

Um outro aspecto a ser considerado era a reação de algumas crianças às cócegas do experimentador. O manual *ESCS* sinaliza a importância do experimentador atentar à intensidade das cócegas durante a avaliação. No entanto, medir esta intensidade e identificar até que ponto ela pode ser reforçadora (ou aversiva) para uma criança não é tarefa fácil, durante a aplicação do instrumento. No caso deste estudo, o que aconteceu nas primeiras aplicações com os bebês de 9 meses foi as crianças chorarem ou manifestarem alguma reação de desagrado, diante das cócegas da experimentadora. Talvez, o problema não fosse necessariamente a intensidade das cócegas, mas o fato de um adulto desconhecido estar interagindo fisicamente com a criança. O resultado desta experiência foi que, após as primeiras sessões de avaliação, a experimentadora alterou a topografia da sua resposta, tocando ligeiramente nas pernas das crianças ou nos pés. Em algumas oportunidades, a experimentadora apenas se aproximava fazendo gestos de cócegas e, em seguida, tocava levemente a criança. Esta mudança contribuiu para que as crianças permitissem o toque da experimentadora e demonstrassem divertimento (sorriam, gesticulavam) no momento desta interação.

Sobre o comportamento das crianças nas pausas, as respostas de *fazer contato visual*, *ação* (gesticular) e *apelo* (combinar contato visual com gesticular) poderiam ser emitidas com função de pedido: a criança queria ouvir uma nova música, o que dificultaria também a discriminação entre a categoria *Responder à Interação Social* (avaliada por esta tarefa) e a categoria *Iniciar Pedidos*.

Diante dessas observações, sugere-se que os seguintes comportamentos sejam incluídos para avaliação, na Tarefa de Música: *olhar para o experimentador* durante a execução da música, *sorrir para o experimentador* (ou cuidador) durante a execução da música e *gesticular* (bater palmas, chacoalhar os braços, dançar) durante a execução da música. Para isto, sugere-se que a categoria *Interação Social* inclua além de respostas da criança que evocam ou mantêm trocas de turno, respostas que evocam ou mantêm interações com o experimentador, sem a mediação de um objeto. A consequência para as respostas da criança seria a produção da atenção do experimentador e a realização de uma brincadeira com ele (o objeto só faria parte no caso da tarefa que avaliasse diretamente a troca de turno). Por fim, sugere-se que a tarefa seja realizada sem as cócegas ou as pausas. O experimentador poderia cantar duas músicas infantis, realizando gestos enquanto canta (comportamento frequente quando adultos cantam músicas infantis para crianças) e poderia tocar fisicamente na criança, apenas como forma de ampliar o reforçamento durante a tarefa.

### Resposta ao convite

O objetivo desta tarefa também era o de avaliar comportamentos na categoria *Responder à Interação Social*. As contingências envolvidas na tarefa eram a seguinte (o termo sublinhado foi incluído nesta análise):

Tabela 4.3  
Contingência Comportamental da Tarefa “Resposta ao Convite”

Antecedente	Resposta	Consequência
E. entrega um objeto à criança.	Criança usa apropriadamente o brinquedo	E. faz um carinho na cabeça da criança e pergunta: Posso brincar?
A criança usou apropriadamente o brinquedo. E. faz um carinho na cabeça da criança e pergunta: “ <u>Posso brincar?</u> ”	Criança direciona o brinquedo a E.	<u>E. elogia e mantém a brincadeira</u>

As contingências apresentadas para esta tarefa descrevem a sequência dos comportamentos do experimentador e da criança. A segunda contingência foi considerada incompleta, pois não há no Manual a especificação de uma consequência para a resposta da criança de

direcionar o brinquedo ao experimentador. Há uma indicação para que o experimentador se mantenha “positivo e engajado durante a administração da tarefa” (p.11), mas que não fica claro que tipo de ação o experimentador deve adotar (se brinca com o brinquedo, se guarda, se elogia a criança).

Apesar de ser provável que o experimentador elogie a criança assim que ela utilize apropriadamente o brinquedo ou que interaja com ela quando a criança direciona o brinquedo para o adulto, a descrição destas consequências garantiria a uniformidade na aplicação deste instrumento de avaliação.

O instrumento indica também o que o experimentador deve fazer se a criança não *usar apropriadamente o brinquedo*: ele deve fornecer um modelo e, em seguida, repetir a pergunta, até três vezes. Caso a criança não responda não há indicação de como se deve proceder.

Há, no entanto, algumas considerações a serem feitas sobre esta tarefa. A categoria avaliada é *Responder à Interação Social*. Neste sentido, espera-se era que o experimentador inicie uma interação com a criança e a criança respondesse a ela. O mais provável, portanto, é que a primeira contingência fosse apenas parte do encadeamento da tarefa e a segunda fosse propriamente a contingência-alvo. Apesar disso, quando o Manual define quais respostas devem ser consideradas corretas para esta tarefa, ele inclui tanto a resposta da criança de *usar apropriadamente o objeto* quanto a resposta de *direcionar o brinquedo ao experimentador*.

De acordo com a definição para a categoria *Interação Social* (i.e. evocar ou manter interação física ou troca de turno com o experimentador) a resposta de *usar apropriadamente o brinquedo*, no contexto desta tarefa, não poderia ser nela classificada.

A resposta de *direcionar o objeto ao experimentador* cumpriria com o critério de manter troca de turno com o experimentador (ora a criança estava com o brinquedo ora o adulto) e deveria ser a única considerada para a avaliação da categoria em questão. Neste caso, as condições antecedentes – a criança brincar com o brinquedo e o experimentador perguntar se podia brincar – estabeleciam as condições adequadas para que esta resposta fosse evocada.

Sobre os objetos designados para esta tarefa, o pente, o chapéu e o óculos, considera-se relevante apontar que ao oferecer os óculos, a experimentadora sempre precisava pedir ao cuidador que ajudasse para que não houvesse risco da criança colocar a haste nos olhos (fato que tendia a ocorrer quando a criança tentava levar os óculos no rosto).

A partir destas considerações, sugere-se as seguintes alterações: (a) que a resposta de *usar apropriadamente o objeto* pela criança não seja classificada com uma resposta na categoria *Responder à Interação Social*; (b) que a tarefa seja realizada com o pente e o chapéu, mas não com os óculos a fim de que não haja qualquer risco à integridade física da criança.

### **Seguir o Olhar e Apresentação do Livro**

As tarefas de Seguir o Olhar e Apresentação do Livro serão apresentadas conjuntamente por avaliarem comportamentos nas mesmas categorias (*Responder à Atenção Compartilhada* e *Iniciar Atenção Compartilhada*) com contingências semelhantes de avaliação.

Para a categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* o comportamento avaliado era o da criança de *apontar sem ou com contato visual*, antes que o experimentador o fizesse.

A contingência-alvo definida para esta tarefa, no entanto, tinha por objetivo principal avaliar o comportamento da criança de *seguir a linha do apontar do experimentador* (categoria *Responder à Atenção Compartilhada*). Por isso, as questões relacionadas à avaliação dos comportamentos de *apontar* (*Iniciar Atenção Compartilhada*) serão apresentadas na análise da tarefa Espetáculo de Objetos.

Sobre a contingência definida para as duas tarefas e, para a categoria de comportamento *Responder à Atenção Compartilhada*, tem-se:

Tabela 4.4

Contingências Comportamentais das Tarefas “Seguir o Olhar” e “Apresentação do Livro”

<b>Antecedente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Consequência</b>
Apontar de E. e olhar direcionado para um evento (livro ou pôster)	Seguir a linha do apontar de E.	<u>Evento ambiental</u> e atenção do adulto para o mesmo evento (comentários do adulto)

As duas tarefas apresentam uma contingência completa: condição antecedente claramente estabelecida, resposta alvo a ser emitida pela criança e a consequência a ser apresentada pelo experimentador. Nas duas situações a situação antecedente restringia a resposta a ser evocada. A consequência ‘evento ambiental’, sublinhada na contingência apresentada, é uma consequência automática relacionada à resposta da criança de olhar para o apontar do experimentador. A resposta de “ver” um evento ambiental é, provavelmente, uma consequência potencialmente reforçadora (talvez a mais reforçadora) para respostas da criança de *seguir o apontar* de um adulto.

Na tarefa dos pôsteres há uma indicação do que o experimentador deve fazer no caso da criança não responder: ele deve manter o apontar e chamar o nome da criança mais duas vezes, aumentando a intensidade do chamado. No caso da apresentação do livro, também há a indicação para que o experimentador ofereça a tarefa em outro momento, caso a criança se recuse a realizá-la ou a atentar para as figuras. Não há, no entanto, uma especificação do número limite de oportunidades a serem fornecidas.

### Troca de Turno

Esta tarefa avaliava os comportamentos nas categorias *Iniciar Interação Social*, *Responder à Interação Social* e *Iniciar Atenção Compartilhada*. A contingência envolvida na tarefa era:

Tabela 4.5

Contingência Comportamental da Tarefa “Troca de Turno”

Antecedente	Resposta	Consequência
Objeto à frente (e mãos abertas de E.)	Empurrar carro ou bola para E.	Manutenção da brincadeira <u>Atenção de E.</u> <u>Aprovação de E.</u>

No caso desta tarefa que avaliou comportamentos em duas categorias distintas, *Interação Social* e *Atenção Compartilhada*, considera-se apropriado identificar se a contingência que descreve a tarefa é completa em relação a cada uma das categorias, já que a consequência mantenedora para cada uma é necessariamente distinta.



A contingência principal da tarefa foi delineada para avaliação dos comportamentos na categoria *Interação Social* e, sobre esta, a tarefa descreve uma contingência completa. A condição antecedente (objeto à frente da criança e presença do experimentador com as mãos estendidas) aumenta a probabilidade de que a criança emita uma resposta de direcionar o carro ou a bola para ela. Quando isso ocorre, o experimentador elogia a criança e em seguida devolve o brinquedo para ela, criando uma nova condição para que a resposta da criança de empurrar o brinquedo ao experimentador se repita.

O Manual descreve, ainda, o que o experimentador deve fazer caso a resposta da criança de *trocar de turno* (empurrar o carro ou a bola) não aconteça: o experimentador deve fornecer um modelo, deslocando o objeto da criança para si e devolvendo-o para a criança para, em seguida, colocar-se em posição de espera novamente.

A resposta de *iniciar troca de turno*, que é medida como uma resposta na categoria *Iniciar Interação Social*, é registrada se a criança direciona o carro ou a bola antes do experimentador oferecer algum modelo de como fazê-lo. Apesar da resposta da criança ser evocada por um gesto do experimentador, o que poderia sugerir que ela estava seguindo uma instrução do adulto, avalia-se que esta situação é uma dica relevante para que a criança emita a resposta-alvo (trocar turno). A bola e, sobretudo, o carro são objetos que podem evocar outras respostas da criança que não a de jogar ou empurrar para a outra pessoa. No caso do carrinho, por exemplo, houve diversas situações em que as crianças brincaram com o objeto empurrando-o para frente e para trás. A dica adicional do experimentador, além disso, aproximava esta situação do que tende a ocorrer no ambiente natural. É menos provável que uma pessoa brinque de jogar uma bola ou empurrar um carrinho para alguém se não houver alguém esperando (e em posição) para recebê-los.

Deste modo, embora a resposta de *iniciar a troca de turno* possa ser interpretada como uma resposta evocada pelo pedido do experimentador (mãos estendidas e, no caso desta pesquisa, a frase: “Joga para a tia, joga”) e que poderia ser classificada como uma resposta de *Responder a Pedidos* ou de *Responder à Interação Social*, neste

contexto, avalia-se que ela é apropriadamente definida na categoria *Iniciar Interação Social*. Uma brincadeira de troca de turno caracteriza-se, primordialmente, por um objeto sendo manipulado de forma alternada entre duas pessoas. A interação social em questão, nesta tarefa, era a troca de turno entre criança e experimentador, por meio da resposta de empurrar o carro ou a bola. A resposta da criança antes do experimentador oferecer um modelo de como agir cumpre com os requisitos para a categoria *Iniciar Interação Social*.

Após a primeira emissão da resposta de direcionar o carrinho ou a bola para o experimentador, as próximas emissões seguintes da resposta da criança eram classificadas na categoria *Responder à Interação Social*. A consequência, neste caso, era manutenção da brincadeira, sendo o experimentador o mediador para que isso ocorresse.

Especificamente sobre a categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, também avaliada nesta tarefa pela resposta de *estabelecer contato visual*, a contingência-alvo da tarefa não a inclui. Apesar disso, na medida em que o experimentador coloca um objeto à frente da criança e apresenta uma dica motora (gesto com as mãos) ou vocal (frase de “joga para a tia”), cria-se uma condição evocativa para a resposta da criança de *olhar* para o experimentador. A consequência, neste caso, seria a atenção do experimentador. Neste caso, avalia-se que ocorre o mesmo problema a ser discutido na tarefa Espectáculo de Objetos (a seguir), que é o da resposta de *contato visual* ser emitida na presença do objeto, embora não faça parte da contingência. Deste modo, classificar esta resposta como *Iniciar Atenção Compartilhada* não cumpre com os requisitos desta categoria

Como produto desta análise, sugere-se que a tarefa de troca de turno seja utilizada para avaliar apenas as respostas nas categorias de *Interação Social* (IIS e RIS). Se a criança iniciar a troca antes do experimentador fornecer o modelo, registra-se uma resposta de *iniciar troca de turno* (categoria *Iniciar Interação Social*). Se a criança continuar respondendo às trocas do experimentador, registra-se respostas de *manter troca de turno*. Neste último caso, a frequência do responder poderia ser uma medida adicional.

## Espetáculo de Objetos

A tarefa Espetáculo de Objetos é uma das tarefas com o maior número de apresentações ao longo da avaliação, seis, com seis diferentes brinquedos. Como, por meio desta tarefa, pretende-se avaliar duas categorias de iniciação de comportamento: *Iniciar Atenção Compartilhada* (IAC) e *Iniciar Pedidos* (IP) e como há uma variedade de topografias possíveis que, supostamente, podem ser evocadas com a apresentação desta tarefa, as repetidas apresentações criam condições para que diferentes respostas sejam emitidas e para que se identifique com maior precisão a presença (e força) das respostas.

Retomando a contingência envolvida nesta tarefa, de acordo com a proposta do manual *ESCS*, tem-se, para cada uma das categorias avaliadas:

Tabela 4.6

Contingências Comportamentais da Tarefa “Espetáculo de Objetos” para os Comportamentos das Categorias “Iniciar Atenção Compartilhada” (IAC) e “Iniciar Pedidos” (IP)

Antecedente	Resposta	Consequência
E. apresenta um brinquedo para a criança, mas fora do seu alcance. (6 s)	(IAC) Alternar o olhar com E. Estabelecer contato visual com E. Mostrar o objeto Apontar	Comentário de E.: “sim, estou vendo”
	(IP) Estabelecer contato visual Alcançar o objeto Apelar (alcançar e estabelecer contato visual) Entregar o objeto Apontar	E. aproxima o brinquedo do alcance da criança

Sobre a categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, as topografias de respostas definidas no manual *ESCS* foram: *estabelecer contato visual* e *alternar o olhar* (consideradas respostas de *menor complexidade*), *mostrar* e *apontar* (consideradas respostas de *maior complexidade*). Uma análise das contingências para cada topografia de resposta está representada na Tabela 4.7:

Tabela 4.7  
Contingências Comportamentais para cada Resposta da categoria “Iniciar Atenção Compartilhada”

<u>Antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
Objeto ativo na mesa e fora do alcance da criança <u>e presença de E.</u>	Alternar o olhar entre experimentador o objeto	<u>Ver o objeto, atenção de E. e atenção para o mesmo evento de E.</u>
Objeto nas mãos da criança <u>e presença de E.</u>	Olhar para E.	<u>Atenção de E.</u>
Objeto presente <u>e fora do foco de atenção de E. e presença de E.</u>	Apontar (com ou sem contato visual)	<u>Objeto e direcionar a atenção de E. para o mesmo objeto</u>
Objeto nas mãos da criança <u>e fora do foco de atenção de E. e presença de E.</u>	Mostrar	<u>Objeto e direcionar a atenção de E. para o mesmo objeto</u>

A classificação do Manual *ESCS* para esta tarefa estabelecia uma contingência descrita em termos completos para a categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*. Em todos os casos, a consequência estabelecida no Manual era uma afirmativa do experimentador dizendo: “Sim, estou vendo”. A proposta de operacionalização analítico-comportamental incluiu uma observação sobre as consequências que possivelmente serviriam como reforçadoras em contingências de atenção compartilhada, assim como a inclusão de eventos antecedentes relevantes (eventos sublinhados).

A descrição das contingências sugere que para as cinco topografias definidas na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* há diferenças entre os termos evocativos e/ou selecionadores. Pode-se observar que há diferenças em quatro condições evocativas e três consequências.

A resposta de *contato visual*, definida como a resposta da criança de olhar para o experimentador, com um objeto inativo nas mãos, não

parece cumprir os critérios para ser incluída na categoria de Atenção Compartilhada e, neste caso, na subcategoria Iniciação.

A presença do experimentador diante da criança que está manipulando um objeto estabeleceriam a condição para que olhar para o experimentador pudesse ser seguido de uma consequência social, potencialmente reforçadora - o olhar ou o comentário do adulto. Na situação da coleta, verificou-se que, embora houvesse a presença de três elementos (criança, objeto e adulto), o objeto não era necessariamente um elo entre o adulto e a criança, cujo foco comum deveria ser reforçador para ambos (como no caso de uma contingência de *atenção compartilhada*). Ao olhar para o adulto, o adulto correspondia olhando para a criança. O objeto era parte do ambiente da criança, mas não se tornava obrigatoriamente parte do ambiente do adulto, o que deveria ocorrer no caso de uma contingência de *atenção compartilhada*.

Já para as condições evocativas das respostas de *alternar o olhar*, *apontar* e *mostrar*, constata-se que, apesar de serem avaliadas pela mesma tarefa (mesma contingência alvo), na prática, elas possuem condições evocativas distintas. Um objeto apresentado à frente da criança é condição suficiente para evocar a sua resposta de *alternar o olhar* com a experimentadora, mas não para evocar as respostas de *apontar* e *mostrar*. Estas dependeriam que o objeto estivesse fora do foco atencional da experimentadora, para que a resposta de *compartilhar* (pelas topografias de *apontar* ou *mostrar*) fossem prováveis de serem emitidas.

Especificamente sobre a resposta de *alternar o olhar*, avalia-se, ainda, que nesta tarefa, ela provavelmente cumpriria requisitos para uma resposta da categoria *Responder à Atenção Compartilhada*, mas não para a categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* (como foi classificada). Ao apresentar um objeto para a criança, ativando-o ou manipulando-o, o experimentador está necessariamente olhando para o objeto. Quando a criança *alterna o olhar* com o experimentador, ela está, portanto, sob controle de algo que faz parte do foco atencional do experimentador. Neste caso, a consequência para a resposta da criança de *alternar o olhar* seria ver o objeto que está sendo apresentado pelo adulto. O experimentador está nesta situação, como na contingência da categoria

*Responder à Atenção Compartilhada*, criando uma condição para que a criança olhe para algo que está no seu foco de forma menos intrusiva que se o experimentador apontasse para algum evento, mas ainda assim a contingência que descreve os dois casos seria a mesma.

A resposta de *alternar o olhar* era avaliada por três vezes seguida com o mesmo objeto. Esta configuração da tarefa poderia, ainda, criar uma nova condição evocativa para as respostas da criança, a partir da segunda apresentação do objeto. Na primeira vez que o brinquedo era apresentado ele era novo para a criança. O experimentador mostrava-o e depois dos 6 segundos a criança poderia manipulá-lo por alguns segundos. Em seguida, o experimentador retirava o brinquedo da criança e o apresentava novamente. A possibilidade de a criança manipular o brinquedo e a sua retirada na sequência podiam criar uma condição estabelecadora para a resposta da criança de pedir o brinquedo. Na primeira oportunidade o brinquedo era uma novidade. Já na segunda e na terceira oportunidades, ela tinha experimentado manipular o brinquedo e ele fora retirado de suas mãos.

Quando o experimentador o retirava e colocava novamente no chão, o olhar da criança para o experimentador, ainda que alternado entre o experimentador e o objeto, podiam ter uma função de pedido. A diferenciação da função do responder, neste caso, é mais difícil. Muitas vezes, a partir da segunda oportunidade, assim que o experimentador retirava o brinquedo e direcionava-o ao chão, a criança inclinava-se para alcançá-lo.

Para o caso dos brinquedos que eram apresentados inativos para a criança e acionados apenas pelo experimentador, a tarefa podia tornar a apresentação do brinquedo reforçadora, já que era a única oportunidade da criança ver o brinquedo ativo. No caso dos brinquedos acionados manualmente isso não ocorria, já que tanto o adulto quanto a criança poderiam produzir algum efeito com a sua manipulação.

Quando as topografias de resposta de *apontar* (com ou sem contato visual) e de *mostrar* são analisadas nota-se que as contingências que descrevem as duas respostas são muito semelhantes, diferindo apenas no aspecto da posse do objeto. No primeiro caso (*apontar*), o

objeto não está com ninguém enquanto, no segundo caso (mostrar), ele está com a criança. As condições evocativas se assemelham: há um objeto presente no ambiente (tanto fora quanto nas mãos da criança) e necessariamente fora do foco de atenção do experimentador. A resposta da criança de apontar ou de mostrar teria por finalidade direcionar o olhar do experimentador para algo que estava sob seu foco de atenção e que passaria, a partir da resposta da criança, a fazer parte do foco de atenção do adulto.

Especificamente sobre a resposta de apontar, é possível que apontar com contato visual seja uma resposta mais complexa que apontar sem contato visual. Isso porque, ao estabelecer contato visual com o adulto enquanto aponta, a criança cria uma condição mais provável de que ele também olhe para onde ela está apontando. Quando a criança aponta sem contato visual, ela pode estar apenas sob controle do estímulo visual e não da presença do experimentador. Apontar com contato visual é, portanto, uma resposta cujo controle discriminativo é mais óbvio em uma avaliação sobre atenção compartilhada.

Na tarefa Espetáculo de Objetos não houve ocorrência de respostas de *apontar (sem e com contato visual)*, provavelmente, pela condição da tarefa. Se o brinquedo era apresentado pelo experimentador e se já estava sob seu foco atencional não haveria motivo para a criança apontar como uma resposta de atenção compartilhada. A condição antecedente para uma resposta de apontar algo para alguém seria o evento não estar sob o foco do outro.

A resposta de *mostrar* foi pouco frequente nas avaliações realizadas. Novamente a característica da tarefa pode ter influenciado, ocorrendo algo parecido com o que foi destacado com a topografia apontar: o objeto já estava sob foco atencional do experimentador.

Sobre a categoria *Atenção Compartilhada* é importante destacar, portanto, que (a) a resposta de alternar o olhar, no caso desta tarefa, cumpre critérios para a categoria *Responder à Atenção Compartilhada* e não Iniciar, (b) as oportunidades repetidas com o mesmo objeto poderiam criar uma operação estabelecadora para a resposta de pedir (com topografias semelhantes às avaliadas na categoria atenção

compartilhada), (c) a resposta de contato visual não cumpre os requisitos para ser definida como parte do conjunto de respostas de atenção compartilhada e (d) as respostas de mostrar e apontar são as únicas, no caso deste Manual, que preenchem os requisitos para a categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*.

Em relação aos comportamentos da categoria *Iniciar Pedidos*, havia sete topografias de respostas possíveis para avaliação: *estabelecer contato visual*, *entregar o objeto sem contato visual*, *entregar o objeto com contato visual*, *alcançar o objeto*, *apelar* (alcançar objeto combinado com fazer contato visual), *apontar sem contato visual* e *apontar com contato visual*.

Tabela 4.8

Contingências Comportamentais para cada Resposta da Categoria “Iniciar Pedidos”

Antecedente	Resposta	Consequência
Brinquedo desligado Brinquedo retirado da criança	Olhar para E.	Ligar o brinquedo Obter o brinquedo
Brinquedo desligado	Entregar para E. (sem ou com contato visual)	Ligar o brinquedo
Brinquedo fora do alcance da criança	Alcançar Apelar Apontar (com ou sem contato visual)	Obter o brinquedo

A contingência especificada para esta tarefa pode ser considerada uma contingência completa. As consequências para as respostas de pedido da criança eram a obtenção ou a ativação do brinquedo. A exposição da criança a um brinquedo que permanecia ativo durante alguns segundos, mas fora do seu alcance, era uma condição claramente estabelecida para que a criança tentasse obter o brinquedo.

Outras situações como o experimentador impedir a criança de pegar o brinquedo e o brinquedo ser entregue desligado à criança também evocavam respostas de *pedido* para a obtenção ou reativação do brinquedo e foram devidamente explicitadas no Manual *ESCS*.

A resposta de *apontar* (*sem e com contato visual*) poderia ser registrada nesta tarefa, mas também ao longo de toda a sessão experimental. A resposta da criança de *apontar* para objetos que estavam



próximos fisicamente poderia ser menos provável que a resposta da criança de apontar para objetos distantes. Embora as crianças tenham apresentado respostas de *apontar* aos 15 meses durante a tarefa Espetáculo de Objetos, observou-se que esta resposta foi mais frequente diante da caixa da experimentadora, que ficava distante e fora do alcance da criança. De todo modo, a indicação no Manual *ESCS* para o registro da resposta de apontar contempla todas essas possibilidades.

A resposta de *alcançar*, assim como as demais, dependia da participação do outro, mas envolvia uma interação aparentemente mais “empobrecida” com a outra pessoa. O experimentador é quem permitia ou não que a criança obtivesse o brinquedo, mas isso podia ser feito de forma que a criança não estabelecesse *contato visual* ou qualquer outra resposta que indicasse a mediação do adulto.

Por fim, para esta tarefa, a indicação do Manual caso a criança não emitisse as respostas-alvo era a manutenção da tarefa, de acordo com o tempo estabelecido para a apresentação do objeto, para que a criança o manipulasse e em relação ao número de oportunidades estabelecido.

### **Comportamentos avaliados fora das tarefas**

A análise das tarefas não incluiu a avaliação das contingências de dois comportamentos da categoria *Iniciar Interação Social*: a resposta de *provocar* (maior ou menor complexidade) e a resposta de *iniciar som ou cócegas* porque a definição dessas respostas não estabelecia uma tarefa específica, diante da qual seriam (ou tendiam a) ser evocadas. Ambas se relacionam, de alguma forma, com alguma tarefa, mas não eram respostas-alvo de alguma contingência específica.

A resposta de *provocar*, de acordo com o Manual *ESCS*, tenderia a ser mais provável durante a tarefa de Troca de Turno, quando a criança poderia “brincar” de jogar o brinquedo para uma direção oposta da do experimentador e esta resposta seria registrada como uma resposta de provocar. A definição de *menor* ou *maior complexidade* relacionava-se com outras respostas adicionais que a criança poderia emitir enquanto se opunha ao pedido do experimentador, tais como *fazer contato visual* com

o experimentador (menor complexidade) e *fazer contato visual* e também *sorrir* (maior complexidade).

A resposta de *iniciar som ou cócegas* tenderia a ser mais provável após uma apresentação da Tarefa de Música, uma vez que a criança precisaria ter sido exposta à situação em que o experimentador cantava e depois fazia cócegas nela. O Manual indicava que, posteriormente, durante outras tarefas, se a criança emitisse alguma resposta que indicasse que queria novamente repetir a música ou a brincadeira de cócegas, a resposta deveria ser registrada.

A ausência de condições antecedentes explícitas para evocar essas duas respostas pode diminuir a probabilidade delas serem emitidas, influenciando sua avaliação direta. Este dado foi verificado nesta pesquisa: houve apenas uma resposta de *provocar* e não houve nenhuma ocorrência registrada da resposta de *iniciar som ou cócegas*.

Além desses dois comportamentos, o Manual *ESCS* sugere a avaliação da resposta da criança de imitar alguma ação do experimentador. Não há classificação para esta resposta e nem tarefa especificada para sua avaliação. Como ela não faz parte das categorias de análise do instrumento não foi considerada nesta análise.

### **Análise do desempenho dos participantes**

A apresentação do desempenho dos participantes será realizada tendo por base as considerações feitas até o presente momento sobre possíveis influências de características do instrumento de aplicação acerca do delineamento das tarefas e questões levantadas sobre as definições de alguns comportamentos.

Nas Figuras 1.5 a 2 estão apresentados os desempenhos dos participantes nas categorias previstas no Manual *ESCS*: *Iniciar Interação Social* e *Responder à Interação Social*; *Iniciar Pedidos* e *Responder a Pedidos* e *Iniciar Atenção Compartilhada* e *Responder à Atenção Compartilhada*. Em cada quadro apresenta-se o número de oportunidades (barras cinza) e o número de respostas emitidas (barras brancas) em cada topografia de resposta, de cada um dos oito participantes em cada uma das sessões. A leitura horizontal permite ver os desempenhos de um

mesmo participante e a leitura na vertical indica os desempenhos nas respostas especificadas.

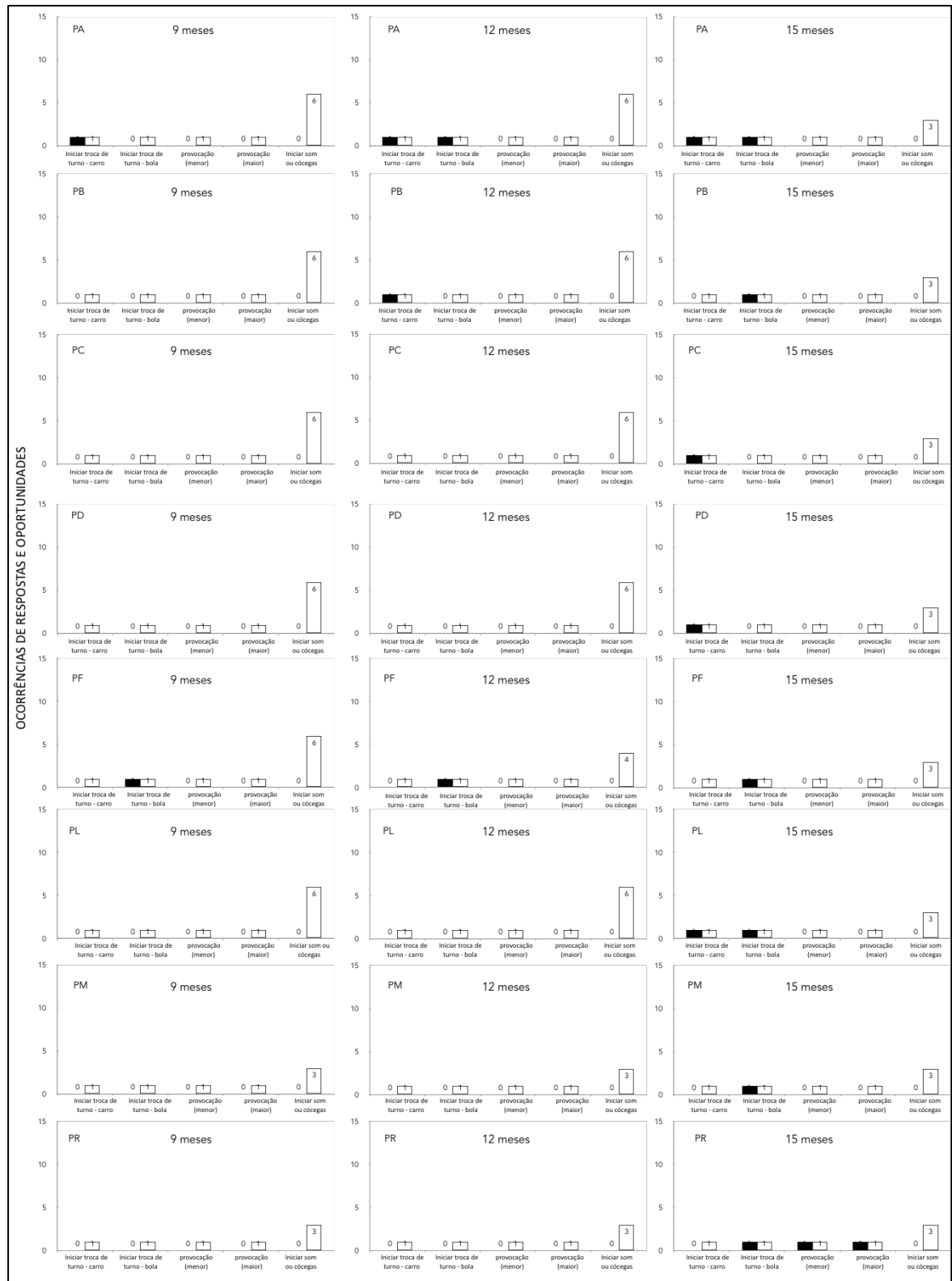
O desempenho dos oito participantes nas diferentes tarefas, ao longo das três sessões de avaliação, apontou um maior número de ocorrência de respostas nas categorias *Responder à Interação Social* (Figura 1.6), *Responder a Pedidos* (Figura 1.8) e *Responder à Atenção Compartilhada* (Figura 2) e do que nas categorias de Iniciação correspondentes (Figura 1.5, Figura 1.7 e Figura 1.9).

Na categoria definida como *Interação Social*, apresentada nas Figuras 1.5 e 1.6, registrou-se o menor número de ocorrências de respostas, especialmente quando se mediu as respostas da criança de *Iniciar a interação* (categoria *Iniciar Interação Social*)<sup>13</sup>. Conforme apontado na análise das tarefas, as respostas de *provocar* e *iniciar som ou cócegas*, cuja ocorrência foi próxima a zero, não foram avaliadas por nenhuma tarefa específica e não tinham condições antecedentes definidas para serem evocadas. A resposta de *provocar*, apresentada uma vez, aos 15 meses, por PR, ocorreu com a bola (durante a tarefa de troca de turno).

As respostas de *iniciar troca de turno* com o carro ou a bola foram as únicas respostas da categoria de *Iniciar Interação Social* com desempenhos claramente diferenciais entre os participantes e nos sucessivos meses em que as crianças foram avaliadas. Aos 15 meses, todas as crianças avaliadas apresentaram respostas de *iniciar troca de turno* (com um dos brinquedos). Anteriormente a esta idade, observou-se a emissão desta resposta apenas pelos participantes PA e PF aos 9 meses e 12 meses e por PB aos 12 meses. A resposta de *iniciar troca de turno* foi, portanto, mais frequentemente emitida a partir dos 15 meses, sendo menos provável em crianças menores.

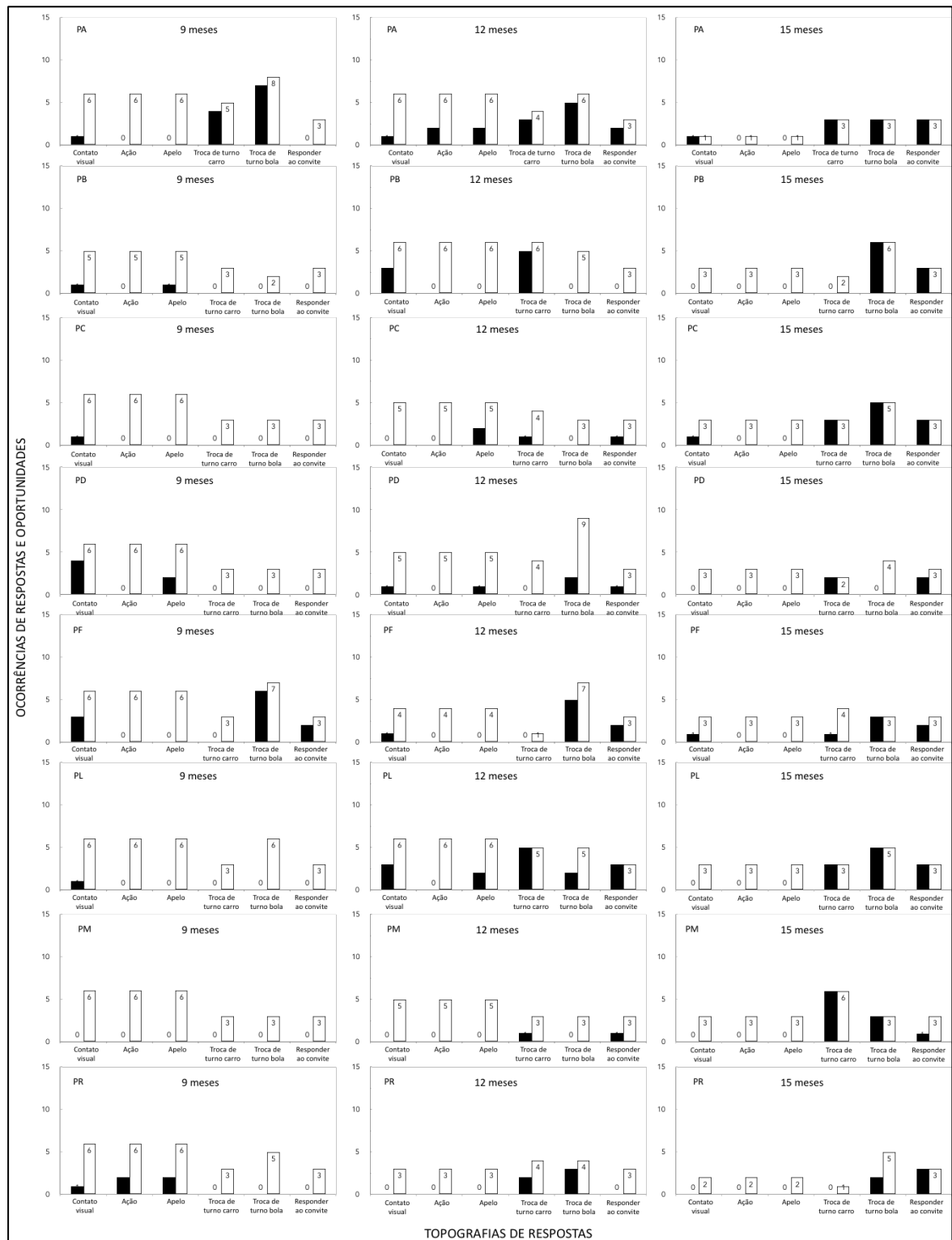
---

<sup>13</sup> Note-se que o valor máximo do eixo y nesta categoria é 15, enquanto o das demais é 30.

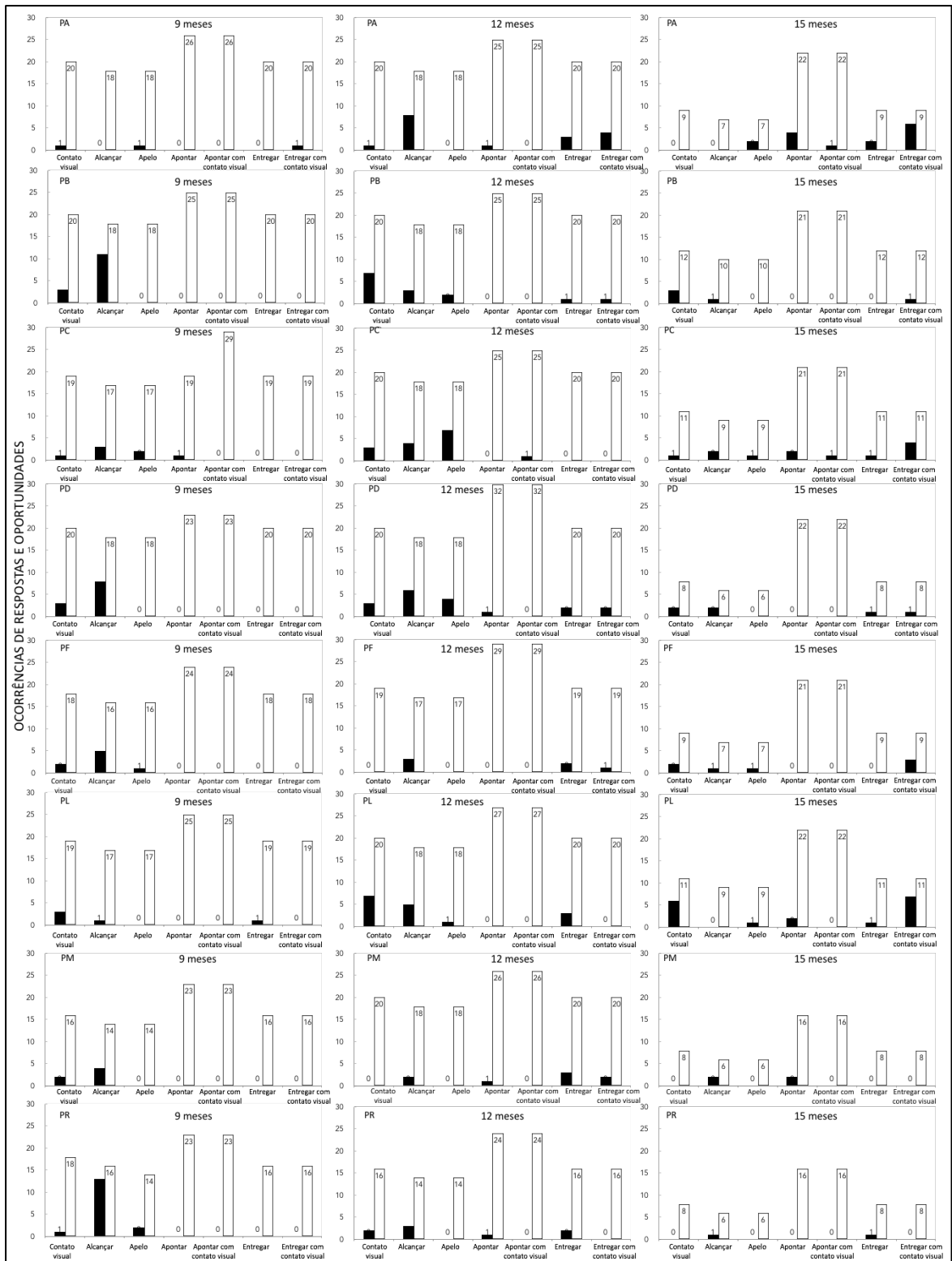


TOPOGRAFIAS DE RESPOSTAS

Figura 1.5. Respostas dos oito participantes na categoria *Iniciar Interação Social*, nas topografias *iniciar troca de turno (carro)*, *iniciar troca de turno (bola)*, *provoação (menor)*, *provoação (maior)*, *iniciar som ou cócegas*. Em cada linha horizontal apresentam-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses), de cada participante. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador.

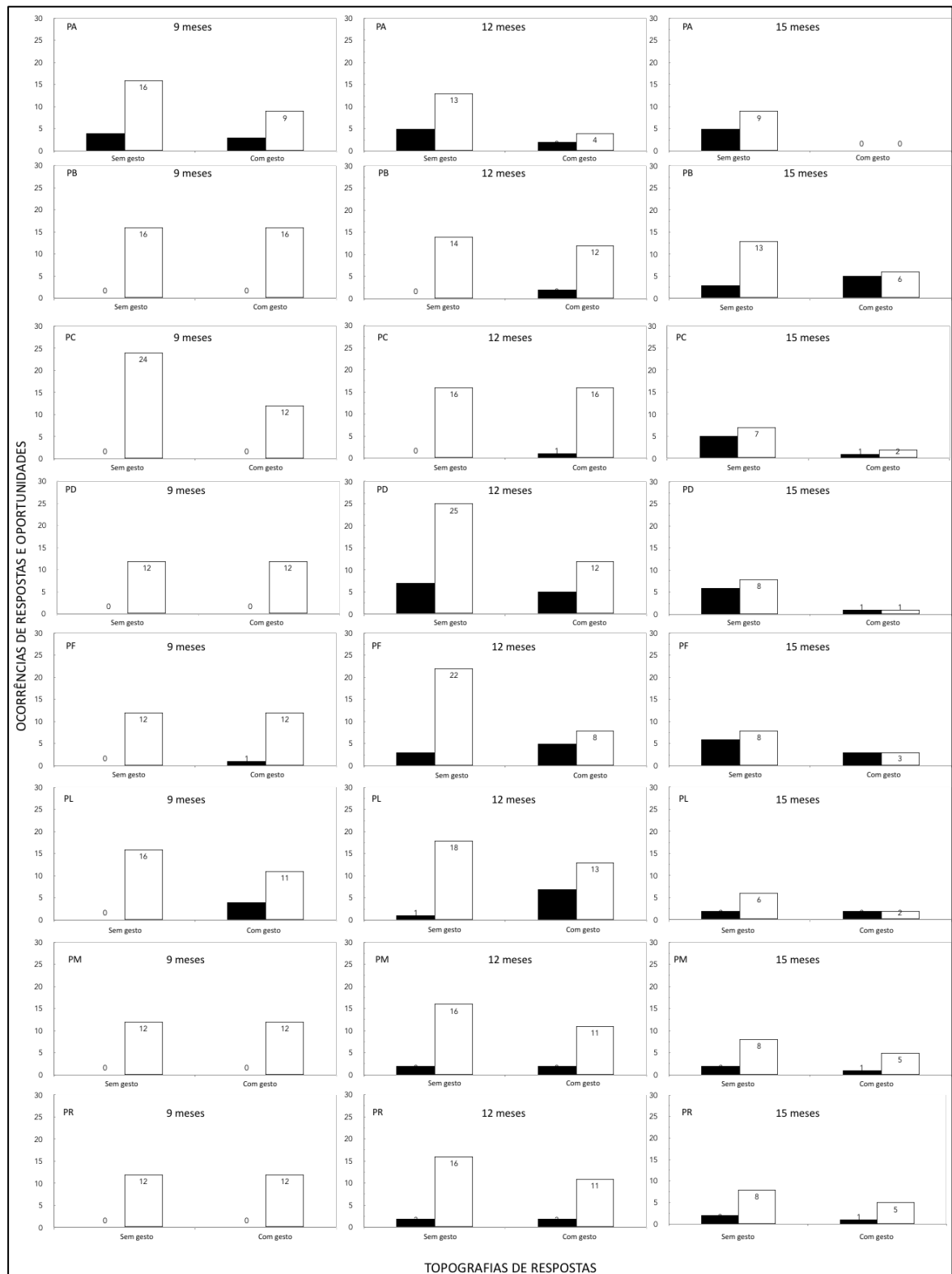


**Figura 1.6.** Respostas dos oito participantes na categoria *Responder à Interação Social*, nas topografias *contato visual*, *ação*, *apelo*, *troca de turno (carro)*, *troca de turno (bola)*, *responder ao convite*. Em cada linha horizontal apresenta-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses), de cada participante. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas.

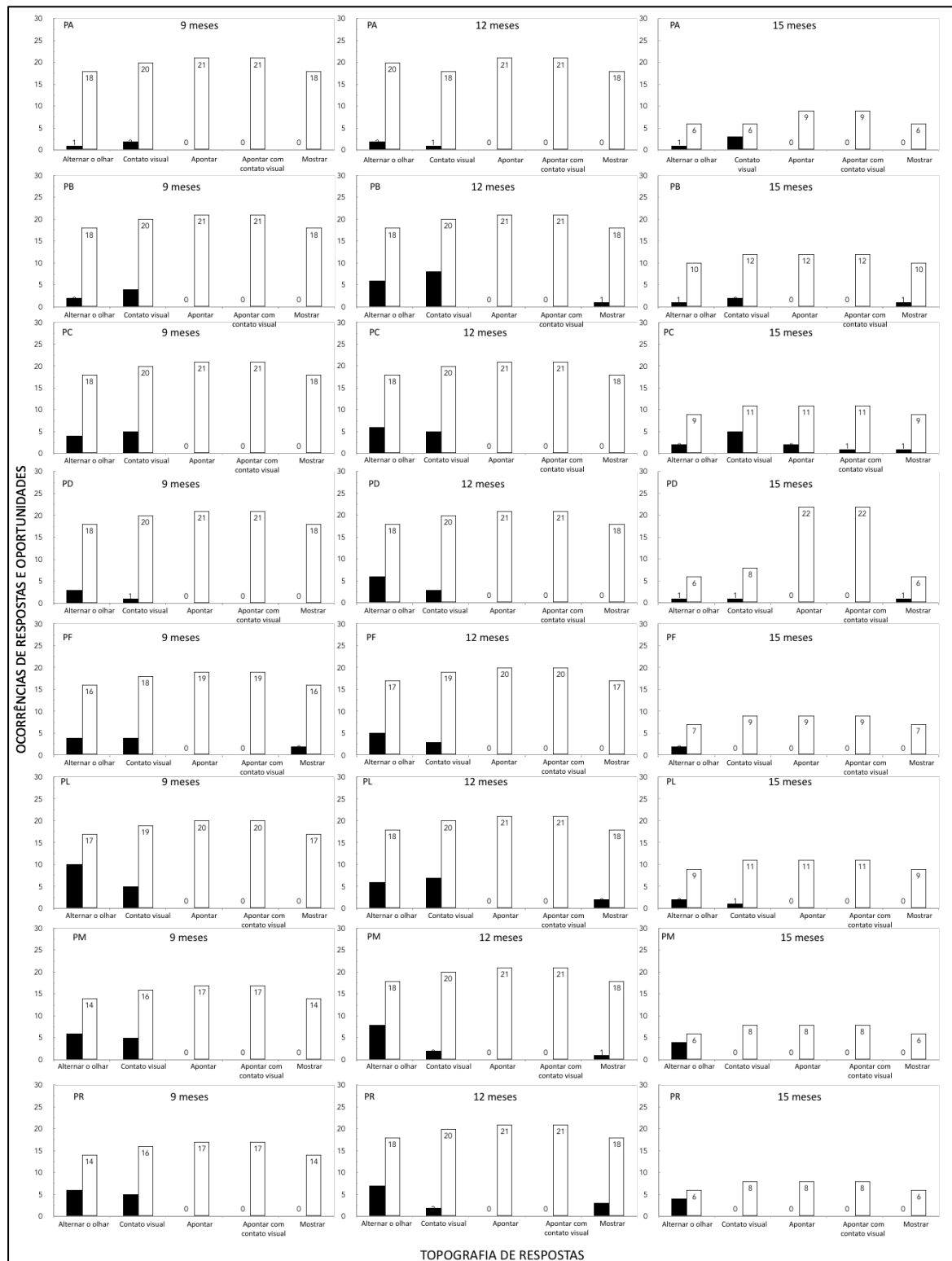


TOPOGRAFIA DE RESPOSTAS

Figura 1.7. Respostas dos oito participantes na categoria *Iniciar Pedidos*, nas topografias *contato visual*, *alcançar*, *apontar*, *apontar com contato visual*, *entregar* e *entregar com contato visual*. Em cada linha horizontal apresenta-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses), de cada participante. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador.



**Figura 1.8.** Respostas dos oito participantes na categoria *Responder a Pedidos*, nas topografias (*entregar*) *sem gesto* e (*entregar*) *com gesto*. Em cada linha horizontal apresenta-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses), de cada participante. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador.



**Figura 1.9.** Respostas dos oito participantes na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, nas topografias *alternar o olhar*, *alternar o olhar*, *apontar*, *apontar com contato visual* e *mostrar*. Em cada linha horizontal apresenta-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses) de cada participante. As barras brancas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras cinzas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador.

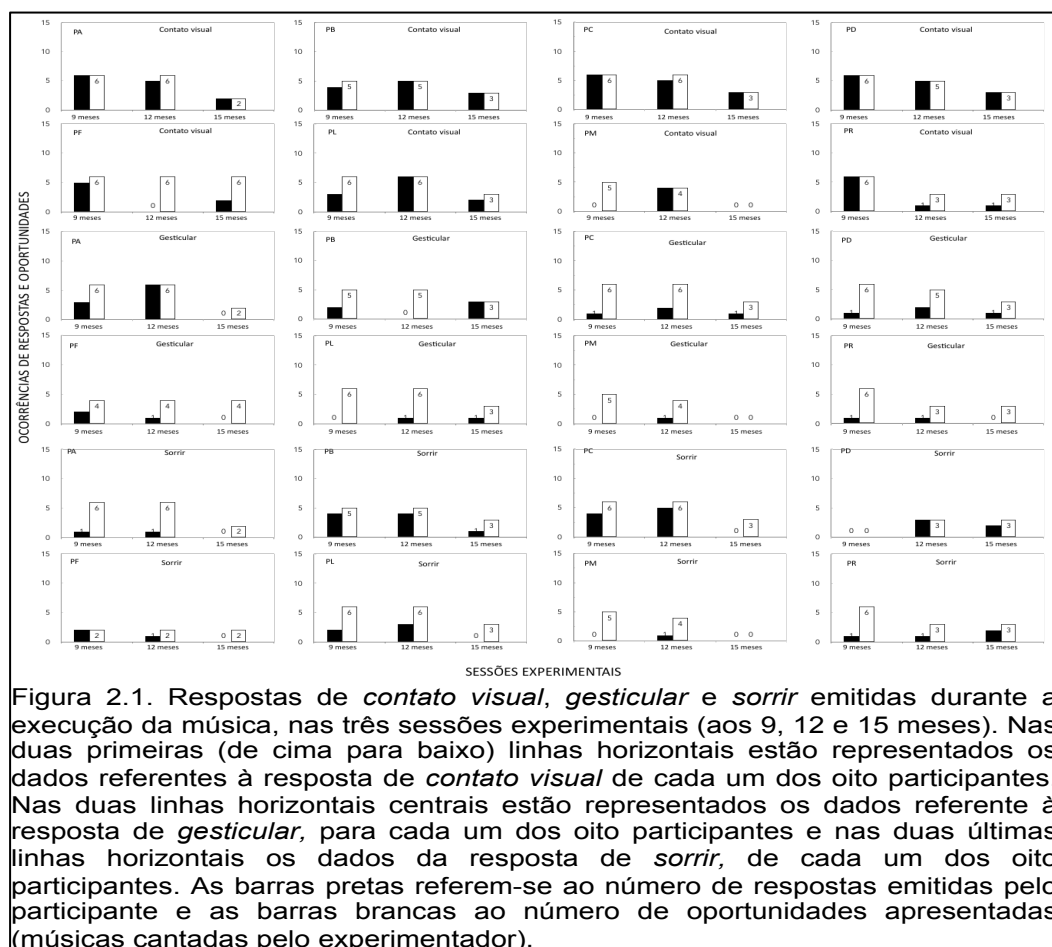




**Figura 2.** Respostas dos oito participantes na categoria *Responder à Atenção Compartilhada*, nas topografias *seguir o apontar proximal*, *seguir o apontar distal sem atraso* e *seguir o apontar distal com atraso*. Em cada linha horizontal apresenta-se os dados das três sessões experimentais (9, 12 e 15 meses) de cada participante. As barras brancas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras cinzas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador.

Na categoria *Responder à Interação Social*, observou-se que o número de ocorrências de respostas de *contato visual*, *apelo* e *ação*, avaliados na Tarefa de Música foi maior aos 12 meses e próxima a zero aos 15 meses enquanto as respostas de *manter trocas de turno* (com carro e bola) e *responder ao convite* foram mais frequentemente emitidas pelas crianças no decorrer das três avaliações.

A análise da Tarefa de Música apontou que, possivelmente, a condição antecedente não criava uma condição favorável para a emissão das respostas-alvo e a maioria das respostas emitidas pelas crianças ocorreu durante a execução da música, nas topografias de: *contato visual*, *bater palmas*, *chacoalhar os braços* e *sorrir*. Como apresentado na Figura 2.1., a maioria dos participantes estabeleceu *contato visual* com a experimentadora em quase todas as músicas, nas três avaliações realizadas. Quando isso não ocorreu, foram emitidas outras respostas como *gesticular* ou *sorrir*. Na aplicação desta tarefa aos 15 meses, as crianças mostraram-se menos engajadas que nos meses anteriores.



Já o número de respostas de *trocar turno* aumentou nas sucessivas sessões. Aos 12 meses todas as crianças apresentaram respostas de *manter a troca de turno* em parte das oportunidades, com pelo menos um dos brinquedos ofertados. Aos 15 meses, sete dos oito participantes apresentaram respostas de *manter troca de turno* em todas as oportunidades, com pelo menos um dos brinquedos. PR, que foi o único participante que não respondeu em todas as oportunidades, foi a criança que apresentou respostas classificadas como *provocação* e que, a seu turno, jogava a bola para o lado oposto da experimentadora, mas *sorria*, olhando para ela.

A resposta classificada como *responder ao convite* que consistia no (a) uso apropriado dos brinquedos (chapéu, pente e óculos), de acordo com a função de cada um e (b) no direcionamento do brinquedo para o experimentador também teve seu número de ocorrências progressivamente aumentado ao longo das três sessões experimentais. Aos 9 meses, apenas PF apresentou a resposta de *brincar de forma apropriada* com o óculos, aproximando-o do rosto. Aos 12 meses, seis crianças apresentaram respostas de *brincar apropriadamente* com pelo menos um dos três objetos. Aos 15 meses, sete crianças apresentaram respostas de *brincar apropriadamente* com pelo menos dois dos brinquedos.

Conforme destacado no tópico análise de tarefas entende-se que o *uso apropriado do brinquedo* por si só não cumpre os requisitos para ser incluído na categoria *Interação Social*, embora o Manual ESCS indique o seu registro.

Sobre a resposta da criança de *direcionar o brinquedo* ao experimentador, também observou-se uma diferenciação no desempenho dos participantes ao longo dos meses avaliados. Aos 9 meses nenhuma das crianças apresentou a resposta de *direcionar o brinquedo* à experimentadora; aos 12 meses, uma criança emitiu esta resposta com um dos três objetos e, aos 15 meses, seis das oito crianças, apresentaram respostas de *direcionar o brinquedo* à experimentadora com pelo menos dois brinquedos.

A comparação dos dados de desempenho das duas respostas – *uso apropriado* e *direcionar o objeto ao experimentador* – sugere que antes das crianças interagirem com o adulto, brincando de direcionar o objeto a ele, elas aprenderam a usá-los de acordo com a sua função. A resposta de *usar apropriadamente* um objeto, apresentada pela maioria das crianças aos 12 meses, parece ter criado uma condição mais favorável para que a criança interagisse com a experimentadora, *direcionando o objeto* a ela, aos 15 meses.

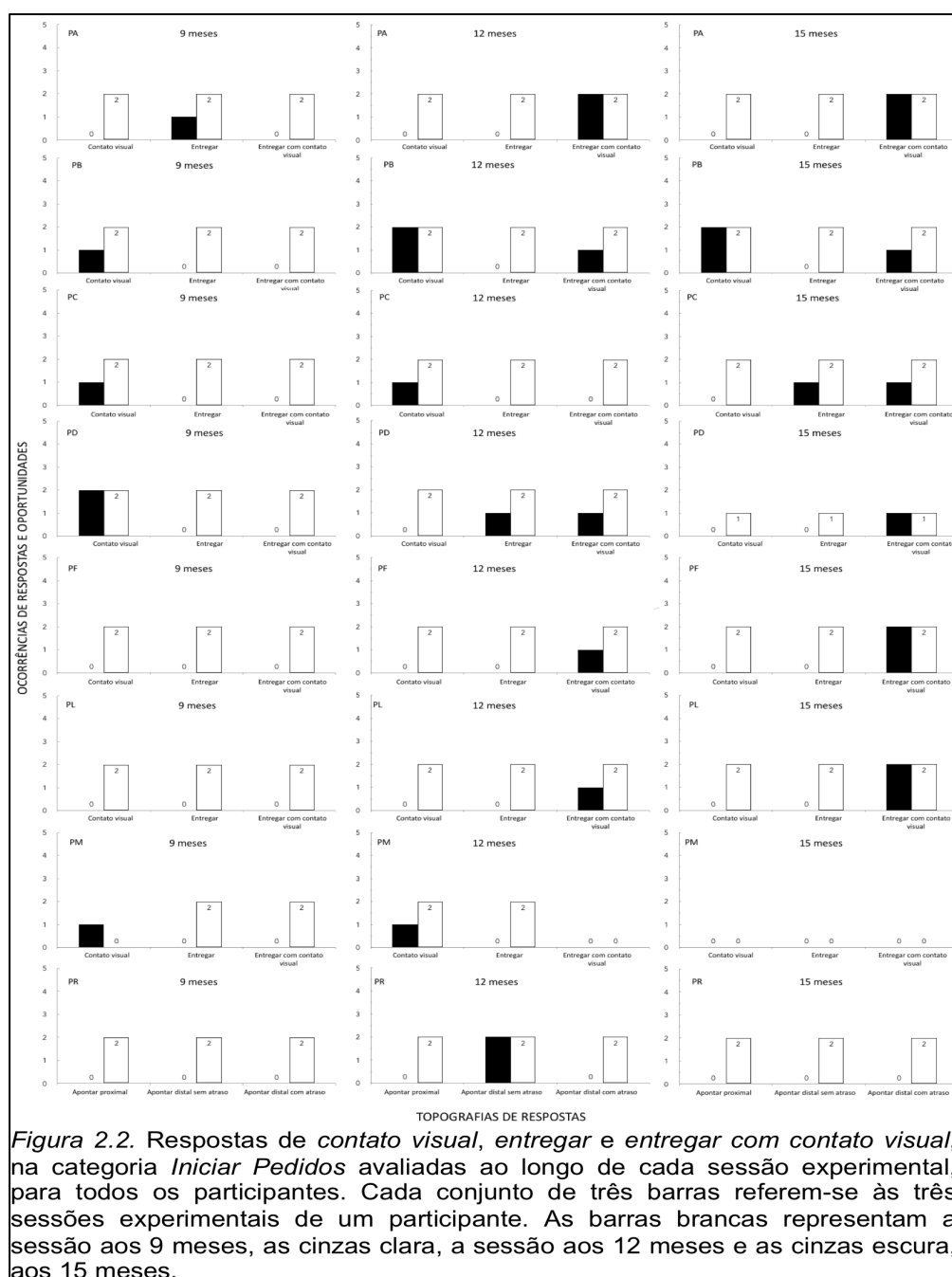
De maneira geral, na categoria *Interação Social*, duas das respostas-alvo da categoria *Iniciar Interação Social – provocar e iniciar som ou cócegas* – e três das respostas alvos da categoria *Responder à Interação Social – contato visual, ação e apelo* (avaliadas na Tarefa de Música) – apresentavam condições antecedentes ausentes ou pouco explícitas para as respostas avaliadas. Sobre estas respostas observou-se um desempenho pouco diferencial entre as crianças, durante os meses avaliados (Figuras 1.5 e 1.6). Em relação às outras respostas avaliadas em ambas as categorias *Iniciar (iniciar troca de turno)* e *Responder (manter troca de turno e responder ao convite)* foi possível identificar-se diferenças no desempenho das crianças entre os meses avaliados. Esta distinção no desempenho das crianças exatamente nas tarefas e respostas com condições antecedentes menos claras pode sugerir que esta variável interferiu nos resultados.

O desempenho dos participantes da categoria *Pedidos* está apresentado na Figura 1.7, correspondente à categoria *Iniciar Pedidos* e, na Figura 1.8, relativa à categoria *Responder a Pedidos*.

Na categoria *Iniciar Pedidos* foi possível constatar desempenho diferencial das crianças apenas quando se analisou separadamente as tarefas em que este repertório foi avaliado. Havia duas tarefas principais para avaliar os comportamentos desta categoria – Espetáculo de Objetos e Recipiente de Plástico.

Na tarefa Recipiente de Plástico a resposta-alvo da tarefa era a de *entregar o objeto (com ou sem contato visual)*. Havia também a possibilidade da criança apresentar uma resposta de *estabelecer contato visual*, como forma de *pedido* e, embora não fosse a resposta-alvo da

tarefa, também era registrada. O desempenho das crianças nesta tarefa foi diferente ao longo das três avaliações. Aos 9 meses, cinco crianças apresentaram respostas de *contato visual* com a experimentadora diante do recipiente fechado. Aos 12 meses, sete crianças apresentaram respostas de *entregar* o recipiente à experimentadora (sendo cinco delas combinadas com contato visual). Aos 15 meses, seis crianças apresentaram a resposta de *entregar com contato visual*. Das duas crianças que não apresentaram esta resposta, uma pediu à experimentadora dizendo “abe” e, com a outra, a tarefa não foi aplicada.

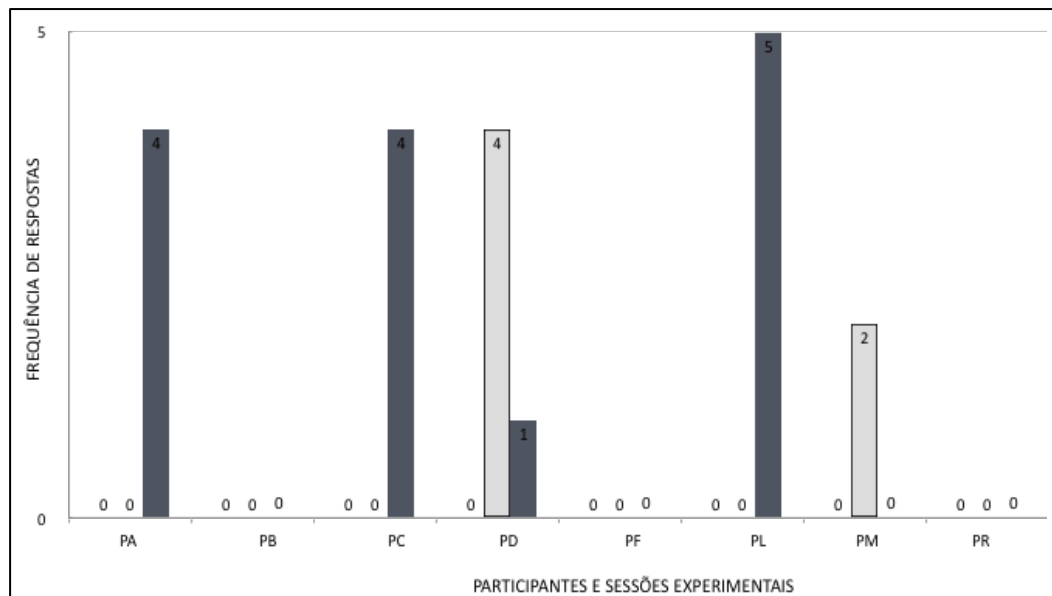


Já na tarefa Espectáculo de Objetos, em que havia a possibilidade da criança apresentar uma variedade de comportamentos (em categorias distintas), não foi possível verificar um padrão regular no desempenho das crianças para os comportamentos da categoria *Iniciar Pedidos*. Detectou-se, para todas as crianças, respostas de *estabelecer contato visual*, *alcançar* e *apelo* (em que combinavam a ação de *alcançar* com *contato visual*) desde os 9 meses de idade. Aos 15 meses, três participantes apresentaram um maior número de respostas de *contato visual* se comparado com *alcançar*, no entanto, as respostas de *alcançar*, em que a criança estendia o braço em direção ao brinquedo, recebendo-o da experimentadora, mas sem *estabelecer contato visual*, continuaram ocorrendo em maior número de oportunidades.

É possível que as respostas de *alcançar* tenham sido fortalecidas pelas condições de aplicação: como não havia mesa separando a experimentadora da criança e, como a partir dos 12 meses, todas as crianças já conseguiam se deslocar em busca de um objeto, podiam acessá-lo com facilidade, ainda que dependessem do consentimento da experimentadora para que isso ocorresse.

As respostas de *apontar* (*com e sem contato visual*) passaram a ser mais frequentemente emitidas pelas crianças a partir dos 15 meses, mas nenhuma ocorreu durante a tarefa Espectáculo de Objetos. Como, neste caso, o brinquedo estava próximo da criança era menos provável que ela apontasse para ele. As respostas de *apontar* ocorreram predominantemente para a caixa da experimentadora, que estava fora do alcance da criança e distante dela. Um registro da frequência destas respostas ao longo da sessão experimental está indicado na Figura 2.3.

Em relação à categoria *Responder a Pedidos* (Figura 1.8), havia apenas um comportamento a ser avaliado, pela tarefa Seguir Comandos, o de *seguir ao comando* da experimentadora. Ao longo das três avaliações o desempenho das crianças se alterou. Aos 9 meses a maioria das crianças não apresentou a resposta de *seguir ao pedido* da experimentadora.



**Figura 2.3.** Frequência de respostas de *apontar*, na categoria *Pedidos*, avaliadas ao longo de cada sessão experimental, para todos os participantes. Cada conjunto de três barras refere-se às três sessões experimentais de um participante. As barras brancas representam a sessão aos 9 meses, as cinzas claras, a sessão aos 12 meses e, as cinzas escuras, aos 15 meses.

Aos 12 meses todas as crianças emitiram a resposta com maior frequência diante do gesto da experimentadora e, algumas já apresentaram respostas de *entregar* o item diante da instrução vocal apenas. Aos 15 meses, sete das oito crianças apresentaram resposta de *entregar* o item solicitado pela experimentadora apenas diante da instrução vocal em, pelo menos, duas oportunidades. Este dado sugere que, inicialmente, o gesto (e apenas ele) seja um estímulo discriminativo para a resposta da criança de *entregar* um objeto diante do pedido para que o faça. Responder a um estímulo visual no início do desenvolvimento humano é mais provável que responder a um estímulo verbal vocal. À medida que a criança cresce e desenvolve um comportamento de ouvinte mais complexo – produto de fatores orgânicos e ambientais – a instrução vocal, ainda associada ao gesto, começa a adquirir propriedades de estímulo discriminativo. Aos 15 meses, é possível observar que algumas crianças respondem prontamente diante do estímulo vocal, cumprindo o comando do experimentador e, ainda, apresentando outras respostas que demonstram que comandos do adulto (de modo geral) tornaram-se estímulos discriminativos, tais como: respostas de olhar para o

experimentador, parar a atividade em curso, alterar a direção do rosto para onde o experimentador está.

As vocalizações do tipo pedido apresentadas pelas crianças, ao longo dos meses avaliados e emitidas juntamente com alguma outra resposta da categoria *Pedidos* ocorreram com uma frequência baixa para a maioria das crianças (de uma a três vocalizações). As vocalizações ocorreram principalmente aos 12 meses, acompanhando topografias de respostas variadas, como indicado na Tabela 4.9. (as vocalizações estão representadas pelo X). Entre as topografias de respostas, a que mais ocorreu acompanhada de vocalização foi a de *apontar* e a topografia da resposta de vocalizar foi frequentemente o som do “a” contínuo.

Tabela 4.9

Ocorrência de Respostas de Vocalização Emitidas com uma das Topografias de Respostas da Categoria “Pedidos”. Os Números 1, 2 e 3 Indicam cada Sessão Experimental, aos 9, 12 e 15 Meses

Resposta Participante	PA			PB			PC			PD			PF			PL			PM			PR		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
CV		X							X															
Alcançar												X					X							X
Apelo					X				X			X												
Entregar						X								X										X
Entregar + CV		X							X		X													
Apontar		X									X						X			X	X			
Apontar + CV											X													

Uma avaliação adicional que considerou outras *vocalizações* apresentadas pelas crianças, que não foram emitidas com as respostas da categoria *Pedidos*, mas emitidas sob circunstâncias em que a resposta da criança poderia ser classificada como uma resposta de *pedir*, permitiu que se identificasse vocalizações diante de outras circunstâncias, como (a) quando a experimentadora pedia o brinquedo para a criança, (b) quando a experimentadora retirava o brinquedo da criança, (c) quando a experimentadora guardava o brinquedo na caixa, (d) quando a experimentadora desligava o brinquedo e/ou quando entregava para a criança o brinquedo desligado (sem produzir luz ou som), (e) quando a experimentadora parava de cantar uma música, (f) quando a experimentadora entregava o pote de plástico fechado nas mãos da



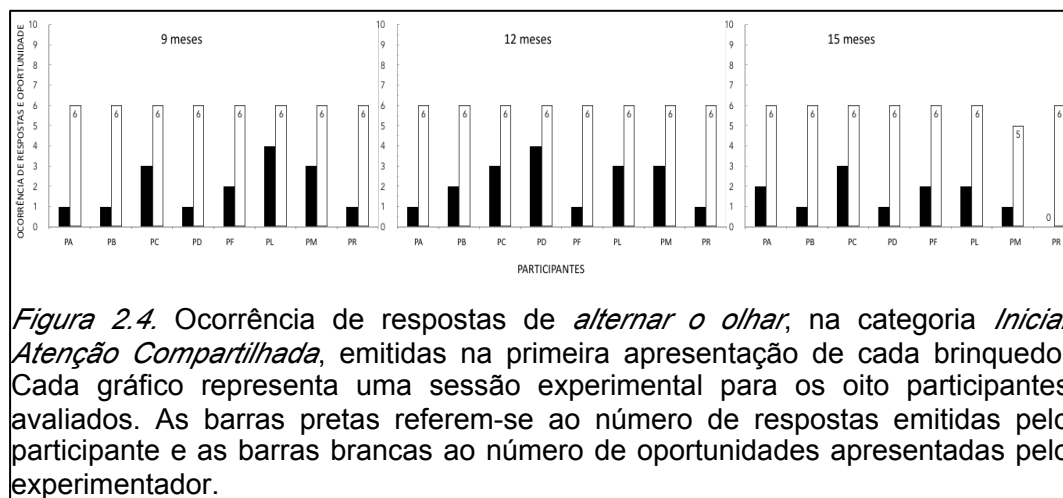
criança. No entanto, não foi possível identificar um padrão sistemático na emissão destas vocalizações entre as crianças ou entre os meses avaliados. Houve emissões de respostas em todos os meses e com todos os participantes, de forma assistemática. As circunstâncias em que foram emitidas eram semelhantes: uma operação motivadora que evocava uma resposta da criança de vocalizar e que fortalecia um determinado reforçador. Sob estas circunstâncias, todas as vocalizações poderiam ser classificadas como mandos.

Sobre as respostas de *apelo ao cuidador*, com função de pedido, a maioria delas foi emitida na forma de *contato visual* com o cuidador, diante da impossibilidade da criança acessar o brinquedo ou quando o brinquedo estava desligado nas mãos das crianças. Houve também respostas de *entregar* ao cuidador, como forma de pedir para que os brinquedos fossem ligados. Não houve um padrão identificado entre as crianças e entre os meses avaliados. Além disso, aos 15 meses, metade das crianças não estavam acompanhadas do cuidador, o que comprometeria uma análise relacionada a este dado.

Na categoria *Atenção Compartilhada* foi possível se observar um desempenho diferencial entre os meses avaliados na categoria *Responder à Atenção Compartilhada* (RAC), mas não na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* (IAC). Na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* (Figura 1.9), as crianças apresentaram respostas nas topografias *estabelecer contato visual* e *alternar o olhar*, desde os 9 meses de idade. Estas respostas foram definidas como de menor complexidade e, segundo o Manual *ESCS*, seriam as primeiras respostas de *atenção compartilhada* identificadas em análises do desenvolvimento infantil (fato observado também nesta pesquisa). No entanto, dadas as considerações realizadas anteriormente (no tópico análise de tarefas), ambas as respostas não cumpririam com os critérios para serem incluídas na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* e, portanto, não se pode concluir algo sobre o curso do desenvolvimento destas topografias de respostas como parte de uma análise relacionada aos comportamentos de *atenção compartilhada*.

Especificamente sobre a resposta de *alternar o olhar*, avaliada na tarefa Espectáculo de Objetos, pressupõe-se, ainda, que a partir da

segunda oportunidade que cada brinquedo era apresentado em cada tentativa (cada tentativa constituía-se de três apresentações consecutivas do mesmo brinquedo), criava-se uma possível operação estabelecadora para respostas de *alternar o olhar* com função de pedido. Por este motivo, considerou-se um registro separado para as respostas que ocorreram apenas na primeira oportunidade, nas três sessões experimentais, e que teriam uma probabilidade maior de serem classificadas como respostas de *compartilhar* (Figura 2.4)



*Figura 2.4.* Ocorrência de respostas de *alternar o olhar*, na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, emitidas na primeira apresentação de cada brinquedo. Cada gráfico representa uma sessão experimental para os oito participantes avaliados. As barras pretas referem-se ao número de respostas emitidas pelo participante e as barras brancas ao número de oportunidades apresentadas pelo experimentador.

O que se pode observar é que as respostas de *alternar o olhar* diante de um objeto novo apareceram desde os 9 meses de idade. Neste momento, no entanto, não é possível afirmar que as crianças estavam emitindo uma resposta de *compartilhar* (de acordo com a contingência especificada na tarefa). Dois dos participantes (PA e PD) apresentaram a resposta de *alternar o olhar* e, em seguida, direcionaram-se para *alcançar* o objeto, o que pode sugerir que a resposta era uma forma de *pedido*. O participante PM, aos 9 meses, *alternou o olhar* em três oportunidades. Nas duas primeiras, no entanto, a expressão facial da criança indicava que aquela era uma situação potencialmente aversiva para ela, porque nas duas situações no momento que a experimentadora reapresentou o brinquedo, a criança chorou. Neste caso, a resposta de *alternar o olhar* podia ser considerada uma resposta de *checar a face*. No entanto, é possível que toda a situação (e não apenas o objeto) estivesse aversiva para a criança: uma pessoa desconhecida a sua frente, um objeto que fazia barulho, a experimentadora em silêncio olhando para a criança. Foi

possível verificar-se, ainda, com quatro outros participantes, PB, PC, PF e PM, respostas de *alternar o olhar* acompanhadas de uma resposta de *sorriso*. É possível que, neste caso, as respostas fossem de *compartilhar* algo que estava sendo apresentado pela experimentadora (que também tinha uma expressão positiva). Aos 12 meses, PA, PC e PL apresentaram respostas de *alternar o olhar* acompanhadas de *sorriso* e, aos 15 meses, novamente PC e PL apresentaram respostas acompanhadas de *sorriso*. O sorriso associado à resposta de *alternar o olhar* contribuía para que a função desta resposta pudesse ser discriminadas de outras com função de *pedido*. Aos 15 meses, constatou-se que as crianças estavam mais ativas e tendiam a se direcionar mais rapidamente aos brinquedos, sem aguardarem o tempo da sua apresentação, reduzindo o tempo em que elas poderiam *alternar o olhar* com a experimentadora. Embora não tenha sido possível identificar-se uma diferenciação no desempenho das crianças entre os meses avaliados, pode-se afirmar que houve emissões de respostas de *compartilhar*, na topografia de *alternar o olhar*, em todos os meses avaliados, mas não para todas as crianças. Ressalta-se que as características da tarefa podem ter dificultado a emissão das respostas.

Já as respostas de *fazer contato visual* ocorreram para a maioria das crianças ao longo das sessões experimentais, predominantemente quando a criança levava o objeto à boca e olhava para a experimentadora. Neste caso, a consequência para a resposta da criança era a atenção da experimentadora, sendo o objeto meramente figurativo. Embora estas respostas tenham sido apresentadas na Figura 2, considera-se (como apontado na análise de tarefas) que não deveriam ser consideradas respostas na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*.

Em relação às respostas de *mostrar*, sete dos oito participantes emitiu a resposta de mostrar o brinquedo, em algum momento, principalmente aos 12 e aos 15 meses. O número total de ocorrências desta resposta por sessão foi de um a três para todos os participantes. As características da tarefa em que este comportamento foi avaliado podem ter influenciado o resultado, já que para que a criança mostrasse o brinquedo, a experimentadora precisaria não estar olhando para o brinquedo, fato que ocorria pouco.

As topografias de resposta *apontar* e *apontar com contato visual*, de acordo com a classificação proposta pelo Manual *ESCS*, deveriam ser registradas apenas se o *apontar* da criança ocorresse antes do apontar da experimentadora e em três tarefas específicas (Espetáculo de Objetos, Seguir o Olhar e Apresentação do Livro). Como respostas de *apontar* e *apontar com contato visual* foram apresentadas pelas crianças, mas não cumpriram os critérios estabelecidos no Manual, registrou-se estas respostas à parte, denominadas “apontar adicional”, para fins de distinguir entre o que era resultado indicado pelo Manual do que não fazia parte dele. Foram consideradas respostas de *apontar* que ocorreram no decorrer de toda a sessão experimental e utilizou-se a frequência destas respostas como medida para análise. Registrou-se todas as respostas de *apontar (com ou sem contato visual)* que foram emitidas pela criança e que ocorreram sob as circunstâncias de uma contingência da categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* (o objeto estava fora do foco atencional do adulto, a criança apontava e o adulto se direcionava para onde a criança apontou). O resultado está descrito na Tabela 5.

As respostas de *apontar* das crianças (*com ou sem contato visual*) ocorreram predominantemente diante dos pôsteres, tanto durante a tarefa de Seguir o Olhar, antes ou depois do apontar da experimentadora quanto durante a sessão experimental. As respostas foram emitidas também diante do livro, antes e depois da experimentadora apontar para uma das figuras. De modo geral, as respostas de *apontar* para o pôster ou para o livro foram acompanhadas de vocalizações.

Aos 9 meses não houve respostas de *apontar* e, aos 12 meses, seis participantes emitiram respostas de apontar e para cinco deles, as respostas foram acompanhadas de contato visual. Aos 15 meses, a resposta de apontar foi registrada para todas as crianças diante dos pôsteres ou do livro. Diante do livro não houve respostas de apontar acompanhadas de contato visual, o que provavelmente ocorreu porque a situação criava uma condição menos favorável para esta topografia de resposta. Durante a apresentação do livro, a experimentadora e a criança estavam próximos e ambas olhando para o livro. Quando a criança apontava para alguma figura, a experimentadora comentava sobre ela,

sinalizando que estava sob controle da mesma figura apontada pela criança.

Tabela 5

Frequência de Respostas de cada Participante, nas Três Sessões Experimentais, de “Apontar sem Contato Visual” (Registrada entre Parênteses) e “Apontar com Contato Visual” (Registrada fora do Parênteses), Diante dos Pôsteres e do Livro, na Categoria “Iniciar Atenção Compartilhada”

Pôster								
Idade	PA	PB	PC	PD	PF	PL	PM	PR
9m	0	0	0	0	0	0	0	0
12m	6(7)	0	8(8)	2(3)	1	0	1(7)	3(5)
15m	0	1(1)	5(10)	5(8)	0	2(9)	1(3)	3(9)
Livro								
Idade	PA	PB	PC	PD	PF	PL	PM	PR
9m	0	0	0	0	0	0	0	0
12m	0	0	0	0	0	0	0	(1)
15m	(3)	(1)	(5)	(1)	0	0	0	0

As respostas de *Responder à Atenção Compartilhada* (Figura 2), foram medidas pelas respostas das crianças de *seguir o olhar diante de figuras do livro (apontar proximal)* e de *seguir o olhar a partir do apontar da experimentadora para os pôsteres (apontar distal)*. Na Apresentação do Livro, aos 9 meses, sete participantes emitiram esta resposta em mais da metade das oportunidades. Aos 12 meses, todas as crianças apresentaram um respostas de seguir o apontar proximal, respondendo à maioria das oportunidades. E, aos 15 meses, com exceção de PR, todas as crianças apresentaram respostas de seguir o olhar para as figuras apontadas pela experimentadora. Considerando que aos 12 meses, PR apresentou quase 100% de respostas de seguir o apontar proximal e que aos 15 meses, a sessão experimental foi menos organizada e controlada que as anteriores, hipotetiza-se que o menor número de ocorrência desta resposta se deva mais às questões de aplicação que ao repertório da criança nesta idade (para esta e para outras respostas também). Nesta tarefa, era bastante frequente que as crianças, aos 12 e 15 meses, além de atentarem para onde a experimentadora estava apontando,

apontassem elas mesmas para novas figuras, vocalizassem sons diante dos animais e olhassem para a experimentadora enquanto ela estava comentando sobre as figuras do livro.

No que se refere à tarefa de Seguir o Olhar (tarefa dos pôsteres), observou-se também mudança no desempenho das crianças no decorrer dos meses avaliados. Aos 9 meses, a maioria dos participantes respondeu a alguma das oportunidades (com ou sem atraso) e todas as respostas ocorreram em direção aos pôsteres da direita e da esquerda. A resposta de olhar para a direita ou para a esquerda era menos complexa que a de olhar para os pôsteres situados atrás da criança (nas diagonais direita e esquerda) porque estas últimas dependiam que a criança girasse a cabeça e também o tronco para trás

Aos 12 meses, todas as crianças responderam a maioria das oportunidades de olhar para o pôster, com ou sem atraso e, incluindo respostas de olhar para os pôsteres das diagonais atrás da criança. Aos 15 meses, a experimentadora realizou esta tarefa uma vez (nas demais realizou duas), apontando uma vez para cada um dos pôsteres dispostos na sala e, nesta ocasião, todas as crianças emitiram a resposta de *olhar para o pôster* apontado pela experimentadora na primeira vez que ele apontava (*apontar distal sem atraso*).

O curso do desenvolvimento das respostas de *seguir o olhar* teve um padrão sistemático e semelhante para todas crianças ao longo dos meses avaliados. Antes de emitirem a resposta de *olhar para o pôster*, aos 9 meses, as crianças apresentaram respostas de *olhar para a experimentadora*, diante do chamado do seu nome. Algumas crianças emitiram vocalizações quando olhavam para a experimentadora (e enquanto esta olhava para o pôster), como forma de sinalizar que estavam respondendo ao chamado do seu nome. Além desta resposta, as crianças emitiram também respostas de *olhar para o dedo indicador da experimentadora* e, com menor frequência, a maioria das crianças apresentou respostas de *olhar para o lado* para onde a experimentadora estava apontando, sem, no entanto, localizar o pôster. Aos 12 meses, o número destas respostas diminuiu e o número de respostas de localizar o pôster com e sem atraso aumentou para todas as crianças. Aos 15 meses,

não houve emissão de outra resposta que não a de localizar o pôster indicado pela experimentadora logo na primeira oportunidade.

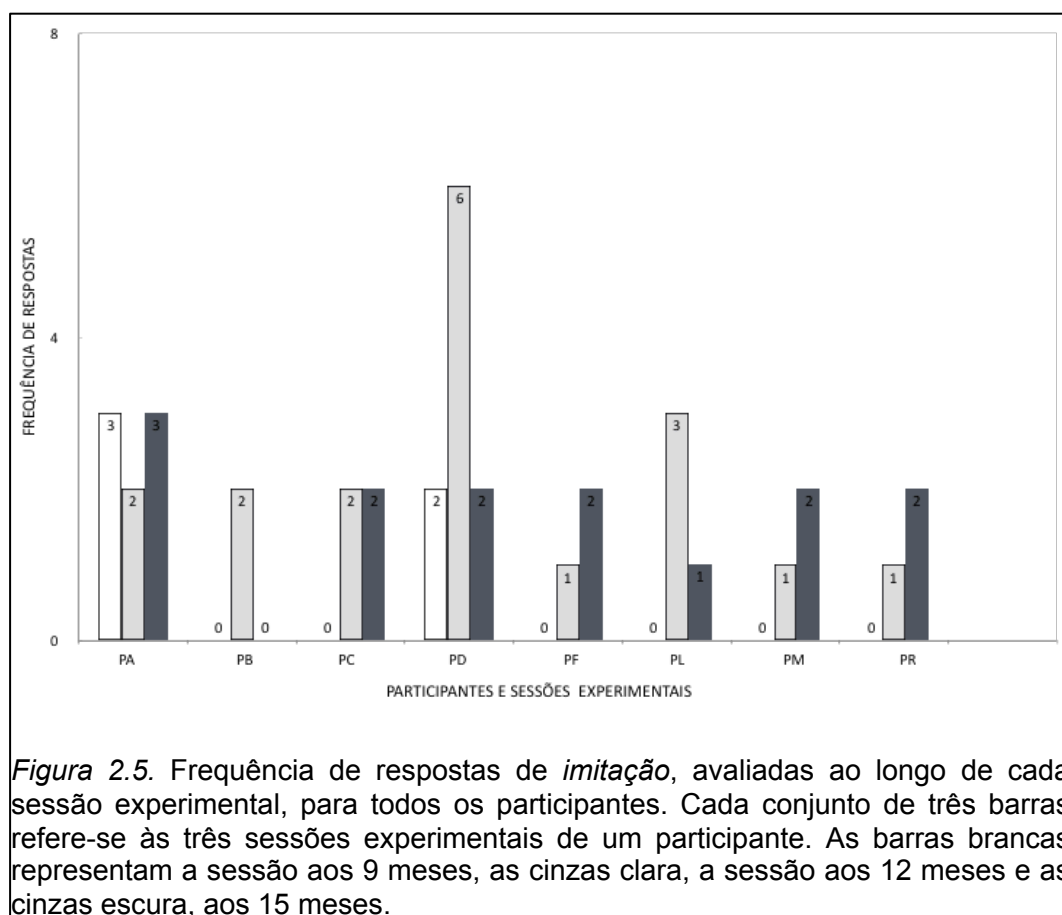
Em relação às *vocalizações* classificadas como *atenção compartilhada* (e que foram emitidas junto às outras respostas de *fazer contato visual, alternar o olhar, apontar, mostrar* ou *seguir o olhar*), houve uma frequência reduzida delas para todas as crianças e, quando ocorreram, acompanharam as respostas de *contato visual, mostrar* e *seguir o olhar* (assim que a experimentadora apontava para o livro ou pôster).

Em um registro adicional de *vocalizações* como forma de *compartilhar*, identificou-se uma frequência maior dessas respostas conjuntamente com as respostas de *apontar adicional*, principalmente diante do pôster ou do livro, ao longo de todas as sessões experimentais. Durante a apresentação do livro e dos pôsteres houve *vocalizações* de todas as crianças (com exceção de PM), especialmente aos 12 e 15 meses. As crianças emitiam *vocalizações* enquanto manipulavam o livro e a experimentadora comentava sobre as figuras do livro ou sobre as figuras dos pôsteres. Outra situação que evocou *vocalizações* de metade das crianças (PA, PC, PF, PR) aos 12 e 15 meses foi quando a experimentadora perguntava qual era o som do leão ou do cachorro ou durante a tarefa de Troca de Turno (PD, PF, PL, PR).

No que se refere à frequência de respostas de *apelo ao cuidador* (respostas da criança de direcionar-se ao cuidador), na categoria de *Atenção Compartilhada*, observou-se que, aos 12 meses, seis das oito crianças apresentaram pelo menos duas respostas de *atenção compartilhada* em relação ao cuidador. As topografias de resposta mais apresentadas foram de *contato visual* e *mostrar objetos*. As respostas de *contato visual*, neste caso, foram emitidas predominantemente como uma forma da criança *checar a face* do cuidador em uma situação nova. Nestas circunstâncias, a resposta de *contato visual* poderia ser classificada como uma resposta na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* (diferente do que foi proposto para a resposta de *contato visual*, nas circunstâncias definidas pelo Manual para a sua avaliação). Em relação à resposta de *mostrar*, o cuidador sentava-se atrás da criança e os objetos estavam

sempre fora do seu foco de atenção, o que aumentava a probabilidade das crianças virarem-se na sua direção para mostrar algo. Aos 15 meses três crianças estavam sem cuidador (PL, PA, PB) e para as que foram acompanhadas apenas PD emitiu resposta direcionada a ele.

Para finalizar, as respostas de *imitação* registradas estão apresentadas na Figura 2.5. Com exceção de PR todas as crianças apresentaram pelo menos uma resposta de imitação aos 12 meses de idade, desempenho também observado aos 15 meses. Considerando que não havia tarefa específica para evocar esta resposta, a emissão de qualquer resposta imitativa (independente de sua frequência) indica que o comportamento da criança estava sob controle do comportamento da experimentadora.



As respostas *imitativas* registradas foram predominantemente motoras, mas houve também ocorrência de imitações vocais. As respostas de *imitação* ocorreram (a) na Tarefa de Música, quando a criança *imitava* um gesto da experimentadora ou algum som da música cantada por ela, (b) na tarefa Resposta ao Convite, quando a criança *imitava* o modelo



fornecido pela experimentadora sobre a utilização apropriada do objeto e (c) na tarefa Espetáculo de Objetos, quando o brinquedo estava em posse da criança e a experimentadora brincava junto com a criança, dando modelo de como acionar o som ou o movimento dos brinquedos, apertando um botão, por exemplo.

### **Considerações gerais acerca do instrumento**

Sobre os dados de desempenho dos participantes e sua relação com as tarefas avaliadas, conclui-se que nas tarefas em que foi avaliada uma categoria de comportamento com uma topografia de resposta correspondente havia uma condição evocativa mais explícita para o responder da criança.

Se todas tarefas delineadas nas categorias *Responder* contavam com uma condição evocativa explícita, uma resposta-alvo, a consequência definida e, ainda, a indicação do que o experimentador deveria fazer na ausência de uma resposta da criança, nas tarefas delineadas para se avaliar Iniciação seria necessário que isto fosse verdadeiro para todas elas.

A questão central é que na medida em que havia uma contingência específica para cada comportamento em avaliação criava-se condições mais prováveis para que ele fosse emitido. Na tarefa Recipiente de Plástico, por exemplo, avaliava-se apenas a resposta da criança de *entregar* (uma resposta de *Iniciar Pedido*) e, neste caso, foi possível observar-se um desempenho diferencial das crianças ao longo das avaliações realizadas. Na tarefa de Troca de Turno havia também uma contingência específica para que a criança *iniciasse a troca de turno* (uma resposta da categoria *Iniciar Interação Social*) e o desempenho dos participantes também foi diferente ao longo dos meses de avaliação.

Nos demais comportamentos das categorias *Iniciar Pedidos* e *Iniciar Interação Social* não foi possível observar diferenças significativas no desempenho das crianças entre os meses avaliados. E na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, principal alvo de avaliação deste estudo, também houve pouca diferença entre os desempenhos apresentados pelos participantes ao longo dos meses avaliados. Na principal tarefa em

que tais comportamentos foram avaliados – Espetáculo de Objetos – havia mais de um comportamento sendo avaliado e não havia uma condição evocativa clara para evocar cada uma das respostas. É possível que a tarefa não tenha criado, por exemplo, condição favorável para a emissão das respostas de *apontar* e *mostrar*. Assim como ocorreu para as respostas de *pedir* ou *entregar* na categoria *Iniciar Pedidos*.

Deste ponto de vista, a conclusão de que as crianças apresentaram mais respostas nas categorias *Responder* do que nas categorias *Iniciar* estaria equivocada. É provável, no entanto, que o desempenho registrado pelas crianças para os comportamentos avaliados nas categorias *Responder* correspondam ao que ocorre no curso do desenvolvimento infantil. No que tange às categorias de *Iniciação* é possível que isso seja verdade apenas para alguns dos comportamentos avaliados (por tarefas delineadas especificamente para evocar estas respostas): *iniciar troca de turno*, como forma de *interação social* e *entregar*, como forma de *pedido*.

Um último aspecto a ser destacado sobre o instrumento relaciona-se à duração de aplicação e ao número de repetições entre e intra-tarefas. O tempo médio das sessões aos 9 e 12 meses foi de 25 minutos. Apesar do tempo relativamente curto, foi possível observar sinais de cansaço de todos os participantes ao longo da sessão experimental. Principalmente aos 9 meses era frequente que, a partir da metade da sessão, os bebês começassem a demonstrar irritação, choro, respostas de coçar os olhos. Bebês considerados “calmos” pelos cuidadores choravam diante de tarefas aparentemente simples, como quando a experimentadora cantava uma música. Aos 12 meses esses comportamentos diminuíram de frequência, mas ainda ocorreram com a maioria dos participantes.

Avalia-se que algumas das tarefas tinham um número elevado de repetições que em vez de contribuírem para a avaliação ‘adequada’ de um repertório comportamental, podem ter criado uma condição aversiva que dificultou a aplicação de todas as tarefas de uma vez. Além disto, algumas tarefas apresentavam um número de repetições maior que outras, como por exemplo as tarefas de Seguir Comandos e Espetáculo de Objetos, o que oferecia oportunidades desiguais de avaliação dos comportamentos.

Por este motivo, aos 15 meses, optou-se por realizar todas as tarefas apenas uma vez ou com apenas uma oportunidade. Esta sessão durou cerca de 15 minutos com cada criança e nenhuma delas sinalizou desmotivação ao longo da sessão experimental. É possível que nesta idade as crianças já tenham condições de manter atenção por um período maior de tempo. No entanto, também nesta idade, as crianças apresentavam diversos outros comportamentos (como andar, gesticular) que eram incompatíveis com permanecer sentado, diante da experimentadora. Sob esta perspectiva parece que avaliar os comportamentos de maneira mais rápida criava uma condição favorável para a aplicação adequada e conclusão da avaliação.

Essas considerações, cujo objetivo é o de contribuir com o refinamento do instrumento, não invalidam, de modo algum, a sua efetividade em avaliar repertório comportamental infantil. Possíveis modificações nestes aspectos, especialmente relacionadas com os comportamentos “iniciados” pela criança, poderiam contribuir para aumentar a acurácia do instrumento na detecção precoce de comportamentos relevantes ao desenvolvimento humano.

O uso do instrumento *ESCS* pode ser proveitoso por analistas do comportamento, uma vez que ele avalia comportamentos sociais e comunicativos, nas suas formas pré-vocais, focando-se nas primeiras topografias de respostas emitidas pelas crianças, em domínios fundamentais para o desenvolvimento típico. E, principalmente, propõe-se a avaliar conjuntamente diferentes comportamentos de *atenção compartilhada*, algo que tem sido menos encontrado nos manuais de avaliação de abordagem analítico-comportamental. Além disso, o tempo de aplicação é relativamente curto, as tarefas são simples e adequadas a crianças muito pequenas, podendo ser aplicado em menores de um ano. O material para a sua aplicação é facilmente organizado e transportado, favorecendo a aplicação em contextos de atendimento extra-consultório.

Sinteticamente, a proposta de revisão do Manual centra-se nos seguintes aspectos: (a) nas definições das categorias em que se enquadram os comportamentos de *fazer contato visual*, *alternar o olhar* e *responder ao convite*; (b) na inclusão de comportamentos na categoria

*Responder à Interação Social*, avaliados na Tarefa de Música; (c) na modificação da Tarefa de Música para a retirada das pausas e cócegas e para que os comportamentos sejam avaliados durante as canções e (d) na redução geral do número de repetições de tentativas e de oportunidades, principalmente nas tarefas Espetáculo de Objetos e Seguir Comandos. Na Tabela 5.1 estão apresentadas as sugestões de alterações e as informações sobre o Manual, as cores cinza claro e cinza escuro sinalizam as categorias *Iniciar Pedidos* (IP) e *Responder a Pedidos* (RP), respectivamente. As cores azul claro e azul escuro sinalizam as categorias *Iniciar Interação Social* (IIS) e *Responder à Interação Social* (RIS), respectivamente e as cores bege claro e bege escuro sinalizam as categorias *Iniciar Atenção Compartilhada* (IAC) e *Responder à Atenção Compartilhada* (RAC). Os termos sublinhados e em negrito destacam os comportamentos para os quais foram sugeridos alterações.

As respostas sugeridas para a Tarefa de Música foram emitidas pela maioria das crianças, durante as sessões experimentais. No entanto, a efetividade destas respostas para diferenciar repertório comportamental entre crianças com desenvolvimento típico ou atípico necessitaria de outras investigações. Sugere-se, ainda, que antes da aplicação desta tarefa, o experimentador peça ao pai ou ao cuidador informação sobre as músicas preferidas da criança, de forma a aumentar sua motivação para engajamento na tarefa.

Além dessas alterações, sugere-se também a retirada das respostas de *iniciar som e cócegas e provocar*, por serem respostas para as quais não havia tarefa especificada e condição antecedente explícita para sua avaliação.

Parte das mudanças sugeridas implicariam, ainda, na diminuição de comportamentos avaliados na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, pois (a) a resposta de *alternar o olhar*, no contexto da tarefa Espetáculo de Objetos, passaria a ser classificada como *Responder à Atenção Compartilhada*, (b) a resposta de *contato visual* passaria a ser classificada como uma resposta da categoria *Iniciar Interação Social* por não cumprir

Tabela 5.1  
Síntese das Tarefas do Manual ESCS, das Categorias e dos Comportamentos Avaliados e Síntese das Revisões Sugeridas neste Trabalho

Tarefas	Categoria ESCS	Revisão	Comportamento ESCS	Revisão
Seguir comandos	RP	RP	Seguir comando (entregar item para E.)	Seguir comando (entregar item para E.)
Espetáculo de Objetos	IAC	RAC	Alternar o olhar	Alternar o olhar
	IAC	IIS	Contato visual	Contato visual
	IAC	IAC	Apontar Mostrar	<u>Mostrar</u>
	IP	IP	Contato visual Ação Apelo Entregar (com e sem contato visual)	<b><u>Contato visual</u></b> <b><u>Ação</u></b> <b><u>Apelo</u></b>
Troca de turno	IIS	IIS	Iniciar troca de turno	Iniciar troca de turno
	RIS	RIS	Manter troca de turno	Manter troca de turno
Música	RIS	RIS	Contato visual Ação Apelo	<b><u>Olhar para E.</u></b> <b><u>Gesticular</u></b> <b><u>Sorrir</u></b>
Seguir o olhar	IAC	IAC	Apontar o pôster (com ou sem contato visual)	Apontar o pôster (com ou sem contato visual)
	RAC	RAC	Seguir apontar distal	Seguir apontar distal
Resposta ao convite	RIS	RIS	Uso apropriado do brinquedo  Direcionar brinquedo ao experimentador	<b><u>Direcionar o brinquedo a E.</u></b>
Apresentação do livro	IAC	IAC	Apontar (com ou sem contato visual)	Apontar (com ou sem contato visual)
	RAC	RAC	Seguir apontar proximal	Seguir apontar proximal
Recipiente de plástico	IP	IP	Entregar (com ou sem contato visual)	Entregar (com ou sem contato visual)

os requisitos da categoria *Atenção Compartilhada* e (c) a resposta de *apontar* não seria avaliada por tarefa específica. Dada a relevância dos comportamentos de atenção compartilhada, principalmente quando iniciados pela criança ou, dito de outra forma, quando a criança está no papel de falante, considera-se importante que todas as topografias de respostas (*alternar o olhar, apontar e mostrar*) sejam avaliadas por mais de uma tarefa e por tarefas especificamente delineadas para evocar cada um destas respostas.

Para o Manual *ESCS* foram propostas algumas sugestões de alterações, decorrentes de uma decomposição analítico-comportamental de cada uma das categorias e tarefas avaliadas pelo instrumento. Considera-se inadequado, no entanto, propor qualquer “revisão” de um Manual assinado e que é alvo de diversas investigações científicas. As sugestões deste estudo visam iniciar uma discussão sobre potenciais revisões futuras.

### **Proposta de possíveis tarefas para avaliação de comportamentos de *Atenção Compartilhada***

Como produto da análise das tarefas do Manual *ESCS* e das propostas analítico-comportamentais para os comportamentos de atenção compartilhada (Dube et al., 2004; Holth, 2005; MacDonald et al. 2006; Swope, 2010) elaborou-se um conjunto de tarefas especificamente delineado para avaliação deste repertório. É um material preliminar e sua adequação deve ser submetida a avaliação e à investigação científica. Sugere-se que a avaliação seja realizada com crianças a partir de um ano, período em que se identificou maior frequência dos comportamentos-alvo nas diferentes categorias avaliadas pelo *ESCS* e até os 18 meses, momento em que se espera que a criança esteja apta (motora e cognitivamente) a realizar todas as tarefas propostas. Sugere-se que as tarefas sejam reaplicadas com a mesma criança entre os 12 e 18 meses, de modo que se possa monitorar a aquisição dos comportamentos relacionados às tarefas. Um intervalo de três meses, como realizado no presente estudo, permitiu que fossem identificadas diferenças no desempenho das crianças na realização das tarefas.

Para a definição dos comportamentos-alvo considerou-se importante que se avaliasse tanto os comportamentos apresentados pelo criança como *falante* e como *ouvinte*, uma vez que ambos participam de um episódio de atenção compartilhada. Ainda que, conforme discutido anteriormente, os comportamentos emitidos pelo ouvinte possam ser mantidos por outras consequências que não a de estabelecer um foco comum com o falante na presença de um objeto de interesse, a sua participação em episódios de atenção compartilhada tem sido considerada fundamental e, em diversas ocasiões, estes comportamentos são emitidos como forma de *compartilhar*. Procurou-se definir tarefas específicas para avaliação de um comportamento ou, no máximo, dois comportamentos, desde que a condição evocativa delineada para a tarefa fosse adequada a ambos. Procurou-se definir tarefas para as diferentes respostas de atenção compartilhada emitidas pelo falante, tais como: *alternar o olhar*, *mostrar* e *apontar* e emitidas pelo ouvinte: *alternar o olhar*, *seguir o olhar*, *seguir o apontar proximal* e *seguir o apontar distal*.

As classificações das categorias *Iniciar Atenção Compartilhada* e *Responder à Atenção Compartilhada* foram substituídas pelas categorias *Repertório de Falante* e *Repertório de Ouvinte*, respectivamente. Duas das tarefas do conjunto proposto são idênticas as do Manual *ESCS* – a tarefa do pôster e a tarefa do livro – e as demais tarefas foram baseadas em características de tarefas propostas pelo Manual, na análise das alterações sugeridas neste estudo e na operacionalização analítico-comportamental das contingências envolvidas em atenção compartilhada.

A seguir será apresentado o conjunto de sete tarefas: três que avaliam o repertório de ouvinte, duas que avaliam conjuntamente o repertório de ouvinte e falante e duas que avaliam o repertório de falante. A definição das respostas e categorias de comportamentos a que pertencem e a folha de registro estão apresentados nos Apêndices A e B.

### **1) Apresentação do brinquedo**

**Categoria:** *Repertório de Ouvinte*.

**Material:** dois brinquedos de causa e efeito, manipulados pelo experimentador.

**Tarefa:** o experimentador coloca o brinquedo à frente da criança e demonstra seu funcionamento. Cada vez que o efeito ocorre, ele alterna o olhar entre a criança e o brinquedo. O experimentador deve repetir a sua ação três vezes. Ao olhar para a criança, o experimentador apresenta uma reação positiva e de surpresa no rosto.

**Resposta-alvo:** *alternar o olhar* entre o objeto e o experimentador.

**Definição de respostas:** a resposta da criança de alternar o olhar é registrada quando a criança alterna o olhar entre o experimentador e o brinquedo, após a primeira demonstração do experimentador sobre o efeito do brinquedo.

**Se a resposta da criança ocorrer:** se a criança alternar o olhar entre o experimentador e o objeto ativo, o experimentador olha para a criança e faz um comentário sobre o brinquedo (e.g. você viu que legal? Olha só, ele pulou!). Os comentários do experimentador só devem ocorrer após a resposta da criança de alternar o olhar (e apenas um comentário a cada resposta) e devem cessar antes da próxima ação do experimentador em direção ao objeto (o experimentador deve apresentar três vezes a ação do brinquedo, antes de finalizar a oportunidade).

**Se a resposta da criança não ocorrer:** o experimentador apresenta o brinquedo três vezes e guarda o brinquedo.

**Definição de resposta do experimentador:** o experimentador olha para a criança, sorri e mostra surpresa no rosto, cada vez que ocorre o efeito do brinquedo.

**Tentativa (número de vezes que a tarefa é apresentada):** 2 tentativas.

**Oportunidade:** 1 oportunidade por tentativa (1 oportunidade se constitui da apresentação da ação do brinquedo por 3 vezes).

**Exemplos:** 1) o experimentador coloca um boneco que emite um som cada vez que sua barriga é apertada. A resposta do experimentador é de apertar a barriga do boneco e o efeito é o som por ele produzido; 2) o experimentador apresenta um carrinho que se desloca, cada vez que ele aperta um botão situado no teto. A resposta do experimentador é de apertar o botão e o efeito é o carrinho se deslocar; 3) o experimentador apresenta um cone de plástico, com um recipiente na ponta. Cada vez que o experimentador lança um objeto pelo cone, ele cai no recipiente. A



resposta do experimentador é de lançar o objeto e o efeito do brinquedo é a peça cair no recipiente.

## **2) Seguir o olhar**

**Categoria:** *Repertório de Ouvinte.*

**Material:** um brinquedo (não há especificação sobre o tipo de brinquedo. Sugere-se brinquedos que sejam potencialmente conhecidos das crianças).

**Tarefa:** o experimentador posiciona o brinquedo em um canto da sala (oposto ao que está posicionado o brinquedo da tarefa Objeto escondido), antes da sessão experimental se iniciar. O experimentador chama a criança pelo nome e, em seguida, olha para o brinquedo com uma expressão de surpresa.

**Resposta-alvo:** *seguir o olhar do experimentador.*

**Respostas adicionais:** *alternar o olhar* entre o experimentador e o brinquedo.

### **Definição de respostas:**

(a) a resposta da criança de seguir o olhar é registrada quando a criança segue o olhar do experimentador e mantém o olhar para o objeto por, pelo menos, 2 segundos.

(b) A resposta de alternar o olhar entre o brinquedo e o experimentador é registrada se ocorrer após a resposta de apontar do experimentador e após a resposta da criança de localizar o alvo.

**Definição da resposta do experimentador:** o experimentador chama o nome da criança, vira a cabeça pelo menos 45 graus em direção ao objeto, fixa o olhar no objeto no canto da sala e faz uma expressão de surpresa no rosto (levanta as sobrancelhas, abre a boca).

**Se a resposta da criança ocorrer:** o experimentador faz um comentário positivo sobre o brinquedo (caso a criança solicite o brinquedo, o experimentador pode aproximá-lo dela e permitir que ela o manipule por alguns segundos). Se a criança alternar o olhar para o experimentador ele deve apresentar uma expressão agradável e fazer um comentário sobre o brinquedo.

**Se a resposta da criança não ocorrer:** o experimentador volta o olhar para a criança, aguarda até três segundos, chama a criança pelo nome (caso ela já não esteja olhando para o experimentador) e, em seguida, olha para o brinquedo com expressão de surpresa. Caso a criança não responda novamente o experimentador repete o procedimento.

**Tentativa:** uma tentativa.

**Oportunidades:** uma oportunidade. E três oportunidades caso a criança não responda nas duas primeiras. Uma oportunidade se constitui pela ação do experimentador de olhar para o brinquedo.

### **3) Seguir o apontar (Pôster)**

**Categoria:** *Repertórios de Ouvinte*.

**Material:** quatro pôsteres com figuras coloridas grandes. Dimensões recomendadas: 41x61cm (ou próximo a isso).

**Localização dos pôsteres:** um pôster à direita da criança; um pôster à esquerda da criança; um pôster atrás e à esquerda da criança e um pôster atrás e à direita da criança. Os pôsteres podem estar encostados nas paredes (ou colados), mas apoiados no chão, a pelo menos 70 cm de distância da criança.

**Tarefa:** o experimentador chama o nome da criança e, em seguida, aponta para um dos quatro pôsteres. A criança direciona o olhar para o pôster apontado e o experimentador comenta sobre as figuras do pôster, enquanto mantém o olhar para ele.

**Respostas-alvo:** *seguir o apontar distal (Repertório de Ouvinte)*.

**Respostas adicionais:** *alternar o olhar entre o experimentador e o pôster (Repertório de Ouvinte)*;

**Definição de respostas:**

- a) a resposta de seguir o apontar distal (os pôsteres à direita ou à esquerda) deve ser registrada quando a criança vira o rosto e a direção do olhar para o local apontado pelo experimentador e permanece nesta posição por, pelo menos, dois segundos. Para os pôsteres situados atrás (diagonal esquerda e diagonal direita) a criança deve orientar a cabeça, o corpo e o olhar para a direção apontada pelo experimentador.

- b) A resposta de alternar o olhar é registrada quando a criança alternar o olhar entre o pôster e o experimentador, depois que a criança tiver avistado o pôster.

**Definição da resposta do experimentador:** o experimentador deve apontar com o dedo indicador estendido e o braço semi-estendido. Para os pôsteres da direita e da esquerda o experimentador deve orientar a sua cabeça 90 graus. E para os pôsteres atrás, deve inclinar ligeiramente o corpo para o lado, de maneira a indicar que está olhando para algo que está atrás da criança. Ao chamar o nome da criança, o experimentador deve apresentar uma reação de surpresa no rosto.

**Se a resposta da criança ocorrer:**

- a) se a resposta da criança de seguir o olhar distal ocorrer, o experimentador faz um comentário sobre o conteúdo do pôster.
- b) se a resposta de apontar (com contato visual) da criança ocorrer, o experimentador olha para a direção que a criança está apontando e faz um comentário sobre o pôster.
- c) se a resposta de alternar o olhar para o pôster ocorrer, o experimentador deve olhar para a direção que a criança está olhando e faz um comentário sobre o pôster.

**Se a resposta da criança não ocorrer:**

- a) se a resposta da criança de seguir o olhar distal não ocorrer no primeiro chamado, o experimentador aguarda 2 segundos e repete o nome da criança. Caso não ocorra novamente, o experimentador aguarda dois segundos e chama o nome da criança pela terceira vez. O experimentador deve manter o apontar nas três vezes que repete o nome da criança. O experimentador deve chamar o nome da criança ao mesmo tempo em que apresenta uma reação de surpresa no rosto.
- b) se a resposta da criança de alternar o olhar não ocorrer, não há nenhuma consequência a ser oferecida.

**Tentativa:** uma tentativa.

**Oportunidades:** quatro oportunidades (uma para cada pôster). Cada oportunidade é constituída pela ação do experimentador de apontar o pôster.

#### 4) Troca de turno

**Categoria:** *Repertórios de Falante e Ouvinte*

**Material:** uma bola pequena de plástico (diâmetro:

**Tarefa:** o experimentador coloca a bola a frente da criança e diz: “Joga”, ao mesmo tempo em que faz um gesto de abrir e fechar as mãos

**Respostas-alvo:**

- a) rolar a bola para o experimentador (*Repertório de Falante*)
- b) olhar para a bola (e/ou para o experimentador) empurrada pelo experimentador (*Repertório de Ouvinte*)
- c) alternar o olhar com o experimentador e a bola (*Repertório de Ouvinte*)

**Definição de respostas:**

- a) a resposta da criança de rolar a bola é registrada se ela empurra, joga ou rola a bola para o experimentador no momento em que ele se coloca em posição de receber a bola.
- b) a resposta da criança é registrada se ela olha para a bola (e/ou para o experimentador) enquanto ele empurra a bola em sua direção, esperando para pegá-la.
- c) a resposta da criança de alternar o olhar (*Ouvinte*) é registrada se a criança alterna o olhar entre o experimentador e a bola

**Se a resposta da criança ocorrer:** o experimentador deve comemorar, dizendo frases de aprovação para a criança, ao mesmo tempo em que pega a bola e a joga (rola ou empurra) novamente em direção da criança.

**Definição da resposta do experimentador:** o experimentador pede a bola, dizendo: “Joga”, em um tom de brincadeira (diferenciar de um tom de comando). Ao mesmo tempo em que pede, o experimentador faz o gesto de abrir e fechar as mãos (gesto que significa “me dá”). Depois que receber a bola da criança, o experimentador joga novamente para ela e, em seguida, se posiciona novamente para receber a bola (a partir da segunda oportunidade, o experimentador pode intercalar oportunidades em que pede a bola e outras em que apenas faz o gesto).

**Se a resposta da criança não ocorrer:** o experimentador aguarda aproximadamente 5 segundos (enquanto pede a bola) e oferece um modelo de como direcionar a bola da criança para si. Na sequência deve

rolar a bola para a criança. Novamente aguarda cinco segundos (enquanto pede a bola), caso a resposta da criança não ocorra ele deve fornecer um novo modelo. Se na terceira oportunidade a resposta da criança não ocorrer, ele deve interromper a tarefa.

**Tentativa:** uma tentativa

**Oportunidades:** uma oportunidade é considerada cada vez que a bola está nas mãos da criança e o experimentador a solicita. Se a criança não apresentar a resposta-alvo, o experimentador oferecerá três oportunidades. Se a criança apresentar a resposta-alvo, o experimentador registra o número de trocas que a criança realizou.

## 5) Objeto escondido

**Categoria:** *Repertório de Falante.*

**Material:** um brinquedo ativado por controle remoto.

**Tarefa:** o experimentador posiciona um brinquedo em um canto da sala, antes da sessão experimental se iniciar. Enquanto o experimentador está mexendo na caixa (como se estivesse procurando um brinquedo) ele ativa o brinquedo à distância, via controle remoto, e aguarda. O experimentador deve agir como se não tivesse percebido o novo evento ambiental. Se a criança alternar o olhar entre o experimentador e o objeto ativo o experimentador deve sorrir e fazer um comentário positivo sobre o evento. O brinquedo deve ficar ativo por cerca de dez segundos.

**Resposta-alvo:** *alternar o olhar*

**Respostas adicionais:** *checar a face*

**Definição de respostas:**

- 1) a resposta da criança de alternar o olhar é registrada sempre que a criança direcionar o olhar para o objeto e em seguida para o experimentador. A resposta pode ocorrer durante a apresentação da tarefa ou durante a sessão experimental.
- 2) a resposta de checar a face é registrada se a criança apresentar uma reação desagradável (expressa por meio de respostas de alternar o olhar entre o experimentador associada a uma expressão facial de susto ou choro).

**Definição da resposta do experimentador:** no caso de brinquedos cujo movimento (após a ativação) depende que o experimentador mantenha o contato com o controle, sugere-se que ele permaneça com o controle dentro da caixa e com apenas uma mão manipulando-o. Ou com o controle atrás de si e manipulando-o sem que a criança veja (e perceba o movimento do experimentador).

**Se a resposta da criança ocorrer:** se a criança alternar o olhar entre o experimentador e o objeto ativo (ou apontar com contato visual) o experimentador deve olhar para o objeto, sorrir e fazer um comentário positivo sobre o evento. Se a resposta de checar a face ocorrer, a tarefa deve ser suspensa.

**Se a resposta da criança não ocorrer:** o experimentador aguarda cerca de três segundos, com o objeto inativo e o ativa novamente. Caso não ocorra resposta da criança direcionada ao objeto, ele repete novamente desligando o objeto, aguardando três segundos e o ativando novamente. Se a resposta da criança não acontecer após a terceira ativação, o experimentador deve interromper a tarefa.

**Tentativa:** duas tentativas.

**Oportunidades:** uma oportunidade por tentativa. Uma oportunidade se constitui da ativação do brinquedo pelo experimentador.

**Observação:** para o caso de respostas direcionadas ao objeto que ocorrerem fora da apresentação da tarefa, deve-se registrar a frequência dela. Se a criança se direcionar para pegar o objeto antes da apresentação da tarefa, o experimentador deve permitir que a criança o manipule por alguns segundos e, em seguida, deve guardar o objeto. Pouco antes da realização da tarefa, o experimentador pode solicitar que o cuidador coloque o objeto no canto da sala ou ele mesmo o faz. Neste caso, a criança deve estar engajada atenta e manipulando algum outro brinquedo.

## **6) Oferta do brinquedo**

**Categoria:** *Repertório de Falante.*

**Material:** três brinquedos ativados por botão de liga e desliga.

**Tarefa:** o experimentador liga o brinquedo e o coloca próximo do alcance da criança. A criança pode manipular o brinquedo por até 20 segundos.

**Resposta-alvo:**

- a) *alternar o olhar*
- b) *mostrar*

**Definição de respostas:**

- a) a resposta da criança de alternar o olhar é registrada quando a criança direciona o olhar para o objeto e em seguida para o experimentador, enquanto ela manipula o brinquedo.
- b) a resposta da criança de mostrar é registrada quando a criança estende o brinquedo em direção ao experimentador. Se a criança entregar o objeto ou deixá-lo a frente do experimentador, a resposta não deve ser registrada.

**Se a resposta da criança ocorrer:**

- a) se a criança alternar o olhar entre o experimentador e o objeto ativo o experimentador deve olhar para o objeto, sorrir, fazer um comentário positivo sobre o evento e olhar novamente para a criança.
- b) se a criança mostrar o objeto o experimentador deve olhar para o objeto, sorrir e fazer um comentário positivo sobre ele e olhar novamente para a criança.

**Definição da resposta do experimentador:** enquanto a criança manipula o brinquedo, o experimentador deve permanecer olhando para a criança (desde que ela não emita as respostas-alvo que o direcionem a olhar para o objeto).

**Se a resposta da criança não ocorrer:** o experimentador aguarda que a criança manipule o brinquedo por até 20 segundos e o guarda.

**Tentativa:** três tentativas (sugere-se intercalar as tentativas com a apresentação de outras tarefas).

**Oportunidades:** uma oportunidade por tentativa. Cada oportunidade se constitui da apresentação do brinquedo (experimentador ativá-lo).

## **7) Avaliação durante a sessão experimental**

**Resposta-alvo:** apontar com contato visual (*Repertório de Falante*)

**Definição da resposta:** a resposta de apontar com contato visual é registrada quando a criança aponta para um objeto (ou evento ambiental) ao mesmo tempo em que olha para o experimentador (a criança pode alternar o olhar entre o pôster e o experimentador. Neste caso, registrar a resposta como contato visual).

Apesar de se considerar que a definição de comportamentos-alvo específicos para cada tarefa é fundamental para criar condições favoráveis de avaliação, a resposta de *apontar* (*Repertório de Falante*) poderia ser evocada em qualquer momento da sessão experimental, uma vez que a condição evocativa poderia ser qualquer objeto presente na sala e que fosse alvo de atenção da criança. Deste modo, sugere-se que esta resposta seja medida em termos da sua frequência.

Em algumas tarefas considerou-se também o registro de respostas adicionais. Elas foram assim denominadas, para diferenciar das respostas que eram alvos da tarefa (cujo delineamento da tarefa foi planejado para criar condições favoráveis para que ocorressem). No entanto, outras respostas também poderiam ser emitidas sob as mesmas circunstâncias e seu registro pode fornecer informações adicionais sobre a função dos comportamentos.

Para o delineamento de cada uma das tarefas que avaliam o *Repertório de Falante*, nos comportamentos de *alternar o olhar*, *apontar com contato visual* e *mostrar*, buscou-se selecionar condições antecedentes que envolvessem a presença de um objeto no ambiente (ou distante ou ativo nas mãos da criança), mas fora do foco do olhar do experimentador. Na tarefa denominada Apresentação do Brinquedo esta condição está menos explícita, já que o experimentador está a frente e próximo da criança. Contudo, esta configuração da tarefa foi definida tendo por base a tarefa Espectáculo de Objetos (do Manual *ESCS*), em que frequentemente as crianças apresentavam respostas de *alternar o olhar* entre o experimentador e o objeto enquanto estavam com o brinquedo em mãos. Naquela tarefa, apesar disso, a condição antecedente era diferente porque era o experimentador que demonstrava o brinquedo durante seis segundos. No caso desta tarefa, o experimentador o ativa já nas mãos da



criança e, em seguida, adota uma postura direcionada à criança e não ao objeto.

O comportamento da criança de *alternar o olhar* com o experimentador seria funcionalmente idêntico a um comportamento de *mostrar* algo a ele. A topografia da resposta, no entanto, possivelmente menos complexa que a resposta de *mostrar* e de *apontar com contato visual*.

Para as tarefas delineadas para avaliar o *Repertório de Ouvinte*, considerou-se situações em que o experimentador apresentava algo à criança, por meio do olhar ou do apontar. No caso da resposta de *seguir o olhar*, avaliou-se que a topografia da resposta de seguir o olhar para algo próximo poderia ser menos visível e mais dificilmente identificada, diferentemente do que ocorreria se o objeto estivesse distante, uma vez que neste último caso, o experimentador necessariamente viraria também o rosto para outra direção. A resposta de seguir o apontar para algo próximo também não foi considerada nesta avaliação. A análise da tarefa do <anual *ESCS* em que esta resposta foi avaliada (*Apresentação do Livro*), dificulta a identificação do evento reforçador. Quando a criança olhava para a figura apontada, o experimentador comentava sobre ela (como forma de consequenciar o olhar da criança) e, em algumas vezes, a criança olhava para o experimentador enquanto ele falava. Naquele caso, não era possível identificar a quais variáveis a criança estava respondendo.

Considerando-se os diferentes comportamentos selecionados para as tarefas que envolviam que a criança olhasse para uma determinada direção (a mesma da do experimentador), acredita-se que as respostas variam em nível de dificuldade. Supõe-se que seguir o apontar do experimentador seja uma condição evocativa mais explícita que seguir o olhar do experimentador, por uma questão de conspicuidade da resposta.

Para avaliar o *Repertório de Ouvinte* se considerou o comportamento de *alternar o olhar*, em todas as tarefas. Sugere-se que esta resposta adicional indique com mais segurança que a resposta da criança está sob controle tanto do evento quanto da atenção do

experimentador e das consequências fornecidas por ele, relacionadas ao evento.

A última tarefa, Troca de Turno, foi selecionada porque envolve uma situação de brincadeira, frequentemente presente na vida cotidiana de crianças pequenas. No Manual *ESCS* esta tarefa foi utilizada para avaliar os repertórios na categoria *Interação Social* (e cumpria com os requisitos para esta categoria). No entanto, uma avaliação posterior das contingências envolvidas nesta tarefa leva-nos a inferir que a interação da criança e do experimentador envolvem atenção compartilhada. Embora a topografia da resposta considerada neste caso, *rolar a bola*, seja diferente das topografias de respostas consideradas pela literatura para definição de atenção compartilhada, entende-se que a sua função (tanto sob perspectiva do *falante* quanto da do *ouvinte*) é idêntica ao que ocorre no episódio de atenção compartilhada. Quando o experimentador coloca um objeto à frente da criança, ele está sob controle da criança e do objeto simultaneamente. Uma resposta da criança de *alternar o olhar* nesse momento seria emitida sob controle do compartilhar do falante e, portanto, uma resposta de ouvinte. Quando, no entanto, a criança rola o objeto para o experimentador ela permite que (a) o experimentador entre em contato com o objeto e (2) que ele suplemente o reforçador, já que o experimentador interage socialmente com a criança por meio da manipulação do mesmo objeto que ela. Nesta perspectiva, avalia-se que a resposta de *rolar a bola* seria funcionalmente semelhante a uma resposta de *mostrar* ou *apontar*, por exemplo: no momento em que o experimentador pega o brinquedo, olha para o objeto e para a criança, preparando-se para rolar novamente para ela, a resposta da criança de olhar para o experimentador e para o brinquedo, seria uma resposta de atenção compartilhada sob a perspectiva do falante.

As contingências envolvidas em cada um dos comportamentos-alvo das tarefas, separados em *Repertórios de Falante* e *Ouvinte*, estão apresentadas na Tabela 5.2. A cor bege clara representa as contingências das tarefas que avaliam o *Repertório de Falante* e a bege escura o *Repertório de Ouvinte*.



**Tabela 5.2**  
**Síntese das Contingências Envolvidas nas Tarefas para Avaliação dos Comportamentos de Atenção Compartilhada**

<b>Tarefa</b>	<b>Estímulo Antecedente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Consequência</b>
Seguir o apontar	E. chama a criança pelo nome e aponta para um dos pôsteres (P1, P2, P3 ou P4)	Criança olha para o pôster apontado	E. comenta algo sobre o pôster (e.g., “que lindos os animais”)
	Visão do pôster apontado por E.	Criança alterna o olhar entre E. e o brinquedo	E. comenta algo sobre o pôster (e.g., “que lindos os animais”)
Apresentação do Brinquedo	E. manipula o brinquedo, demonstrando seu efeito. Alterna o olhar entre o brinquedo e a criança cada vez que o efeito ocorre.	Criança alterna o olhar entre o brinquedo e E.	E. comenta algo sobre o brinquedo
Seguir o Olhar	E. olha para um brinquedo no canto da sala, chama o nome da criança e demonstra surpresa no rosto	Criança segue o olhar	E. comenta algo sobre o brinquedo
	Visão do brinquedo indicado por E.	Criança alterna o olhar entre o brinquedo e E.	E. comenta algo sobre o brinquedo
Troca de Turno	Bola a frente da criança e E. posicionado para recebe-lo	Criança rola a bola	E. comemora e rola a bola de volta para a criança
	E. comemora e rola a bola de volta para a criança	Criança em posição de receber a bola (olha para a bola e a pega)	Bola a frente da criança e E. posicionado para recebe-la
	Bola sendo rolada (por E. ou pela criança)	Criança alterna o olhar entre o brinquedo e E.	E. faz um comentário sobre a brincadeira
Objeto escondido	Brinquedo ativado via controle remoto	Criança alterna o olhar entre o objeto e E. Criança aponta para o brinquedo (com ou sem contato visual com o E.)	E. olha para o brinquedo, sorri e faz um comentário sobre ele.
		Criança checa a face de E. (expressão de susto ou choro).	E. diz para a criança que está tudo bem e desliga o brinquedo
Oferta do brinquedo	Brinquedo ligado nas mãos da criança	Criança alterna o olhar entre o brinquedo e E. A criança mostra o objeto para E.	E. olha para o brinquedo, sorri e faz um comentário sobre ele
Durante sessão experimental	Evento na sala	Criança aponta para evento e olha para E.	E. olha para o evento apontado e comenta sobre ele

## Discussão

O presente estudo foi conduzido com três objetivos (a) analisar as contingências envolvidas em um instrumento de avaliação, o *Early Social Communication Scale*, e sua efetividade em investigar os comportamentos-alvos de suas tarefas, (b) avaliar o curso do desenvolvimento de comportamentos de atenção compartilhada em bebês de 9 a 15 meses, a partir da aplicação do *ESCS* e (c) propor, a partir da análise do *ESCS*, um conjunto de tarefas especificamente delineado para a avaliação de comportamentos de atenção compartilhada.

A tese subjacente a este trabalho é a de que comportamentos de atenção compartilhada são fundamentais ao desenvolvimento infantil de humanos e, por isso, faz-se necessário a sua investigação por meio de medidas objetivas de avaliação, que considerem o repertório em sua totalidade.

A análise preliminar das categorias propostas para avaliação pelo Manual do *ESCS* indicou que todas avaliavam instâncias diferentes de comportamento verbal e a unidade de análise de cada categoria incluía uma definição de função. Para a categoria *Atenção Compartilhada* a função é “compartilhar atenção com um par em interação ou monitorar a atenção do parceiro”, para a categoria *Interação Social* a função é “manter ou evocar uma brincadeira física ou troca de turno com o parceiro” e para a categoria *Pedidos*, a função é “obter ajuda ou apoio na obtenção dos brinquedos”. Uma questão considerada problemática, no entanto, no caso de uma análise analítico-comportamental, é que a função do responder descreve prioritariamente as respostas da criança e não as possíveis consequências mantenedoras de cada interação. A única categoria em que há alguma indicação mais clara da possível consequência reforçadora é a *Pedidos*, sugerindo que a “obtenção do brinquedo” seja o evento mantenedor das respostas de *pedir*.

Há duas implicações importantes acerca desta definição para a análise dos resultados obtidos por este instrumento de avaliação. A primeira é que não fica claro, *a priori*, quais os possíveis eventos

mantenedores para os comportamentos e, a segunda, é que não há uma distinção para as contingências das subcategorias *Iniciar* e *Responder*. Isto necessariamente interferiu no estabelecimento das condições de avaliação para cada um dos comportamentos, em cada subcategoria. A operacionalização de cada uma das contingências parece uma contribuição importante para a definição de situações de avaliação que ofereçam condições explícitas para evocar os comportamentos-alvo da avaliação, tendo clareza da sua função comportamental.

A análise individual das tarefas do *ESCS*, a partir das suas descrições em termos de contingências e por meio da operacionalização analítico-comportamental dos comportamentos e categorias definidos para avaliação indicou que o delineamento de algumas tarefas e a definição de alguns comportamentos influenciaram nos resultados obtidos acerca do desenvolvimento de comportamentos sociais em bebês.

Os principais aspectos levantados nesta análise relacionam-se com as tarefas designadas para avaliar comportamentos nas categorias *Iniciar*, em relação as tarefas da categorias *Responder*. As tarefas delineadas para avaliar os comportamentos na categoria *Responder* estabeleciam uma condição evocativa que delimitava mais claramente as resposta a ser emitida pela criança. Para os comportamentos da categoria *Iniciar*, diferentes comportamentos eram avaliados pela mesma tarefa e, para alguns deles, a tarefa pode não ter criado condições favoráveis para a sua ocorrência.

Os comportamentos de *Atenção Compartilhada*, foco deste estudo e, especificamente na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, envolviam diferentes comportamentos (*alternar o olhar, contato visual, apontar e mostrar*) que foram avaliados simultaneamente pela mesma tarefa, Espetáculo de Objetos. Embora se compreenda que tarefas delineadas para avaliar comportamentos de *iniciação* devam considerar diferentes possibilidades de respostas a serem emitidas, é fundamental garantir que as respostas sob análise encontrem condições evocativas equivalentes, o que não ocorreu nesta tarefa.

Os comportamentos de *mostrar* e *apontar* eram menos prováveis de serem emitidos nas condições da tarefa *Espetáculo de Objetos*, uma vez

que os objetos já faziam parte do foco comum da experimentadora e do da criança e, portanto, fazia menos sentido que a criança *apontasse* ou *mostrasse*, *compartilhando* com o adulto sobre algo que estava sob o seu foco de atenção e não fazia parte do foco do adulto. Além disto, dois dos comportamentos definidos na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* – *contato visual* e *alternar o olhar* – não cumpriam com os requisitos que a definiam.

Para o comportamento de *alternar o olhar*, quando a experimentadora apresentava um objeto à criança e ela alternava o olhar com ele, a criança estava em posição de *ouvinte* (sob controle de algo mostrado pela experimentadora) e não de *falante*. Além disso, a resposta da criança podia ser emitida como um *pedido* para obter o brinquedo, sobretudo depois da primeira apresentação do brinquedo.

O comportamento de *contato visual*, por sua vez, registrado quando a criança olhava para a experimentadora enquanto ela estava em posse de um brinquedo inativo, poderia ter duas funções distintas e nenhuma delas relacionada com a categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*. Uma função seria a de pedir à experimentadora para ligar o brinquedo, uma vez que quando a criança estava com os brinquedos em mãos, ela já havia presenciado o brinquedo em atividade. A outra função seria obter a atenção da experimentadora, mas sem que a experimentadora emitisse qualquer resposta relacionada ao evento. Se o comportamento de *contato visual* tivesse sido classificado em uma situação distinta, em que a resposta da criança de olhar para a experimentadora ocorresse assim que ela manipulou um brinquedo e gerou um efeito no ambiente (ligar uma música, uma luz, uma peça pular), avalia-se que ele cumpriria com os requisitos da categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*. Neste caso, o objeto seria parte da contingência porque era algo relacionado ao objeto que a criança *compartilhava* com a experimentadora. Para que o reforçamento ocorresse, a experimentadora precisava estar sob controle da resposta da criança em relação ao objeto, atendendo de algum modo à resposta de *compartilhar* da criança.

Nos estudos conduzidos para avaliação de comportamentos de atenção compartilhada (Carpenter et al., 1998; Isaksen & Holth, 2009;

MacDonald et al., 2006; Mundy et al., 2007; Striano & Bertin, 2005; Swope, 2010) verificou-se que as tarefas designadas para avaliar os repertórios de *Responder à Atenção Compartilhada* são frequentemente as mesmas: um objeto próximo ou distante, para o qual a experimentadora aponta ou olha e a resposta da criança registrada é se ela *olha na direção da do experimentador*. Já para avaliar comportamentos de *Iniciar Atenção Compartilhada* as tarefas são normalmente distintas. O comportamento de *alternar o olhar*, por exemplo, é avaliado, frequentemente, em três circunstâncias distintas: (a) o objeto aparece subitamente na sala, distante da criança e do experimentador (Carpenter et al., 1998; Striano & Bertin, 2005), (b) o objeto é acionado (encobertamente) pelo experimentador e próximo dele e da criança (MacDonald et al., 2006; Isaksen & Holth, 2009; Swope, 2010) e (c) o objeto é apresentado à criança pelo experimentador (Mundy et al., 2007). Nestas três condições, as duas primeiras apenas é que criariam condições favoráveis para que a criança emitisse a resposta de *alternar o olhar* no papel de falante (ou como um comportamento da categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*), de acordo com as contingências definidas, neste estudo, para os comportamentos de *atenção compartilhada*.

A diferença no delineamento das tarefas entre os estudos, possivelmente, é uma das variáveis que contribui com distinções nos dados obtidos acerca do desempenho dos indivíduos na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*. No presente estudo, a análise do desempenho dos participantes nesta categoria considerou possíveis influências das tarefas e de suas características.

Em relação ao curso do desenvolvimento dos comportamentos de *atenção compartilhada*, segundo objetivo deste trabalho, observou-se que, em relação aos comportamentos na categoria *Responder à Atenção Compartilhada*, foi possível identificar um desempenho diferencial entre os meses avaliados e um padrão comum apresentado pela maioria das crianças deste estudo. As respostas de *seguir o apontar proximal* foram identificadas já aos 9 meses de idade e nas avaliações subsequentes, aos 12 e aos 15 meses, as crianças aumentaram o número de acertos (respostas de *olhar para a direção apontada*), diante das oportunidades



apresentadas. Para as respostas de *seguir o apontar distal*, observou-se uma mudança no desempenho das crianças, ao longo das três sessões experimentais. Algumas crianças emitiram respostas aos 9 meses, a maioria emitiu respostas aos 12 meses para os pôsteres direito e esquerdo e, aos 15 meses, todas emitiram respostas em todas as oportunidades. Além disso, anteriormente à emissão das respostas de *seguir o apontar distal*, as crianças apresentaram uma sequência semelhante de outras topografias de respostas. Primeiro, respondiam ao chamado da experimentadora, olhando para ela (ou vocalizando). Posteriormente, as crianças olhavam para a ponta do dedo indicador da experimentadora ou para o lado correto, mas sem localizarem o alvo. E, por fim, algumas crianças aos 12 meses e todas aos 15 meses, seguiam o olhar em direção do apontar da experimentadora. Observar esta sequência do desenvolvimento poderia sugerir sobre que respostas precedem a aquisição da resposta de *seguir o apontar* de alguém para algo distante (em uma circunstância semelhante a da tarefa do Manual ESCS).

Os resultados para a categoria *Responder à Atenção Compartilhada* foram semelhantes ao identificado no estudo de Mundy et al. (2007), em que o desempenho dos participantes foi crescente (maior número de ocorrência de resposta diante das oportunidades ofertadas) ao longo dos meses avaliados – dos 9 aos 18 meses – e semelhante ao dado encontrado por Carpenter et al. (1998), em que o comportamento de *seguir o apontar* foi identificado por volta dos 11 meses e meio. Scaife e Bruner (1975) observaram crianças entre 2 e 14 meses e, no grupo de crianças de 8 a 10 meses a maioria apresentou respostas de *olhar para onde o experimentador* estava olhando (objetos distantes) e, entre 11 e 14 meses, todas as 24 crianças avaliadas responderam corretamente a todas as oportunidades.

Diferentemente, na pesquisa conduzida por Striano e Bertin (2005), os comportamentos de *Responder à Atenção Compartilhada* foram apresentados pela maioria das crianças desde os 7 meses de idade. E, neste caso, os alvos para onde o experimentador estava apontando ou olhando eram posicionados a uma certa distância da criança.

Apesar de algumas diferenças dos estudos relacionadas ao momento exato em que tais comportamentos são adquiridos na história ontogenética, verifica-se que, a partir de um ano de idade, *Responder à Atenção Compartilhada* se torna frequente para a maioria das crianças. Este dado pode ser considerado um parâmetro inicial em uma avaliação formal desta categoria de comportamentos de *atenção compartilhada*.

Para a categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* não foi possível identificar uma sequência do desenvolvimento para três dos comportamentos avaliados: *alternar o olhar*, *estabelecer contato visual* e *mostrar* e não foi possível verificar um padrão sistemático, entre as crianças avaliadas, para a aquisição destes comportamentos.

Os comportamentos de *alternar o olhar* e de *contato visual* não foram diferenciados entre os meses e entre os participantes. Apesar disso, defende-se que ambos, como foram definidos no Manual *ESCS*, não cumpriram com os requisitos para a categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*. A resposta de *mostrar* não foi identificada aos 9 meses e, aos 12 e 15 meses, foi emitida pelo menos uma vez para todos os participantes. A situação da tarefa pode, no entanto, ter interferido para este resultado.

O comportamento de *apontar*, registrado também durante todas as outras tarefas, foi o único desta categoria em que foi possível constatar uma diferenciação entre os meses avaliados e um padrão no responder semelhante entre as crianças. Aos 9 meses, não foi identificada nenhuma resposta, aos 12 meses, a maioria das crianças apresentou a resposta de *apontar* pelo menos uma vez e, aos 15 meses, todas as crianças apresentaram a resposta de *apontar* e, a maioria delas, associada a contato visual.

As informações relativas à sequência do desenvolvimento dos comportamentos da categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*, assim como identificadas no presente estudo, são bastante heterogêneas entre as pesquisas em que este repertório foi avaliado (Carpenter et al., 1998; Mundy et al., 2007; Striano & Bertin, 2005; Murphy, 1978).

Sobre o comportamento de *alternar o olhar*, estudos que identificaram esta resposta já aos 3 meses (Tremblay & Rovira, 2007) ou

aos 6 meses (Corkrum e Moore, 1998) investigavam a criança no papel de ouvinte (*Responder à atenção Compartilhada*). Nas pesquisas longitudinais em que este comportamento foi avaliado na categoria *Iniciar Atenção Compartilhada* (MacDonald et al., 2006; Mundy et al., 2007) não foi identificado um padrão no responder entre os meses avaliados.

Em relação às respostas de *apontar* e *mostrar*, os pesquisadores identificaram a sua ocorrência por volta dos 10 meses (Carpenter et al., 1998), mas é após os 12 meses e, principalmente, aos 15 meses que estes comportamentos passam a ser emitidos mais frequentemente (Murphy, 1978; Rheigold, Hay & West, 1976). Liskowski, Carpenter, Henning, Striano e Tomasello (2004) registraram aumento na frequência da resposta de apontar aos 12 meses quando, após a resposta da criança, o adulto *alternava seu olhar* entre a criança e o experimentador, sugerindo que a consequência fornecida pelo experimentador, em relação ao objeto apresentado pela criança, era o reforçador para sua resposta de apontar.

A resposta de *apontar*, identificada tanto na categoria *Pedidos* quanto na categoria *Atenção Compartilhada*, foi emitida um maior número de vezes e emitida antes no curso do desenvolvimento, como forma da criança *compartilhar* algo, desde os 12 meses de idade, para a maioria das crianças. Aos 15 meses, metade das crianças emitiram respostas de apontar como forma de *pedido*, mas a predominância nesta idade ainda foi maior de gestos de apontar como respostas de *compartilhar*. Este dado corrobora o sugerido por Camaioni (1993) e Tomasello et al. (2007) de que a aquisição de gestos com função declarativa (*compartilhar*) são adquiridos primeiramente no curso do desenvolvimento que os gestos imperativos (*pedir*). No entanto, a distinção entre gestos declarativos e gestos imperativos não diferencia, necessariamente, sua função comportamental. Ao apontar para um pôster situado na parede, a criança recebia como consequência (além do olhar da experimentadora para a direção a qual a criança apontava) um comentário sobre o evento (associado ao olhar da experimentadora alternando-se entre o pôster e a criança). A função desta resposta dependeria fundamentalmente da definição de quais variáveis evocaram este comportamento. Poderia ser um mando, da mesma forma que ocorreria com os gestos denominados imperativos, cuja consequência

é a obtenção do item (neste caso, a função seria mais facilmente identificada). Mas, poderia ser um tato. A múltipla causalidade identificada para os comportamentos de *atenção compartilhada* torna a análise mais complexa, o que impediria de se afirmar, por exemplo, que gestos de apontar com função de tato ocorreram primeiramente a gestos com função de mando.

Esta observação reforça a noção de que identificar a função dos comportamentos é fundamental em qualquer investigação acerca do desenvolvimento dos indivíduos. A detecção da aquisição de topografias de respostas pode sugerir uma sequência no desenvolvimento, em termos motores ou cognitivos. No entanto, esta informação é de pouca utilidade se não estiver explícita as situações diante das quais os comportamentos são emitidos e, possivelmente, mantidos. As tarefas propostas pelo Manual *ESCS* procuram considerar o aspecto funcional dos comportamentos, mas nem sempre esta diferença fica clara nos resultados obtidos.

Ainda sobre o desempenho dos participantes, outro dado obtido neste estudo foi o número superior de respostas dos oito participantes na categoria *Responder à Atenção Compartilhada* em relação à categoria *Iniciar Atenção Compartilhada*. Este dado corrobora o de outros estudos que utilizaram o *ESCS* (parcial ou integralmente) como instrumento de avaliação (Isaksen & Holth, 2009; MacDonald, 2006; Mundy et al., 2007; Silveira, 2014) e também o de outros estudos que utilizaram instrumentos de avaliação distintos (Carpenter et al., 1998; Striano & Bertin, 2005).

Acerca desta constatação três aspectos merecem destaque. O primeiro, já discutido, é sobre os estudos frequentemente utilizarem tarefas semelhantes para avaliar comportamentos de *Responder à Atenção Compartilhada* e distintas para os comportamentos de *Iniciar Atenção Compartilhada*. O segundo é a diferença identificada nas duas contingências das categorias *Iniciar* e *Responder*. O indivíduo no papel de *falante* (que *inicia* uma determinada interação) e no papel de *ouvinte* (que *responde* a uma interação proposta pelo *falante*) seria uma distinção suficientemente importante para justificar as diferenças no desempenho dos indivíduos diante dessas duas condições. Entretanto, é provável, ainda, que outro aspecto influencie: que a contingência de *ouvinte* nem sempre é uma

contingência de *atenção compartilhada* e isto pode não ser detectado pelos instrumentos de avaliação.

Conforme apresentando no decorrer deste trabalho, a operacionalização de um episódio de atenção compartilhada indicou que a relação triádica – entre duas pessoas e um objeto sob foco visual comum – é fundamental para caracterizar este tipo de relação. O indivíduo que *inicia* a interação (o *falante*) o faz porque na presença de um evento e, principalmente, da de um outro indivíduo, emitir uma resposta de *compartilhar* (*alternar o olhar, mostrar, apontar*) produzirá um reforçamento de maior magnitude (relacionado ao evento) do que a que o falante obterá se estivesse sozinho naquela situação. A pessoa com quem o *falante compartilha* deve, portanto, ser um estímulo reforçador (e discriminativo) para ela ou compartilhar de propriedades potencialmente reforçadoras.

Sob a perspectiva do ouvinte (*Responder à Atenção Compartilhada*), sua resposta nem sempre é mantida por outra pessoa, embora haja necessariamente a participação desta pessoa na situação. Os eventos apresentados pelo falante podem manter por eles mesmos as respostas de uma criança (no papel de *ouvinte*) de *direcionar o olhar* para onde o outro lhe aponta ou lhe mostra (Corkrum & Moore, 1997; Holth, 2006). Neste caso, o falante mediará o reforço, no sentido de facilitar que ele fosse obtido. O reforçamento seria social, de acordo com a definição de Skinner (1953/2000), mas provavelmente o estímulo mantenedor da resposta seria o evento em si mesmo. Neste caso, a resposta não poderia ser classificada como uma resposta de *compartilhar*.

Deste ponto de vista, uma conclusão de que comportamentos de atenção compartilhada se desenvolvem primeiro com o indivíduo no papel de *ouvinte* do que de *falante* pode não ser verdadeira. As topografias de resposta de *seguir o apontar de algo próximo* ou de *seguir o apontar a algo distante* podem aparecer primeiro no curso do desenvolvimento infantil do que respostas da criança de, por exemplo, *alternar o olhar* entre o adulto e um objeto, mas podem refletir apenas o fato de que os primeiros comportamentos são mantidos por eventos reforçadores, cujo apontar do adulto sistematicamente apresentou à criança, fortalecendo sua resposta de *seguir olhar*. Novamente, a identificação das funções dos

comportamentos, a partir da análise de todos os elementos envolvidos na situação em que os comportamentos foram emitidos, seria fundamental.

É possível que, em uma avaliação de comportamentos de atenção compartilhada sob a perspectiva do *ouvinte*, seja necessário incluir a observação de respostas adicionais que possam sinalizar que a função comportamental da resposta de *seguir o olhar* (e de outras respostas de compartilhar), é mantida também pelas consequências oferecidas pela outra pessoa que participa da interação. Os participantes deste estudo, principalmente aos 15 meses, quando respondiam ao *apontar (proximal ou distal)* emitido pela experimentadora, apresentaram respostas de *alternar o olhar* entre a experimentadora e o evento apresentado, após terem identificado o alvo mostrado pela experimentadora. Essa *alternância do olhar*, após a identificação do alvo pode indicar que a participação do adulto era reforçadora assim como o evento de interesse comum. Neste sentido, talvez, a identificação de uma contingência de atenção compartilhada sob a perspectiva do *ouvinte*, sem a consideração de respostas adicionais, pode ser menos provável.

É possível, ainda, que outras topografias de respostas (que não as frequentemente citadas pela literatura) e, que envolvam relações triádicas entre dois indivíduos e um objeto sob foco comum, sejam adicionadas à categoria *Responder (ouvinte)* e, cuja função comportamental, seja mais facilmente identificada que as avaliadas pelo manual *ESCS*, por exemplo. A resposta de *trocar de turno*, em uma tarefa em que o adulto e a criança empurram um carrinho um para o outro poderia ser considerada uma resposta de *compartilhar* (tanto sob a perspectiva do *falante* como da do *ouvinte*). Ao receber o carrinho (empurrado por alguém) e, ao devolvê-lo, o *ouvinte* mantém a interação social. Novamente, neste caso, o objeto se manter em movimento poderia ser o reforçador final, o que não caracterizaria a contingência como de atenção compartilhada (tal qual a proposta de operacionalização sugerida por Dube et al., 2004). No entanto, de forma geral, ao *trocar de turno*, empurrando um carrinho para alguém, outras respostas de *alternar o olhar*, *sorrir* ou de *contato visual* são provavelmente emitidas, o que sugere que àquele que *responde* à interação

tem o seu comportamento reforçado de forma suplementar pelo outro que participa da interação.

No que se refere aos resultados de desempenho dos participantes, considerando-se todas as categorias avaliadas, constatou-se um menor número de ocorrências de respostas em todas as categorias (*Atenção Compartilhada, Interação Social e Pedidos*) aos 9 meses de idade. Nas tarefas em que foi possível observar um desempenho diferencial entre os meses avaliados, verificou-se que as respostas eram emitidas em maior número de oportunidades e por parte das crianças aos 12 meses, sendo apresentadas pela maioria apenas aos 15 meses. Ainda que o Manual *ESCS* se proponha a avaliar comportamentos a partir dos 8 meses verificou-se, neste estudo, que antes de um ano de idade pouco foi detectado em termos de diferenciação no repertório das crianças. Apesar da limitação da amostra utilizada neste estudo (oito crianças), talvez, este resultado possa sugerir que avaliações do repertório infantil diferenciem (ou identifiquem), com maior probabilidade, comportamentos a partir dos 12 meses de idade.

Uma análise que considerasse possíveis interrelações entre as categorias avaliadas e, frequentemente realizada por outros estudos que utilizaram o Manual *ESCS* como instrumento de análise (Mundy et al., 2007; Mundy, Sigman & Kasari, 1990) não foi incluída neste trabalho. A análise das tarefas do Manual *ESCS* e os aspectos destacados sobre possíveis características que influenciaram nos resultados obtidos, justificam a impossibilidade de que aquela análise fosse realizada de forma que refletisse com acurácia qualquer relação entre os comportamentos avaliados nas diferentes categorias.

Em relação ao terceiro objetivo deste estudo, produto da análise das tarefas e comportamentos avaliados pelo Manual *ESCS* e da análise das possíveis contingências componentes de um episódio de atenção compartilhada, considerou-se relevante e necessária a proposta de organização de um conjunto de tarefas delineado especificamente para a avaliação dos comportamentos de atenção compartilhada. Para este delineamento, considerou-se a perspectiva do *falante (Iniciar Atenção Compartilhada)* e do *ouvinte (Responder à Atenção Compartilhada)* e as

diferentes topografias de respostas possíveis em cada caso (que variam em graus de complexidade). As tarefas delineadas para esta investigação foram pautadas nas tarefas do Manual *ESCS* e em algumas de suas características, mas sobretudo na análise das possíveis variáveis que influenciaram o desempenho dos participantes. Sobre a análise das contingências sob a perspectiva do *ouvinte*, considerou-se importante avaliar outras respostas conjuntamente apresentadas com a resposta de compartilhar e que podem sugerir que o outro, naquela ocasião, suplementa o reforçador. A resposta de *alternar o olhar*, por exemplo, emitida imediatamente após a resposta de *seguir o olhar* ou de *seguir o apontar* foi considerada para registro.

Delineou-se tarefas específicas para avaliar separadamente cada um dos comportamentos de atenção compartilhada, aumentando-se a probabilidade de que determinada resposta fosse evocada. Respostas que podiam ser evocadas em condições semelhantes foram incluídas, de maneira que a avaliação abrangesse uma variedade de respostas. A resposta de troca de turno foi incluída, apesar de não fazer parte do conjunto proposto pela literatura, por envolver necessariamente uma relação triádica nas condições evocativas e selecionadoras e, por avaliar, em uma situação de brincadeira (frequentemente comum a maioria das crianças) as respostas da criança sob a perspectiva de *falante* e *ouvinte*.



## Considerações finais

A análise da literatura geral sobre a atenção compartilhada sugere que estes comportamentos possuem uma “natureza especial”. Uma análise comportamental indica que, possivelmente, a principal questão nos casos em que há falhas no desenvolvimento dos comportamentos de atenção compartilhada está relacionada com o papel do outro indivíduo, como um reforçador estabelecido (como em todos os casos que envolvem comportamento verbal). Quais processos podem contribuir para que o outro se torne um reforçador para indivíduos que parecem menos sensíveis a este reforçamento social (como os indivíduos diagnosticados com TEA), é alvo de constantes investigações.

Neste sentido de investigações, o fato dos comportamentos de atenção compartilhada serem fundamentalmente pré-vocais, permite que sejam precocemente identificados e possam fornecer elementos acerca do papel que outro indivíduo exerce (ou não) como reforçador, o que pode falar a favor destas investigações enfocando os comportamentos de atenção compartilhada (em detrimento de outros). Adicionalmente, os comportamentos de atenção compartilhada sugeridos pela literatura contemplam comportamentos que enfatizam tanto o papel do *falante*, como o papel do *ouvinte*. Isto permite que se avalie (ou que se intervenha em) o papel que o outro assume como estímulo reforçador condicionado e, também, como condição antecedente (estímulo discriminativo e/ou operação motivadora), diante do qual o comportamento de compartilhar se torna mais forte.

A independência funcional de *falante* e *ouvinte* e a importância de ambos os papéis em uma contingência verbal são destacados ao se avaliar e ensinar comportamentos de atenção compartilhada, o que facilitaria que pesquisadores interessados em desenvolvimento infantil estivessem sob controle de variáveis fundamentais para a aquisição de outras formas verbais mais complexas.

Um questionamento levantado, ao final deste trabalho, foi se há a necessidade de manter uma nomenclatura específica para classificar uma classe de respostas que, possivelmente, pode ser definida ou explicada a

partir de uma análise que considere a proposta de Skinner (1957/2015), para o comportamento verbal. Poder-se-ia argumentar que, uma análise do desenvolvimento infantil (no que se refere à *linguagem*, especificamente) poderia se pautar apenas nos diversos exemplos de respostas verbais (e de relações de controle descritas pelos operantes verbais) presentes na proposta *skinneriana*, pois, neste caso, os comportamentos definidos como *atenção compartilhada* já estariam contemplados. Isto é o que se encontrou, por exemplo, nos manuais analítico-comportamentais levantados nesta pesquisa (*ABLLS* e *VB-MAPP*), que têm o objetivo de avaliar o repertório verbal de crianças com TEA e que não avaliam separadamente os comportamentos de atenção compartilhada.

Apesar disso, alguns elementos foram levantados, a fim de se justificar uma resposta afirmativa, que fale a favor da manutenção de uma nomenclatura específica para os conjuntos de atenção de compartilhada. O primeiro, e não necessariamente mais importante, é o fato de este conjunto de comportamentos ser sistematicamente identificado por outras abordagens como fundamentais para o desenvolvimento infantil. Por que são considerados cruciais, se comparado a outros comportamentos verbais ou apenas sociais é uma investigação cuja participação de analistas do comportamento poderia, em muito contribuir. A decomposição de cada um dos comportamentos e a identificação de todos os elementos necessários à compreensão da atenção compartilhada traria dados acerca da especificidade (ou não) deste tipo de relação. A relação de controle que considera o engajamento simultâneo de duas pessoas em relação ao mesmo objeto e uma em relação a outra, poderia ser a variável crítica para definir uma “*relação de atenção compartilhada*”? Poder-se-ia falar em instâncias de atenção compartilhada, para especificar relações específicas entre estímulos, que poderiam fazer parte de qualquer operante verbal?

As propostas analítico-comportamentais para as definições dos comportamentos (Corkrum & Moore, 1995; Dube et al., 2004; Holth, 2006; Swope, 2010), além de não serem unânimes, não se detiveram em discutir questões deste tipo. O principal interesse das investigações analítico-comportamentais sobre o tema tem sido na investigação de procedimentos de ensino eficazes em ensinar comportamentos de atenção compartilhada

(Isaksen & Holth, 2009; Jones et al., 2006). Nestes estudos, a definição mais recorrentemente utilizada é a mesma adotada neste trabalho, aquela que classifica os comportamentos em *Iniciar* e *Responder*. Os resultados produzidos, em termos de eficácia na instalação destes comportamentos e na sua manutenção após um período de tempo, são variados. Estas diferenças refletem, necessariamente, os diferentes procedimentos utilizados, mas podem ser influenciados pela adoção de uma definição que não considera todos os elementos necessários para a explicação destes comportamentos (sob uma perspectiva analítico-comportamental).

Outro aspecto que se considera relevante é que, apesar dos comportamentos de atenção compartilhada, como respostas verbais, poderem ser explicados (e identificados) pela análise de operantes verbais, as formas pré-vocais (possivelmente menos complexas que as formas vocais) não aparecem em manuais de avaliação importantes, como parte das outras categorias. No manual *ABLLS*, conforme se destacou, há duas formas de respostas que se assemelham às descritas pela literatura (cognitivo e do desenvolvimento), mas que sob as circunstâncias propostas para a avaliação, sugerem que elas são mais complexas e que envolveriam uma aprendizagem anterior de respostas vocais.

A manutenção da denominação atenção compartilhada facilita, ainda, o intercâmbio entre abordagens e permite que o conhecimento produzido pela análise do comportamento sobre este tema possa ser identificado (e utilizado) por outros pesquisadores. A proposta de Skinner (1957/2015) para a linguagem nem sempre permite que este intercâmbio seja feito com facilidade, uma vez que ela se constitui de termos e conceitos específicos. A “tradução” do conceito de atenção compartilhada, a partir de uma perspectiva analítico-comportamental, é importante e necessária para a elaboração de procedimentos de avaliação e intervenção, no entanto, a possibilidade de se comunicar com outras abordagens, mantendo uma linguagem comum, é fundamental para se contribuir com o desenvolvimento da ciência.

Como forma de contribuir com o desenvolvimento desta área, em uma perspectiva comportamental, sugere-se que futuras investigações centrem-se em (a) definir conceitualmente a atenção compartilhada, sob

uma perspectiva analítico-comportamental, (b) avaliar o papel discriminativo do conjunto de tarefas proposto neste estudo para identificação dos comportamentos de atenção compartilhada e (c) identificar se estas tarefas delineadas contribuem para a diferenciação do repertório comportamental de crianças com desenvolvimento típico e diagnosticadas com TEA.

A possibilidade de se desenvolver um protocolo de avaliação eficaz em avaliar o conjunto de comportamentos de atenção compartilhada e, que possa ser também considerado por pesquisadores de outras abordagens, parece ser uma contribuição científica importante.

## Referências

- Aquino, F. S. B., Salomão, N. M. R. (2009). Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo*, 14, 233-241.
- Adamson, B., McArthur, D. (1995). Joint attention, affect and culture. Em: Moore, C, Dunham, P. J. (Ed). *Joint Attention: Its origins and role in developmental*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Àllan, S. (2007). *Intencionalidade, linguagem e análise do comportamento* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará.
- Bacelar, F. T. N. S., Souza, C. B. (2014). Intervenções comportamentais no ensino de crianças com autismo: uma revisão de literatura. *Interação em Psicologia*, 18, 191-202.
- Baldwin, D. (1995). Understanding the link between joint attention and language. Em Moore, C., Dunham, P. J. (Ed.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131-158). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bakeman, R. Adamson, L.B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Bates, E., Camaioni, L., Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21, 205-226.
- Baron-Cohen, S. (1995). The Eye Detection Detector (EDD) and the Shared Attention Mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. Em: Moore, C., Dunham, P. J. (Ed.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 41-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baron-Cohen, S., Baldwin, D. A., Crowson, M. (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language. *Child Development*, 68. 48-57.
- Bigelow, A. E., MacLean, K., Proctor, J. (2004). The role of joint attention in the development of infants' play with objects. *Developmental Science*, 7, 518-526.
- Butterworth, G. (1995). Origins of mind in perception and action. Em: Moore, C., Dunham, P. J. (Ed.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 29-40). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Butterworth, G., Cochran, E. (1980). Towards a mechanism of joint visual attention in human infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 3, 253-272.
- Caixeta, L., Nitrini, R. (2002). Teoria da mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 105-112.
- Camaioni, L. (1993). The development of intentional communication: A re-analysis. Em: Nadel, J, Camaioni, L. (Eds.), *New perspectives in early communicative development* (pp. 82 – 96). New York: Routledge.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for research in child development*, 63, 1-174.
- Carpenter, M., Pennington, B.F., Rogers, S.J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Children Developmental Disorders*, 32, p. 91-106.
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of The Royal Society of London*. 358, 315–324.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 481-198.
- Compartilhar (2017). *Dicionário do Aurélio Online*. Disponível em: [www.dicionariodoaurelio.com/compartilhar](http://www.dicionariodoaurelio.com/compartilhar).
- Corkrum, V., Moore, P. J. (1995). Development of joint visual attention in infants. Em: Moore, C., Dunham, P. J. (Ed.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 61-84). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Desrochers, S., Morissete, P., Ricard, M. (1995). Two Perspectives on Pointing in Infancy. Em: Moore, C., Dunham, P. J. (Ed), *Joint Attention: Its origins and role in developmental*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dube, V., MacDonald, R. P. F., Mansfield, R.C., Holcomb, W. L., Ahearn, W. H. (2004). Toward a Behavioral Analysis of Joint Attention. *The Behavior Analyst*, 27, 197-207.
- Dunham, P. J., Dunham, F. (1995). Optimal social structures and adaptive infant development. Em: Moore, C., Dunham, P. J. (Ed.), *Joint attention:*

- Its origins and role in development* (pp.159-188). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunham, C., Moore, P. J. (1995). Current themes in research on joint attention. Em Moore, C., Dunham, P. J. (Ed.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 15-28). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gadia, C. A., Tuchman, R., Rotta, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80, 83-94
- Holth, P. (2006). An operant analysis of joint attention skills. *European Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 77-91.
- Isaksen, J., Holth, P. (2009). An operant approach to teach joint attention skills to children with autism. *Behavioral Interventions*, 24, 215-236.
- Jones, E. A., Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: theory and intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 13-26.
- Jones, E. A., Carr, E. G, Feeley, K. M. (2006). Multiple effects of joint attention intervention in children with autism. *Behavior Modification*, 30, 782-834.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 87-100.
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., Jahromi, L. B. (2008). Language Outcome in Autism: Randomized Comparison of Joint Attention and Play Interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 125-137.
- Koegel, L. K. (2000). Interventions to facilitate communication in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 383-391.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, C., Carter, M. (1999). Pivotal response intervention I: overview of approach. *Research and practice for Persons with Severe Disabilities*, 24, 174-185.
- Krug, D.A., Arick, J., Almond, P. (1993). Autism Behavior Checklist – ABC. Em: Krug, D.A., Arick, J., Almond, P. *Autism Screening Instrument for Educational Planning*. Texas: PRO-ED.
- Laraway, S., Snyckerski, S., Michael, J., Poling, A. (2003). Motivating operations and terms to describe them: some further refinements. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 407-414.

- Liszkowski, U., Carpenter, M., Henning, A., Striano, T., Tomasello, M. (2004). Twelve-month-olds point to share attention and interest. *Developmental Science*, 7, 297–307.
- Lord C. (1991). Methods and measures of behavior in the diagnosis of autism and related disorders. *Psychiatric Clinics of North America*, 14, 69-80.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., Bishop, S. L. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule*, (2a ed.). (ADOS-2). Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Lowenkron, B. (1998). Some logical functions of joint control. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 69, 327-54.
- Menezes, C. G. L., Perissinoto, J. (2007). Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com Transtornos do Espectro Autístico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20, 273-278.
- MacDonald, R., Anderson, J., Dube, W. J., Geckler, A., Green, G., Holcomb, W., Mansfield, R., Sanchez, J. (2006). Behavioral assessment of joint attention: A methodological report. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 138–150.
- Moore, C., Dunham, P. J. (ed) (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morales, M., Mundy, P., Rojas, J. (1998). Following the direction of gaze and language development in 6-month-olds. *Infant Behavior and Development*, 21, 373-377.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C., Yale, M., Messinger, D., Neal, R., Schwartz, H. K. (2000). Responding to joint attention across the 6-through 24- month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 298-298.
- Mundy, P., Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 653-676.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the developmental of joint attention in infancy. *Child Development*, 78, p. 938-954.
- Mundy, P., Hogan, A., & Doehring, P. (1996). *Early social communication scales [manual]*. Coral Gables: University of Miami.



- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., Seibert, J. (2003). *A manual for the abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. Coral Gables: University of Miami.
- Mundy, P., Sigman, M., Kasari, C. (1990). A Longitudinal Study of Joint Attention and Language Development in Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, p. 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., Sherman, T. (1986) Defining the social deficits of autism: the contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, p. 657-669.
- Murphy, C. (1978). Pointing in the Context of a Shared Activity. *Child Development*, 49, 371-380.
- Neuman (2004). An intentional interpretive perspective. *The Behavior Analyst*, 27, 55-65.
- Partington, J. (2010). *The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised: An assessment, curriculum guide, and skills tracking system for children with autism or other developmental disabilities*. Pleasant Hill: Behavior Analysts, Inc.
- Rheingold, H. L., Hay, D. F., West, M. J. (1976). Sharing in the second year of life. *Society for Research in Child Development*, 47, 1148-1158.
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. (1999). *The modified checklist for autism in toddlers (M-CHAT)*. Storrs, CT: Self-published.
- Rozales-Ruiz, J., Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 533-544.
- Rutter, M. A. Le Couter, A., Lord, C. (2003). *Autism diagnostic interview revised manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Scaife, M., Bruner, J. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 24, 265-266.
- Secretaria da Saúde. Governo do Estado de São Paulo (2013). *Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (1a. ed)*. São Paulo, SP: SEDPcD.
- Seibert, J. M., Hogan, A. E., Mundy, P.C. (1982). Assessing Interactional Competencies: The Early Social Communication Scales. *Infant Mental Health Journal*, 3, 244-258.
- Sigman, M., Kasari, C. (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. Em: Moore, C., Dunham, P. J. (Ed.), *Joint attention: Its*

- origins and role in development* (pp.189-204). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, F. T. N. (2016). *Atenção conjunta e repertórios verbais em crianças com autismo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Skinner, B. F. (2000). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (2015). *Verbal Behavior*. Martino Publishing: Mansfield Centre (Trabalho original publicado em 1957).
- Silveira, D. C. (2014). *A atenção compartilhada em crianças com desenvolvimento típico a partir da ESCS* (Dissertação de mestrado). Universidade Veiga de Almeida-uva, Rio de Janeiro.
- Striano, T., Bertin, E. (2005). Social-cognitive skills between 5 and 10 months of age. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 559-568.
- Striano, T., Reid, V. M., Hoehl, S. (2006). Neural mechanisms of joint attention in infancy. *European Journal of Neuroscience*, 23, 2819-2823.
- Sundberg, M. L. (2008). *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP)*. California: AVBPress.
- Swope, B. W. (2010). *Evaluating the tact model as accounting for joint attention in children with autism* (Tese de doutorado). Temple University, Philadelphia.
- Taylor, B.A., Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 377-391.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1, 67-87.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. Em: Moore, C., Dunham, P. J. (Ed.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp.103-130). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J. Behne, T., Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705-722.
- Tomasello, M., Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.

- Tomasello, M., Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, p. 197-211.
- Tremblay, H. Rovira, K. (2007). Joint visual attention and social triangular engagement at 3 and 6 months. *Infant behavior e development*, 30, 366-379.
- Trevarthen, C., Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. Em Lock, A. (Ed.), *Action, Gesture, and Symbol: The Emergence of Language* (pp.183–229). London: Academic Press.
- Whalen, C., Schereibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 456–468
- Zettle, R.D. & Hayes, S.C. (1982). Rule-governed behavior: A potential theoretical framework for cognitive behavioral therapy. *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, 1, 76-108.

## Anexo A

### Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Lygia Dorigon, responsável pela pesquisa provisoriamente intitulada: ‘Um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento da atenção compartilhada em bebês’, convido o seu filho (a) a participar como voluntário (a) deste estudo.

Esta pesquisa pretende identificar o desenvolvimento de um conjunto de comportamentos denominados atenção compartilhada e será importante para contribuir com a conhecimento acerca do desenvolvimento de precursores de comportamento social. A atenção compartilhada refere-se a um conjunto de habilidades que ocorrem com o objetivo de compartilhar com outras pessoas sua experiência com objetos ou eventos ao redor.

Para a realização deste estudo serão feitas observações da criança em ambiente domiciliar e na presença de um familiar, de forma que ela esteja em uma situação natural e confortável. Será realizada uma visita a cada três meses, dos 9 aos 18 meses, em um total de 4 visitas.

Em cada visita será apresentado à criança um conjunto de tarefas e brinquedos, com o objetivo de se avaliar a reação dela diante de cada situação. Não há certo ou errado e se pretende com esta avaliação identificar-se quais as respostas que a criança apresenta diante de determinadas tarefas/brincadeiras, em diferentes fases do seu desenvolvimento.

As tarefas foram retiradas do instrumento de avaliação *Early Social Communication Scale* e consistem em apresentar brinquedos à criança, solicitar instruções simples, trocar de turno, mostrar pôsteres pendurados na parede, mostrar livros com figuras, convidar a criança para brincadeira, apresentar o brinquedo dentro de potes transparentes fechados. Cada avaliação terá duração de 20 a 30 minutos.

As visitas serão filmadas para que seja possível a avaliação e registro do desempenho da criança e só terão acesso às gravações um pesquisador assistente e o orientador desta pesquisa, professora Dra Maria Amalia Pie Abib Andery. O (a) senhor (a) poderá solicitar os vídeos a qualquer momento desta pesquisa.

Esta pesquisa não envolve nenhum risco à criança e ao seu desenvolvimento e durante todo o período do estudo você terá o direito de esclarecer qualquer dúvida

diretamente com a pesquisadora responsável por esta pesquisa ou por meio do Conselho de Ética em Pesquisa.

Você terá garantido o seu direito de não aceitar participar ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Não haverá despesas ou compensações financeiras pela sua participação e o principal benefício da participação de seu filho (a) é a contribuição com a produção de conhecimento sobre a habilidade de atenção compartilhada.

As informações desta pesquisa serão utilizadas com finalidade científica (eventos científicos ou publicações), com preservação dos dados de identificação dos participantes bem como das imagens do seu filho (a).

Eu \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, responsável legal por  
\_\_\_\_\_.

declaro ter sido suficientemente informado/a e ter minhas dúvidas esclarecidas e autorizo a participação de meu filho (a) na presente pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Pai ou Responsável)

Declaro ter explicado ao participante deste estudo os procedimentos a serem realizados neste estudo, ausência de riscos ou desconfortos, ausência de despesas ou compensações financeiras, possibilidade da sua desistência da pesquisa a qualquer momento sem penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Lygia T. Dorigon

## Apêndice A

### Categorias de comportamentos e definição de respostas para avaliação de comportamentos de atenção compartilhada

Categoria	Tarefa	Código/Classificação	Descrição*	
<b>Repertório de Falante</b>	Qualquer tarefa	Apontar com contato visual	A criança aponta para um dos quatro pôsteres, ao mesmo tempo em que olha para o experimentador (a criança pode alternar o olhar entre o pôster e o experimentador).	
	Troca de turno	Rolar a bola	A criança rola a bola para o experimentador, antes que tenha presenciado a ação do experimentador de rolar a bola. Registrar apenas na primeira vez que a resposta da criança foi emitida.	
	Objeto escondido	Alternar o olhar	Alternar o olhar	A criança olha para o objeto e para o experimentador. Esta resposta é registrada se ocorrer tanto durante a apresentação da tarefa quanto durante a sessão experimental.
		Apontar com contato visual	Apontar com contato visual	A criança aponta para o objeto ao mesmo tempo em que olha para o experimentador. O contato visual com o experimentador pode ser breve e seguido por um período maior de apontar.
Oferta do brinquedo		Checar a face	A criança olha para o objeto e para o experimentador e apresenta uma reação desagradável (expressa por meio de uma expressão facial de susto ou choro).	
	Oferta do brinquedo		A criança alterna o olhar entre o objeto e o	

		Alternar o olhar	experimentador, enquanto ela manipula o brinquedo.
		Mostrar	A criança estende o brinquedo em direção ao experimentador. Se a criança entregar o objeto ou deixá-lo a frente do experimentador, a resposta não deve ser registrada.

\*Todas as respostas podem ocorrer com vocalização.

Categoria	Tarefa	Código/Classificação	Descrição
<b>Repertório de Ouvinte</b>	Apresentação do brinquedo	Alternar o olhar	a criança alterna o olhar entre o experimentador e o brinquedo após a primeira demonstração do experimentador sobre o efeito do brinquedo.
	Seguir o olhar	Seguir o olhar	A criança segue o olhar do experimentador e mantém o olhar para o objeto por, pelo menos, 2 segundos.
		Alternar o olhar	A criança olha para o brinquedo por, pelo menos 2 segundos, e logo de volta para o experimentador.
	Pôster	Seguir o apontar distal	A criança vira o rosto e a direção do olhar para o local apontado pelo experimentador e permanece nesta posição por, pelo menos, dois segundos. Para os pôsteres situados atrás (diagonal esquerda e diagonal direita) a criança deve orientar a cabeça, o corpo e o olhar para a direção apontada pelo experimentador.
Troca de turno	Rolar a bola	A criança olha para a bola (e/ou para o experimentador) enquanto o experimentador empurra a bola em sua direção, em posição de prontidão para receber a bola.	

**Apêndice B**  
**Folha de registro para avaliação de comportamentos de atenção compartilhada**

REPERTÓRIO DE FALANTE										
TAREFA	COMPORTAMENTO									
Livro	Apontar sem contato visual*									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Apontar com contato visual*									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Objeto escondido	Alternar o olhar									
	1				2					
	Checar a face									
	1				2					
Oferta do brinquedo	Alternar o olhar									
	1			2			3			
	Mostrar									
	1			2			3			
Troca de turno	Rolar a bola para E.*									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sessão experimental	Apontar com contato visual*									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

REPERTÓRIO DE OUVINTE										
TAREFA	COMPORTAMENTO									
Livro	Seguir o apontar proximal									
	1	2	3	4	5	6				
Pôster	Seguir o apontar distal sem atraso					Seguir o apontar distal com atraso				
	D	E	DT	ET	D	E	DT	ET		
	1	2	3	4	1	2	3	4		
	Alternar o olhar									
	1		2		3		4			
Troca de turno	Olhar a bola empurrada por E.									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apresentação brinquedo	Alternar o olhar									
	1					2				
Seguir o olhar	Seguir o olhar									
	1									
	Alternar o olhar									
	1									

\*respostas medidas por frequência