

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Departamento de Psicologia do Desenvolvimento  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Transtorno do Espectro Autista: Estilo interativo do avaliador  
durante a hora lúdica diagnóstica**

Gabriela Moreira Romeira

Dissertação de Mestrado

**Porto Alegre, 2019**

**Transtorno do Espectro Autista: Estilo interativo do avaliador  
durante a hora lúdica diagnóstica**

**Gabriela Moreira Romeira**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como exigência para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleonice Alves Bosa.

**Porto Alegre, junho de 2019.**

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço aos meus pais, Ieda e Erni, que de maneira incondicional, apoiaram-me em todas as minhas escolhas. Nunca mediram esforços para que eu pudesse me realizar tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Vocês sempre foram e sempre serão as testemunhas mais valiosas de cada uma das minhas conquistas. À minha irmã, Luciane, que me enche de orgulho e me traz esperanças de um mundo melhor.

Agradeço imensamente ao meu companheiro de vida, Moisés, que me mostra diariamente o lado positivo de cada obstáculo. Estar contigo me ensina que a vida pode, quase sempre, ser bem mais simples do que a minha mente costuma imaginar. Quando as dificuldades me fizeram duvidar das minhas capacidades, um olhar teu já era capaz de me fazer mudar de perspectiva. Dividir uma vida e um lar contigo é a minha melhor aventura.

Sou eternamente grata à minha orientadora, Cleonice Bosa, pela aposta inquestionável em mim. Cléo, nesses anos de convivência, eu cresci muito, acadêmica e profissionalmente, tendo você como modelo. Obrigada por apresentar a mim uma visão bem mais ampla e complexa da importância da produção de conhecimento científico. Essa visão dá sentido à minha escolha de ter realizado o Mestrado.

Não tenho palavras para agradecer minha companheira de trajetória, Bibiana, que iluminou meus dias com sua presença forte e segura. Amiga, ainda bem que tudo foi exatamente como foi e que encontramos em nós uma amizade pra vida toda. Não canso de repetir que tu és um presente lindo que eu ganhei da vida. Obrigada por estar do meu lado sempre. Mas também agradeço ao nosso cúmplice, Fábio, que conosco formou o trio mais desbravante deste PPG. Estar com vocês dois foi a maior diversão desses dois anos. Orgulho de sermos as Três Espiãs Estatísticas Interdisciplinares. Amo vocês!

Agradeço à Letícia, que foi infinitamente dedicada e impecável como juíza dos estudos que compõem essa dissertação. Lê, sem tua ajuda nada disso seria possível. Um super obrigada também às amigas que tornam meus dias mais leves e compartilham comigo os momentos mais prazerosos da vida, e os nem tanto também. Thais e Andreli, minhas mais fiéis confidentes de todas as horas. Amanda, irmã que eu escolhi. Graziele, Luise, Natália e Sara, que me fazem rir de tudo e qualquer coisa. Amo cada momento com cada uma de vocês.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	6
<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO</b> .....	8
Definição e compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) .....	8
Interação social entre adulto e criança com TEA .....	9
O papel da hora lúdica diagnóstica na avaliação psicológica de TEA .....	11
<b>CAPÍTULO II: CONSTRUÇÃO DO MANUAL DE CODIFICAÇÃO DOS ESTILOS INTERATIVOS DO AVALIADOR</b> .....	16
Resumo .....	16
Abstract .....	17
Introdução .....	18
Método .....	21
Resultados .....	28
Discussão .....	29
Considerações finais .....	30
Referências.....	31
<b>CAPÍTULO III: PERFIL INTERATIVO DOS AVALIADORES DURANTE A HORA LÚDICA NA AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS COM SUSPEITA DE TEA</b> .....	33
Resumo .....	33
Abstract .....	34
Introdução .....	35
Método .....	40
Resultados .....	46
Discussão .....	52
Considerações finais .....	54
Referências.....	55
<b>CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	60
<b>APÊNDICE A - Manual de Codificação dos Estilos Interativos do Avaliador</b> .....	66
<b>APÊNDICE B - Ficha de Dados Sociodemográficos da família e informações clínicas sobre a criança com TEA</b> .....	75
<b>APÊNDICE C - Ficha sobre Dados Sociodemográficos e informações sobre o avaliador</b> .....	81
<b>ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	82

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (avaliador).....	83
ANEXO C - Folha de Registro dos Comportamentos dos Avaliadores (modelo parcial*) .....	85
ANEXO D - Parecer Consubstanciado do CEP .....	86

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Definição Conceitual das Categorias de Estilos Interativos.....	26
Tabela 2. Categorias e Subcategorias dos Estilos Interativos do Avaliador e Seus Respetivos Contextos de Observação.....	27
Tabela 3. Frequências e Porcentagens das Discordâncias dos Comportamentos Codificáveis no Contexto de Brincadeira Livre.....	29
Tabela 4. Frequências e Porcentagens das Discordâncias dos Comportamentos Codificáveis no Contexto de Brincadeira Semiestruturada.....	29
Tabela 5. Lista de Brinquedos do Contexto de Brincadeira Semiestruturada do PROTEA-R-NV.....	45
Tabela 6. Índices de Concordância entre Juízes nos Dois Contextos de Brincadeira.....	48
Tabela 7. Médias e Desvios Padrão da Frequência dos Estilos Interativos no Contexto de Brincadeira Livre.....	49
Tabela 8. Médias e Desvios Padrão da Frequência dos Estilos Interativos no Contexto de Brincadeira Semiestruturada.....	49
Tabela 9. Frequências e Porcentagens dos Comportamentos Codificáveis em Ambos os Contextos de Brincadeira (livre, N= 900; semiestruturada N = 648).....	51

## RESUMO

A responsividade é um estilo interativo do adulto, quando em interação social com a criança, que promove o engajamento da díade, enquanto que a intrusividade tende a bloquear esse processo. Embora esse tema seja amplamente estudado na literatura pais-criança, pouco se sabe sobre este assunto no contexto da avaliação psicológica. Esta pesquisa teve por objetivo investigar os estilos interativos de avaliadores de crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA), na hora lúdica diagnóstica. Foram desenvolvidos dois estudos: o primeiro estudo teve como objetivos a) construir um manual de codificação de comportamentos dos estilos interativos do avaliador, com base na literatura teórica e empírica, a fim de orientar o avaliador durante a hora lúdica; e b) investigar, por meio de um estudo-piloto, a concordância entre juízes quanto às categorias de estilo interativo do avaliador. O segundo estudo, por fim, constituiu-se em uma pesquisa empírica que investigou o perfil interativo dos avaliadores durante a hora lúdica na avaliação de crianças com suspeita de TEA. Para o primeiro estudo, construiu-se um manual de codificação que contemplou três categorias de estilos interativos do avaliador: Responsividade, Diretividade e Intrusividade. Cada categoria de estilo interativo contém subcategorias que dizem respeito à operacionalização de comportamentos característicos de avaliadores em contexto lúdico de avaliação psicodiagnóstica de crianças com suspeita de TEA. O manual foi construído a partir da literatura sobre interação adulto-criança com TEA. Para a verificação da fidedignidade na descrição dos itens (comportamentos), foi realizado um estudo piloto, com duas juízas independentes. Estas juízas observaram 17 episódios (de um minuto) de interação avaliador-criança, a fim de identificar a presença, ausência ou não aplicação de cada comportamento, conforme a descrição do manual. Participaram do estudo piloto seis crianças do sexo masculino, com idades entre 34 e 61 meses, em interação com quatro avaliadoras. Encontrou-se um índice de concordância de 70,10%. O segundo estudo investigou o perfil interativo de avaliadoras em interação com crianças com TEA, em contexto lúdico de avaliação psicodiagnóstica, em uma clínica-escola. As avaliadoras haviam previamente realizado um treinamento de cerca de 20 horas sobre técnicas de engajamento com a criança. As filmagens das sessões de interação avaliador-criança utilizadas no presente estudo são provenientes de um banco de dados do grupo de pesquisa. Duas juízas independentes observaram 17 episódios de um minuto de interação avaliador-criança, em que se utilizou o manual de codificação construído para o primeiro estudo. Participaram do estudo 22 crianças (de 24 a 74 meses) em interação com nove avaliadoras. Os resultados revelaram maior tendência de as avaliadoras adotarem um estilo interativo diretivo, seguido pelo responsivo, com menor ocorrência do estilo intrusivo. Para a identificação do perfil mais frequente entre as avaliadoras, consideraram-se as ocorrências dos comportamentos descritos no manual em que houve concordância na codificação de ambas as juízas (70% ou acima). Destaca-se a importância de investimentos no treinamento de avaliadores, a fim de facilitar a emergência das potencialidades infantis nesse contexto específico.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Estilo interativo; Avaliador; Avaliação psicodiagnóstica.

## ABSTRACT

Responsiveness is an adults' interaction style when socially interacting with children. It promotes the dyad engagement, while intrusiveness, on the other hand, tends to block this process. Although this subject is largely investigated in parent-child studies, little is known about the topic in the context of psychological assessment. This research aimed to investigate the evaluator's styles of interaction when trying to engage the children at risk for Autism Spectrum Disorder (ASD) in play during psychological assessment. Two studies were conducted. The first one aimed to: a) to develop a manual for the codification of the evaluator's interactive styles, based on both theoretical and empirical studies, in order to guide evaluators during playtime; and b) a pilot study to investigate the independent judges agreement regarding the evaluators' interactive style categories. The second study consisted of empirical research that investigated evaluators' interactive style profiles during psychological assessment of children at risk for ASD. A coding manual was built for the first study, which involved three categories of evaluators' interactive styles: Responsiveness, Directiveness, and Intrusiveness. Each category of interactive style contains subcategories concerning the operationalization of evaluators' behaviors in the context of playtime for the psychological assessment of children at risk for ASD. The manual was based on the literature about the interaction between adult-child with ASD. A pilot study with two independent judges was carried out to verify the reliability of the description of the items (behaviors). These judges observed 17 one-minute episodes of evaluator-child interaction, in order to identify the presence, absence or non-application of each behavior, according to the descriptions contained in the manual. Six children participated in the pilot study, aged 34 to 61 months old, in interaction with four evaluators. An agreement index of 70,10% was reached. The second study investigated evaluators' interactive style profiles when interacting with children at risk of ASD during playtime for psychological assessment, at a school clinic. The evaluators had previously participated in a training of about 30 hours on techniques for engaging the children in play. The videos of the evaluators- children interaction were stored in the research group database and used in the present study. Two independent judges observed 17 one-minute evaluator-child interactions using a coding manual. Twenty-two children participated in the study (aged 24 to 74 months old) and nine evaluators. The results demonstrate that evaluators had a strong tendency to adopt directiveness as an interactive style, followed by responsiveness, with little occurrence of intrusiveness. To identify the most frequent profile among the evaluators, the study considered the occurrences of behaviors described in the manual in which there was a 70% of agreement (or above) between both judges. The results call attention to the importance of investing in the training of evaluators to facilitate the emergence of children's capabilities in this specific context.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder; Interactive style; Evaluator; Psychological Assessment.



## CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

### **Definição e compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social recíproca e na interação social, e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (*American Psychiatric Association [APA], 2013*). Conforme estudos recentes, a prevalência estimada do TEA é de um a cada 59 nascimentos (*Centers for Disease Control and Prevention, 2018*).

Os primeiros sinais de risco para o TEA costumam estar presentes desde a primeira infância, etapa compreendida de 0 a 36 meses (APA, 2013). Atualmente, o termo “primeiríssima infância” vem sendo utilizado para se referir a etapa de 0 a 36 meses, conforme o Marco Legal da Primeira Infância (Lei Federal nº 13.257, 2016). No entanto, estes sinais nem sempre são identificados nessa etapa do desenvolvimento (Zanon, Backes, & Bosa, 2014). O estudo de Zanon et al. (2014) investigou as dificuldades específicas do TEA percebidas pelos pais nos primeiros anos de vida de 32 crianças estadunidenses, com idade pré-escolar. Os resultados evidenciaram que 36,73% das preocupações dos pais diziam respeito a atrasos/peculiaridades no desenvolvimento da linguagem da criança; 30,61% relacionavam-se a problemas no comportamento social infantil; 16,33% relataram comportamentos estereotipados e repetitivos como fonte de preocupação; e o restante (16,33%) referiu-se a preocupações com outras áreas do desenvolvimento, como sono, alimentação e desenvolvimento motor. Especificamente em relação ao desenvolvimento social, pais e/ou cuidadores notam falta de interesse da criança em interações sociais, tendo em vista, principalmente, a baixa reciprocidade socioemocional em diferentes contextos.

Desde a década de 1990, estudos vêm evidenciando que os primeiros sinais de alerta percebidos pelos pais dizem respeito, sobretudo, a atrasos na linguagem e na comunicação (Chakrabarti, 2009; Chawarska, Paul, Klin, Hannigen, Dichtel, & Volkmar, 2007; Coonrod & Stone, 2004; De Giacomo & Fombonne, 1998; Howlin & Asgharian, 1999). Ressalta-se, contudo, que sinais de cunho mais sutil normalmente já estão presentes antes de a criança ser capaz de desenvolver a fala, aspectos estes relacionados ao desenvolvimento social infantil. Por exemplo, Zanon et al. (2014) identificaram que dificuldades na interação social foram percebidas pelos pais um pouco depois dos nove meses de idade da criança. Além disso, outros comportamentos comunicativos não verbais como gestos, expressões faciais e olhares também podem apresentar-se de forma atípica ainda antes dos 24 meses de idade (Dow, Guthrie, Stronach, & Wetherby, 2017).

Indivíduos com TEA podem, ainda, apresentar respostas sensoriais e perceptuais peculiares, incluindo hipo ou hipersensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos, além de alto limiar para a dor física e medo exagerado relacionado a estímulos ordinariamente considerados inofensivos (Silva & Mulik, 2009). Nessa assertiva, desde a década de 1990, autores tais como Lewy e Dawson (1992) afirmam que muitas crianças com TEA podem ter dificuldade para processar estímulos sensoriais simultâneos, visto que podem gerar uma sobrecarga às mesmas e comprometer sua participação em determinadas situações interativas. Crianças com TEA, portanto, processam e aprendem sobre o mundo e sua relação com os outros de maneira diferente (Orsati, 2017). Um estudo atual de Tavassoli et al. (2016) investigou hipo e hiperreatividade de crianças com TEA a múltiplos estímulos sensoriais. Participaram do estudo 35 crianças com TEA e 27 com desenvolvimento típico (DT). As respostas sensoriais infantis foram medidas por meio do questionário *Short Sensory Profile* (SSP) (Dunn, 1999b), respondido pelos pais dos participantes. Os escores totais dos dois grupos foram comparados através de ANOVA e os resultados demonstraram que 81,1% das crianças com TEA apresentaram problemas de reatividade sensorial quando comparadas ao grupo com DT(15,4%).

Ainda com relação a comportamentos característicos de crianças com TEA, movimentos repetitivos e estereotipados também podem estar presentes (APA, 2013). Salienta-se que estes, quando apresentados de forma intensa e frequente, podem prejudicar o engajamento dessas crianças em situações interacionais, o que compromete, por sua vez, o desenvolvimento sociocomunicativo e linguístico posterior. Nessa perspectiva, destaca-se que as alterações de comportamento no TEA costumam estar associadas a déficits na regulação das emoções e a dificuldades na compreensão de informações em contexto social (Teixeira, Carreiro, Cantiere, & Baraldi, 2017), o que pode resultar em reações impulsivas frente aos estímulos emocionais, como, por exemplo, as estereotipias motoras (Schmidt & Bosa, 2014). Assim, considerando-se os déficits mais comuns no desenvolvimento de crianças com TEA, torna-se um desafio, por exemplo, que adultos consigam estabelecer e manter interações recíprocas com essas crianças.

### **Interação social entre adulto e criança com TEA**

Algumas pesquisas têm investigado os comportamentos do adulto em interação com crianças com diagnóstico de TEA e sua relação com diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. Por exemplo, um estudo avaliou a relação entre a gravidade do TEA em crianças e a qualidade da interação entre estas e seus pais (Hobson, Tarver, Beurkens, & Hobson, 2016).

Participaram do estudo 18 díades adulto-criança. As crianças, com idades entre dois e 12 anos, tinham diagnóstico de TEA. A qualidade da interação entre as díades foi observada em dois momentos: antes e após uma intervenção para crianças com TEA e seus pais (*Relationship Development Intervention- RDI*) (Gutstein & Sheely, 2002a). Os autores encontraram evidências de que a melhora na interação, apresentada pelas díades, está diretamente relacionada à RDI, confirmando que as habilidades investigadas são influenciadas pela qualidade da interação adulto-criança com TEA. As habilidades estudadas foram: (1) coordenação, que diz respeito à sincronia, harmonia e equilíbrio da díade de quem inicia e responde à interação; (2) comunicação, que diz respeito à qualidade verbal e não verbal da díade; (3) papéis dos parceiros, relacionados às regras implícitas da interação, como hierarquia, por exemplo; (4) expressões emocionais, referentes à qualidade e ao equilíbrio das expressões usadas para sustentar a interação; (5) Responsividade/sensibilidade, relacionadas à atenção mútua aos desejos e necessidades do parceiro social; (6) tensão/relaxamento durante a interação; (7) humor, para verificar a predominância de afetos positivos durante a interação; e (8) engajamento, que diz respeito ao prazer da díade ao relacionar-se. Em outras palavras, os resultados desse estudo corroboram a preconização de que o outro assume um importante papel enquanto parceiro social da criança com TEA, sendo suas ações (do parceiro) capazes de influenciar o comportamento infantil.

Ainda nessa temática, outro estudo investigou as diferenças na interação social de 20 crianças com diagnóstico de TEA e 20 com desenvolvimento típico e seus pais (Larkin, Guerin, Jessica, & Gutstein, 2015). Para a observação da díade, utilizou-se o instrumento *Relationship Development Assessment – Research Version (RDA-RV)* (validação preliminar a partir do referido estudo), que estrutura a avaliação da interação. No uso desse instrumento, mãe/pai e criança são filmados interagindo durante as tarefas do RDA-RV (e.g., atividade conjunta, em que a díade constrói figuras ou mosaicos usando peças disponíveis; jogos em que várias bolas de diferentes tamanhos e cores são disponibilizadas para que a díade brinque livremente; e a caixa da descoberta, em que uma caixa trancada é apresentada à criança, sendo a chave entregue ao adulto). Os autores observaram três habilidades interacionais entre as díades: (1) atenção compartilhada; (2) capacidade de corregular a interação; e (3) habilidade de compartilhar experiências emocionais. Estas habilidades foram mensuradas pelo *Parent Child Relationship Inventory (PCRI)* (Gerard, 1994), um questionário de autorrelato com 78 itens que abrange ampla gama de comportamentos parentais. Os resultados demonstraram que

as crianças com diagnóstico de TEA de fato apresentaram mais déficits nas habilidades interacionais observadas, quando comparadas ao grupo controle.

Com relação à influência dos estilos interativos do adulto no comportamento de crianças com autismo, um estudo analisou as interações sociais de crianças com e sem TEA em contexto escolar (Lemos, Salomão, & Agripino-Ramos, 2014). Participaram do estudo 42 crianças (quatro com diagnóstico de TEA) e quatro professoras de duas escolas particulares de ensino regular. Os resultados do estudo revelaram que as professoras participantes utilizaram mais frequentemente comportamentos diretivos quando se dirigiram verbalmente às crianças com TEA. A partir dos resultados do estudo, as autoras concluíram que, embora o número de crianças com TEA fosse reduzido, a maioria destas apresentou maior dificuldade em engajar-se em situações sociais quanto mais livres fossem deixadas pelas professoras. Em outras palavras, quando as professoras não adotaram um estilo diretivo, as crianças tenderam a não apresentar iniciativa de interação, provavelmente devido às peculiaridades na comunicação e na interação social causadas pelo TEA, reforçando a importância do adulto como favorecedor das habilidades interativas infantis.

Conforme Lemos et al. (2014), habilidades de interação social e comunicação estão fortemente relacionadas com o desenvolvimento humano desde a infância. Muitos estudos, portanto, evidenciam empiricamente as dificuldades sociocomunicativas de crianças com TEA e suas implicações na iniciativa e na sustentação de interações sociais entre essas crianças e seus parceiros. Assim, faz-se necessário que o adulto, em interação com crianças com TEA, adote comportamentos que favoreçam o engajamento destas em situações interacionais, considerando-se as evidências de que as ações do adulto influenciam as respostas infantis. Aparentemente, porém, a literatura na área do TEA trata da interação mãe-criança, professora-criança ou terapeuta-criança, observando-se uma carência de estudos que investiguem as situações interativas entre a criança e o avaliador, especificamente em contexto de avaliação psicológica. Afinal, antes do início de quaisquer intervenções, é necessária a realização prévia de uma avaliação psicodiagnóstica adequada, o que aponta para a importância da qualificação do avaliador para interagir com a criança com TEA.

### **O papel da hora lúdica diagnóstica na avaliação psicológica de TEA**

Alguns avanços têm ocorrido nas discussões sobre o diagnóstico de TEA (e.g., *Research Domain Criteria* - RDoC) (Insel, 2010). A iniciativa do RDoC consiste em estabelecer um banco de dados que possa permitir a classificação dimensional de características relacionadas à neurobiologia do TEA, fomentando o desenvolvimento de novas

intervenções que consideram essas características dimensionais (Damiano, Mazefsky, White, & Dichter, 2014). Entretanto, a avaliação psicológica de crianças com suspeita de TEA ainda pauta-se nos critérios diagnósticos comportamentais do DSM-5 (APA, 2013), bem como nos principais indicadores precoces do transtorno. Nesse sentido, uma avaliação criteriosa, não somente das habilidades comumente comprometidas no TEA, mas também das potencialidades infantis, permite o planejamento de intervenções adequadas que contribuam para o desenvolvimento dessas habilidades. A hora lúdica, por conseguinte, se mostra fundamental no processo avaliativo, uma vez que situações de interação social são potencialmente reveladoras da presença ou ausência de risco para transtornos do desenvolvimento. A sistematização da observação clínica em contexto de avaliação faz-se necessária, então, para que as habilidades infantis possam ser investigadas no contexto lúdico.

Conforme Krug, Trentini e Bandeira (2016), o processo psicodiagnóstico é um procedimento científico de investigação e intervenção clínica que visa a avaliar uma ou mais características psicológicas em busca de um diagnóstico. Os autores afirmam ser esse um processo embasado em determinada compreensão teórica, capaz de auxiliar na compreensão da situação e de gerar indicações terapêuticas ou encaminhamentos pertinentes. Ressalta-se, todavia, que a avaliação psicológica infantil para fins diagnósticos, na área do TEA, depende diretamente do engajamento da criança em situações de brincadeira (livre ou estruturada).

Na avaliação de crianças com suspeita de TEA, especificamente, além do uso de instrumentos padronizados e/ou psicométricos, faz-se necessário que se estabeleçam situações interacionais entre avaliador e criança, a fim de que sejam observadas habilidades tais como sociocomunicação infantil e qualidade da brincadeira. No campo da Psicologia, porém, existem inúmeras variações a respeito das orientações técnicas em relação à prática da entrevista lúdica diagnóstica (Krug & Bandeira, 2016). Dessa forma, evidencia-se a urgente necessidade de pesquisas científicas que visem à padronização sistemática do contexto lúdico de avaliação psicológica, visto que o uso do ato de brincar da criança avaliada se torna revelador de possíveis déficits desenvolvimentais. Além disso, a brincadeira também possibilita a investigação, e consequente observação, das potencialidades infantis. Ressalta-se, ainda, que, em muitos casos de crianças com suspeita de TEA, não é possível utilizar instrumentos padronizados na avaliação — normalmente devido à gravidade dos sintomas presentes ou à ausência de medidas adequadas para essa população — sendo a avaliação do próprio profissional o único instrumento disponível (Bandeira & Silva, 2017). Nesse sentido, salienta-se que a brincadeira é uma ferramenta fundamental no contexto de avaliação de

crianças com suspeita de TEA. Na literatura, o conceito de brincar inclui atividades espontâneas e de participação voluntária, referindo-se a uma ampla categoria de ações que as crianças e os adultos podem optar por se envolver (Zyga et al., 2015). O ato de brincar, portanto, envolve a ocorrência de uma interação dinâmica entre a criança e o ambiente no qual ela está inserida, que, por sua vez, é influenciado por fatores socioculturais (Cooper, 2000; Sutton-Smith, 1980). É importante destacar que, nesse amplo termo, inclui-se um tipo específico de brincadeira: simbólica ou de faz-de-conta (Russ, 2004). Entretanto, considerando-se as dificuldades apresentadas por crianças com TEA, muitas vezes os contextos lúdicos passam a ocorrer de forma atípica (Fiaes & Bichara, 2009). As brincadeiras, então, são permeadas por diferentes formas de exploração e uso dos objetos, distinguindo-se de como geralmente ocorrem com crianças com desenvolvimento típico, que se utilizam da brincadeira simbólica como prática predominante.

Na literatura sobre avaliação em TEA, os estudos costumam empregar instrumentos padronizados, como, por exemplo, a *Autism Diagnostic Observation Schedule - 2nd edition* (ADOS-2) (Lord et al. 2012), a *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) (Schopler, Van Bourgondien, Wellman, & Love, 2010) e o *Protocolo de Observação Estruturada para Rastreamento de Autismo* (OERA) (Paula et al., 2017), os quais envolvem situações estruturadas que orientam o comportamento do adulto. A ADOS-2 é um instrumento semiestruturado que avalia a comunicação, a interação social e a brincadeira de crianças com transtornos do desenvolvimento. Consiste em um instrumento de avaliação de TEA e de outros transtornos por meio de atividades lúdicas, divididas em quatro módulos de situações sociais planejadas. Já a CARS é uma escala de rastreio de sinais de TEA, composta por 15 itens, respondidos pelo próprioclinico, baseado na observação clínica da criança. Os escores de cada item do instrumento variam em uma escala de 1 ponto (desenvolvimento típico) a 4 pontos (desenvolvimento atípico). O escore total varia de 15 a 60 pontos, e o ponto de corte para risco de TEA é de 30 pontos. Já o OERA (Paula et al., 2017) é um protocolo baseado nos principais sinais de alerta de TEA relatados pela literatura. É utilizado para a observação da interação avaliador-criança com TEA em dois diferentes contextos: interação do avaliador com a criança (10 a 15 minutos) e sequência de provas estruturadas. Sua principal função é identificar comportamentos que evidenciem risco para TEA. A criança avaliada recebe escore classificado como “possível caso de TEA” ou “desenvolvimento típico” (Alckmin-Carvalho, Teixeira, Brunoni, Strauss, & Paula, 2014). Os instrumentos comumente utilizados na

avaliação de crianças com TEA, principalmente os que estruturam a hora lúdica, embora orientem os comportamentos do adulto, dão pouca ênfase aos estilos interativos do avaliador.

A observação da brincadeira livre da criança é ainda pouco explorada para além do psicodiagnóstico com base psicodinâmica de crianças com dificuldades emocionais. Considerando-se que as habilidades de brincar podem constituir, também, importante preditor de atrasos ou desvios qualitativos no desenvolvimento, a observação infantil em contextos lúdicos menos estruturados é indispensável. Já que a brincadeira é parte inerente ao processo avaliativo e interventivo na área do desenvolvimento infantil (Bosa et al., 2017), desenvolveu-se o Sistema PROTEA-R de Avaliação do TEA (Bosa & Salles, 2018), instrumento interdisciplinar para a sistematização da observação clínica de casos com suspeita de TEA e de outros transtornos da comunicação na infância. O objetivo desse sistema, além de apontar para o que deve ser avaliado ao longo do processo investigativo dessas crianças, é descrever de que forma essas avaliações devem ser conduzidas, de um modo prático e compreensível para o profissional que o utiliza. Tendo-se por base que os déficits sociocomunicativos apresentados por crianças com TEA afetam diretamente sua habilidade de engajar-se em situações interativas recíprocas (Jones, Lambrechts, & Gaigg, 2017), faz-se necessário que o adulto em interação com essas crianças adote comportamentos que favoreçam o engajamento destas em situações interacionais. Por exemplo, um estudo de Wimpory, Hobson e Nash (2007) investigou a associação entre o comportamento do adulto e episódios de engajamento social de crianças com TEA em contexto avaliativo. Participaram do estudo 22 crianças com idades entre dois e quatro anos. Todas as avaliadoras eram psicólogas e tinham treinamento e experiência para utilizar brincadeiras que facilitam a exploração e a comunicação infantil durante a hora lúdica. Os resultados demonstraram que a criança com TEA tendia a responder quando o adulto adotava comportamentos comunicativos que seguiam o foco de atenção da criança ou quando este imitava gestos infantis (compartilhamento de tópico).

Ainda nessa linha, o estudo de Romeira, Backes e Bosa (2015) identificou comportamentos de avaliadores que favoreceram a resposta dessas crianças. Participaram do estudo quatro díades avaliador-criança com TEA. As díades foram observadas numa sessão de brincadeira com contexto livre e outro, semiestruturado. A sessão foi videogravada para posterior análise dos comportamentos do avaliador. Os resultados revelaram que a Responsividade do avaliador favoreceu o engajamento infantil na brincadeira, como, por exemplo, antecipar verbalmente à criança alguma ação; respeitar o tempo de resposta da criança às tentativas de interação por parte do adulto; permitir que a criança se retire da

interação quando esta desejar; demonstrar para a operacionalmente à criança como se opera funcionalmente os objetos. Concluiu-se que o estilo interativo, que tende a ser diretivo e/ou de compartilhamento de tópico, em vez de intrusivo, parece promover o engajamento.

Dessa forma, faz-se necessário investigar de forma mais sistemática os comportamentos de avaliadores de crianças com suspeita de TEA em contexto lúdico de avaliação psicológica. A implicação desse tipo de estudo é a de que uma melhor compreensão dos comportamentos que favorecem o engajamento com a criança pode auxiliar na formação de novos avaliadores. Assim, foram desenvolvidos dois estudos: o primeiro teve como objetivos a) construir um manual de codificação de comportamentos dos estilos interativos do avaliador, com base na literatura teórica e empírica, a fim de orientar o avaliador durante a hora lúdica; e b) investigar, por meio de um estudo-piloto, a concordância entre juízes quanto às categorias de estilo interativo do avaliador. O segundo, por fim, constituiu uma pesquisa empírica que investigou o perfil interativo dos avaliadores durante a hora lúdica na avaliação de crianças com suspeita de TEA, utilizando-se o Manual construído no primeiro estudo.



## CAPÍTULO II: CONSTRUÇÃO DO MANUAL DE CODIFICAÇÃO DOS ESTILOS INTERATIVOS DO AVALIADOR

Gabriela Moreira Romeira, Leticia Backes Schreiner e Cleonice Alves Bosa

### Resumo

Para a investigação da suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessária a realização de um psicodiagnóstico adequado. É fundamental que os profissionais (avaliadores) estejam atentos quanto ao seu próprio comportamento durante a interação. Este estudo teve dois objetivos: a) construir um manual de codificação de comportamentos que descreva os estilos interativos a serem adotados pelo avaliador durante a hora lúdica; e b) realizar um estudo-piloto que investigue a concordância entre juízes sobre as categorias, e suas subcategorias, dos estilos interativos do avaliador contemplados no manual. Para isso, construiu-se o Manual de Codificação dos Estilos Interativos do Avaliador, com base na literatura, contemplando categorias (estilos interativos) e subcategorias (comportamentos do avaliador em cada categoria); e calculou-se o índice de concordância entre duas juízas para os comportamentos presentes e ausentes (das avaliadoras) em videogravações de sessões de avaliação com o uso do Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de TEA – Versão Revisada – Não Verbal (PROTEA-R-NV). O cálculo para o índice de concordância foi:  $\text{concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias}) \times 100$ . Participaram do estudo quatro avaliadoras (equiparadas quanto à idade e escolarização) em interação com seis crianças (de 34 a 61 meses). As unidades de análise foram episódios interativos com um minuto de duração. Os resultados revelaram índices aceitáveis de concordância entre as juízas (70,10%), o que sugere que o manual construído representa com suficiente fidedignidade a operacionalização dos comportamentos do avaliador. A utilização do manual pode auxiliar no treinamento de avaliadores de crianças com suspeita de TEA, uma vez que estes profissionais podem adotar estilos interativos mais responsivos e diretivos, diminuindo a incidência de comportamentos intrusivos, fazendo emergir, conseqüentemente, tanto potencialidades quanto limitações do desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Manual de codificação; Estilo interativo; Avaliador; Avaliação psicodiagnóstica.

## **Abstract**

Adequate psychological assessment is needed to investigate the risk for Autism Spectrum Disorder (ASD). It is crucial that professionals (evaluators) are aware of their own behavior during the interaction. This study has two goals: a) to develop a behavior coding manual that describes the interactive styles to be adopted by evaluators during playtime for the psychological assessment; and b) carrying out a pilot study to investigate the agreement between judges about the categories and subcategories of evaluators' interactive styles described in the manual. The Evaluators' Interactive Styles Coding Manual was developed based on the literature, describing categories (interactive styles) and subcategories (evaluator's behaviors in each category). Then, the agreement index between two judges was calculated, regarding the presence or absence of behaviors from evaluators in videos of the evaluation sessions that used the Behavioral Evaluation Protocol for Children at Risk for ASD – Revised Version – Non-Verbal (PROTEA-R-NV). Four evaluators participated in the study (matched by sex, age, and schooling) and six children (aged from 34 to 61 months old). The unity of analysis was one-minute interaction episode of each videotaping. Results revealed an acceptable agreement index between the judges (70,10%), suggesting that the coding manual showed a reliable operationalization of the evaluators' behaviors. The manual may help to train evaluators of children at risk for ASD, since these professionals may adopt more responsive and directive interactive styles, while decreasing the tendency for intrusive behaviors. Consequently, the assessment may capture both the child's capabilities and impairment.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder; Codification manual; Interactive style; Evaluator; Psychological assessment.

## Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um transtorno neurodesenvolvimental, caracterizado por comprometimentos sociocomunicativos e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (*American Psychiatric Association* [APA], 2013). Assim, déficits na interação social encontram-se no cerne das dificuldades apresentadas por crianças com TEA.

A maioria dos estudos que investigam a interação social de crianças com TEA costumam considerar as habilidades infantis em interação com parceiros específicos: mães, educadoras e terapeutas. Uma revisão sistemática que analisou 25 artigos sobre interação de crianças com TEA, por exemplo, incluiu 804 díades exclusivamente de crianças e seus pais (Edmunds, Kover, & Stone, 2019). Dificuldades relacionadas à interação social, apresentadas por crianças com TEA, fazem com que seja necessário que o adulto desenvolva estilos interativos que se mostrem favorecedores à interação. As técnicas utilizadas pelos adultos para engajar socialmente crianças com TEA, portanto, relacionam-se a determinados estilos interativos (e.g., diretivo, responsivo), amplamente estudados em contextos envolvendo díades mãe-criança (Edmunds et al., 2019; Meimes, 2014).

Comumente, os estudos sobre estilos de interação adulto-criança focam no comportamento materno. Um estudo de Meimes (2014), por exemplo, utilizou um manual de observação e codificação dos episódios de atividades conjuntas mãe-criança com o objetivo de investigar os estilos maternos de mãe em interação com crianças com TEA. O manual construído exclusivamente para o estudo, adaptado de Bosa (1998), contempla os estilos maternos de Diretividade (quando a mãe dirigiu a atenção infantil a algum objeto ou evento), compartilhamento de tópico (quando a mãe seguiu o mesmo foco de atenção da criança) e Intrusividade (quando a mãe dirigiu o foco de atenção da criança de forma hostil, repreensiva ou sem considerar as necessidades e demandas da criança), bem como os comportamentos infantis de resposta de atenção compartilhada (quando a criança seguiu um foco de atenção proposto pelo adulto), pedido (quando a criança manifestou necessitar de apoio da mãe para a realização de alguma tarefa), protesto (quando a criança ativamente protestou frente a algum comportamento materno) e ignorar (quando a criança ignorou a tentativa materna de engajá-la em alguma atividade). Em linhas gerais, os comportamentos maternos examinam a tendência das mães para a) instruir a criança na brincadeira por meio de comandos, convites, orientações etc.; b) compartilhar o mesmo foco de atenção por meio de perguntas, sugestões, informações etc.; ou c) interferir na brincadeira para mudar a sua direção por meio de críticas, reprovações,

excesso de estímulos etc. O comportamento infantil, por sua vez, diz respeito a: a) engajar em atividade proposta pela mãe de forma intencional; b) dirigir-se espontaneamente ao adulto sem intenção de interagir ou compartilhar algo, mas buscando auxílio; c) reagir negativamente frente aos estímulos e demandas maternas; ou d) não emitir qualquer resposta às tentativas de interação materna. Outros estudos investigam a eficácia de programas de intervenção em crianças com TEA (Ke, Whalon, & Yun, 2018; Zlomke & Jeter, 2019).

Uma etapa anterior a qualquer intervenção com crianças com TEA é a identificação dos sinais de risco por meio da realização de um psicodiagnóstico adequado, mas os estudos sobre as técnicas de engajamento do adulto em interação com essas crianças na avaliação psicológica são pouco explorados. Dessa forma, considera-se fundamental que os profissionais que trabalham com essas crianças levem em consideração as dificuldades interativas infantis e estejam atentos quanto ao seu próprio comportamento durante a interação. Importante, também, é compreender as características dos diferentes estilos interativos nas técnicas utilizadas pelos profissionais devido a suas implicações para as respostas sociais de crianças com TEA. Nesse sentido, a observação sistemática pode contribuir para a produção de conhecimento científico nesta área e se define como uma forma específica de quantificar o comportamento (Bakeman & Gottman, 1986). Para estes autores, esse método se caracteriza pela presença de dois aspectos principais: categorias de comportamento pré-definidos e a concordância entre diferentes observadores, cuja codificação deve ocorrer de forma independente.

Fagundes (2015) complementa essa noção ao ressaltar que a observação comportamental permite a obtenção de dados capazes de aumentar a compreensão a respeito dos comportamentos que estão sendo investigados. Ademais, o autor entende que essa metodologia pode facilitar o levantamento de hipóteses ou diagnósticos que baseiam tratamentos e intervenções, quando se trata de pesquisas na área da Psicologia. Bakeman e Gottman (1986) definiram duas formas distintas de unidade de análise na observação sistemática: por evento ou por intervalo de tempo. Na primeira, o observador codifica apenas eventos de interesse do pesquisador que foram observados, sem considerar o tempo. Já na segunda, são codificados comportamentos observados em intervalos de tempo pré-definidos, não sendo considerados na codificação eventos anteriores ou posteriores ao intervalo analisado. Ambas as formas possuem suas limitações. No caso da análise por eventos, torna-se mais complexa a concordância entre diferentes observadores, uma vez que cada observador pode atribuir o início e o fim de um evento de diferentes formas, o que, conseqüentemente,

pode resultar em diferentes codificações. Já na análise por intervalo de tempo, embora seja maior a chance de concordância entre diferentes observadores, menor é a compreensão contextual da unidade analisada, uma vez que só são codificados comportamentos presentes nos intervalos de tempo pré-definidos (Bakeman & Gottman, 1986). Para a observação sistemática das seis videogravações desse estudo, foi realizada a codificação dos comportamentos observados em intervalos de tempo pré-definidos.

De acordo com Knoblauch, Tuma e Schnettler (2015), vídeos são capazes de registrar tanto a sutileza quanto a complexidade presente em interações sociais. Desse modo, os autores definem a videografia como um procedimento interpretativo da análise de ações comunicativas. Nessa perspectiva, interpretar constitui um processo de compreender o que ocorre durante uma interação social e de que forma isso se dá (Knoblauch et al., 2015). Assim, para uma maior compreensão das sutilezas presentes na interação de crianças com TEA, a utilização de registros por vídeos pode ser eficaz, considerando-se as principais dificuldades sociocomunicativas de crianças com o transtorno e a presença de comportamentos não convencionalmente utilizados por indivíduos com desenvolvimento típico.

Para tanto, manuais que descrevem e operacionalizam comportamentos podem auxiliar na observação sistemática de vídeos. Bakeman e Gottman (1986) definem um manual de codificação como uma construção majoritariamente teórica, em que códigos, construídos a partir da literatura, representam meios de mensurar conceitos, bem como as hipóteses do pesquisador. Assim, a construção de manuais que operacionalizem comportamentos de adultos em interação com crianças com TEA pode auxiliar na identificação dos comportamentos mais comuns com esse público, bem como pode potencializar a emergência de comportamentos que são definidos como favorecedores da interação na literatura.

Fagundes (2015) alerta que, quando não há uma definição operacional clara de um comportamento, por exemplo, diferentes observadores podem discordar, seja a respeito de sua ocorrência ou quanto à sua categorização. Por isso, essa definição deve ser feita de maneira explícita e concreta, sendo descrita absolutamente toda a ação que constitui propriamente o comportamento observado. De um modo geral, a definição operacional acaba por: (a) descrever o comportamento em si mesmo; ou (b) os efeitos que ele produz no ambiente; ou ainda (c) as duas coisas juntas (Fagundes, 2015).

Para tanto, a definição operacional dos itens de um manual deve ser fidedigna. A fidedignidade desses itens, na construção de um manual, diz respeito à medida que a

operacionalização descrita em cada item aproxima-se do fenômeno descrito propriamente dito. Em outras palavras, a fidedignidade refere-se à estabilidade com que os escores de diferentes sujeitos (em manuais, a codificação de diferentes juízes) conservam-se de forma equivalente (Anastasi & Urbina, 2000). A fidedignidade de intercodificadores – harmonia entre juízes – refere-se à concordância entre dois ou mais codificadores independentes em um mesmo instrumento (Cardoso, 2006). Fortin (2000) refere dois processos distintos para o cálculo de fidedignidade: 1) proporção de julgamentos atribuídos a uma mesma categoria por diferentes codificadores (porcentagem de concordância); e 2) correlação das codificações independentes em cada item a partir de cálculo estatístico  $K$  (Kappa).

Dessa forma, o presente estudo tem dois objetivos: (a) construir um manual de codificação de comportamentos que descreva os estilos interativos a serem adotados pelo avaliador durante a hora lúdica (Apêndice A); e (b) realizar um estudo-piloto que investigue a concordância entre juízes sobre as categorias, e suas subcategorias, dos estilos interativos do avaliador contemplados no manual.

## **Método**

### **Delineamento e participantes**

Tratou-se de um estudo piloto com o uso do manual construído, do qual participaram quatro avaliadoras (psicólogas), equiparadas quanto à faixa de idade (20 a 30 anos) e à escolaridade (ensino superior em andamento/concluído). As avaliadoras fazem parte do Centro Experimental de Avaliação Multidisciplinar em Autismo (CEMA), e o treinamento para a avaliação das crianças encaminhadas ao Centro envolveu seminários teóricos sobre transtorno do espectro autista, teorias interacionistas sociopragmáticas, observação da interação criança-avaliador e prática de interação criança-avaliador em situação de hora lúdica, num total aproximado de 20 horas de treinamento. O treinamento das avaliadoras foi ministrado pela coordenadora do Centro, que é especialista em transtornos do desenvolvimento, com ênfase em TEA. As videograções diziam respeito às sessões de avaliação de seis crianças com suspeita de TEA, com o uso do PROTEA-R-NV. As crianças tinham idades entre 34 e 61 meses de idade.

### **Instrumentos e materiais**

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):* contempla a autorização do uso dos dados gerados pela pesquisa na composição do banco de dados do NIEPED e sua utilização em estudos futuros (modelo no Anexo A). O modelo de TCLE que foi assinado pelas avaliadoras consta no Anexo B.

*Ficha sobre Dados Sociodemográficos da família e informações clínicas sobre a criança com TEA:* essa ficha foi adaptada para este estudo e buscou obter informações sociodemográficas da família, bem como sobre o desenvolvimento da criança e aspectos clínicos relacionados ao TEA (modelo no Apêndice B). Os dados foram registrados pelo pesquisador a partir da entrevista de anamnese da criança, que consta em banco de dados do NIEPED.

*Ficha sobre Dados Sociodemográficos e informações sobre o avaliador:* essa ficha busca obter informações sobre idade, sexo, escolaridade e informações sobre a formação do avaliador, tais como tipo e tempo de experiência na avaliação de crianças com suspeita de TEA (modelo no Apêndice C). As informações foram registradas pelo pesquisador, conforme o que consta no banco de dados do NIEPED.

*Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de TEA – Versão Revisada – Não Verbal (PROTEA-R-NV)* (Bosa, 1998; Bosa & Salles, 2018; Bosa, Zanon, & Backes, 2016; Marques & Bosa, 2015): esse protocolo faz parte do Sistema PROTEA-R de Avaliação do Transtorno do Espectro Autista, que é um instrumento que sistematiza as entrevistas e a observação clínica de casos com suspeita de TEA e de outros transtornos da comunicação na infância. O manual do Sistema PROTEA-R de Avaliação do TEA contempla todas as etapas do processo de avaliação, desde as entrevistas de anamnese, passando pela observação clínica, até a entrevista devolutiva aos responsáveis. Para a observação clínica propriamente dita (hora lúdica diagnóstica), administra-se o Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de TEA – Versão Revisada – Não Verbal (PROTEA-R-NV). Em cada sessão, o protocolo é administrado e codificado a partir da observação clínica da criança em situação de brincadeira com o avaliador, o que exige especial atenção doprofissional com relação à sua própria conduta frente à criança, considerando-se a influência desta sobre as respostas infantis. O PROTEA-R-NV é um instrumento de observação composto por 17 itens que avaliam a qualidade e a frequência de comportamentos característicos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (i.e., comprometimentos sociocomunicativos, qualidade da brincadeira e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados). Destina-se a crianças pré-escolares (24 a 60

meses) com suspeita do transtorno, especialmente as não verbais. O instrumento também se revelou adequado para crianças não verbais acima de 60 meses, possivelmente pela associação com deficiênciaintelectual (Bosa & Salles, 2018).

As sessões de administração do PROTEA-R-NV são compostas por um contexto livre e outro semiestruturado, com duração média de 45 minutos. No contexto livre, os brinquedos ficam dispostos, propiciando a exploração da criança de acordo com seus desejos e necessidades, além de propiciar a brincadeira simbólica (i.e., kit de chá, carrinhos, bonecos, mesa e cadeiras). Já no contexto semiestruturado, utiliza-se uma caixa à qual somente o avaliador tem acesso, contendo objetos que serão apresentados em sequência específica pelo avaliador, sendo apresentado o próximo brinquedo apenas após a guarda do anterior. Esses objetos estimulam reações sensoriais, incluindo brinquedos sonoros, luminosos e que produzem movimentos (i.e., bola que produz som e luz, pião, trem de pelúcia que produz movimento, palhaço de argolas, máquina fotográfica de brinquedo, dedoches, bolhas de sabão). A caixa é opaca e fica sobre um armário, sendo utilizada em um momento específico da sessão. Os brinquedos sonoros são do tipo que podem ser desligados a qualquer momento, sem necessidade de se esperar pelo término do estímulo, caso a criança reaja negativamente. A Tabela 5 mostra a lista de brinquedos do contexto de brincadeira semi estruturada conforme suas características e objetivo na avaliação, contemplada no manual do Sistema PROTEA-R de Avaliação do TEA, no capítulo de instruções para a administração do PROTEA-R- NV. Os brinquedos foram escolhidos de acordo com a faixa etária dos participantes e os objetivos do estudo.

*Folha de Registro dos Comportamentos dos Avaliadores:* foi construída especificamente para esse estudo e é composta por uma tabela que contém os itens a serem analisados (17 subcategorias de comportamento do contexto de brincadeira livre e 14 do contexto de brincadeira semiestruturada, para cada um dos 17 episódios de um minuto), para cada um dos seis casos, a partir do *Manual de Codificação dos Estilos Interativos dos Avaliadores* (objetivo *a* deste estudo). A folha de registro a ser preenchida por cada uma das juízas contém um total de 1608 comportamentos codificados quanto à sua presença ou ausência (modelo parcial no Anexo C).

### **Procedimentos e considerações éticas**

Os participantes, que compõem o banco de dados, advêm de uma pesquisa anterior do NIEPED, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Psicologia da



UFRGS sob o protocolo nº 06632012.4.0000.5334. Os responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que contempla a autorização do uso dos dados gerados pela pesquisa na composição do banco de dados do NIEPED e sua utilização em estudos futuros. No entanto, o presente projeto foi submetido ao CEP, considerando-se a necessidade de as avaliadoras também assinarem o documento. O parecer consubstanciado do CEP para este estudo encontra-se no Anexo D.

### *Construção do Manual de Codificação dos Estilos Interativos dos Avaliadores*

Para a construção do manual, partiu-se de uma revisão da literatura acerca da interação entre adulto e criança com TEA, considerando-se aspectos teóricos dos estilos interativos investigados (categorias de estilos interativos) e a definição dos comportamentos codificáveis em cada categoria (subcategorias de comportamento). Já para a realização do estudo-piloto para investigação da concordância entre juízes, foram utilizadas videografações de seis sessões de avaliação de crianças com suspeita de TEA, nas quais foi administrado o Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de TEA – Versão Revisada – Não Verbal (PROTEA-R-NV), que integra o Sistema PROTEA-R de avaliação do TEA (Bosa & Salles, 2018).

O manual foi construído a partir das categorias de estilos interativos do adulto (avaliador) com crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (i.e., Responsividade, Diretividade e Intrusividade) e suas respectivas subcategorias (e.g., comportamentos característicos observáveis em cada estilo interativo, definidos operacionalmente no manual). O instrumento foi adaptado de um estudo de Romeira, Backes e Bosa (2015), que identificou os comportamentos do avaliador que favoreciam/dificultavam o engajamento de crianças com TEA em contexto lúdico de avaliação psicológica. Dessa forma, na construção do manual, pretendeu-se definir operacionalmente os comportamentos adotados por avaliadores de crianças com suspeita de TEA.

As versões preliminares do manual foram construídas a partir da revisão de literatura. A construção das categorias dos estilos interativos do avaliador basearam-se nos estilos interativos de mães, terapeutas e educadores com crianças com TEA, identificados na literatura sobre interação entre essas díades. Dessa forma, definiram-se três categorias de estilos interativos: Responsividade, Diretividade e Intrusividade. Ressalta-se que a categoria Responsividade, descrito no manual, diferencia-se do conceito como dimensão comportamental. Na introdução da presente dissertação, o termo Responsividade é

caracterizado como um espectro de comportamentos do adulto em interação com a criança com TEA (desde comportamentos favorecedores a dificultadores da interação). Como categoria no manual construído, porém, o termo Responsividade diz respeito aos aspectos positivos do comportamento do adulto frente à criança (quando este foi sensível às necessidades infantis). Já as subcategorias dos comportamentos codificáveis em cada categoria de estilo interativo foram adaptadas da literatura que envolveu observação sistemática da interação entre adulto e criança com TEA. Meimes (2014), por exemplo, investigou a relação dos estilos de interação (diretivo, intrusivo e de compartilhamento de tópico) de mães de meninos com TEA e sua influência nos comportamentos infantis (engajamento e não engajamento). O restante das subcategorias foi adaptado a partir dos comportamentos identificados no estudo de Romeira et al. (2015), que identificou as ações dos avaliadores que favoreceram a resposta de crianças com TEA durante a interação.

Para a construção da versão final do manual, foi realizada observação sistemática das videogravações de seis sessões de avaliação, categorizando-se os comportamentos em diferentes estilos interativos. A Tabela 1 apresenta a definição conceitual das categorias de estilos interativos, *a priori* da observação sistemática (adaptado de Meimes, 2014 e Romeira et al., 2015).

Tabela 1

*Definição Conceitual das Categorias de Estilos Interativos*

Categories de estilos interativos	Definição
Responsividade	Comportamentos do adulto que consideram os interesses da criança, com o intuito de favorecer a autonomia infantil a partir do apoio emocional e da reciprocidade na comunicação. Trata-se de uma habilidade sensível e sutil do adulto que pode estar presente em diferentes comportamentos. Por exemplo, ações (verbais e/ou não verbais) que seguem o mesmo foco de atenção da criança, atenção aos sinais infantis durante a interação, compartilhamento de atividades ou eventos - considerando-se as demandas e limitações infantis.
Diretividade	Comportamentos (verbais e/ou não verbais) do adulto que dirigem a atenção ou as ações infantis. Normalmente presente em comportamentos que consistem em comandos, convites ou sugestões de atividades durante a interação.
Intrusividade	Comportamentos (verbais e/ou não verbais) do adulto que redirecionam a atenção da criança a novo evento ou objeto, sem considerar os desejos e necessidades infantis (não responsivos). Geralmente presente quando o profissional não adota uma postura sensível, interrompendo alguma atividade infantil, sendo hostil e/ou agressivo em comandos à criança, ou até mesmo demonstrando falta de atenção aos sinais infantis durante a interação.

A Tabela 2 ilustra as categorias e suas respectivas subcategorias, que estão definidas operacionalmente no Manual de Codificação dos Estilos Interativos do Avaliador (Apêndice A). Cada contexto de brincadeira (livre e semiestruturada) possui sua codificação de comportamentos de forma independente (adaptado de Meimes, 2014 e Romeira et al., 2015).

Tabela 2

*Categorias e Subcategorias dos Estilos Interativos do Avaliador e Seus Respective Contextos de Observação*

Categorias	Subcategorias	
	Contexto livre	Contexto semiestruturado
Responsividade	Aproximar-se gradualmente ( <b>AG</b> ) Observar o contexto ( <b>OC</b> ) Compartilhar tópico ( <b>CT</b> ) Atentar a pedidos de assistência ( <b>AP</b> ) Antecipar ações ( <b>AA</b> ) Respeitar o tempo de resposta ( <b>RTR</b> ) Respeitar pausas interacionais ( <b>RP</b> )	Aproximar-se gradualmente ( <b>AG</b> ) Compartilhar tópico ( <b>CT</b> ) Atentar a pedidos de assistência ( <b>AP</b> ) Antecipar ações ( <b>AA</b> ) Respeitar o tempo de resposta ( <b>RTR</b> ) Respeitar pausas interacionais ( <b>RP</b> )
Diretividade	Dirigir a atenção ( <b>DA</b> ) Demonstrar como se opera um objeto ( <b>DOO</b> ) Tornar as brincadeiras atrativas ( <b>TBA</b> ) Engajar socialmente ( <b>ES</b> )	Dirigir a atenção ( <b>DA</b> ) Demonstrar como se opera um objeto ( <b>DOO</b> ) Tornar as brincadeiras atrativas ( <b>TBA</b> )
Intrusividade	Aproximar-se abruptamente ( <b>AAb</b> ) Desconsiderar interesses ( <b>DCI</b> ) Realizar ações sem antecipação ( <b>ASA</b> ) Desrespeitar o tempo de resposta ( <b>DTR</b> ) Desrespeitar pausas interacionais ( <b>DRP</b> ) Fazer perguntas em excesso ( <b>FPE</b> )	Desconsiderar interesses ( <b>DCI</b> ) Realizar ações sem antecipação ( <b>ASA</b> ) Desrespeitar o tempo de resposta ( <b>DTR</b> ) Desrespeitar pausas interacionais ( <b>DRP</b> ) Fazer perguntas em excesso ( <b>FPE</b> )

*Estudo piloto para investigar a concordância entre juízes*

Foram observados 17 episódios de interação entre avaliador e criança durante as sessões de avaliação, com duração de um minuto cada. Dentre esses 17 episódios, 10 diziam respeito ao contexto de brincadeira livre da sessão de avaliação e sete do contexto de brincadeira semiestruturada. Os 10 episódios de brincadeira livre eram consecutivos. Observou-se, por 10 minutos, o contexto de brincadeira livre (dividido em 10 episódios de um minuto cada) para que fosse possível verificar os comportamentos dos avaliadores na tentativa de engajar a criança em atividades não estruturadas, havendo, assim, tempo suficiente para que a criança pudesse explorar a maioria dos brinquedos dispostos. O primeiro episódio iniciava no momento em que o avaliador entrava na sala de avaliação, terminando exatamente 60 segundos depois. O episódio seguinte de interação iniciava 60 segundos após a entrada do avaliador e assim por diante, até serem analisados 10 episódios consecutivos de um minuto cada. Já os sete episódios interativos do contexto de brincadeira semiestruturada não eram consecutivos. Nesse contexto de brincadeira, apresenta-se à criança um brinquedo de cada vez (total de sete brinquedos nesse contexto de brincadeira). Dessa forma, cada episódio interativo iniciava no momento em que o avaliador apresentava cada um dos brinquedos e finalizava 60 segundos depois.

A concordância entre observadores independentes permite avaliar em que medida se pode confiar nas informações registradas (Fagundes, 2015). No caso desse estudo, o cálculo de concordância visou verificar a acurácia e clareza da definição operacional atribuída a cada categoria e subcategoria. Para isso, realizou-se um estudo-piloto em que duas juízas (sendo uma a autora do estudo) analisaram, de forma independente, os 17 episódios interativos de cada uma das seis sessões de avaliação analisadas. Para cada episódio interativo de um minuto, cada uma das 31 subcategorias (17 do contexto de brincadeira livre e 14 do contexto de brincadeira semiestruturada) de comportamentos do avaliador foi codificada como presente ou ausente. Ou seja, para cada um dos episódios observados, cada juíza analisou a presença, ausência ou inaplicação de cada subcategoria ( $n = 31$ ) em todas as categorias ( $n = 3$ ) do manual. Uma terceira juíza, cega às análises das demais, dirimiu as discordâncias na codificação. O índice de concordância foi calculado da seguinte forma:  $\text{concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias}) \times 100$  (Fagundes, 2015).

### **Resultados**

Nas seis sessões observadas, foi encontrado um índice médio de concordância de 78,10% entre as codificações das juízas, índice considerado aceitável, conforme Bakeman e Gottman (1986). Cada juíza classificou, como presentes ou ausentes, 268 comportamentos codificáveis em cada um dos seis casos, sendo estes 17 códigos de comportamento em cada episódio interativo do contexto de brincadeira livre (totalizando 170 códigos nos 10 episódios consecutivos de um minuto cada) e 14 códigos de comportamento nos episódios interativos do contexto de brincadeira semiestruturada (totalizando 98 códigos nos sete episódios de apresentação de cada um dos brinquedos). Uma terceira juíza desempatou as discordâncias (21,89%) das demais juízas. Com relação à natureza das discordâncias, em ambos os contextos de brincadeira, houve mais discordâncias nos comportamentos de Responsividade, seguidos pelos de Intrusividade e Diretividade. As tabelas 3 e 4 representam os índices de discordância dos comportamentos em cada contexto de brincadeira.

Tabela 3

*Frequências e Porcentagens das Discordâncias dos Comportamentos Codificáveis no Contexto de Brincadeira Livre*

	Comportamento	Frequência (%)
Responsividade	Aproximar-se gradualmente ( <b>AG</b> )	16 (6,50)
	Observar o contexto ( <b>OC</b> )	8 (3,25)
	Compartilhar tópico ( <b>CT</b> )	13 (5,28)
	Atentar a pedidos de assistência ( <b>AP</b> )	2 (0,81)
	Antecipar ações ( <b>AA</b> )	8 (3,25)
	Respeitar o tempo de resposta ( <b>RTR</b> )	40 (16,26)
	Respeitar pausas interacionais ( <b>RP</b> )	20 (8,13)
Diretividade	Dirigir a atenção ( <b>DA</b> )	7 (2,80)
	Demonstrar como se opera um objeto ( <b>DOO</b> )	28 (11,38)
	Tornar as brincadeiras atrativas ( <b>TBA</b> )	5 (2,03)
	Engajar socialmente ( <b>ES</b> )	1 (0,40)
Intrusividade	Aproximar-se abruptamente ( <b>AAb</b> )	18 (7,31)
	Desconsiderar interesses ( <b>DCI</b> )	5 (2,03)
	Realizar ações sem antecipação ( <b>ASA</b> )	9 (3,65)
	Desrespeitar o tempo de resposta ( <b>DTR</b> )	39 (15,85)
	Desrespeitar pausas interacionais ( <b>DRP</b> )	25 (10,16)
	Fazer perguntas em excesso ( <b>FPE</b> )	2 (0,81)

Tabela 4

*Frequências e Porcentagens das Discordâncias dos Comportamentos Codificáveis no Contexto de Brincadeira Semiestruturada*

	Comportamento	Frequência (%)
Responsividade	Aproximar-se gradualmente ( <b>AG</b> )	20 (18,86)
	Compartilhar tópico ( <b>CT</b> )	8 (57,79)
	Atentar a pedidos de assistência ( <b>AP</b> )	4 (3,77)
	Antecipar ações ( <b>AA</b> )	10 (9,43)
	Respeitar o tempo de resposta ( <b>RTR</b> )	10 (9,43)
	Respeitar pausas interacionais ( <b>RP</b> )	6 (5,66)
Diretividade	Dirigir a atenção ( <b>DA</b> )	0 (0,00)
	Demonstrar como se opera um objeto ( <b>DOO</b> )	5 (4,71)
	Tornar as brincadeiras atrativas ( <b>TBA</b> )	0 (0,00)
Intrusividade	Desconsiderar interesses ( <b>DCI</b> )	7 (6,60)
	Realizar ações sem antecipação ( <b>ASA</b> )	12 (11,32)
	Desrespeitar o tempo de resposta ( <b>DTR</b> )	12 (11,32)
	Desrespeitar pausas interacionais ( <b>DRP</b> )	11 (10,37)
	Fazer perguntas em excesso ( <b>FPE</b> )	1 (0,94)

### Discussão

Os resultados do estudo piloto revelaram que a descrição e operacionalização dos comportamentos dos avaliadores e seus respectivos estilos interativos tenderam à concordância entre as duas juízas que utilizaram o manual para a codificação dos comportamentos observados (78,10%). Esse dado demonstra que, embora os comportamentos observados possam fazer emergir impressões subjetivas quanto à sua natureza, na maioria das vezes, foi possível classificar as subcategorias como presentes, ausentes ou não aplicáveis, de acordo com as definições contempladas no manual.

Embora o índice de discordância tenha sido baixo (21,90%), algumas subcategorias tiveram menor concordância que outras. No contexto de brincadeira livre, os comportamentos de Respeitar o tempo de resposta e Respeitar pausas interacionais obtiveram os maiores índices de discordância no estilo interativo responsivo (16,26% e 8,13%, respectivamente). Isso pode ser explicado pela nomenclatura adotada para as subcategorias, uma vez que o respeito às latências (i.e., tempo necessário para que a criança responda) e demandas infantis diz respeito a um julgamento subjetivo a sobre a sensibilidade do avaliador frente à criança. Da mesma forma, com relação ao estilo interativo intrusivo, as subcategorias de Desrespeitar o tempo de resposta e Desrespeitar as pausas interacionais obtiveram índices de discordância de 15,85% e 10,16%, respectivamente.

Já no contexto de brincadeira semiestruturada, o comportamento de Aproximar-se gradualmente teve um índice de discordância de 18,86%, no estilo interativo responsivo. Esse dado pode ser explicado pelo fato de, nesse contexto de brincadeira, o avaliador ser orientado a apresentar cada um dos brinquedos à criança de forma a dirigir a sua atenção (Bosa & Salles, 2018), o que pode ter sido considerado como uma aproximação não gradual por uma das juízas. De forma contrária, os índices de discordância sobre o estilo interativo diretivo foram muito baixos, considerando-se a clara presença de comportamentos orientados no manual do PROTEA-R-NV.

Ainda no contexto de brincadeira semiestruturada, referente ao estilo interativo intrusivo, as subcategorias de Desrespeitar o tempo de resposta e Desrespeitar as pausas interacionais novamente obtiveram índices mais altos de discordância (11,32% e 10,37%, respectivamente) frente aos demais comportamentos, considerando-se a nomenclatura adotada e a alta probabilidade de diferentes julgamentos para cada uma das juízas. Já a subcategoria de Realizar ações sem antecipação também teve um dos índices de discordância mais altos nesse estilo interativo (11,32%), o que também pode ser explicado pela natureza desse contexto de brincadeira, em que o avaliador é orientado a controlar de maneira mais diretiva as atividades com cada objeto. Assim, a interpretação da presença ou ausência desse comportamento envolve a visão subjetiva das juízas a respeito de esse comportamento refletir intenções intrusivas ou seguir as orientações do manual do instrumento (Bosa & Salles, 2018).

### **Considerações finais**

De acordo com a literatura, a utilização de manuais pode auxiliar na classificação de comportamentos observáveis. Entende-se, então, que a construção do Manual de Codificação do Estilo Interativo do Avaliador, nesse estudo, permite uma maior compreensão dos

comportamentos comumente apresentados por esses profissionais em contexto lúdico de avaliação psicológica. Isso se faz importante pelo fato de a maioria dos estudos sobre a interação de crianças com TEA não considerarem os avaliadores em interação com essas crianças. O estilo interativo adotado pelo avaliador, porém, pode influenciar diretamente a emergência ou não de comportamentos e habilidades que se pretendem investigar em uma avaliação psicodiagnóstica.

Os resultados do estudo piloto revelam que os comportamentos descritos e operacionalizados no manual construído contemplam de maneira ampla os comportamentos a serem codificados, considerando-se o aceitável índice de concordância (78,10%). Considera-se, por isso, que a utilização do manual pode auxiliar no treinamento de avaliadores de crianças com suspeita de TEA, uma vez que esses profissionais podem adotar estilos interativos mais responsivos e diretivos, diminuindo a incidência de comportamentos intrusivos, fazendo emergir, conseqüentemente, tanto potencialidades quanto limitações do desenvolvimento infantil.

### Referências

- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5<sup>th</sup>ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1986). *Observing interaction: an introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Bosa, C. A. (1998). *Affect, communication and self-stimulation in children with and without autism: a systematic observation study of joint attention and requesting behaviors*. Unpublished master's thesis. University of London: London, UK.
- Bosa, C. A. & Salles, J. F. (2018). *Sistema PROTEA-R de Avaliação do Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo: Vetor.
- Bosa, C. A., Zanon, R., & Backes, B. (2016). Autismo: construção de um protocolo de avaliação do comportamento da criança – PROTEA-R. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 194-205. doi:10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p194-205
- Cardoso, I. (2006). Aspectos transculturais na adaptação de instrumentos de avaliação psicológica. *Interações*, 10, 98-112.
- Edmunds, S., Kover, S., & Stone, W. (2019). The relation between parent verbal responsiveness and child communication in young children with or at risk for Autism



- Spectrum Disorder: a systematic review and meta-analysis. *Autism Research*, 12(5), 715-731. doi: 10.1002/aur.2100
- Fagundes, A. J. D. F. M. (2015). *Descrição, definição e registro de comportamento* (17th ed.). São Paulo: Edicon.
- Fortin, M. F. (2000). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Ke, F., Whalon, K., & Yun, J. (2018). Social skill interventions for youth and adults with Autism Spectrum Disorder: a systematic review. *Review of Educational Research*, 88(1), 3–42. doi:10.3102/0034654317740334
- Knoblauch, H., Tuma, R., & Schnettler, B. (2015). *Videography. introduction to interpretive video analysis of social situations*. New York: Peter Lang.
- Marques, D. F., & Bosa, C. A. (2015). Protocolo de avaliação de crianças com autismo: evidências de validade de critério. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 43–51. doi: 10.1590/0102-37722015011085043051
- Meimes, M. A. (2014). *Interação mãe-criança e autismo: a contribuição dos fatores psicossociais*. Unpublished master's thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Romeira, G. R., Backes, B., & Bosa, C. A. (2015). *Técnicas de engajamento entre avaliador e criança com transtorno do espectro autista em contexto lúdico de avaliação psicológica*. Unpublished manuscript. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Zlomke, K., R., & Jeter, K. (2019). Comparative effectiveness of parent-child interaction therapy for children with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-12. doi: 10.1007/s10803-019-03960-y

### **CAPÍTULO III: PERFIL INTERATIVO DOS AVALIADORES DURANTE A HORA LÚDICA NA AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS COM SUSPEITA DE TEA**

Gabriela Moreira Romeira, Letícia Backes Schreiner e Cleonice Alves Bosa

#### **Resumo**

Pouco se sabe sobre as características dos comportamentos do avaliador na hora lúdica diagnóstica, em contexto de avaliação psicodiagnóstica de crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo deste estudo foi investigar o perfil interativo dos avaliadores durante a hora lúdica na avaliação de crianças com suspeita de TEA. Para isso, com o uso do Manual de Codificação dos Estilos Interativos do Avaliador, dois codificadores independentes observaram videogravações de sessões de avaliação de 22 crianças (de 24 a 74 meses) em interação com nove avaliadoras (equiparadas quanto a idade e escolarização), com o uso do Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de TEA – Versão Revisada – Não Verbal (PROTEA-R-NV). As unidades de análise foram episódios interativos com duração de um minuto. Cada codificador registrou a presença, ausência ou não aplicação dos comportamentos (das avaliadoras) descritos no Manual. Os resultados revelaram que as avaliadoras tenderam a adotar um estilo interativo Diretivo durante a sessão de avaliação, seguido pelos estilos Responsivo e Intrusivo. Dos 1548 comportamentos codificáveis, 860 foram Diretivos, 634 foram Responsivos e 54 foram Intrusivos. Essa compreensão pode influenciar na capacitação desses profissionais, de forma a fazer emergir não apenas as limitações, mas as potencialidades infantis durante a avaliação, o que pode resultar em melhores prognósticos no desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Avaliação psicodiagnóstica; Avaliador; Estilo interativo; Responsividade; Diretividade; Intrusividade.

### **Abstract**

Little is known about the characteristics of evaluators' behaviors during playtime for the psychological assessment of children at risk for Autism Spectrum Disorder (ASD). This study aimed to investigate evaluators' interactive style profiles during diagnostic playtime for the psychological assessment of children at risk for ASD. Two independent judges watched videos of assessment sessions of 22 children (aged from 24 to 74 months old) when interacting with nine different evaluators (matched by sex, age and schooling), using the Evaluators' Interactive Styles Coding Manual of the Behavioral Evaluation Protocol for Children at Risk for ASD – Revised Version – Non-Verbal (PROTEA-R-NV). The unity of analysis was a one-minute interactive episode of each videotape. Each judge registered the presence, the absence or the non-application of the evaluator's behaviors described in the manual. The results revealed that evaluators had a strong tendency to adopt directiveness as an interactive style, followed by responsiveness and intrusiveness. From the 1548 codifiable behaviors, 860 were coded as Directive, 634 as Responsive and 54 as Intrusive. Those results may be affected by the training of these professionals, which allowed not only the identification of children's impairment, but also of their capabilities, which in turn may result in better prognostics for the children's development.

**Keywords:** Psychological assessment; Evaluator; Interactive style; Responsiveness; Directiveness; Intrusiveness.

## Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que tem como características essenciais o déficit persistente na comunicação social recíproca e na interação social, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (*American Psychiatric Association* [APA], 2013). Alguns dos comportamentos característicos do TEA são: estereotípias motoras, exploração incomum de objetos, adesão inflexível a rotinas e baixa reciprocidade na interação social (APA, 2013; Teixeira, Carreiro, Cantiere, & Baraldi, 2017). Além disso, algumas crianças com TEA podem apresentar hipo ou hipersensibilidade a estímulos simultâneos, o que pode resultar em uma sobrecarga sensorial para além do que a criança é capaz de suportar (APA, 2013). A hiposensibilidade pode expressar-se na aparente indiferença à dor ou temperaturas; a hipersensibilidade pode se apresentar em comportamentos de fascinação por objetos que emitem estímulos sensoriais (Teixeira et al., 2017). De maneira geral, os comportamentos podem se manifestar de forma bastante variável, tanto na frequência quanto na gravidade, sendo a infância o período crítico para o início da manifestação dos sinais (Mugzach, Peleg, Bagley, Guter, Cook, & Russ, 2015).

Uma das dificuldades mais comuns no que se refere aos comportamentos sociocomunicativos em TEA é a de Atenção Compartilhada (AC), sendo o comprometimento dessa habilidade um dos principais sinais de risco para o transtorno, uma vez que, conforme as teorias interacionistas, a AC é a base para o desenvolvimento social e linguístico subsequente (Tomasello, 1999/2003). Crianças com TEA tendem a apresentar compartilhamento reduzido de interesses e emoções com outras pessoas (APA, 2013), comumente apresentando mais comportamentos de cunho imperativo do que declarativo (i. e. buscando o adulto principalmente para obter assistência, sem a intenção de interagir socialmente). Nesse sentido, dificuldades para iniciar ou manter interações com intenção sociocomunicativa clara podem afetar diretamente a qualidade da resposta da criança com TEA aos comportamentos e demandas do parceiro social.

Outro déficit bastante frequente em indivíduos com TEA refere-se à habilidade de simbolizar. Conforme Tomasello (1999/2003), compreender a si e aos outros como agentes intencionais permite que as crianças participem de cenas de AC, que são fundamentais à aquisição dos símbolos linguísticos e encontram-se atreladas às bases da interação social. A aquisição de símbolos linguísticos consiste em um processo complexo e dinâmico, uma vez que é na interação social que as crianças adquirem duas características básicas desses símbolos: a intersubjetividade e a perspectiva (Tomasello, 1999/2003). A intersubjetividade

refere-se à compreensão mútua dos agentes envolvidos no fluxo conversacional em relação ao propósito comunicativo no uso de determinado símbolo linguístico (intencionalidade). Já a perspectiva refere-se ao fato de os símbolos linguísticos assumirem diferentes significados, dependendo do contexto em que são empregados. Em conjunto com a AC, déficits no jogo simbólico têm sido considerados um dos indicadores precoces mais robustos de TEA (Zyga, Russ, & Dimitropoulos, 2015).

Do ponto de vista neurodesenvolvimental, a literatura recente tem demonstrado também que crianças com TEA podem apresentar alterações em funções executivas (FE), o que também auxilia na compreensão da rigidez comportamental durante a interação social e a brincadeira (Seabra, Bosa, & Dias, 2017). Um estudo brasileiro comparou o desempenho das FE de crianças e adolescentes com TEA ao de um grupo controle com desenvolvimento típico (Czermainski, Riesgo, Guimarães, Salles, & Bosa, 2014). Os autores concluíram que o grupo com TEA apresentou desempenho inferior em todas as tarefas que avaliaram as FE (e.g., planejamento, flexibilidade cognitiva, controle inibitório, fluência verbal semântica e fonológica e memória de trabalho verbal e viso espacial). Esses resultados demonstram que as dificuldades comportamentais das crianças com TEA podem influenciar a qualidade da interação social com os seus cuidadores, especialmente durante a brincadeira.

Comportamentos responsivos por parte do adulto visam a favorecer a autonomia infantil a partir do apoio emocional e da bi-direcionalidade da comunicação (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000). Do ponto de vista conceitual, considerando-se que comportamentos responsivos por parte do adulto relacionam-se diretamente com a formação de vínculos de apego e com o desenvolvimento cognitivo infantil, é imprescindível que este seja sensível às demandas e interesses da criança, além de ser capaz de responder de acordo com eles (Frizzo, Vivian, Piccinini, & Lopes, 2013; Lordelo, 2002).

O núcleo da responsividade, por sua vez, é a sincronia. De acordo com teorias que estudam as interações mãe-criança, a sincronia é definida pela adaptação comportamental dinâmica e recíproca entre os parceiros envolvidos na interação (Leclère et al., 2014). Esse fenômeno inclui comportamentos comunicativos verbais e não verbais, além de comportamentos emocionais (e.g., gestos, olhares, expressões faciais), bem como implica interações necessariamente coordenadas entre os parceiros (Delaherche, Chetouani, Mahdhaoui, Saint-Georges, Viaux, & Cohen, 2012). Em outras palavras, é fundamental que haja reciprocidade entre os parceiros interacionais para que se estabeleça uma interação sincrônica. Nessa perspectiva, dependendo da familiaridade com o repertório comportamental

do parceiro e dos ritmos da interação, criança e adulto serão (ou não) capazes de responder um ao outro durante interações espontâneas e prazerosas.

A qualidade da responsividade do adulto pode ser identificada, na literatura, por meio de diferentes estilos interativos. Há várias décadas, o estilo interativo diretivo tem sido identificado na literatura como favorecedor da interação (Sigolo, 2000). Conforme a autora, esse estilo interativo é constituído de comportamentos que objetivam ajudar a criança a solucionar, definir, relacionar e internalizar aspectos relevantes do ambiente. Um estudo de Aquino e Salomão (2005) analisou possíveis variações de comportamentos diretivos em mães de meninos e meninas. Participaram do estudo 16 díades mãe-criança, com idades entre 24 e 30 meses. Os resultados revelaram que comportamentos maternos que dirigiam a atenção infantil foram utilizados em momentos nos quais a criança não estava atenta ao objeto a que a mãe se referia, resultando, conseqüentemente, no engajamento infantil na atividade.

O compartilhamento de tópico é outro estilo interativo da responsividade definido como favorecedor da interação social. Esse estilo envolve comportamentos que buscam seguir o mesmo foco de atenção da criança, dando continuidade a ações e comportamentos já iniciados de forma espontânea por ela, acompanhando-a em atividades ou brincadeiras mediadas por objetos (Bosa & Souza, 2007). Dessa forma, comportamentos contingentes de compartilhar tópicos de interesse podem prever o processo subsequente da aquisição da linguagem no desenvolvimento típico (Bosa, 1998). Desde a década de 1980, estudos que investigaram o papel da qualidade da atenção compartilhada para o desenvolvimento da linguagem apontaram para uma importante relação entre esses dois domínios (Akhtar & Tomasello, 1996; Nelson, 1973; Tomasello & Farrar, 1986). Ainda, conforme Silva (2010), aproveitar a atenção e o interesse espontâneos de crianças com TEA sobre os eventos pode ser uma alternativa para desenvolver a interação e o contato social destas com outras pessoas. Um estudo de Meimes (2014) investigou a relação dos estilos de interação (diretivo, intrusivo e de compartilhamento de tópico) de mães de meninos com TEA e sua influência nos comportamentos infantis (engajamento e não engajamento). Participaram do estudo quatro díades mãe-criança com TEA, sendo que, em duas díades, o estilo compartilhamento de tópico materno resultou em comportamentos de engajamento infantil; contudo, nas outras duas, não houve engajamento por parte da criança. De forma contrária aos estilos diretivo e de compartilhamento de tópico, a literatura demonstra que o estilo intrusivo do adulto tende a resultar em comportamentos de protesto e afastamento da interação por parte da criança (Bosa & Souza, 2007). A Intrusividade consiste na presença de comportamentos repressores do adulto em relação à criança, podendo inibir, assim, a sua espontaneidade durante a interação

(Bosa & Souza, 2007). Comportamentos intrusivos são comumente confundidos com Diretividade, uma vez que também dirigem ou controlam as ações da criança (Bosa, 1998). No entanto, a principal diferença entre esses dois estilos interativos está na presença (i.e., diretividade) ou na ausência (i.e., intrusividade) de sensibilidade do adulto em relação aos desejos e necessidades da criança (Meimes, 2014), denotando pouca responsividade. Por conta disso, alguns autores podem entender que a Intrusividade, por vezes, se mostra benéfica à interação de crianças com TEA. Ressalta-se, porém, que, conforme o contexto, comportamentos sensíveis às necessidades infantis, embora aparentemente intrusivos, podem ser classificados como diretivos. Por exemplo, se a criança adotar um comportamento que pode colocá-la em risco, a interrupção desse comportamento de forma abrupta por parte do adulto pode ser compreendida como sensível às necessidades da criança. Dessa forma, deve-se sempre considerar o propósito do comportamento para caracterizá-lo como intrusivo ou diretivo, ressaltando-se que o primeiro (intrusivo) tende a dificultar o engajamento da criança em situações interacionais. Especificamente no TEA, com relação ao manejo, a Intrusividade pode manifestar-se, também, em comportamentos nos quais o parceiro social da criança a estimula para além do que ela é capaz de suportar (i.e., superestimulação), considerando-se as dificuldades dessas crianças frente a estímulos sensoriais simultâneos e/ou demanda social excessiva (APA, 2013).

Destaca-se que, na literatura em desenvolvimento típico, o estudo de Paavola-Ruotsalainen, Lehtosaari, Palomäki e Tervo (2017) demonstrou que comportamentos responsivos por parte do adulto foram positivamente relacionados às habilidades de compreensão do contexto por parte da criança. A Responsividade do adulto também influenciou positivamente as habilidades de cunho simbólico e gestos comunicativos, apontando para a importância de estudos sobre a influência da qualidade do estilo interativo do adulto para o desenvolvimento infantil.

Embora a literatura seja farta na investigação da interação social pais-criança, existem outros contextos em que a observação da interação entre um adulto e a criança é fundamental. Um exemplo é o uso da observação clínica em contextos de caráter lúdico (Marques & Bosa, 2015; Volkmar, Chawarska, & Klin, 2004), comumente conhecida como hora do jogo, hora lúdica ou entrevista lúdica diagnóstica (Krug & Bandeira, 2016), na avaliação psicológica.

A avaliação psicológica de crianças com suspeita de TEA é de fundamental importância para o diagnóstico, pois pauta-se nos critérios diagnósticos comportamentais do DSM-5 (APA, 2013), bem como nos principais indicadores precoces do transtorno. Uma avaliação criteriosa, não somente das habilidades comumente comprometidas no TEA, mas

também das potencialidades infantis, permite o planejamento de intervenções adequadas que contribuam para o desenvolvimento dessas habilidades. Nessa perspectiva, a hora lúdica se mostra fundamental no processo avaliativo, uma vez que situações de interação social são potencialmente reveladoras da presença ou ausência de risco para transtornos do desenvolvimento. A esse respeito, Bosa e Zanon (2016) destacam que a forma como a criança se relaciona com os brinquedos pode ser muito informativa em termos do desenvolvimento afetivo e da linguagem.

Em contexto da avaliação psicológica de crianças com suspeita de TEA, os sinais de alerta para o transtorno têm especial importância. Salienta-se que os sinais mais robustos, isto é, aqueles comportamentos que se constituem em risco para o transtorno, como prejuízos na comunicação e na interação social, além da ausência de habilidades simbólicas (Zanon, Backes, & Bosa, 2014), podem ser reconhecidos durante a atividade lúdica. Além disso, reitera-se que o propósito da interação no contexto avaliativo não concerne apenas à identificação dos comprometimentos desenvolvimentais, mas também das potencialidades infantis. Logo, é fundamental que o profissional esteja atento às necessidades da criança, adequando o seu manejo para que essas potencialidades possam ser manifestadas (Bosa, Backes, Romeira, & Zanon, 2017).

Nesse sentido, considera-se que a brincadeira constitui uma ferramenta fundamental a ser utilizada pelo avaliador para mediar sua interação com a criança, proporcionando, assim, um contexto favorável à emergência dos comportamentos a serem analisados (Bosa et al., 2017). Ressalta-se, no entanto, que os instrumentos comumente utilizados na avaliação de crianças com TEA, principalmente os que estruturam a hora lúdica, embora orientem os comportamentos do adulto, dão pouca ênfase aos estilos interativos do avaliador. Bosa et al. (2017) atentam para o fato de que os estilos interativos do avaliador podem influenciar a frequência e a qualidade das respostas infantis, sendo o conhecimento acerca desses estilos particularmente importante para que os profissionais que atuam na área possam engajar socialmente crianças com TEA durante a avaliação.

Tendo em vista o que foi abordado anteriormente, ressalta-se que crianças com TEA tendem a não estabelecer interações sincrônicas, o que, por sua vez, acarreta mais um desafio à Responsividade por parte do adulto.

### **Justificativa e objetivo**

Embora haja evidências empíricas sobre os comportamentos que promovem a sustentação da interação cuidador-criança (Dos Santos, Ribeiro, Garotti, & Bosa, 2015),



pouco se sabe sobre as características dos comportamentos do avaliador, em situação de hora lúdica diagnóstica, para além das publicações com enfoque psicodinâmico. É fundamental, portanto, conhecer os estilos interativos que tendem a predominar durante a hora lúdica pelo potencial que alguns comportamentos apresentam na promoção do engajamento infantil (Bosa et al., 2017).

A revisão da literatura demonstra a carência de estudos que investiguem o comportamento do avaliador em contexto psicodiagnóstico, na área do TEA, sobretudo aqueles voltados à identificação precoce de TEA. O não engajamento da criança em interações sociais durante a avaliação compromete a observação clínica do profissional, bem como os resultados do processo avaliativo.

Dessa forma, o objetivo do estudo foi investigar o perfil interativo dos avaliadores durante a hora lúdica na avaliação de crianças com suspeita de TEA. Do ponto de vista das implicações da pesquisa para a prática clínica, pretende-se contribuir para o conhecimento dos comportamentos do adulto que a literatura aponta como favorecedores da interação social de crianças com TEA. Nessa perspectiva, espera-se encontrar perfis interativos mais responsivos e diretivos e menos intrusivos. Com isso, pretende-se reduzir as situações interativas assíncronas na brincadeira (protesto, afastamento etc.), tanto em contexto lúdico de avaliação psicológica, quanto de intervenção, e auxiliar na promoção da emergência das potencialidades infantis.

### **Método**

O objetivo deste estudo foi investigar o perfil de estilo interativo dos avaliadores durante uma sessão de hora lúdica diagnóstica, na avaliação psicológica de crianças com suspeita de TEA. A expectativa foi a de identificar estilos interativos predominantemente responsivos e diretivos e com menor ocorrência do estilo intrusivo considerando-se que as intervenções do avaliador ocorreram sob a supervisão de um professor orientador. O projeto em que este estudo se insere articula pesquisa e extensão e ocorre em uma clínica-escola; e, portanto, os avaliadores receberam treinamento teórico-prático, previamente à avaliação de crianças com suspeita de TEA.

### **Delineamento e participantes**

Trata-se de um estudo empírico retrospectivo, descritivo e transversal, que utilizou um banco de dados composto por 22 videograções de sessões de avaliação da interação avaliador-criança com suspeita de TEA. As crianças foram avaliadas a partir de duas sessões,

mas somente uma sessão de cada criança foi utilizada. As sessões ocorreram em contexto de hora lúdica diagnóstica, em uma clínica-escola (Centro Experimental de Avaliação Multidisciplinar em Autismo - CEMA). O CEMA é vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Transtornos do Desenvolvimento (NIEPED) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Participaram do estudo nove avaliadoras, equiparadas quanto a faixa de idade (20 a 30 anos), escolaridade (ensino superior em andamento/concluído) e duração/qualidade do treinamento (supervisionado). As avaliadoras fazem parte do CEMA, e o treinamento para a avaliação das crianças encaminhadas ao Centro envolveu seminários teóricos sobre transtorno do espectro autista, teorias interacionistas sociopragmáticas, observação da interação criança-avaliador e prática de interação criança-avaliador em situação de hora lúdica, num total aproximado de 20 horas de treinamento.

As 22 crianças avaliadas nas sessões tinham idades entre 24 meses e 74 meses, todas apresentando comportamentos que preenchem critérios para o diagnóstico de TEA, conforme o DSM-5 e o PROTEA-R-NV, além de dificuldades na linguagem expressiva e compreensiva, de acordo com os registros clínicos. Três participantes eram do sexo feminino e 19 do sexo masculino, sendo selecionados por conveniência, a partir do banco de videograções de sessões do NIEPED.

Critérios de inclusão: foram incluídas no estudo todas as sessões de avaliação videogravadas de crianças cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que possuíam prontuário completo, contendo as informações necessárias para o estudo (e.g., dados sociodemográficos e clínicos). Critérios de exclusão: foram excluídas da pesquisa as videograções que não corresponderam aos critérios de qualidade da filmagem (tempo na íntegra, resolução e qualidade sonora) ou sessões em que as avaliadoras não preenchiam os critérios estabelecidos para este estudo (e.g., equiparação quanto ao sexo, faixa etária e escolaridade). Também foram excluídas da amostra as crianças participantes que apresentassem qualquer comorbidade ao quadro de TEA (deficiência intelectual grave, comprometimentos sensoriais graves, ou outros transtornos do neurodesenvolvimento).

### **Instrumentos e materiais**

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):* contempla a autorização do uso dos dados gerados pela pesquisa na composição do banco de dados do NIEPED e sua

utilização em estudos futuros (modelo no Anexo A). O modelo de TCLE que foi assinado pelas avaliadoras consta no Anexo B.

*Ficha sobre Dados Sociodemográficos da família e informações clínicas sobre a criança com TEA:* a ficha foi adaptada para esse estudo e buscou obter informações sociodemográficas da família, bem como sobre o desenvolvimento da criança e aspectos clínicos relacionados ao TEA (modelo no Apêndice B). Os dados foram registrados pelo pesquisador a partir da entrevista de anamnese da criança, que consta em banco de dados do NIEPED.

*Ficha sobre Dados Sociodemográficos e informações sobre o avaliador:* a ficha busca obter informações sobre idade, sexo, escolaridade e informações sobre a formação do avaliador, tais como tipo e tempo de experiência na avaliação de crianças com suspeita de TEA (modelo no Apêndice C). As informações foram registradas pelo pesquisador, conforme o que consta no banco de dados do NIEPED.

*Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de TEA – Versão Revisada – Não Verbal (PROTEA-R-NV)* (Bosa, 1998; Bosa & Salles, 2018; Bosa, Zanon, & Backes, 2016; Marques & Bosa, 2015): o protocolo faz parte do Sistema PROTEA-R de Avaliação do Transtorno do Espectro Autista, que é um instrumento que sistematiza as entrevistas e a observação clínica de casos com suspeita de TEA e de outros transtornos da comunicação na infância. O manual do Sistema PROTEA-R de Avaliação do TEA contempla todas as etapas do processo de avaliação, desde as entrevistas de anamnese, passando pela observação clínica, até a entrevista devolutiva aos responsáveis. Para a observação clínica propriamente dita (observação diagnóstica), administra-se o Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de TEA – Versão Revisada – Não Verbal (PROTEA-R-NV). Em cada sessão, o protocolo é administrado e codificado a partir da observação clínica da criança em situação de brincadeira com o avaliador, o que exige especial atenção do profissional com relação à sua própria conduta frente à criança, considerando-se a influência daquele sobre as respostas infantis. O PROTEA-R-NV é um instrumento de observação composto por 17 itens que avaliam a qualidade e a frequência de comportamentos característicos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (i.e., comprometimentos sociocomunicativos, qualidade da brincadeira e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados). Destina-se a crianças pré-escolares (24 a 60 meses) com suspeita do transtorno, especialmente as não verbais. O instrumento também se revelou adequado para crianças não verbais acima de 60 meses, possivelmente pela associação com deficiência intelectual.

As sessões de administração do PROTEA-R-NV são compostas por um contexto livre e outro semiestruturado, com duração média de 45 minutos. No contexto livre, os brinquedos ficam dispostos, propiciando a exploração da criança de acordo com seus desejos e necessidades, além de propiciar a brincadeira simbólica (i.e., kit de chá, carrinhos, bonecos, mesa e cadeiras). Já no contexto semiestruturado, utiliza-se uma caixa à qual somente o avaliador tem acesso, contendo objetos que serão apresentados em sequência específica pelo avaliador, sendo apresentado o próximo brinquedo apenas após a guarda do anterior. Esses objetos estimulam reações sensoriais, incluindo brinquedos sonoros, luminosos e que produzem movimentos (i.e., bola que produz som e luz, pião, trem de pelúcia que produz movimento, palhaço de argolas, máquina fotográfica de brinquedo, dedoches, bolhas de sabão). A caixa é opaca e fica sobre um armário, sendo utilizada em um momento específico da sessão. Os brinquedos sonoros são do tipo que podem ser desligados a qualquer momento, sem necessidade de se esperar pelo término do estímulo, caso a criança reaja negativamente. A Tabela 5 mostra a lista de brinquedos do contexto de brincadeira semiestruturada conforme suas características e objetivo na avaliação, contemplada no manual do Sistema PROTEA-R de Avaliação do TEA, no capítulo de instruções para a administração do PROTEA-R- NV. Os brinquedos foram escolhidos de acordo com a faixa etária dos participantes e os objetivos do estudo. O protocolo pode ser administrado em uma única sessão de 45 minutos, embora o manual do instrumento sugira de uma a quatro sessões para a observação da permanência ou não dos comportamentos observados.

*Manual de Codificação dos Estilos Interativos dos Avaliadores:* manual destinado à observação e codificação dos comportamentos das avaliadoras durante a administração do PROTEA-R-NV. É composto por definições operacionais de cada estilo interativo (categorias de Responsividade, Diretividade e Intrusividade) e os comportamentos ilustrativos de cada um destes (subcategorias) (Apêndice A); e por uma *Folha de Registro dos Comportamentos dos Avaliadores* contendo as 17 subcategorias de comportamento do contexto de brincadeira livre e 14 do contexto de brincadeira semiestruturada, para cada um dos 17 episódios de um minuto e dos 22 casos. É preenchida por cada uma das juízas, contém um total de 5896 comportamentos codificados quanto à sua presença ou ausência (modelo parcial no Anexo C).

### **Procedimentos e considerações éticas**

Os participantes, que compõem o banco de dados, advêm de uma pesquisa anterior do NIEPED, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Psicologia da

UFRGS sob o protocolo nº 06632012.4.0000.5334. O parecer consubstanciado do CEP para este estudo encontra-se no Anexo D. Os responsáveis pelas crianças e as avaliadoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que contempla a autorização do uso dos dados gerados pela pesquisa na composição do banco de dados do NIEPED e sua utilização em estudos futuros. Utilizando-se o Manual de Codificação dos Estilos Interativos do Avaliador, foi realizada observação sistemática por duas juízas independentes, a fim de investigar o perfil interativo das avaliadoras durante as sessões de avaliação. A observação foi realizada em dois momentos distintos durante a administração do PROTEA-R-NV: (1) o contexto de brincadeira livre (composto por período de tempo que inicia no momento em que o avaliador dirige a atenção da criança para um dos brinquedos dispostos no chão ou na caixa transparente e termina 15 minutos após seu início); e (2) o contexto de brincadeira semiestruturada, em que o avaliador apresenta brinquedos específicos à criança (i.e., bola com estímulos, pião, máquina fotográfica, pelúcia que vibra, cone de argolas, dedoches/fantoches, bolhas de sabão). Nesse contexto, será analisado o primeiro minuto após a apresentação de cada brinquedo, por considerar-se este um tempo suficiente para analisar os comportamentos do avaliador na apresentação de cada objeto.

Tabela 5

*Lista de Brinquedos do Contexto de Brincadeira Semiestruturada do PROTEA-R-NV*

Sugestão de Brinquedo	Características	Objetivo
Bola com estímulos	Objeto de superfície dura (plástico) com múltiplos estímulos (luz, som, movimento), quando acionado mecanicamente.	Avaliar a reação da criança a estímulos simultâneos. Observar a presença de hipo ou hiper-reatividade aos estímulos acionados.
Pião	Pião metálico (pode ser de madeira), com cores e que gira quando operado adequadamente junto ao chão.	Observar a presença de comportamentos ritualizados ou repetitivos da criança. Verificar se o interesse infantil está na funcionalidade do pião, ou nas sensações que este pode causar (ex.: criança foca a atenção estereotipicamente no giro do pião).
Máquina Fotográfica	Máquina fotográfica de brinquedo (leve, de plástico), com efeitos de som (botões que acionam músicas) e luz (imitando o <i>flash</i> ).	Avaliar a reação da criança aos estímulos simultâneos (som e luz). Também é possível eliciar brincadeira simbólica (ex.: sugerir à criança que finja que está tirando fotos).
Pelúcia que vibra	Objeto macio e de pelúcia, que produza movimento (vibração) quando acionado a partir de uma corda que é puxada.	Verificar as reações da criança aos estímulos táteis do objeto. Observar se esta afasta o corpo da vibração do objeto ou se foca a atenção de forma atípica às suas propriedades (ex.: encosta-se no objeto repetidamente, enquanto este vibra).
Cone de argolas	Cone de plástico com cabeça de palhaço e argolas para encaixe no cone. Objeto sem estímulo sensorial (pausa após a apresentação de diversos estímulos seguidos).	Observar se a criança engaja em atividade de troca de turnos, em que cada um da dupla (avaliador e criança) tem a sua vez de tentar encaixar as argolas no cone a certa distância.
Dedoches/Fantoches	Fantoches de encaixar nos dedos. Sugere-se a presença de bonecos de ambos os sexos e de diferentes idades. Objeto sem estímulo sensorial (pausa após a apresentação de diversos estímulos seguidos).	Eliciar brincadeira simbólica com os bonecos e observar a habilidade da criança de engajar na brincadeira de faz-de-conta, além de apresentar imitação simbólica.
Bolhas de sabão	Bolhas de sabão: Pote (pequeno) cilíndrico e de plástico, com tampa de rosca que possui haste capaz de produzir bolhas de sabão. O líquido dentro do pote constitui-se por água e sabão neutro (para evitar ardência em caso de contato com os olhos).	Último brinquedo a ser apresentado. Apresentação de objeto com estímulo visual leve e geralmente prazeroso, para que a criança possa sair tranquila da sessão. Por constantemente despertar interesse, pode-se verificar também a realização de pedido para que sejam feitas mais bolhas.

Para a codificação dos comportamentos dos avaliadores foi utilizada a Folha de Registro dos Comportamentos dos Avaliadores. Para isso, as duas juízas receberam

treinamento: (1) teórico, em que foram discutidas noções sobre TEA, teoria sociopragmática de Tomasello e demais pressupostos teóricos que embasaram a construção do Sistema PROTEA-R de Avaliação do TEA, sendo apresentado o Manual de Codificação dos Estilos Interativos dos Avaliadores e o Protocolo de Codificação dos Comportamentos dos Avaliadores; e (2) prático, no qual foi realizada a codificação dos comportamentos de uma díade piloto, utilizando-se o Manual e o Protocolo. O treinamento teve duração de 4 horas.

Após o treinamento, as juízas codificaram, de modo independente, os comportamentos dos avaliadores nas 22 sessões videogravadas, de acordo com o Manual de Codificação dos Estilos Interativos do Avaliador. Finalmente, foi analisada a fidedignidade entre as juízas por meio do cálculo do índice de concordância entre juízes com base na seguinte razão:  $\text{concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias}) \times 100$  (Fagundes, 2015) devendo estes atingir um índice de 70%, ou superior. Encontrou-se um índice de concordância (IC) de 78,66%, considerando o total de comportamentos codificados (268) em cada uma das 22 videograções. Com relação ao contexto de brincadeira livre, especificamente, o IC foi de 77,46%. No contexto de brincadeira semiestruturada, as juízas atingiram 80,60% de concordância. Para a identificação dos perfis das avaliadoras, foram consideradas as concordâncias entre as juízas (78,66% do total de comportamentos codificados). A Tabela 6 demonstra os índices de concordância em ambos os contextos de brincadeira (por videogração e média geral).

## Resultados

Os dados foram analisados a partir de estatística descritiva, utilizando-se o software *SPSS Statistics Editor* (IBM, 2016). Os objetos de análise deste estudo foram os comportamentos do adulto (avaliador), sendo as unidades de análise os episódios de interação, com duração de um minuto cada, entre avaliadora e criança. Para tanto, foram calculadas as médias das frequências de ocorrência dos estilos interativos, bem como as frequências dos comportamentos codificáveis (subcategorias) de cada estilo interativo, a fim de identificar o perfil mais frequentemente adotado por essas profissionais.

Foram analisadas, por duas juízas independentes, 22 videograções de sessões de avaliação (das 22 crianças participantes em interação com as nove avaliadoras), com o uso do PROTEA-R-NV, de crianças com suspeita de TEA. Observaram-se 17 minutos (episódios de interação avaliadora-criança com um minuto de duração) de cada videogração, sendo 10 episódios do contexto de brincadeira livre e sete episódios do contexto de brincadeira semiestruturada. Em cada um dos episódios interativos, foi observada a presença, a ausência

ou a falta de aplicação da subcategoria correspondente aos três estilos interativos (categorias) do Manual de Codificação dos Estilos Interativos do Avaliador.

Para cada uma das videograções, nos episódios de interação do contexto de brincadeira livre, observou-se a presença, a ausência ou falta de aplicação de sete categorias/subcategorias de Responsividade (Aproximar-se Gradualmente, Observar o Contexto, Compartilhar Tópico, Atentar a Pedidos de assistência, Antecipar Ações, Respeitar o Tempo de Resposta, Respeitar Pausas); quatro de Diretividade (Dirigir a Atenção, Demonstrar como se Opera um Objeto, Tornar a Brincadeira Atrativa, Engajar Socialmente); e seis de Intrusividade (Aproximar-se Abruptamente, Desconsiderar Interesses, Realizar Ações sem Antecipação, Desrespeitar o Tempo de Resposta, Desrespeitar Pausas, Fazer Perguntas em Excesso). Em cada episódio de interação do contexto de brincadeira livre, foram analisados 17 comportamentos do avaliador, totalizando 170 análises para cada uma das 22 videograções nesse contexto de brincadeira.

Já nos episódios de interação do contexto de brincadeira semiestruturada, observou-se a presença ou ausência de: seis comportamentos referentes ao estilo interativo de Responsividade (Aproximar-se Gradualmente, Compartilhar Tópico, Atentar a Pedidos de assistência, Antecipar Ações, Respeitar o Tempo de Resposta, Respeitar Pausas); três comportamentos do estilo interativo Diretividade (Dirigir a Atenção, Demonstrar como se Opera um Objeto, Tornar a Brincadeira Atrativa); e cinco comportamentos de Intrusividade (Desconsiderar Interesses, Realizar Ações sem Antecipação, Desrespeitar o Tempo de Resposta, Desrespeitar Pausas, Fazer Perguntas em Excesso). Em cada episódio de interação do contexto de brincadeira semiestruturada, foram analisados 14 comportamentos do avaliador, totalizando 98 análises para cada uma das 22 videograções nesse contexto de brincadeira.

Dessa forma, em cada uma das 22 videograções, observou-se a presença, a ausência, ou falta de aplicação de 268 comportamentos, totalizando 5896 comportamentos observados. Cada uma das juízas codificou, de forma independente, os 5896 comportamentos. Ressalta-se que, conforme o manual, todos os comportamentos observados podem estar presentes (SIM), ausentes (NÃO) ou não se aplicarem (NA). Os casos em que se deve codificar NA têm seus critérios descritos no próprio manual, com exemplos ilustrativos (e.g., o comportamento de Demonstrar como se operaum objeto não se aplicará nos quando a criança operar objetos sem a necessidade de que o avaliador o demonstre como fazer).



Tabela 6

*Índices de Concordância entre Juízes nos Dois Contextos de Brincadeira*

Videogravação	Avaliadora	Brincadeira livre (%)	Brincadeira semiestruturada (%)	Total (%)
1	A	68,82	81,63	71,87
2	A	71,17	78,57	73,88
3	B	82,35	92,85	86,19
4	C	91,17	92,85	91,79
5	A	72,94	82,65	77,5
6	A	77,64	83,67	79,85
7	A	90	80,61	86,56
8	D	71,17	81,63	75,37
9	D	89,41	81,63	86,56
10	D	85,29	87,75	86,19
11	D	82,94	86,73	84,32
12	E	69,41	74,48	71,26
13	F	75,29	64,28	71,64
14	G	80,58	87,75	83,2
15	G	78,23	90,81	82,83
16	H	68,23	74,48	70,89
17	I	81,17	75,51	79,1
18	F	90,58	83,67	88,81
19	E	68,82	79,59	72,76
20	A	71,17	78,57	73,88
21	E	72,94	67,34	70,89
22	A	74,7	80,61	76,86
<b>Média</b>		<b>77,46</b>	<b>80,61</b>	<b>78,67</b>

O índice de concordância total para todos os casos ficou dentro da faixa estipulada como aceitável neste estudo (de 70 a 100%). As videogravações em que houve maior índice de concordância foram a 4 e a 18 (91,79 e 88,81%, respectivamente) e as em que este índice foi menor foram as 16 e 21 (70,89%).

Com relação aos perfis de estilos interativos observados nas 22 videogravações, foram calculadas as médias e desvios padrão das frequências da presença de cada comportamento, apenas. Não foram consideradas as ocorrências de NA para esse cálculo, sendo que esta codificação, mesmoquando adequada (ex.: por motivos técnicos), conforme o manual, não informa dados sobre o perfil de estilo interativo adotado pelo avaliador durante a sessão de

avaliação. Por essa razão, as frequências brutas dos comportamentos não foram calculadas para fins de caracterização do perfil. Os resultados revelaram que o estilo interativo que mais predominou em ambos os contextos de brincadeira foi a Diretividade, seguida pela Responsividade e pela Intrusividade. Foram calculadas as médias das frequências de cada estilo interativo a partir da razão entre a frequência total e o número de itens (comportamentos) de cada estilo. As médias variam de 0 a 1 e foram as seguintes: Diretividade ( $m = 0,48$ ); Responsividade ( $m = 0,28$ ); Intrusividade ( $m = 0,02$ ). As Tabelas 7 e 8 representam os valores das médias e desvios padrão de cada um dos estilos interativos, em cada um dos contextos de brincadeira.

Tabela 7

*Médias e Desvios Padrão da Frequência dos Estilos Interativos no Contexto de Brincadeira Livre*

Estilo interativo	Mínimo	Máximo	Média (DP)
Responsividade	0,20	0,39	0,28 (0,04)
Diretividade	0,05	0,70	0,48 (0,17)
Intrusividade	0,00	0,07	0,02 (0,23)

Nesse contexto de brincadeira, para verificar se a média da Responsividade foi significativamente diferente que as demais dimensões de estilo interativo nessa mostra, realizou-se o teste de Wilcoxon. Os resultados do teste revelaram que a média de Diretividade foi significativamente mais alta que a média de Responsividade ( $Z = -3.49$ ,  $p < .001$ ); e Responsividade significativamente mais alta que Intrusividade, ( $Z = -4.11$ ,  $p < .001$ ).

Tabela 8

*Médias e Desvios Padrão da Frequência dos Estilos Interativos no Contexto de Brincadeira Semiestruturada*

Estilo interativo	Mínimo	Máximo	Média (DP)
Responsividade	0,07	0,33	0,20 (0,07)
Diretividade	0,71	1,00	0,93 (0,08)
Intrusividade	0,00	0,17	0,03 (0,04)

No contexto de brincadeira semiestruturada, o teste de Wilcoxon revelou que a média da Diretividade foi também significativamente mais alta que a média de Responsividade ( $Z = -4.11$ ,  $p < .001$ ). A média de Responsividade significativamente mais alta que a de Intrusividade ( $Z = -4.06$ ,  $p < .001$ ). Por outro lado, quando consideradas todas as codificações (SIM, NÃO e NA), nos casos em que houve concordância entre as juízas (78,66%), foram calculadas as frequências da presença de cada um dos comportamentos codificáveis. No contexto de brincadeira livre, cada um dos comportamentos poderia estar presente em cada

um dos dez episódios interativos de cada um dos 22 casos. Para tanto, cada comportamento tinha a possibilidade de estar presente 220 vezes. Os resultados revelaram que, nesse contexto de brincadeira, em relação ao estilo responsivo, os comportamentos de observar o contexto (90,9%) e compartilhar tópico (73,63%) foram os mais frequentes. No estilo diretivo, os comportamentos que mais ocorreram foram os de tornar as brincadeiras atrativas (75,45%) e os de dirigir a atenção (74,54%). No estilo intrusivo, embora todos os comportamentos tenham ocorrido com frequência muito baixa, o comportamento mais presente foi o de desconsiderar interesses (4,09%) e os de fazer perguntas em excesso (3,18%).

Já no contexto de brincadeira semiestruturada, cada comportamento poderia estar presente em cada um dos sete episódios interativos de cada um dos 22 participantes. Assim, cada comportamento tinha a possibilidade de estar presente 154 vezes. O comportamento mais frequente do estilo responsivo foi compartilhar tópico (57,79%). No estilo diretivo, todos os comportamentos ocorreram com frequência similar, destacando-se o de dirigir a atenção (98,70%); Já no estilo intrusivo, todos os comportamentos apresentaram baixas frequências, sendo não antecipar ações a que mais ocorreu (9,09%). A Tabela 9 apresenta as frequências percentagens de cada comportamento em ambos os contextos de brincadeira.

Foram também exploradas eventuais diferenças nos comportamentos dos estilos interativos entre os dois contextos (brincadeira livre: BL e semiestruturada: BSE). A Tabela 9 demonstra que, na comparação de cada um dos comportamentos que constituem cada categoria de estilo interativo (Responsividade, Diretividade e Intrusividade), nos dois contextos, observa-se o seguinte: a) houve tendência de maior diferença na ocorrência de um dos comportamentos responsivos (Antecipar ações - AA; BL:  $f = 9$ ; BSE:  $f = 52$ ) no contexto semiestruturado do que no de brincadeira livre; b) houve tendência de maior diferença na ocorrência de comportamentos diretivos no contexto semiestruturado do que no de brincadeira livre. O avaliador tendeu a dirigir mais atenção (DA; BL:  $f = 164$ ; BSE:  $f = 152$ ), demonstrar como se opera um objeto (DOO; BL:  $f = 87$ ; BSE:  $f = 131$ ) e tornar as brincadeiras mais atrativas (TBA; BL:  $f = 166$ ; BSE:  $f = 149$ ); c) houve tendência de maior diferença na ocorrência de um comportamento intrusivo (Realizar ações sem antecipação - ASA; BL:  $f = 6$ ; BSE:  $f = 14$ ) no contexto semiestruturado do que no de brincadeira livre. Por outro lado, no contexto de brincadeira livre, os seguintes comportamentos tenderam a ocorrer mais do que no semiestruturado: Responsividade - Compartilhar tópico (CT; BL:  $f = 162$ ; BSE:  $f = 89$ ) e respeitar o tempo de resposta (RTR; BL:  $f = 17$ ; BSE:  $f = 7$ ); Intrusividade: fazer perguntas em excesso (FPE; BL:  $f = 7$ ; BSE:  $f = 1$ ).

Tabela 9

*Frequências e Porcentagens dos Comportamentos Codificáveis em Ambos os Contextos de Brincadeira (livre, N = 900; semiestruturada N = 648)*

Contexto de brincadeira livre			Contexto de brincadeira semiestruturada*			
	Comportamento	f (%)	n	Comportamento	F (%)	n
Responsividade	Observar o contexto <b>(OC)</b>	200 (90,90)	444	<b>(CT)</b>	89 (57,79)	190
	Compartilhar tópico <b>(CT)</b>	162 (73,63)		<b>(AA)</b>	52 (33,76)	
	Aproximar-se gradualmente <b>(AG)</b>	37 (16,81)		<b>(AG)</b>	26 (16,88)	
	Respeitar o tempo de resposta <b>(RTR)</b>	17 (7,72)		<b>(AP)</b>	9 (5,84)	
	Atentar a pedidos de assistência <b>(AP)</b>	11 (5,00)		<b>(RTR)</b>	7 (4,54)	
	Antecipar ações <b>(AA)</b>	9 (4,09)		<b>(RP)</b>	7 (4,54)	
	Respeitar pausas interacionais <b>(RP)</b>	8 (3,63)				
Diretividade	Tornar as brincadeiras atrativas <b>(TBA)</b>	166 (75,45)	428	<b>(DA)</b>	152 (98,70)	432
	Dirigir a atenção <b>(DA)</b>	164 (74,54)		<b>(TBA)</b>	149 (96,75)	
	Demonstrar como se opera um objeto <b>(DOO)</b>	87 (39,54)		<b>(DOO)</b>	131 (85,06)	
	Engajar socialmente <b>(ES)</b>	11 (5,00)				
Intrusividade	Desconsiderar interesses <b>(DCI)</b>	9 (4,09)	28	<b>(ASA)</b>	14 (9,09)	26
	Fazer perguntas em excesso <b>(FPE)</b>	7 (3,18)		<b>(DCI)</b>	8 (5,19)	
	Realizar ações sem antecipação <b>(ASA)</b>	6 (2,72)		<b>(DRP)</b>	3 (1,94)	
	Aproximar-se abruptamente <b>(AAb)</b>	2 (0,90)		<b>(FPE)</b>	1 (0,64)	
	Desrespeitar o tempo de resposta <b>(DTR)</b>	2 (0,90)		<b>(DTR)</b>	0 (0,00)	
	Desrespeitar pausas interacionais <b>(DRP)</b>	2 (0,90)				

Nota.\* Os comportamento de Responsividade - Observar o contexto (OC), Diretividade - Engajar socialmente (ES) e de Intrusividade - Aproximar-se abruptamente (AAb) não foram codificados neste contexto porque não eram aplicáveis à situação(estruturada).

## Discussão

O objetivo do presente estudo foi investigar o perfil interativo das avaliadoras durante a hora lúdica na avaliação de crianças com suspeita de TEA. A partir dos resultados, observou-se que o estilo diretivo foi o mais utilizado pelas avaliadoras em interação com as crianças. Esse dado corrobora com a literatura sobre interação adulto- criança com TEA. Um estudo exploratório comparou a interação de pais e seus filhos (46 com TEA e 42 com desenvolvimento típico) utilizando-se um instrumento de intervenção na interação das díades (*Parent Child Interaction Therapy - PCIT*). Os resultados do estudo revelaram que, de maneira geral, os pais de crianças com TEA tendem a interagir com seus filhos de forma similar aos pais de crianças com desenvolvimento típico, porém os pais de crianças com o transtorno apresentam comportamento significativamente mais diretivo que os pais do outro grupo observado (Zlomke, Bauman, & Edwards, 2019). Uma das possíveis explicações para isto é que crianças com TEA tendem a estabelecer interações pouco recíprocas e espontâneas e intencionais, o que faz com que o adulto em interação com essas crianças tenda a adotar um estilo mais diretivo frente às limitadas respostas sociais infantis.

Um estudo longitudinal de Wagner, Zhang, Gray e Abbacchi (2019) investigou a variação do comportamento social recíproco (VCR) de crianças com TEA. Participaram 602 indivíduos, divididos em quatro grupos, sendo estes: 1) indivíduos com TEA; 2) irmãos de indivíduos com TEA; 3) indivíduos com ou sem TEA, mas com diagnóstico psiquiátrico; e 4) irmãos de indivíduos com diagnóstico psiquiátrico. Os participantes tinham idades entre 2,5 e 29 anos de idade. Os resultados do estudo revelaram que, embora a VCR tenha se mantido estável dentro dos grupos, observou-se uma diferença significativa entre os escores do grupo de indivíduos com TEA e os demais grupos investigados (VCR três desvios padrão abaixo de indivíduos sem TEA e sem diagnóstico psiquiátrico; dois desvios padrão abaixo de indivíduos (com ou sem TEA) e com diagnóstico psiquiátrico). Em outras palavras, crianças com TEA tenderam a apresentar menos comportamentos sociais recíprocos quando comparadas a outras crianças.

Ainda, observou-se que, especificamente na brincadeira semiestruturada, a Diretividade atingiu frequências maiores do que no contexto de brincadeira livre. Isso pode ser explicado pela própria natureza de cada um dos contextos de brincadeira na administração do PROTEA-R-NV: no contexto de brincadeira livre, o manual do instrumento orienta o avaliador a permitir que a criança explore o ambiente e os brinquedos à sua disposição de maneira mais autônoma; já no contexto de brincadeira semiestruturada, o avaliador é orientado a apresentar cada um dos objetos da caixa do avaliador individualmente,

demonstrando à criança como operá-los antes de entregar o brinquedo (sempre que possível) (Bosa & Salles, 2018). Isso explica a alta frequência dos comportamentos de dirigir a atenção, demonstrar como se opera um objeto e tornar as brincadeiras atrativas nesse contexto de brincadeira.

Além disso, a maior ocorrência do comportamento de antecipar ações no contexto semiestruturado do que no contexto de brincadeira livre provavelmente deu-se devido à natureza dos estímulos presentes nas brincadeiras semiestruturadas (predominantemente sensorial). A maioria dos brinquedos apresentados nesse contexto possuem estímulos sensoriais simultâneos, o que pode acarretar uma sobrecarga sensorial (APA, 2013), quando apresentada subitamente. Embora todos os comportamentos do estilo intrusivo tenham ocorrido com baixa frequência, mesmo no contexto semiestruturado, o comportamento de não antecipar ações foi o que mais ocorreu. Isso demonstra uma necessidade de melhor treinamento do avaliador, já que se trata de um contexto que deve ser mais dirigido por ele.

Já a baixa ocorrência dos comportamentos considerados intrusivos durante a interação das avaliadoras com os avaliados, sugere que o tempo de experiência destas com o instrumento PROTEA-R-NV talvez influencie positivamente na baixa ocorrência de condutas que tendem a não favorecer a interação com essas crianças. O manual do protocolo também orienta o cuidado do profissional para evitar comportamentos de natureza intrusiva. Essa orientação deve-se principalmente às possíveis respostas sensoriais atípicas dessas crianças (hipo ou hiper-reatividade a estímulos simultâneos). Por exemplo, um estudo de Feldman et al. (2018) explorou a relação entre medidas de sensibilidade sensorial em crianças com e sem TEA (18 com TEA e 18 grupo controle) de oito a 17 anos. Os resultados revelaram que os níveis médios de respostas sensoriais no grupo com TEA foram significativamente maiores em hiporreação, hiperreação e procura sensorial em relação aos controles com desenvolvimento típico. Ainda, ressalta-se que a baixa intrusividade pode estar relacionada aos altos índices dos comportamentos de observar o contexto e compartilhar tópico, por parte das avaliadoras, considerando-se que estes comportamentos sugerem que as profissionais estavam atentas às demandas e interesses infantis.

Os comportamentos caracterizados como Responsividade no Manual de Codificação dos Estilos Interativos dos Avaliadores mais adotados pelas avaliadoras foram Observar o Contexto e Compartilhar Tópico. O comportamento de observar o contexto diz respeito ao avaliador considerar o que estava ocorrendo no ambiente antes da sua entrada, ou então pontuar que percebe as aparentes intenções da criança, mesmo que a estrutura da avaliação não permita seguir o interesse infantil naquele momento (e.g., precisar trocar o objeto,

considerando o tempo de sessão máximo sugerido). A alta ocorrência desse comportamento pode ser explicada pela natureza do contexto livre de brincadeira, em que o avaliador é orientado a observar as explorações autônomas da criança antes de sugerir alguma brincadeira ou atividade (Bosa & Salles, 2018), evitando, deste modo, a Intrusividade. Da mesma forma, a alta presença do comportamento de compartilhar tópico sugere que as avaliadoras priorizaram as demandas e aparentes interesses infantis na interação, permitindo que as crianças explorassem o ambiente livremente. Para Tomasello (1999/2003), por exemplo, as cenas de atenção compartilhada recorrentes no dia a dia das crianças favorecem a aquisição da linguagem no desenvolvimento infantil.

Por outro lado, ainda no contexto de brincadeira livre, os índices de ocorrência do comportamento de Fazer Perguntas em Excesso (Intrusividade), descritos no Manual, sugerem que o fato de as crianças não serem verbais aumenta a tendência de o avaliador em suprir com perguntas, as lacunas em que predomina o silêncio por parte da criança. Um estudo de metanálise de Ku, Stinson e MacDonald (2019), explorou as diferenças de comportamento parental de crianças com TEA e com desenvolvimento típico. Os resultados revelaram que pais de crianças com TEA apresentaram comportamentos significativamente mais “controladores” que os pais das outras crianças (Hedge’s  $g = 0,53$ ; IC 95%: 0,13 - 0,93;  $Z = 2,60$ ;  $p = 0,009$ ), os quais se manifestam por meio de comportamentos verbais (intrusão, ordens e comentários) não coerentes com o contexto.

### **Considerações finais**

O presente estudo permite reflexões acerca do papel do avaliador no contexto lúdico de avaliação psicodiagnóstica. Além disso, sugere quais comportamentos devem ser mantidos no contexto de avaliação e quais podem ser evitados. O treinamento de novos avaliadores pode levar em consideração os estilos interativos, e seus respectivos comportamentos, que mais tendem a ser adotados com crianças com TEA, por exemplo. A metodologia adotada para a investigação do perfil das avaliadoras participantes (observação sistemática de videograções) permite uma análise mais acurada do comportamento, além da concordância entre juízas, que sugere a fidedignidade na operacionalização dos comportamentos descritos no Manual. Por outro lado, a análise de episódios interativos por tempo pode ter prejudicado a observância de alguns comportamentos quando estes ocorreram de forma interrompida entre um episódio e outro.

A investigação dos comportamentos de avaliadores pode ser explorada em novos estudos a fim de permitir uma compreensão mais profunda sobre a influência dos comportamentos desses profissionais nos resultados da avaliação psicodiagnóstica. Essa

compreensão pode, por exemplo, influenciar na capacitação desses profissionais de forma a fazer emergir não apenas as limitações, mas as potencialidades infantis durante a avaliação, o que pode resultar em melhores prognósticos no desenvolvimento infantil.

### Referências

- Akhtar, N., & Tomasello, M. (1996). Two-year-olds learn words for absent objects and actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(1), 79-93. doi: 10.1111/j.2044-835X.1996.tb00695.x
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5<sup>th</sup>ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Aquino, F. S. B., & Salomão, N. M. R. (2005). Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 223-230. doi: 10.1590/S1413-294X2005000200009
- Bosa, C. A. (1998). *Affect, communication and self-stimulation in children with and without autism: a systematic observation study of joint attention and requesting behaviors*. Unpublished master's thesis. University of London: London, UK.
- Bosa, C. A., Backes, B., Romeira, G. M., & Zanon, R. B. (2017). Avaliação sociocomunicativa nos casos de suspeita de autismo: diretrizes para a hora lúdica diagnóstica. In C. A. Bosa, & M. C. T. V. Teixeira, (Orgs.). *Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica*, 83-104. São Paulo: Hogrefe.
- Bosa, C. A. & Salles, J. F. (2018). *Sistema PROTEA-R de Avaliação do Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo: Vetor.
- Bosa, C. A., & Souza, A. D. (2007). Interação mãe-criança e desenvolvimento atípico: A contribuição da observação sistemática. In C. A. Piccinini, & M. L. S. Moura, (Orgs.). *Observando a interação pais-bebê-criança*, 235-257. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bosa, C. A., & Zanon, R. (2016). Psicodiagnóstico e transtorno do espectro autista. In C. Hutz, D. Bandeira, C. Trentini, & J. Krug (Orgs.), *Psicodiagnóstico* (pp. 308- 322). Porto Alegre: Artmed.
- Bosa, C. A., Zanon, R., & Backes, B. (2016). Autismo: construção de um protocolo de avaliação do comportamento da criança – PROTEA-R. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 194-205. doi: 10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p194-205
- Costa, F. T. Da, Teixeira, M. a. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465–473. doi:10.1590/S0102-7972200000030001



- Czermainski, F. R., Riesgo, R. S., Guimarães, L. S. P., Salles, J. F., & Bosa, C. A. (2014). Déficiências de funções executivas em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 24(57), 85-94. doi: 10.1590/1982-43272457201411
- Delaherche, E., Chetouani, M., Mahdhaoui, A., Saint-Georges, C., Viaux, S., & Cohen, (2012). Interpersonal synchrony: A survey of evaluation methods across disciplines. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 3(3) 1–20. doi: 10.1109/T-AFFC.2012.12
- Dos Santos, A. C., Ribeiro, I. F., Garotti, M. F., & Bosa, C. A. (2015). Intervention in autism: Social engagement implemented by caregivers. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 25(60), 67-75. doi: 10.1590/1982-43272560201509
- Edmunds, S., Kover, S., & Stone, W. (2019). The relation between parent verbal responsiveness and child communication in young children with or at risk for Autism Spectrum Disorder: A systematic review and meta-analysis. *Autism Research*, 12(5), 715- 731. doi: 10.1002/aur.2100
- Feldman, J., Kuang, W., Conrad J. G., Tu, A., Santapuram, P., Simon, D. M., et al. (2018). Brief report: differences in multisensory integration covary with sensory responsiveness in children with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1):397-403. doi: 10.1007/s10803-018-3667-x
- Frizzo, G. B., Vivian, A. G., Piccinini, C. A., & Lopes, R. S. (2013). Crying as a form of parent–infant communication in the context of maternal depression. *Journal of Child and Family Studies*, 22(4), 569-581. doi:10.1007/s10826-012-9612-2
- Hobson, J. A., Tarver, L., Beurkens, N., & Hobson, R. P. (2016). The relation between severity of autism and caregiver-child interaction: A study in the context of relationship development intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 745–755. doi: 10.1111/j.2044-835X.2012.02083.x
- IBM Corp. Released. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Krug, J. S., & Bandeira, D. R. (2016). Critérios de análise do brincar infantil na entrevista lúdica diagnóstica. In Hutz, C. S, Bandeira, D. R., Trentini, C. M., & Krug, J. S. (Orgs), *Psicodiagnóstico* (pp. 16-20). Porto Alegre: Artmed.
- Ku, B., Stinson, J. D., & MacDonald, M. (2019). Parental behavior comparisons between parents of children with Autism Spectrum Disorder and parents of children without Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 28(6), 1445-1460. doi:10.1007/s10826-019-01412-w

- Lichtenstein, A. H., & Lau, J. (2009). Application of systematic review methodology to the field of nutrition. In (US) AfHRaQ, (Eds.), *AHRQ Technical Reviews and Summaries*.
- Leclère, C., Viaux, S., Avril, M., Achard, C., Chetouani, M., Missonnier, S., & Cohen, D. (2014). Why synchrony matters during mother-child interactions: A systematic review. *PLoS ONE*, 9(12), 1–34. doi: 10.1371/journal.pone.0113571
- Lordelo, E. R. (2002). Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche: Cultura e desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 343-350. doi: 10.1590/S1413-294X2002000200015
- Lordelo, E. R., Fonseca, A. L., & Araújo, M. L. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: Crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 1–10. doi: 10.1590/S0102-79722000000100009
- Marques, D. F., & Bosa, C. A. (2015). Protocolo de avaliação de crianças com autismo: Evidências de validade e de critério. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 43–51. doi: 10.1590/0102-37722015011085043051
- Meimes, M. A. (2014). *Interação mãe-criança e autismo: A contribuição dos fatores psicossociais*. Unpublished master's thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Mugzach, O., Peleg, M., Bagley, S. C., Guter, S. J., Cook, E. H., & Russ, B. (2015). Na ontology for Autism Spectrum Disorder (ASD) to infer ASD phenotypes from Autism Diagnostic Interview-Revised data. *Journal of Biomedical Informatics*, 56, 333-347.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-135.
- Paavola-Ruotsalainen, L., Lehtosaari, J., Palomäki, J., & Tervo, I. (2017). Maternal verbal responsiveness and directiveness: Consistency, stability, and relations to child early linguistic development. *Journal of Child Language*, 1-21. doi: 10.1017/S030500091700023X.
- Paula, C. S., Cunha, G. R., Silva, L. C., & Teixeira, M. C. T. V. (2017). Conceituação do Transtorno do Espectro Autista: Definição e epidemiologia. In C. A. Bosa & M. C. T. V. Teixeira (Orgs.), *Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica* (pp. 7-28). São Paulo: Hogrefe.
- Ribas, A. F. P., & Moura, M. L. S. (2004). Responsividade materna e teoria do apego: Uma discussão crítica do papel de estudos transculturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 315–322. doi: 10.1590/S0102-79722004000300004

- Samms-Vaughan, M. E. (2014). The status of early identification and early intervention in autism spectrum disorders in lower and middle income countries. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(1), 30-35. doi: 10.3109/17549507.2013.866271
- Seabra, A. G., Bosa, C. A., & Dias, N. M. (2017). Funções executivas: definições do construto, principais alterações no Transtorno do Espectro Autista e instrumentos de avaliação no contexto nacional. In C.A. Bosa & M. C. T. V. Teixeira (Orgs.), *Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica* (pp. 179-203). São Paulo: Hogrefe.
- Sigolo, S. R. (2000). Diretividade materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 10(19), 47-54. doi: 10.1590/S0103-863X2000000200007
- Silva, E. C. C. (2010). *Autismo e troca social: contribuições de uma abordagem microgenética*. Tese de Doutorado em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco.
- Tager-Flusberg, H. (2016). Risk factors associated with language in autism spectrum disorder: clues to underlying mechanisms. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 143–154. doi: 10.1044/2015\_JSLHR-L-15-0146
- Teixeira, M. C. T. V., Carreiro, L. R. R., Cantiere, C. N., & Baraldi, G. S. (2017). Perfil cognitivo e comportamental do Transtorno do Espectro Autista. In C.A. Bosa & M. C. T. V. Teixeira (Orgs.), *Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica* (pp. 29-41). São Paulo: Hogrefe.
- Tomasello, M. (1999/2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. (C. Berliner, Trans.). São Paulo: Martins Fontes (Original published in 1999).
- Volkmar, F., Chawarska, K., & Klin, A. (2004). Autism in infancy and early childhood. *Annual Review of Psychology*, 56, 315–336. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070159
- Wagner, R. E., Zhang, Y., Gray, T., & Abbacchi, A. (2019). Autism-related variation in reciprocal social behavior: a longitudinal study. *Child Development*, 90 (2), 441- 451.
- Zanon, R. B., Backes, B. & Bosa, C. A. (2014). Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 25-33. doi: 10.1590/S0102-37722014000100004
- Zlomke, K., Bauman, S., & Edwards, G. (2019). An exploratory study of the utility of the dyadic parent-child interaction coding system for children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(4), 501-518. doi: 10.1007/s10882-018-9648-3

Zyga, O., Russ, S., & Dimitropoulos, A. (2015). Assessment of pretend play in Prader-Willi syndrome: a direct comparison to Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 975–987. doi:10.1007/s10803-014-2252-1

## CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado apresentou dois estudos que investigam a interação entre avaliadores e crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista, em contexto lúdico de avaliação psicológica. Estudos sobre a interação adulto-criança com TEA costumam restringir-se a programas de intervenção terapêutica, ou ao âmbito familiar da criança (pais/cuidadores). No entanto, considerando-se a importância de se reconhecer os sinais de risco para TEA ainda na primeira infância, faz-se necessário que se conheça formas adequadas de engajar a criança em brincadeiras, no contexto da avaliação psicológica, especialmente na hora lúdica diagnóstica, a partir de técnicas que favoreçam a interação.

O primeiro estudo dessa dissertação contribuiu com a discussão ao apresentar a construção de um Manual de Codificação dos Estilos Interativos do Avaliador, no qual foram definidos operacionalmente os estilos interativos do avaliador (Responsivo, Diretivo e Intrusivo) previamente conceituados na literatura sobre interação adulto-criança. Nesse sentido, altos índices de concordância entre juízes reforça a fidedignidade dos itens descritos, auxiliando no treinamento de novos avaliadores e permitindo uma maior atenção de avaliadores já treinados em seus próprios comportamentos (que devem, preferencialmente, ser mais diretos e responsivos).

Por outro lado, o primeiro estudo possui limitações que podem ser melhor exploradas em estudos futuros. Por exemplo, algumas nomenclaturas dos comportamentos da categoria de Intrusividade (ex.: Desrespeitar o tempo de resposta - DTR e Desrespeitar pausas interacionais - DRP) do manual mostraram-se ambíguas e isso pode ter influenciado o rebaixamento do percentual de concordância. Para a versão final do Manual, sugere-se que estas denominações sejam substituídas por termos que reflitam a definição operacional dos comportamentos descritos nestes itens. Além disso, para esse estudo foi considerada apenas o percentual de ocorrência ou não de concordância para cada codificação. Em futuras análises os dados podem ser modificados de modo a permitir um Índice de Concordância Intraclasse (ICC) se consideradas as diferenças em cada codificação de ambas as juízas. Outra limitação do primeiro estudo é a amostra pequena utilizada no estudo piloto (seis videograções, devido aos outros vídeos não cumprirem os critérios de inclusão para esse estudo) para a verificação da adequação do manual construído. Nesse sentido, para estudos futuros na área, sugere-se que mais sessões possam ser observadas por juízes independentes a fim de aumentar a confiabilidade e fidedignidade na descrição dos itens.

O segundo estudo propôs-se a investigar os estilos interativos de nove avaliadoras já treinadas em um instrumento de avaliação de crianças com suspeita de TEA. Assim, a

identificação dos estilos interativos mais frequentes, bem como os comportamentos de cada estilo – respectivamente – pode auxiliar em futuros estudos de validação do treinamento de novos avaliadores, uma vez que os perfis foram identificados a partir do Manual com altos índices de fidedignidade construído no primeiro estudo. Além disso, a identificação dos perfis das avaliadoras também corrobora com os estudos sobre a interação entre adultos e crianças com TEA, ampliando a literatura sobre a interação de avaliadores com essas crianças, especificamente.

Entretanto, uma limitação importante do segundo estudo é a identificação do perfil do avaliador a partir da unidade de observação de episódios interativos escolhida (intervalo de tempo). Considerando-se a complexidade dos comportamentos envolvidos, optou-se por delimitar o tempo dos episódios de interação (um minuto cada). Sabe-se, porém, que uma observação de episódios por tempo pode, por exemplo, prejudicar a compreensão dos comportamentos no contexto observado. Alguns dos comportamentos apresentados pelas avaliadoras podem ter sido interrompidos entre um episódio e outro, comprometendo, em parte, a identificação do perfil que melhor representava os estilos interativos das avaliadoras observadas em interação.

Por fim, sugere-se que novos estudos possam explorar de forma mais aprofundada (com amostras maiores, por exemplo) o papel do avaliador em interação com crianças com TEA, bem como os comportamentos desses profissionais que mais tendem a facilitar o engajamento infantil nas atividades durante a avaliação, permitindo que as potencialidades infantis possam emergir. Dessa forma, a partir da melhor formação dos avaliadores de crianças com suspeita de TEA, mais os resultados da avaliação refletirão tanto as limitações, quanto as habilidades infantis preservadas, permitindo, assim, o encaminhamento às intervenções mais adequadas a cada criança.

De modo geral, a metodologia adotada nos dois estudos permite uma exploração mais ampla do comportamento de avaliadores de crianças com suspeita de TEA. Isso pode ser observado nos resultados de ambos os estudos, que corroboram com o que vem sendo apresentado na literatura sobre interação de adultos com crianças com TEA. No entanto, o fato de a maioria dos estudos não explorar o papel do avaliador em contexto lúdico de avaliação psicológica torna necessário que estudos com essa temática sejam replicados, para que sejam identificados dados mais robustos sobre a influência do comportamento desses profissionais nos resultados da avaliação e prognóstico infantil.

## REFERÊNCIAS

- Alckmin-Carvalho, F., Teixeira, M. C. T. V., Brunoni, D., Strauss, V. G., & Paula, C. S. (2014). Identificação de sinais precoces de autismo segundo um protocolo de observação estruturada: um estudo de seguimento. *Psico*, 45(4), 502-512. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5<sup>th</sup> ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bandeira, D. R., & Silva, M. A. (2017). Psicodiagnóstico em casos de crianças com Transtorno do Espectro Autista. In C.A. Bosa & M. C. T. V. Teixeira (Orgs.), *Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica* (pp. 43-61). São Paulo: Hogrefe.
- Bosa, C. A. & Salles, J. F. (2018). *Sistema PROTEA-R de Avaliação do Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo: Vetor.
- Brasil. (2016). Presidência da República. *Marco Legal da Primeira Infância*. Brasília: Casa Civil.
- Centers for Disease Control and Prevention (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years — autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR*, 67(6), 1-23.
- Chakrabarti, S. (2009). Early identification of Autism. *Indian Pediatrics*, 46(17), 412- 414. Retrieved from <http://medind.nic.in>
- Chawarska, K., Paul, R., Klin, A., Hannigen, S., Dichtel, L., & Volkmar, F. (2007). Parental recognition of developmental problems in toddlers with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37, 62-73. doi: 10.1007/s10803-006-0330-8
- Coonrod, E. E., & Stone, L. L. (2004). Early concerns of parents of children with autistic and nonautistic disorders. *Infants and Young Children*, 17(3), 258-268. doi: 10.1097/00001163-200407000-0000
- Cooper, R. J. (2000). The impact of child abuse on children's play: a conceptual model. *Occupational Therapy International*, 7(4), 259-276. doi: 10.1002/oti.127
- Damiano, C. R., Mazefsky, C. A., White, S. W., & Dichte, G. S. (2014). Future directions for research in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 43(5), 828–843. doi:10.1080/15374416.2014.945214
- De Giacomo, A., & Fombonne, E. (1998). Parental recognition of developmental abnormalities in autism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 131-136. doi: 10.1007/s007870050058

- Dow, D., Guthrie, W., Stronach, S. T., & Wetherby, A. M. (2017). Psychometric analysis of the systematic observation of red flags for Autism Spectrum Disorder in toddlers. *Autism, 21*(3), 301–309. doi: 10.1177/1362361316636760
- Dunn, W. (1999b). *User's Manual – Sensory Profile*. San Antonio, TX: Pearson.
- Fiaes, C. S. & Bichara, D. (2009). Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Revista Estudos Psicologia, 14*(3), 231-238. doi:10.1590/S1413-294X2009000300007
- Gerard, A. B. (1994). *Parent–Child Relationship Inventory*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Gutstein, S. & Sheely, R.K. (2002<sup>a</sup>). *Relationship development intervention with young children: Social and emotional development activities for Asperger syndrome, autism, PDD and NLD*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hobson, J. A., Tarver, L., Beurkens, N., & Hobson, R. P. (2016). The relation between severity of autism and caregiver-child interaction: a study in the context of relationship development intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(4), 745–755. doi: 10.1111/j.2044-835X.2012.02083.x
- Howlin, P., & Asgharian, A. (1999). The diagnosis of autism and asperger syndrome: findings from a survey of 770 families. *Developmental Medicine and Child Neurology, 41*, 834-839. doi: 10.1111/j.1469-8749.1999.tb00550.x
- Insel, T. (2010). Research Domain Criteria (RDoC): Toward a New Classification Framework for Research on Mental Disorders. *American Journal of Psychiatry, 167*(7), 748-751.
- Jones, C. R. G., Lambrechts, A., & Gaigg, S. B. (2017). Using time perception to explore implicit sensitivity to emotional stimuli in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 0*(0), 0. doi: 10.1007/s10803-017- 3120-6
- Krug, J. S., & Bandeira, D. R. (2016). Critérios de análise do brincar infantil na entrevista lúdica diagnóstica. In Hutz, C. S, Bandeira, D. R., Trentini, C. M., & Krug, J. S. (Orgs), *Psicodiagnóstico* (pp. 16-20). Porto Alegre:Artmed.
- Krug, J. S., Trentini, C. M., & Bandeira, D. R. (2016). Conceituação de psicodiagnóstico na atualidade. In Hutz, C. S, Bandeira, D. R., Trentini, C. M., & Krug, J. S. (Orgs), *Psicodiagnóstico* (pp. 16-20). Porto Alegre:Artmed.
- Larkin, F., Guerin, S., Jessica, A., & Gutstein, S. E. (2015). The relationship development assessment – research version: preliminary validation of a clinical tool and coding schemes to measure parent-child interaction in autism. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 20*(2), 239-260. doi: 10.1177/1359104513514065



- Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 117-130. doi: 10.1590/S1413-65382014000100009
- Lewy, A. L., & Dawson, G. (1992). Social stimulation and joint attention in young autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(6), 555-566. doi:10.1007/BF00911240
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. S., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, D. (2012). *Autism diagnostic observation schedule, second edition (ADOS-2) manual (Part I): Modules 1–4*. Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Orsati, F. T. (2017). Funções sensório-motoras em indivíduos com transtorno do espectro autista. In C.A. Bosa & M. C. T. V. Teixeira (Orgs.), *Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica* (pp. 205-218). São Paulo: Hogrefe
- Paula, C. S., Cunha, G. R., Bordini, D., Brunoni, D., Moya, A. C., Bosa, C. A., Mari, J.J., & Cogo-Moreira, H. (2017). Identifying autism with a brief and low-cost screening instrument – OERA: construct validity, invariance testing, and agreement between judges. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-12. doi: 10.1007/s10803-017-3440-6
- Romeira, G. R., Backes, B., & Bosa, C. A. (2015). *Técnicas de engajamento entre avaliador e criança com transtorno do espectro autista em contexto lúdico de avaliação psicológica*. Unpublished manuscript. Universidade Federal do RioGrande do Sul: PortoAlegre.
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice* (Vol. xi). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmidt, C., & Bosa, C. A. (2014). Agressividade em adolescentes com autismo: a importância do conceito de resiliência familiar. In L. C. Borsa & D. R. Bandeira (Orgs.), *Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática* (pp 285-301). São Paulo: Casa do Psicólogo, Pearson.
- Schopler, E., Van Bourgondien, M. E., Wellman, G. J., & Love, S. R. (2010). *Childhood autism rating scale (CARS2-ST, 2<sup>nd</sup> ed.)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Silva, M., & Mulik, J. A. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 116-131. doi: 10.1590/S1414-98932009000100010

- Sutton-Smith, B. (1980). Children's play: Some sources of play theorizing. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1980(9), 1-16. doi:10.1002/cd.23219800903
- Tavassoli, T., Bellesheim, K., Siper, P. M., Wang, A. T., Halpern, D., Gorenstein, M., Grodberg, D., Kolevzon, A., & Buxbaum, J. D. (2016). Measuring sensory reactivity in Autism Spectrum Disorder: Application and simplification of a clinician-administered sensory observation scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 287–293. doi: 10.1007/s10803-015-2578-3.
- Teixeira, M. C. T. V., Carreiro, L. R. R., Cantiere, C. N., & Baraldi, G. S. (2017). Perfil cognitivo e comportamental do Transtorno do Espectro Autista. In C.A. Bosa & M. C. T. V. Teixeira (Orgs.), *Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica* (pp. 29-41). São Paulo: Hogrefe.
- Wimpory, D. C., Hobson, R. P., & Nash, S. (2007). What facilitates social engagement in preschool children with autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(3), 564–573. doi:10.1007/s10803-006-0187-x
- Zanon, R. B., Backes, B. & Bosa, C. A. (2014). Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1). doi: 10.1590/S0102-37722014000100004
- Zyga, O., Russ, S., & Dimitropoulos, A. (2015). Assessment of pretend play in prader – Willi Syndrome: a direct comparison to Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 975–987. doi: 10.1007/S10803-014-2252-1

## APÊNDICE A - Manual de Codificação dos Estilos Interativos do Avaliador

Este manual foi desenvolvido especificamente para este estudo e destina-se à codificação dos estilos interativos presentes na conduta do avaliador de crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O material foi construído com base no Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de TEA – Versão Revisada – Não Verbal (PROTEA-R-NV), a partir do manual do PROTEA-R: Sistema de Avaliação da Suspeita de Transtorno do Espectro Autista, no que diz respeito à conduta do avaliador. A codificação com o uso deste manual deve ser realizada por meio da observação de videogravações de sessões de avaliação com o uso do PROTEA-R-NV no Centro Experimental de Avaliação Multidisciplinar em Autismo (CEMA).

### CATEGORIAS DE ESTILOS INTERATIVOS

#### *Responsividade*

Diz respeito a comportamentos do adulto que consideram os interesses da criança, com o intuito de favorecer a autonomia infantil a partir do apoio emocional e da reciprocidade na comunicação. Trata-se de uma habilidade sensível e sutil do adulto que pode estar presente em diferentes comportamentos. Por exemplo, ações (verbais e/ou não verbais) que seguem o mesmo foco de atenção da criança, atenção aos sinais infantis durante a interação, compartilhamento de atividades ou eventos - considerando-se as demandas e limitações infantis.

#### *Diretividade*

São comportamentos (verbais e/ou não verbais) do adulto que dirigem a atenção ou as ações infantis. Normalmente presente em comportamentos que consistem em comandos, convites ou sugestões de atividades durante a interação.

#### *Intrusividade*

Comportamentos (verbais e/ou não verbais) do adulto que redirecionam a atenção da criança a novo evento ou objeto, sem considerar os desejos e necessidades infantis (não responsivos). Geralmente presente quando o profissional não adota uma postura sensível, interrompendo alguma atividade infantil, sendo hostil e/ou agressivo em comandos à criança, ou até mesmo demonstrando falta de atenção aos sinais infantis durante a interação.

### SUBCATEGORIAS DE COMPORTAMENTOS DO AVALIADOR

#### **Contexto: brincadeira livre**

Objetivo: construir um contexto favorável à interação da criança com o avaliador, avaliando principalmente (mas não exclusivamente) iniciativas e respostas de atenção compartilhada, imitação mais complexa, engajamento social e brincadeira simbólica.

Descrição da cena: a criança encontra-se na sala de avaliação na presença de um responsável, por breves minutos, antes da entrada do avaliador. Na sala, há brinquedos à disposição da criança. O responsável é anteriormente orientado a permitir a livre exploração

dos brinquedos por parte da criança. Este é alertado, apenas, a não conceder assistência no caso de a criança pedir ajuda para abrir algo que esteja fechado. Caso a criança consiga abrir sem ajuda, o adulto deve permitir que ela explore o que há dentro de potes ou caixas. Os objetos que encontram-se à disposição têm o objetivo de eliciar comportamentos que permitam a observação das habilidades avaliados no contexto de brincadeira livre.

Conduta do avaliador: espera-se que o avaliador se aproxime de forma lenta e gradual da criança, permitindo que esta compreenda que o contexto de avaliação é lúdico. É necessário que se construa um contexto favorável à interação com a criança, permitindo que esta engaje o máximo possível durante o contexto de brincadeira livre. Ressalta-se que **todos** os brinquedos **devem** ser apresentados à criança, caso esta não os explore espontaneamente. As subcategorias apresentadas a seguir dizem respeito ao que é esperado da conduta do avaliador na apresentação de cada brinquedo do contexto de brincadeira livre.

*Lista de brinquedos do contexto de brincadeira livre:*

- a) tapete de encaixe;
- b) carrinho;
- c) bonecos;
- d) pote transparente com miniaturas;
- e) xícaras, pires e colheres em miniatura;
- f) mesinhas e cadeiras em miniatura;
- g) frutas em pelúcia;
- h) piano sonoro;
- i) brinquedo de silicone;
- j) livro infantil;
- k) bola pequena;
- l) caixa organizadora transparente;
- m) encaixe simples e encaixe complexo;
- n) material gráfico.

**COMPORTAMENTOS RESPONSIVOS E SEUS RESPECTIVOS CÓDIGOS:**

1. **(AG)** Aproximar-se gradualmente: após entrar na sala, ou a cada nova aproximação da criança no contexto de brincadeira livre, considera-se responsivo por parte do avaliador que este mantenha-se a certa distância da criança, inicialmente. Uma aproximação lenta e gradual, evita que a criança reaja negativamente à presença do avaliador. Por exemplo, ao entrar na sala ou a cada momento em que o avaliador dirige a atenção da criança a um novo evento/objeto, este deve iniciar a interação (mediada por objeto ou não) a certa distância (e.g., interagindo verbalmente de longe), observando a abertura da criança a uma possível aproximação. É importante que cada (re)aproximação seja realizada aos poucos. Esse comportamento apenas não se aplicará quando a criança se aproximar espontaneamente do avaliador, ou nos episódios de interação em que criança e avaliador já estiverem fisicamente próximos desde seu início.
2. **(OC)** Observar o contexto: após a entrada do avaliador na sala de avaliação, ou a cada momento em que a criança assinalar interesse em alguma atividade específica, é

necessário que este considere o que estava ocorrendo no ambiente antes da sua entrada, ou então pontue que percebe a intenção da criança, mesmo que a estrutura da avaliação não permita seguir o interesse infantil. Por exemplo, este deve observar, se a criança estava engajada em alguma atividade, se manipulava algum(uns) objeto(s), ou se estava no colo do acompanhante. Ainda, faz-se necessário que o avaliador observe toda e qualquer reação da criança à sua presença na sala. Reações positivas indicam que o avaliador pode se reaproximar, com cautela, lenta e gradualmente da criança. Reações de indiferença ou negativas (protesto/retraimento) à presença do avaliador sugerem que este permaneça por mais tempo à certa distância da criança, até nova tentativa de aproximação. E nos momentos em que a criança resistir a uma troca de brinquedo, por exemplo, ou quiser trocar rápido demais quando o avaliador ainda não pode observar suas habilidades com aquele objeto (tentando até 3 vezes), faz-se necessário que o avaliador direcione os próximos passos da sessão de avaliação, mas verbalize que percebeu o interesse da criança em outro evento/objeto, mostrando-se sensível aos desejos da criança.

3. **(CT)** Compartilhar tópico: inserir-se lentamente em alguma atividade que a criança já esteja realizando com quaisquer dos brinquedos à disposição (aproximando-se lentamente e/ou verbalizando através de comentários). Espera-se que o avaliador compartilhe tópicos com todos os objetos, quando possível, sempre partindo da exploração inicial da criança. Este comportamento não se aplicará apenas quando a criança não iniciar nenhuma exploração de qualquer objeto durante a sessão espontaneamente.
4. **(AP)** Atentar a pedidos de assistência: consiste em o avaliador estar atento e atender aos pedidos de assistência manifestados pela criança, mesmo que estes não ocorram de maneira clara (por exemplo, usar o corpo do adulto como ferramenta para escalar ou para abrir algo; não coordenar gestos, olhares e vocalizações para pedir ajuda ou para expressar alguma necessidade de apoio para explorar um brinquedo). Assinalar interesses não significa pedir assistência. Considera-se pedido quando a criança claramente demonstra que deseja que o adulto faça ou demonstre o que ela não consegue fazer. Este comportamento não se aplicará quando a criança não demonstrar qualquer necessidade de assistência.
5. **(AA)** Antecipar ações: consiste em o avaliador antecipar à criança ações que ele virá a fazer, indicando as mudanças sensoriais significativas que irão ocorrer na sessão de avaliação ou quando for trocar completamente o foco da atenção infantil em determinada atividade. Com isso, evita-se que a criança seja surpreendida com as ações realizadas pelo profissional, o que poderia resultar no retraimento infantil. É fundamental que o avaliador antecipe ações com objetos que possuem propriedades com estímulos sensoriais (por exemplo, no piano sonoro, informar que ele fará barulho antes de acioná-lo; com o brinquedo de silicone, informar que este tem uma textura “estranha”; com o tapete de encaixe, informar caso vá mexer em um possível alinhamento de peças realizado pela criança; com a bola pequena, anunciar caso vá jogá-la, “1, 2, 3 e...”, informar toda a vez que for tocar a criança diretamente ou encostar algum brinquedo em alguma parte do corpo dela.). Este comportamento não se aplicará nos episódios de interação em que a criança iniciar espontaneamente qualquer ação que acarrete mudanças na sessão de avaliação, ou quando as ações do avaliador não corresponderem a mudanças significativas que requeiram antecipação verbal.
6. **(RTR)** Respeitar o tempo de resposta: diz respeito aos momentos em que o avaliador dá

tempo suficiente para que a criança responda aos convites e sugestões para realizar alguma atividade, respeitando latências na resposta e evitando desencadear demanda social ou sobrecarga sensorial desnecessária. Espera-se que o avaliador respeite o tempo de resposta sempre que solicitar ou sugerir qualquer coisa à criança. Este comportamento não se aplicará nos episódios de interação em que a criança responder instantaneamente às investidas do avaliador.

7. **(RP)** Respeitar pausas interacionais: consiste em o avaliador respeitar as pausas interacionais (assinaladas pela própria criança), permitindo que esta se afaste quando necessário, possibilitando o engajamento posterior da mesma em outras atividades e evitando excesso de demanda e desorganização do comportamento infantil. Quando a criança estiver evitando o avaliador, por exemplo, a conduta consistirá em o adulto brincar com a criança a certa distância, sem aproximar-se bruscamente, ou manter-se, periodicamente, em silêncio para que a criança tenha a possibilidade de se reaproximar por conta própria. São sinais de pausas interacionais: dar as costas, afastar-se ou ignorar o avaliador intermitentemente. Em nova aproximação, o avaliador deve aguardar sinais da criança para reiniciar a interação. Espera-se que o avaliador respeite pausas sempre que a criança expressar essa necessidade. Este comportamento não se aplicará quando a criança não realizar pausas na interação.

#### COMPORTAMENTOS DIRETIVOS E SEUS RESPECTIVOS CÓDIGOS:

1. **(DA)** Dirigir a atenção: dirigir-se verbalmente à criança, realizando sugestões/convites ou dirigindo a atenção desta à determinado objeto ou atividade. Por exemplo, sugerir atividades ou convidar a criança para alguma brincadeira, caso ela se mostre minimamente aberta. Este comportamento pode ser utilizado com quaisquer brinquedos à disposição da criança. Não se aplicará nos episódios de interação em que a criança, espontaneamente, iniciar todas as atividades e explorações dos objetos.
2. **(DOO)** Demonstrar como se opera um objeto: mostrar à criança, através de modelo a ser reproduzido, como se opera determinado brinquedo ou objeto, na intenção de que a criança imite. Em atividades operacionais (acionar brinquedos com estímulos, por exemplo), demonstrar com ações o que se espera que a criança reproduza. Quando a criança não reproduzir espontaneamente, conduzir as partes do corpo desta para que ela opere determinado objeto (se, e somente se, a criança indicar, de forma verbal ou não verbal, que permite o toque do avaliador). Este comportamento não se aplicará nos quando a criança operar objetos sem a necessidade de que o avaliador o demonstre como fazer.
3. **(TBA)** Tornar as brincadeiras atrativas: ao operar um brinquedo ou propor uma brincadeira, o avaliador demonstra à criança, - através de expressões faciais, prosódia e comentários contingentes - que aquela atividade é prazerosa e divertida. Consiste em mostrar brinquedos ou atividades demonstrando divertimento, verbalmente e através de expressões faciais (surpresa, satisfação, alegria). O avaliador também pode iniciar

brincadeiras sozinho quando a criança não aceitar os convites diretamente, procurando instigar a curiosidade da criança pela atividade. É possível tornar atrativas as brincadeiras com todos os objetos à disposição da criança. Este comportamento não se aplicará quando não for necessário convencer a criança a iniciar alguma atividade.

4. **(ES)** Engajar socialmente: propor à criança brincadeiras que não envolvam objetos ou brinquedos (esconde-esconde, dança, cócegas, pega-pega), sempre considerando o contexto e a abertura da criança à essas atividades. Usar elementos externos apenas para dar início a uma atividade diádica quando necessário (aproveitar uma música de algum brinquedo para instigar uma atividade de dança, por exemplo). Espera-se que o avaliador crie situações (ou dê continuidade) a brincadeiras diádicas, menos complexas e com menor demanda do que aquelas que envolvem objetos, a fim de possibilitar à criança situações interacionais diversas em termos de complexidade. Este comportamento não se aplicará quando a criança iniciar brincadeiras diádicas espontaneamente.

#### COMPORTAMENTOS INTRUSIVOS E SEUS RESPECTIVOS CÓDIGOS:

1. **(AAb)** Aproximar-se abruptamente: considera-se a aproximação do avaliador como abrupta se este não realizar uma aproximação lenta e gradual (entrar na sala e dirigir-se rapidamente até a criança, expressar-se de forma a coagir a criança a interagir com o profissional antes de observar a reação dela à sua presença, realizar diversos estímulos simultaneamente como movimentar-se na sala dirigindo-se verbalmente à criança ou tocando-a). Esse comportamento apenas não se aplicará nos episódios de interação em que a criança se aproximar espontaneamente do avaliador.
2. **(DCI)** Desconsiderar interesses: refere-se ao avaliador não levar em conta as vontades expressas pela criança, sem assinalar verbalmente que percebe seus interesses. Considera-se intrusivo o comportamento de não considerar o interesse da criança nos eventos/objetos e decidir deliberadamente por determinada atividade, por exemplo, exceto quando há necessidade de troca de *setting* na sessão de avaliação (do contexto livre para o semi-estruturado).
3. **(ASA)** Realizar ações sem antecipação: diz respeito aos momentos em que o avaliador realiza mudanças na sessão de avaliação (insere novos elementos em atividades, toca a criança ou aciona brinquedos com estímulos sem antes avisá-la). Este comportamento não se aplicará nos episódios de interação em que a criança iniciar espontaneamente qualquer ação que acarrete mudanças na sessão de avaliação, ou nos casos em que as ações do avaliador não corresponderem a mudanças significativas que requeiram antecipação verbal.
4. **(DTR)** Desrespeitar o tempo de resposta: consiste em o avaliador insistir na tentativa de engajar a criança em alguma atividade sem antes esperar que esta possa responder à primeira tentativa. Diz respeito aos momentos em que o avaliador “bombardeia” a criança de estímulos para além do que ela pode suportar, não considerando o tempo de latência da criança para responder a estes. Este comportamento não se aplicará quando criança responder instantaneamente às investidas do avaliador.
5. **(DRP)** Desrespeitar pausas interacionais: não permitir que a criança se afaste e faça

pausas interacionais, insistindo na interação quando esta demonstra necessitar da pausa interacional. Este comportamento não se aplicará quando a criança não realizar pausas nainteração.

(FPE) Fazer perguntas em excesso: consiste em o avaliador “preencher” o silêncio da criança com perguntas que não sejam convites ou sugestões de outras atividades, fazendo mais do que três perguntas após a criança não responder. Com crianças não verbais sugere-se que se façam comentários em vez de perguntas, evitando demandar destas habilidades ainda não desenvolvidas.

### **Contexto: Brincadeira Semiestruturada**

Objetivo: avaliar principalmente (mas não exclusivamente) as habilidades da criança de buscar assistência, além da presença ou ausência de comportamentos atípicos, assim como a brincadeira exploratória e funcional, a reação à estímulos sensoriais, dentre outros aspectos.

Descrição da cena: com todos os brinquedos do contexto de brincadeira livre guardados, o avaliador apresenta os brinquedos da caixa do avaliador (caixa opaca que permanece fora do alcance da criança) um a um. A criança explora apenas um brinquedo por vez.

Conduta do avaliador: espera-se que o avaliador permita que a criança engaje o máximo possível durante o contexto de brincadeira semiestruturada. Ressalta-se que **todos** os brinquedos da caixa do avaliador **devem** ser apresentados à criança. As subcategorias apresentadas a seguir dizem respeito ao que é esperado da conduta do avaliador na apresentação de cada brinquedo do contexto de brincadeira semiestruturada.

#### *Lista de brinquedos do contexto de brincadeira semiestruturada:*

- a) bola com estímulos;
- b) pião;
- c) máquina fotográfica;
- d) pelúcia que vibra;
- e) cone de argolas;
- f) dedoches/fantoches;
- g) bolhas de sabão.

### **COMPORTAMENTOS RESPONSIVOS E SEUS RESPECTIVOS CÓDIGOS:**

1. **(AG)** Aproximar-se gradualmente: a cada nova apresentação de um brinquedo da caixa opaca, considera-se responsivo por parte do avaliador que estemantenha-se a certa distância da criança, inicialmente. Uma aproximação lenta e gradual, evita que a criança reaja negativamente ao novo objeto. É importante que cada aproximação, após a apresentação do objeto, seja realizada aos poucos. Esse comportamento apenas não se aplicará quando a criança se aproximar espontaneamente do avaliador a partir de seu



interesse pelo novobrinquedo.

2. **(CT)** Compartilhar tópico: inserir-se lentamente nas explorações que a criança já esteja realizando com quaisquer dos brinquedos da caixa opaca (através de comentários, por exemplo). Espera-se que o avaliador compartilhe tópicos com todos os objetos, quando possível, sempre partindo da forma de exploração inicial da criança. Este comportamento não se aplicará apenas quando a criança não iniciar nenhum tipo de exploração de qualquer objeto da caixa opaca.
3. **(AP)** Atentar a pedidos de assistência: consiste em o avaliador estar atento e atender aos pedidos de assistência manifestados pela criança, mesmo que estes não ocorram de maneira clara (por exemplo, usar o corpo do adulto como ferramenta para escalar ou para abrir algo; não coordenar gestos, olhares e vocalizações para pedir ajuda ou para expressar alguma necessidade de apoio para explorar um brinquedo). Assinalar interesses não significa pedir assistência. Considera-se pedido quando a criança claramente demonstra que deseja que o adulto faça ou demonstre o que ela não consegue fazer. Este comportamento não se aplicará quando a criança não demonstrar qualquer necessidade de assistência.
4. **(AA)** Antecipar ações: consiste em o avaliador antecipar à criança ações que ele virá a fazer, indicando as mudanças sensoriais significativas que irão ocorrer a cada apresentação de um objeto da caixa. Com isso, evita-se que a criança seja surpreendida com as ações realizadas pelo profissional, o que poderia resultar no retraimento infantil. É fundamental que o avaliador antecipe ações com todos os objetos da caixa opaca que possuem propriedades com estímulos sensoriais. Este comportamento não se aplicará nos episódios de interação em que a criança iniciar espontaneamente qualquer ação que acarrete mudanças na sessão de avaliação (acionando os brinquedos por conta própria, por exemplo), ou quando as ações do avaliador não corresponderem a mudanças significativas que requeiram antecipação verbal.
5. **(RTR)** Respeitar o tempo de resposta: diz respeito aos momentos em que o avaliador dá tempo suficiente para que a criança responda à apresentação de cada novo brinquedo da caixa opaca, respeitando latências na resposta e evitando desencadear demanda social ou sobrecarga sensorial desnecessária. Este comportamento não se aplicará nos episódios de interação em que a criança responder instantaneamente às investidas do avaliador.
6. **(RP)** Respeitar pausas interacionais: consiste em o avaliador respeitar as pausas interacionais (assinaladas pela própria criança), permitindo que esta se afaste quando necessário, possibilitando o engajamento posterior da mesma em outras atividades e evitando excesso de demanda e desorganização do comportamento infantil. Quando a criança estiver evitando o avaliador, por exemplo, a conduta consistirá em o adulto brincar com a criança a certa distância, sem aproximar-se bruscamente, ou manter-se, periodicamente, em silêncio para que a criança tenha a possibilidade de se reaproximar por conta própria. São sinais de pausas interacionais: dar as costas, afastar-se ou ignorar o avaliador intermitentemente. Em nova aproximação, o avaliador deve aguardar sinais da criança para reiniciar a interação. Espera-se que o avaliador respeite pausas sempre que a criança expressar essa necessidade. Este comportamento não se aplicará quando a criança não realizar pausas na interação.

## COMPORTAMENTOS DIRETIVOS E SEUS RESPECTIVOS CÓDIGOS:

1. **(DA)** Dirigir a atenção: dirigir a atenção da criança a cada novo objeto apresentado, através de sugestões ou convites para atividades. Este comportamento será apresentado a cada nova apresentação de um brinquedo da caixa opaca e também quando o avaliador sugerir determinada forma de exploração do objeto por parte da criança. Não se aplicará nos episódios de interação em que a criança, espontaneamente, iniciar todas os tipos de explorações dos objetos.
2. **(DOO)** Demonstrar como se opera um objeto: mostrar à criança, através de modelo a ser reproduzido, como se opera cada brinquedo da caixa opaca, na intenção de que a criança imite. Em atividades operacionais (acionar brinquedos com estímulos, por exemplo), demonstrar com ações o que se espera que a criança reproduza. Quando a criança não reproduzir espontaneamente, conduzir as partes do corpo desta para que ela opere determinado objeto (se, e somente se, a criança indicar, de forma verbal ou não verbal, que permite o toque do avaliador). Este comportamento não se aplicará nos quando a criança operar objetos sem a necessidade de que o avaliador o demonstre com o fazer.
3. **(TBA)** Tornar as brincadeiras atrativas: a cada nova apresentação de um brinquedo da caixa opaca, o avaliador demonstra à criança, - através de expressões faciais, prosódia e comentários contingentes - que a atividade com o novo objeto é prazerosa e divertida. Consiste em mostrar os brinquedos demonstrando divertimento, verbalmente e através de expressões faciais (surpresa, satisfação, alegria). O avaliador também pode iniciar brincadeiras sozinho quando a criança não demonstrar interesse pelo brinquedo, procurando instigar a curiosidade da criança pela atividade. É possível tornar atrativas as brincadeiras com todos os objetos da caixa opaca. Este comportamento não se aplicará quando não for necessário convencer a criança a iniciar alguma atividade com estes.

## COMPORTAMENTOS INTRUSIVOS E SEUS RESPECTIVOS CÓDIGOS:

1. **(DCI)** Desconsiderar interesses: refere-se ao avaliador não levar em conta as vontades expressas pela criança, sem assinalar verbalmente que percebe seus interesses. Por exemplo, se a criança não quiser explorar algum dos brinquedos da caixa opaca, pedindo pelo próximo. Ou ainda, se não quiser trocar para o objeto seguinte, o avaliador deve verbalizar que percebe os interesses infantis (mesmo que ainda não possa trocar de objeto ou quando faz-se necessária a apresentação do brinquedo seguinte).
2. **(ASA)** Realizar ações sem antecipação: diz respeito aos momentos em que o avaliador realiza mudanças na sessão de avaliação (guarda o brinquedo anterior apresentando o próximo, toca a criança ou aciona brinquedos com estímulos sem antes avisá-la). Este comportamento não se aplicará nos episódios de interação em que a criança iniciar espontaneamente qualquer ação que acarrete mudanças na sessão de avaliação, ou quando as ações do avaliador não correspondem a mudanças significativas que requeiram antecipação verbal.
3. **(DTR)** Desrespeitar o tempo de resposta: consiste em o avaliador insistir na tentativa de engajar a criança em um dos objetos da caixa opaca sem antes esperar que esta possa responder à primeira tentativa. Diz respeito aos momentos em que o avaliador “bombardeia” a criança de estímulos para além do que ela pode suportar, não

considerando o tempo de latência da criança para responder a estes. Este comportamento não se aplicará quando em a criança responder instantaneamente à apresentação de cada novobrinquedo.

4. **(DRP)** Desrespeitar pausas interacionais: não permitir que a criança se afaste e faça pausas interacionais, insistindo na interação quando esta demonstra necessitar da pausa interacional. Este comportamento não se aplicará quando a criança não realizar pausas nainteração.
5. **(FPE)** Fazer perguntas em excesso: consiste em o avaliador “preencher” o silêncio da criança com perguntas na apresentação de cada novo brinquedo da caixa opaca, fazendo mais do que três perguntas após a criança não responder. Com crianças não verbais sugere-se que se façam comentários em vez de perguntas, evitando demandar destas habilidades ainda não desenvolvidas.

**APÊNDICE B - Ficha de Dados Sociodemográficos da família e informações clínicas  
sobre a criança com TEA**

**1. – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA FAMÍLIA**

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M( ) F ( )

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Ocupação: \_\_\_\_\_ Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Nome do pai: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Ocupação: \_\_\_\_\_ Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Genograma familiar:

Queixa:

---

---

---

Frequenta a escola? ( ) Sim ( ) Não Desde que idade? \_\_\_\_\_

Tempo que permaneceu na escola: \_\_\_\_\_

Avaliações realizadas

	Tipos de exames/avaliações	Idade exames/avaliação
Neurológica		
Genética		
Fonoaudiológica		
Psicológica		
Outras		

Tipos de atendimentos frequentados (data de início e frequência semanal)

---

---

---

Uso de medicação contínua ( ) Não ( ) Sim Quais: \_\_\_\_\_

## 2. – PRIMEIROS SINTOMAS

Idade que notaram os primeiros sintomas? Quais foram?

---

---

---

( ) Atraso/peculiaridades no desenvolvimento da linguagem compreensiva ou expressiva da criança.  
Exemplifique:

---

---

( ) Perda de habilidades previamente adquiridas (ex. palavras, interesse social, habilidades motoras e de brincadeira).

Exemplifique: \_\_\_\_\_

---

---

( ) Problemas no comportamento social (falta de interesse/afastamento das pessoas e crianças, relacionamento bizarro). Exemplifique:

---

---

( ) Atraso no desenvolvimento físico e/ou motor. Exemplifique:

---

( ) Problemas no sono. Quais?

---

---

( ) Problemas de alimentação. Quais?

---

---

( ) Problemas na conduta (ex.: agressividade, hiperatividade, automutilação). ( ) Medos (considerar idade e situações).

( ) Presença de estereotipias na criança (maneirismos motores, brinquedo e comportamento repetitivo, apego a objetos pouco usuais para a idade cronológica).

Quais?

---

---

---

Outras áreas de preocupação:

---

---

---

### 3. – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

#### Área verbal

( ) inferior aos 18 meses de idades (apenas vocalizações)

( ) superior aos 18 meses (no mínimo palavra-frase)

#### 1 – Padrão de comunicação

A criança segura o rosto do adulto para fazê-lo olhar em determinada direção ( )Sim ( )Não

A criança pega na mão do adulto como se fosse uma ferramenta para abrir/alcançar algo ( )Sim ( )Não

A criança atende quando chamado pelo nome ( )Sim ( )Não ( )Após insistência

Como é a articulação e a pronúncia dela? Há dificuldade de entendimento por parte de estranhos?

---

---

Como é o ritmo e a entonação da voz da criança (fala monótona, muito baixa / alta)?

---

---

Repete a última palavra ou frase imediatamente ouvida (ecolalia)? ( )Sim ( )Não

Repete frases ouvidas anteriormente? ( )Sim ( )Não

Faz confusão entre eu/tu/ele ( )Sim ( )Não Inventa palavras ou frases ( )Sim ( )Não

Combina palavras de forma estranha ( )Sim ( )Não

Insiste em fazer os outros dizerem palavras ou frases repetidamente da mesma forma? ( )Sim ( )Não

Exemplos

---

Como reage quando contrariado?

---

---

## **2 –Sociabilidade/Afetividade**

Em que idade ocorreram os primeiros sorrisos?

---

Apresentou orientação da cabeça para a face do adulto quando este falava/brincava com ela?

Sim  Não  Ocasionalmente

Sorriso espontâneo a pessoas familiares  Sim  Não  Ocasionalmente

Sorriso espontâneo a pessoas não familiares  Sim  Não  Ocasionalmente

Sorriso em resposta ao sorriso de outras pessoas  Sim  Não  Ocasionalmente

Variação na expressão facial (contentamento, frustração, surpresa, constrangimento)  Sim  Não  Ocasionalmente

Expressão emocional apropriada ao contexto  Sim  Não  Ocasionalmente

Carinhoso(a)  Sim  Não  Ocasionalmente

Compartilha atividades prazerosas com outras pessoas  Sim  Não  Ocasionalmente

Demonstra preocupação se os pais estão tristes ou doentes/machucados  Sim  Não  Ocasionalmente

### Atenção Compartilhada:

Mostra, traz para perto do rosto do parceiro ou aponta objetos/eventos de interesse variados apenas para compartilhar  Sim  Não  Ocasionalmente

Faz comentários (verbalmente ou através de gestos)  Sim  Não  Ocasionalmente

Olha para onde o parceiro aponta  Sim  Não  Ocasionalmente

Responde aos convites para brincar  Sim  Não  Ocasionalmente

### Respostas/iniciativas sociais com outras crianças

Iniciativa de aproximação ou interesse em outras crianças  Sim  Não  Ocasionalmente

Responde, mas não toma iniciativa  Sim  Não  Ocasionalmente

Fica ansioso(a) com a presença de outras crianças  Sim  Não  Ocasionalmente

Engaja-se somente em brincadeiras estereotipadas  Sim  Não  Ocasionalmente Prefere brincadeiras com par a grupos  Sim  Não  Ocasionalmente

Fica intensamente ansioso(a) quando na presença de pessoas não familiares  Sim  Não  Ocasionalmente

Ignora ou evita de forma persistente este contato  Sim  Não  Ocasionalmente

Agride de forma persistente  Sim  Não  Ocasionalmente

Excessiva desinibição social para a idade, em relação a pessoas estranhas  Sim  Não  Ocasionalmente

Variação na resposta conforme o contexto e a pessoa  Sim  Não  Ocasionalmente

### Comportamentos de Apego:

Demonstra preocupação quando separada dos pais  Sim  Não  Ocasionalmente

Sorri ou mostra excitação com o retorno dos pais  Sim  Não  Ocasionalmente

Busca ajuda dos pais quando machucada  Sim  Não  Ocasionalmente

Checa a presença dos pais em lugares estranhos ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente  
Adaptação na escolinha/creche ( )sem problemas ( )com problemas. Quais?

### 3 – Brincadeira

Brinquedos e atividades favoritas:

#### Manipulação/exploração

Manipula vários objetos/brinquedos ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente Formas de exploração  
Predominantemente típica ( ) Exemplo:

Predominantemente atípica (interesse pelo cheiro ou movimento dos objetos; interesse por partes de objetos e não pelo objeto inteiro; atividade repetitiva – alinhar, girar objetos sem função aparente) ( ).  
Exemplo:

#### Brincadeira funcional

Opera consistentemente objetos/brinquedos (aperta/gira botões, teclas, abre/fecha tampas; coloca/retira objetos de um recipiente) ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente

#### Brincadeira simbólica

Brinca de faz-de-conta usando miniaturas ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente Brinca de faz-de-conta usando um objeto como se fosse outro

( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente

Brinca de faz-de-conta atribuindo diferentes papéis a si mesmo e aos outros (médico/enfermeira; professora) ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente

### 4 – Comportamentos repetitivos e rituais

Alinha, empilha objetos quando brincando sem aparente função no brinquedo ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente

Faz brincadeiras com partes de objetos ao invés de um objeto como um todo (ex.: ignora o carrinho e gira apenas as rodas por um longo tempo) ( )Sim ( )Não

( )Ocasionalmente

Abre/fecha portas, gavetas; liga/desliga interruptores de luz; intenso interesse por objetos que giram (ex.: máquina de lavar, ventilador, veículos em geral). Considerar a idade e persistência.

( )Não ( )Ocasionalmente ( )Sim. Como reage quando a brincadeira é interrompida?



Brinca simbolicamente, mas de forma estereotipada (insistência num mesmo tópico de forma rígida)  
( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente

Resistência a mudanças na rotina pessoal/da casa ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente Sequência fixa e rígida para atividades (ex.: vestir-se, arrumar a casa, higiene pessoal) ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente. Como reage quando interrompida?

Apega-se a objetos pouco comuns para a idade (ex.: pedra, plástico) e carrega consigo cotidianamente e se desorganiza quando retirados.

( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente

Movimentos das mãos perto do rosto ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente Movimento dos dedos e mãos junto ao corpo ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente Balanço do corpo ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente

Movimento de braços (*flapping*) ( )Sim ( )Não ( )Ocasionalmente

MEDOS (Relacionar medos discrepantes com a etapa evolutiva –frequência, intensidade, grau de interferência em outras atividades da família, facilidade com que é acalmado/distraído).

---

---

---

Interesse pelas propriedades sensoriais dos objetos (cheiro/textura) ( ) Sim ( )Não ( )Ocasionalmente

Apresenta hipersensibilidade a barulhos comuns (anotar reações como cobrir as orelhas, afastar-se, chorar) ( )Sim ( )Não ( ) Ocasionalmente

**APÊNDICE C - Ficha sobre Dados Sociodemográficos e informações sobre o avaliador**

Idade:\_\_\_\_\_ Sexo:\_\_\_\_\_

Escolaridade (mínimo superior completo):

Formação (área de atuação):\_\_

Tem alguma experiência na avaliação de crianças com suspeita de TEA?

( ) SIM ( ) Há quanto tempo \_\_\_\_\_ ( ) NÃO

## ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, abaixo assinado, autorizo que dados, fotografias e/ou vídeos relacionados às sessões de avaliação com meu filho sejam utilizados para fins de pesquisa científica, bem como para discussão de casos clínicos, somente entre os membros que compõem o serviço. Os dados permanecerão armazenados no prontuário, que, sob hipótese alguma, sairão das dependências desta Universidade. O material coletado poderá ser utilizado nas atividades acima discriminadas. O nome do paciente e de sua família será mantido sob sigilo. As questões éticas ficarão baseadas nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 1466/2012.

No caso de realização de avaliação, declaro estar ciente das normas deste serviço, em que o paciente é desligado do acompanhamento caso apresente duas faltas não justificadas.

Nome do paciente:

---

Nome do responsável:

---

Assinatura:

---

Porto Alegre, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /20\_\_

## ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (avaliador)

### **Dados sobre a pesquisa:**

**Título:** Transtorno do Espectro Autista: estilo interativo do avaliador durante a hora lúdica

**Pesquisadora Responsável:** Dr.<sup>a</sup> Cleonice Alves Bosa (Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Pesquisadores Executantes:** Gabriela Moreira Romeira (mestranda do NIEPED e autora do estudo), Bibiana Gallas Steigleder (mestranda NIEPED), Kátia Carvalho Amaral Faro (doutoranda NIEPED), Letícia Backes Schereiner (bolsista de Iniciação Científica) e Diandra Lima Heger (bolsista de Iniciação Científica).

**Avaliação do risco da pesquisa:** (X) Mínimo ( ) Baixo ( ) Médio ( ) Maior

**Riscos e inconveniências:** Os procedimentos desta pesquisa têm risco mínimo. Os inconvenientes que podem acontecer são: você ter que dispor de tempo para responder a questionário(s), precisar comparecer às dependências da UFRGS, ou você sentir algum tipo de cansaço, ansiedade ou emoção ao participar da atividade. Contudo, para minimizar este último inconveniente, há colaboradores com formação para responder a suas dúvidas e auxiliar no que for necessário.

**Duração da pesquisa:** de abril a dezembro de 2018.

**Justificativa e objetivo:** a revisão da literatura demonstra a carência de evidências que apontem para a influência das ações dos avaliadores de crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas respostas infantis. No entanto, ressalta-se que o não engajamento da criança em interações sociais durante a avaliação compromete a observação clínica do profissional, bem como os resultados do processo avaliativo. Portanto, faz-se necessário que o avaliador em interação com a criança com TEA adote, principalmente, estilos interativos que favoreçam esse engajamento, a fim de potencializar as respostas infantis. Dessa forma, o objetivo do estudo é investigar os estilos interativos dos avaliadores de crianças com TEA durante a hora lúdica diagnóstica.

**Procedimentos:** serão analisadas sessões de avaliação videogravadas de crianças com suspeita de TEA, para a investigação dos perfis interativos dos avaliadores participantes.

**Potenciais benefícios:** o estudo pretende contribuir para o conhecimento dos fatores que favorecem o engajamento social de crianças com TEA em contexto lúdico de avaliação psicológica, reduzindo as situações interativas assíncronas na brincadeira. Espera-se auxiliar na promoção da emergência das potencialidades infantis durante a avaliação da interação social.

Como participante, você terá assegurados os seguintes direitos:

1. **Participação voluntária:** Sua participação na pesquisa é voluntária e você só precisa assinar este termo caso deseje participar.
2. **Direito de não participar ou interromper sua participação no estudo:** Você pode interromper a sua participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo para você.

3. **Sigilo e privacidade:** O material produzido na avaliação (questionários preenchidos e imagens) ficará arquivado em local seguro na sede do NIEPED, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por um período mínimo de cinco anos. Os dados coletados serão publicados em periódicos científicos, e garantimos que seu anonimato será assegurado. A sua identificação poderá ser realizada somente pela equipe envolvida diretamente com a pesquisa.
4. **Direito à informação:** Em qualquer momento do estudo você poderá obter mais informações e esclarecer suas dúvidas com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleonice Alves Bosa ou com a autora do estudo pelo e-mail [nieped.ufrgs@gmail.com](mailto:nieped.ufrgs@gmail.com).
5. **Direito de informação sobre aspectos éticos da pesquisa:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética desta pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (0xx51) 3308-5698, ou e-mail [cep-psico@ufrgs.br](mailto:cep-psico@ufrgs.br), localizado à Rua Ramiro Barcelos, 2.600. A presente pesquisa foi aprovada por este Comitê de Ética, que está à disposição para esclarecimentos.
6. **Despesas e compensações:** Você não terá despesas ou compensações financeiras ao participar da pesquisa.
7. As questões éticas aqui mencionadas estão baseadas nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li sobre o estudo. Concordo voluntariamente com a minha participação e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo estudo:

\_\_\_\_\_

## ANEXO C - Folha de Registro dos Comportamentos dos Avaliadores (modelo parcial\*)

Contexto de brincadeira livre (minuto 1)										Contexto de brincadeira semiestruturada (minuto 11)															
Responsividade			Diretividade				Intrusividade			Responsividade			Diretividade				Intrusividade								
	Sim	Não	N/A	Sim	Não	N/A	Sim	Não	N/A		Sim	Não	N/A	Sim	Não	N/A	Sim	Não	N/A						
AG				DA					AAb					AG				DA				NCI			
OC				DOO					NCI					CT				DOO				NAA			
CT				TBA					NAA					AP				TBA				NRTR			
AP				ES					NRTR					AA								NRP			
AA									NRP					RTR								FPE			
RTR									FPE					RP											
RP																									

Nota.\* O modelo completo possui área para o registro de 10 minutos do contexto de brincadeira livre (minutos 1 a 10) e de sete minutos do contexto de brincadeira semiestruturada (minutos 11 a 17). Para cada uma das videograções observadas, foi utilizado um modelo completo.

## ANEXO D - Parecer Consubstanciado do CEP

UFRGS - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Transtorno do Espectro Autista: estilo interativo do avaliador durante a hora lúdica diagnóstica

**Pesquisador:** Cleonice Alves Bosa

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 90282818.7.0000.5334

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFRGS

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.723.701

#### Apresentação do Projeto:

O presente estudo busca investigar os estilos interativos de avaliadores de crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA), na hora lúdica diagnóstica. As pesquisadoras descrevem que: "serão desenvolvidos três estudos. O primeiro estudo consistirá em uma revisão sistemática que mapeará pesquisas sobre interação adulto-criança com TEA, a fim de investigar diferentes aspectos teóricos e metodologias de observação com esta população. O segundo estudo terá como objetivos a) construir um manual que descreva os estilos interativos a serem adotados pelo avaliador durante a hora lúdica; e b) investigar, por meio de um estudo-piloto, a concordância entre juízes quanto às categorias de estilo interativo do avaliador. Nesse sentido, a revisão de literatura auxiliará na construção do manual que, por sua vez, será utilizado no Estudo 3. O terceiro estudo, por fim, constituirá uma pesquisa empírica que investigará o perfil interativo dos avaliadores durante a hora lúdica na avaliação de crianças com suspeita de TEA".

As pesquisadoras descrevem como hipótese: "espera-se encontrar um perfil interativo responsivo do avaliador de crianças com suspeita de TEA, em que haja maior ocorrência dos estilos diretivo e de compartilhamento de tópico do que o intrusivo (estudo 3)".

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar o perfil interativo dos avaliadores durante a hora lúdica diagnóstica na avaliação de crianças com suspeita de TEA.

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600  
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3308-5698 Fax: (51)3308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 2.723.701

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Na presente pesquisa os participantes deste estudo estarão expostos a risco mínimo. As pesquisadoras referem que os participantes podem demonstrar cansaço, ansiedade ou emoção ao participar da atividade. Contudo, para minimizar este último inconveniente, pesquisadoras salientam que há colaboradores com formação para responder a suas dúvidas e auxiliar no que for necessário.

Quanto aos benefícios, as pesquisadoras relatam que esta pesquisa pretende contribuir para o conhecimento dos fatores que favorecem o engajamento social de crianças com TEA em contexto lúdico de avaliação psicológica, reduzindo as situações interativas assíncronas na brincadeira.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevância científica e social. As pesquisadoras referem como desfecho primário: identificar fatores que favorecem o engajamento social de crianças com TEA em contexto lúdico de avaliação psicológica, reduzindo as situações interativas assíncronas na brincadeira. Relatam, ainda, que o não engajamento da criança em interações sociais durante a avaliação compromete a observação clínica do profissional, bem como os resultados do processo avaliativo. O Objetivo principal é Investigar o perfil interativo dos avaliadores durante a hora lúdica diagnóstica na avaliação de crianças com suspeita de TEA.

Os participantes, deste estudo estarão expostos ao risco mínimo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contém todas as informações necessárias, conforme sugestão da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contém todas as informações necessárias. Os pesquisadores comprometem-se a fazer os encaminhamentos necessários caso ocorram situações adversas que produzam algum tipo de mal-estar nos participantes, no TCLE. A privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados são garantidas pelas pesquisadoras.

**Recomendações:**

Nenhuma.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Esta pesquisa está de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600  
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3308-5698 Fax: (51)3308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br



Continuação do Parecer: 2.723.701

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Na presente pesquisa os participantes deste estudo estarão expostos a risco mínimo. As pesquisadoras referem que os participantes podem demonstrar cansaço, ansiedade ou emoção ao participar da atividade.

Continuação do Parecer: 2.723.701

envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1140044.pdf	23/05/2018 23:03:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.pdf	23/05/2018 23:02:21	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto-plataforma.pdf	23/05/2018 22:59:45	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	23/05/2018 22:57:25	Cleonice Alves Bosa	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	23/05/2018 22:55:57	Cleonice Alves Bosa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 20 de Junho de 2018

---

Assinado por:  
Clarissa Marceli Trentini  
(Coordenador)