



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Hiago Souza Costa

**Efeitos do aumento de fluência do contato visual sobre a porcentagem de emissão,
duração e latência desse comportamento em crianças com Transtorno do Espectro
Autista**

São Carlos - SP

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Hiago Souza Costa

**Efeitos do aumento de fluência do contato visual sobre a porcentagem de emissão,
duração e latência desse comportamento em crianças com Transtorno do Espectro**

Autista

Dissertação de mestrado apresentado no
Programa de Pós-graduação em Psicologia
da Universidade Federal de São Carlos
como parte dos requisitos para obtenção do
título de mestre em Psicologia, sob
orientação do professor Dr. Antônio Celso
de Noronha Goyos

São Carlos - SP

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Hiago Souza Costa, realizada em 03/03/2026.

Comissão Julgadora:

Prof Antônio Celso de Noronha Goyos (UFSCar)

Profa Camila Domeniconi (UFSCar)

Profa Paula Braga-Kenyon (WNEU)

O relatório de defesa assinado pelos membros da comissão julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Agradecimentos

Os dois anos de mestrado não são fáceis de atravessar. É um período intenso, cheio de desafios e de abdicção como aniversários perdidos, datas importantes, momentos de qualidade que acabam ficando para depois, longe de quem a gente ama. Ainda assim, esse processo tornou-se mais leve graças ao apoio das pessoas mais importantes da minha vida. Por isso, começo agradecendo a minha família, em especial ao meu pai, Alex Costa e a Anselmo Vieira, que estiveram ao meu lado desde a decisão de ingressar no mestrado até a finalização deste trabalho, oferecendo apoio emocional, incentivo e confiança em todos os momentos.

Agradeço também aos meus amigos, tanto aqueles que já faziam parte da minha trajetória antes do mestrado quanto aos que tive o prazer de conhecer e com quem compartilhei essa caminhada ao longo desses dois anos. Cada encontro, troca e palavra de apoio foram fundamentais para tornar esse percurso mais leve e significativo.

Não poderia deixar de agradecer, de maneira muito especial, à pessoa incrível que tive o prazer de conhecer há sete anos e que, desde então, me apoia incondicionalmente em todas as etapas da minha vida: minha namorada, Erica Teles. Mesmo sabendo que a mudança de cidade dificultaria com que nos víssemos durante esses dois anos, esteve sempre ao meu lado, apoiando minhas escolhas, se mostrando feliz com cada conquista minha e oferecendo carinho, compreensão, incentivo e compartilhando comigo seu conhecimento para condução de pesquisas e escrita. Com certeza, sem o apoio dela essa etapa seria muito, mas muito mais difícil de se passar.

Um agradecimento muitíssimo especial também ao Instituto Lahmiei- Autismo pelo apoio institucional, pelo financiamento concedido, pela disponibilização de ambiente

e materiais adequados para a coleta de dados e para a elaboração deste trabalho, bem como pela oportunidade de atuar como monitor em sua pós-graduação. Essa experiência contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico e também viabilizou, de forma concreta, a realização da presente pesquisa. Agradeço ainda aos colegas do Instituto Lahmiei, em especial a Viviane Macedo, Luana Paiva e Samara Costa, pela forma acolhedora com que me receberam e pelo apoio oferecido, tanto no desenvolvimento deste projeto quanto em diferentes âmbitos da vida. Ao meu orientador, professor Antônio Celso de Noronha Goyos, sou muito grato pelo acolhimento e pela atenção dedicada durante todo o percurso, por meio de orientações, questionamentos e até algumas “puxadas de orelha” fundamentais para meu crescimento e para que eu me tornasse um pesquisador melhor ao final dessa caminhada.

Sou também profundamente grato ao Instituto Abacare – São Carlos, na pessoa das profissionais Beatriz Botura e Tamiris Marciano e de toda a equipe que lá atua, por terem prontamente aberto as portas para mim, viabilizando a realização deste trabalho. Por fim, gostaria de agradecer à CAPES pelo financiamento e pela oportunidade de desenvolver e concluir este projeto, bem como ao PPGPsi por toda a estrutura oferecida, desde o corpo docente qualificado até a atenção às necessidades que tive ao longo deste percurso.

Resumo

O uso reduzido, ausente ou atípico do contato visual tem sido amplamente considerado como um dos sinais para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além de um sinal, o déficit no contato visual pode acarretar em uma série de dificuldades ao longo da vida, como limitação nas interações e oportunidades de aprendizagem, déficits na atenção compartilhada, referências sociais e imitação, além de desenvolvimento tardio da linguagem. Dessa forma, são necessários estudos que visam investigar procedimentos eficazes no ensino de contato visual. O presente estudo teve como objetivo aplicar o procedimento de aumento de fluência de contato visual e avaliar seu efeito em relação à porcentagem de emissão, latência e duração do contato visual. O delineamento da presente pesquisa foi o de delineamento de linha de base múltipla não concorrente. Participaram da pesquisa cinco crianças com autismo vinculadas a uma clínica particular. O procedimento foi composto por seis etapas: avaliação de itens de preferência, linha de base, aumento de fluência do contato visual, retorno às condições de linha de base, generalização e manutenção. Os resultados indicaram que o procedimento foi eficaz para aumentar a fluência do contato visual em todos os participantes, com aumento da porcentagem e da duração da resposta e redução da latência. Além disso, observou-se manutenção do desempenho em condições sem reforçamento programado, generalização para contextos distintos do ambiente de ensino. Conclui-se, portanto, que o procedimento investigado constitui uma estratégia eficaz para o aumento da fluência do contato visual, podendo favorecer o desenvolvimento de repertórios atencionais relevantes para a aprendizagem e para a interação social.

Palavras-Chave: Contato visual; Autismo; Intervenção; Reforço diferencial;

Fluência

Abstract

Reduced, absent, or atypical eye contact has been widely considered one of the indicators of Autism Spectrum Disorder (ASD). Beyond serving as a diagnostic marker, deficits in eye contact may lead to several difficulties throughout development, including limitations in social interactions and learning opportunities, impairments in joint attention, social referencing, and imitation, as well as delayed language development. Therefore, studies investigating effective procedures for teaching eye contact are needed. The present study aimed to apply an increased fluency teaching procedure and evaluate its effects on the percentage, latency, and duration of this response. A nonconcurrent multiple baseline design was employed. Five children with ASD, receiving services at a private clinic, participated in the study. The procedure consisted of six phases: preference assessment, baseline, eye contact teaching, return to baseline conditions, generalization, and maintenance. The results indicated that the procedure was effective in increased fluency of eye contact for all participants, with increases in response percentage and duration and reductions in latency. Performance was also maintained under conditions without programmed reinforcement and generalized to contexts different from the teaching environment. It is concluded that the investigated procedure represents a promising strategy for teaching eye contact, potentially supporting the development of attentional repertoires relevant to learning and social interaction.

Keywords: Eye contact; Autism; Intervention; Differential reinforcement;

Fluency

Lista de Siglas

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
APA	American Psychiatric Association
DTT	Ensino por Tentativa Discreta
EIBI	Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PC	Paralisia Cerebral
TEA	Transtorno do Espectro Autista

Lista de Tabelas

Tabela 1	28
Tabela 2	32

Lista de figuras

Figura 1	37
-----------------------	-----------

Sumário

Apresentação.....	10
Introdução.....	12
Objetivos.....	25
Hipótese.....	26
Método.....	26
Participantes.....	26
Materiais e ambiente.....	29
Variáveis dependentes (VD) e variáveis independentes (VI).....	29
Delineamento Experimental.....	29
Procedimento.....	30
Avaliação de itens de preferência:.....	30
Linha de base da resposta de contato visual.....	32
Ensino.....	34
Pós-intervenção.....	34
Considerações éticas.....	35
Análise de dados.....	36
Concordância Interobservadores (IOA).....	37
Resultados.....	37
Discussão.....	41
Considerações finais.....	51
Referências.....	52

Apresentação

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, articulando interesses acadêmicos e demandas práticas relacionadas à intervenção comportamental com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao longo da formação profissional (desde a graduação e, mais intensamente, no mestrado) e da aproximação com a problemática, sobretudo nos contextos de atendimento psicológico-clínico, tornou-se recorrente a observação de que dificuldades em repertórios atencionais básicos, em especial o contato visual sob determinadas condições, podem comprometer a eficiência do ensino e reduzir oportunidades naturais de aprendizagem e de interação social.

Essas experiências e estudos favoreceram a reflexão sobre o lugar do contato visual na literatura e na prática, frequentemente descrito como marcador comportamental associado ao TEA, e evidenciaram que sua relevância não se restringe à delimitação de um sinal diagnóstico. Nesta dissertação, o contato visual é tomado como um repertório que, quando estabelecido sob condições apropriadas, pode ampliar a participação da criança em episódios sociais e de ensino, favorecendo o desenvolvimento de outras classes de comportamento relevantes para a aprendizagem e a interação.

Com base nisso, intervenções destinadas a produzir mudanças nesse repertório precisam ser descritas, implementadas e avaliadas de modo sistemático, com medidas capazes de acompanhar não apenas se o comportamento ocorre, mas como ocorre (por exemplo, quão rapidamente e por quanto tempo). Assim, o presente trabalho concentra esforços na avaliação dos efeitos de um procedimento de aumento da fluência de contato visual, mensurando dimensões complementares do desempenho (latência, duração e

porcentagem/ocorrência) e examinando seu desempenho em condições pós-ensino, incluindo indícios de generalização e manutenção.

A dissertação está organizada da seguinte forma: a Introdução/fundamentação teórica que aborda a contextualização temática, o problema de pesquisa, a delimitação do objeto e as justificativas do estudo. Em seguida são apresentados os objetivos e hipóteses. O tópico seguinte descreve o método (participantes, materiais e ambiente, variáveis, delineamento, procedimento, considerações éticas, análise de dados e concordância interobservadores). Em seguida são apresentados os resultados. O tópico seguinte discute os achados à luz da literatura. Por fim, as Considerações Finais sintetizam contribuições, limites e implicações do estudo, indicando possibilidades para investigações futuras.

Em síntese, o trabalho concentra-se no aumento da fluência de contato visual sob controle instrucional. Ao adotar medidas complementares do desempenho e critérios de descrição procedimental, busca-se contribuir para uma análise mais precisa do repertório-alvo e para decisões profissionais sustentadas por evidência.

Introdução

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamento (*American Psychiatric Association* [APA], 2022). Estima-se que a prevalência global do TEA é de 1 a cada 31 crianças (Shaw, 2015). No Brasil, apurou-se que 2,4 milhões de pessoas (1,2% da população residente no país) declararam ter recebido diagnóstico de TEA (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2025).

A intervenção comportamental precoce e intensiva (EIBI) tem sido uma das mais populares e solicitadas para crianças com TEA (Reichow, 2012). Trata-se de uma intervenção que teve seus resultados empíricos publicados pela primeira vez no estudo de Lovaas no ano de 1987 e sua base advém dos princípios e tecnologias da análise do comportamento aplicada (ABA), tendo seu formato intensivo com duração média de 2 anos e uma carga horária semanal 20 a 40 horas (Gitimoghaddam *et al.*, 2022; Reichow, 2012) e conduzida por profissionais devidamente capacitados.

A intervenção precoce é capaz de produzir grandes benefícios na vida de crianças com TEA, promovendo comportamentos adaptativos (Reichow, 2012). Dessa forma, a identificação precoce do autismo, através de sinais e sintomas, é essencial para um tratamento mais eficaz, visando reduzir os déficits de habilidades em crianças com TEA. Um dos possíveis primeiros sinais do transtorno é o contato visual reduzido, ausente ou atípico, que já pode ser observado aos 6 meses de idade, auxiliando no diagnóstico precoce (APA, 2022; Jones & Klin, 2013).

Em crianças com desenvolvimento típico notou-se que com poucos dias de vida, cerca de 2 a 5 dias, o recém nascido apresenta uma preferência para olhar imagens de

faces com contato visual direto quando comparado a imagens de faces com desvio do contato visual (Farroni *et al.*, 2002). Achados como esse podem ser um indicativo de que as crianças com desenvolvimento típico nascem preparadas para ficar sob controle de estímulos socialmente relevantes (Farroni *et al.*, 2002). O contato visual tende a se desenvolver progressivamente nos primeiros meses de vida, com um aumento gradual da frequência com que a criança olha nos olhos da mãe ao longo dos primeiros cinco meses (Belini & Fernandes, 2010).

O déficit no contato visual pode gerar diversas dificuldades ao longo da vida. Crianças que não estabelecem contato visual tendem a olhar mais para baixo, o que limita suas interações e oportunidades de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma habilidade fundamental, pois possibilita o acesso a novas contingências e facilita a aprendizagem de outros comportamentos (Goyos, 2018).

A ausência de contato visual também está associada a um desenvolvimento tardio da linguagem (Pennisi *et al.*, 2022). Isso pode se dar pois o contato visual é uma habilidade importante para a aquisição de habilidades críticas no desenvolvimento da linguagem como atenção compartilhada e imitação (Pelaez, 2009; Wang, 2011), além de referências sociais (Pelaez, 2009).

Atenção compartilhada é a capacidade de utilizar o contato visual e pistas ambientais para coordenar a atenção entre parceiros de interação social e objetos ou eventos ambientais, tendo como consequência o compartilhamento da atenção sobre um objeto ou evento (Dube *et al.*, 2004; Pelaez, 2009). Uma das primeiras topografias da atenção compartilhada é a mudança de olhar entre uma pessoa familiar e um evento ambiental. Posteriormente, a criança passa a emitir uma série de combinações envolvendo

contato visual, mudança de olhar, gestos e verbalizações (Bigelow, 2003; Dube *et al.*, 2004). Através da atenção compartilhada é possível que crianças formem relações entre elas, um adulto e eventos do ambiente (Godoy & Gil, 2021).

Apesar disso, o déficit no contato visual não impede, necessariamente, o desenvolvimento da atenção compartilhada; no entanto, a ausência desse comportamento pode contribuir para o atraso em seu desenvolvimento. Achados que demonstram que o contato visual pode ser uma variável importante para promover um desenvolvimento mais rápido da atenção compartilhada são relatados em uma revisão de literatura realizada por Godoy e Gil (2021). Nesta revisão as autoras apontam que os estudos indicam que crianças com deficiência visual apresentam dificuldades na compreensão da linguagem relacionada a objetos, na percepção de estados emocionais e no engajamento em interações compartilhadas.

A imitação é a capacidade de reproduzir um modelo apresentado, geralmente ações motoras. A criança observa uma ação motora e replica com um comportamento também motor (Goyos, 2018). Essa imitação motora envolve o indivíduo olhar na direção do modelo e responder de acordo com os movimentos motores emitidos por aquele. Quando o indivíduo passa a imitar comportamentos por si só, sem que haja um treinamento direto para essas imitações, diz-se que a criança aprendeu a habilidade de imitação generalizada. Trata-se de uma habilidade importante, mantida, possivelmente, por reforçamento automático, que permite ao sujeito aprender a imitar uma diversidade de comportamentos diferentes (Goyos, 2018). Existe, ainda, uma categoria mais complexa da imitação na qual o estímulo modelo é um estímulo verbal auditivo e a

resposta é oral e possui correspondência formal de igualdade com o estímulo modelo. Para essa categoria dá-se o nome de ecoico (Skinner, 1957).

Na referência social, a criança reage a um novo estímulo de uma maneira correspondente à expressão do outro. Ou seja, a reação do outro se torna estímulo discriminativo para a própria resposta do aprendiz. Essa habilidade envolve processos de reconhecimento e entendimento de expressões emocionais, resposta a essas expressões emocionais como antecedentes e alteração do comportamento de acordo com as mudanças de expressões emocionais. Trata-se de um conceito similar à atenção compartilhada, porém, possui uma adição de um componente emocional. (Pelaez, 2009)

Essas três habilidades, atenção compartilhada, imitação e referências sociais, são essenciais para o desenvolvimento socioemocional e da linguagem e possuem o contato visual como um componente importante para seu desenvolvimento (Pelaez, 2009; Goyos, 2018). Dessa forma, o contato visual é visto como uma cunha comportamental importante e que deve ser desenvolvida (Goyos, 2018).

Cunhas comportamentais são comportamentos socialmente relevantes, que podem ser recombinaados com outros comportamentos básicos, facilitando a aprendizagem de comportamentos mais complexos e dando acesso a novas cunhas comportamentais. São comportamentos que permitem o indivíduo acessar novos reforçadores, ambientes e contingências, auxiliando a expansão do seu repertório comportamental e acelerando sua taxa de aprendizagem (Bosch & Fuqua, 2001; Du *et al.*, 2015; Rosales-Ruiz & Baer, 1997).

Devido à sua importância como uma cunha comportamental, o déficit em contato visual pode acarretar em impactos na vida da criança com autismo (Carbone *et al.*, 2013).

O contato visual possui impactos importantes em ambientes educacionais. Greer e Ross (2008) sugeriram uma relação entre contato visual e controle instrucional, sendo o contato visual um pré-requisito atencional para aprendizagem da resposta de ouvinte. Podemos observar essa relação entre contato visual e controle instrucional durante o Ensino por Tentativas Discretas (DTT).

O DTT é um procedimento caracterizado pela simplificação das instruções, por adotar uma abordagem individualizada, com instruções fornecidas de acordo com a necessidade do aluno, e por fornecer ao aprendiz diversas oportunidades de aprendizagem (Smith, 2001). Trata-se de um procedimento utilizado principalmente para ensinar novas formas de comportamento e discriminações para crianças com atraso de desenvolvimento (Gitimoghaddam *et al.*, 2022; Smith, 2001)

Durante o ensino por tentativas discretas, a variabilidade na posição do sujeito e as respostas concorrentes que este pode estar emitindo podem afetar a atenção do organismo, consequentemente afetando seu desempenho (Saunders & Williams, 1998). Estar sob controle de um estímulo é dizer que o organismo está em contato com um estímulo discriminativo e, consequentemente, pode se comportar de maneira adequada (Rico *et al.*, 2012). Portanto, é importante que, ao tentar ensinar algo para um outro organismo, precauções sejam tomadas para que este organismo esteja em contato com os modelos e instruções dadas pelo instrutor, assim como outros estímulos relevantes.

Visando assegurar que o sujeito estará sob controle do estímulo apresentado, é desejável que o experimentador comece a tentativa com base na observação do comportamento do sujeito (Saunders & Williams, 1998). Quando olhar para o rosto humano está ausente no repertório comportamental de um indivíduo, este provavelmente

não responderá ou mesmo não observará a presença de outro indivíduo, muito menos antecedentes verbais transmitidos pelo falante (Maffei *et al.*, 2014). Dessa forma, pesquisadores vêm apontando o contato visual com o rosto do experimentador/terapeuta como uma resposta de iniciação de tentativa, ou seja, essa resposta indica que o aluno está atento e sua resposta está sob controle dos estímulos apresentados (Silva & Fiske, 2020).

Kraus, *et al.* (2012) avaliaram o efeito do aumento de múltiplos precursores de conformidade (parar, orientar-se, fazer contato visual e dizer “sim”) no seguimento de instrução de duas crianças de 5 anos com desenvolvimento típico. Foram utilizados procedimentos de modelagem e reforçamento diferencial para o ensino dos precursores: parar a atividade que está sendo realizada, orientar-se, fazer contato visual e dizer “sim” ao ouvir o instrutor chamá-los pelo nome. O estudo apontou que, com o aumento dos comportamentos precursores, houve um aumento da conformidade dos participantes, mesmo que não houvesse alterações nas consequências fornecidas para o seguimento, ou não, das instruções. Com base nisso, os autores discutem que seguir uma instrução pode ser não só um comportamento, mas uma cadeia de comportamento que envolve interromper uma atividade existente, orientar-se em direção ao falante, iniciar e concluir a ação solicitada. Dessa forma, a aprendizagem de algumas habilidades pode ocorrer mais rapidamente quando o aluno apresenta contato visual com o instrutor (Cook *et al.*, 2017; Silva & Fiske, 2020).

Silva e Fiske (2020) investigaram o impacto da exigência de contato visual antes da apresentação de instruções em um programa de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, os autores compararam três condições: alta

integridade, baixa integridade e controle. Na condição de alta integridade, a instrução era apresentada somente após o participante manter contato visual com o experimentador por, no mínimo, um segundo. Na condição de baixa integridade, a maior parte das instruções (8 de 12 tentativas) era apresentada independentemente da ocorrência de contato visual, sendo essa resposta exigida apenas nas tentativas restantes. Para reduzir a probabilidade de orientação do olhar para o experimentador, este permanecia envolvido em uma atividade concorrente, direcionando sua atenção ao participante apenas no momento de apresentar o estímulo e a instrução

Os resultados demonstraram que os participantes aprenderam a nomear os estímulos-alvo mais rapidamente na condição de alta integridade. Embora o contato visual não fosse exigido na condição de baixa integridade, alguns participantes ainda se orientavam espontaneamente para o experimentador. Observou-se que o participante que apresentou maior frequência de orientação espontânea foi também aquele que exibiu a menor diferença no número de sessões necessárias para atingir o critério entre as duas condições, enquanto o participante que menos se orientou apresentou a maior diferença. Esses achados sugerem que a exigência de contato visual anteriormente a apresentação da instrução pode reduzir o tempo necessário para a aquisição de novas habilidades (Silva & Fiske, 2020).

O contato visual ocorre e pode ser ensinado em diferentes tipos de contingências, seja em um arranjo de tentativa discreta sob controle instrucional ou de forma espontânea como um operante livre parte de uma cadeia comportamental (Espinosa, 2025). Conine *et al.* (2019) apontam que estudos visam o aumento do contato visual através de: (1) seguimento de instruções como “olhe para mim”, (2) o contato visual como componente

da atenção compartilhada ou então (3) concomitante à emissão de mandos. Os autores concluem que são poucos ainda os estudos que utilizam o nome da criança como estímulo discriminativo para a resposta de contato visual da criança. Esse tipo de contato visual será chamado, aqui, de contato visual sob controle instrucional. O contato visual sob controle instrucional está relacionado ao comportamento de seguir instruções e seu déficit pode fazer parte de uma cascata de déficits comportamentais que podem resultar nas dificuldades sociais e comunicativas características do autismo, pois crianças que não respondem ao seu nome se engajam menos em oportunidades sociais (Goyos, 2018; Miller *et al.*, 2017). Apesar da conclusão dos autores sobre o pouco material acerca do ensino de contato visual sob controle instrucional, não existe ainda um levantamento sistemático sobre a quantidade de estudos que utilizam o nome da criança como estímulo discriminativo para o contato visual da mesma.

Cook *et al.* (2017) realizaram um estudo com crianças com diagnóstico de autismo cujo objetivo era avaliar o efeito de vários tipos de consequências sobre a aquisição do contato visual diante do chamado pelo nome. Para isso, realizaram um procedimento de ensino que iniciava do menor nível de suporte necessário e ia aumentando o nível de suporte conforme a necessidade. Ao todo o procedimento de ensino poderia contar com até 8 etapas: (1) elogios contingentes ao contato visual, (2) sem consequências, essa etapa foi aplicada somente para os participantes que atingissem critério de aprendizagem já na primeira etapa, (3) elogios + consumíveis contingentes ao contato visual, (4) Dicas com o consumível, (5) acesso a vídeos contingente ao contato visual, (6) variação de consequências, (7) estimulação alternativa e (8) bloqueio de atividade. Caso a criança não atingisse critério de maestria (80% de acertos em cinco

sessões consecutivas) em uma fase, ela seguia para a fase seguinte. Quando a criança atingisse o critério para aprendizagem do contato visual, o experimentador realizava uma redução das etapas e do esquema de entrega das consequências para determinar a quantidade mínima de intervenção necessária para manter o desempenho de domínio.

Das vinte crianças que participaram efetivamente, quatro atingiram critério de aprendizagem durante a primeira etapa, uma durante a segunda etapa, oito na terceira etapa, quatro na quarta etapa, duas na quinta etapa e duas na sexta etapa. Há uma diferença grande de tentativas necessárias para aprendizagem do contato visual nesse estudo. Por exemplo, um participante precisou de 50 tentativas, enquanto outro precisou de 1.720 tentativas. Essa diferença pode ser um indicativo de que, apesar de ser eficaz para o ensino do contato visual, esse procedimento pode ser aperfeiçoado. Para alguns participantes somente o elogio já foi efetivo para adquirir o contato visual, entretanto, para grande maioria dos participantes foi necessário adicionar reforçadores não sociais e possivelmente mais potentes do que somente o elogio. Assim, um procedimento que inicie com uma avaliação de preferências e, a partir dela, forneça um reforçador mais potente já na primeira etapa, pode pular etapas acelerando assim no procedimento de aquisição do contato visual.

Por fim, durante o estudo de Cook *et al.* (2017) foram avaliadas medidas de porcentagem e latência do contato visual, mas não da duração. Embora essas dimensões sejam importantes para verificar a aquisição do comportamento e a rapidez com que ele ocorre, elas não permitem avaliar quanto tempo o participante mantém o contato visual após sua emissão. A duração constitui uma dimensão relevante do comportamento, especialmente em contextos de aprendizagem social, uma vez que manter o olhar voltado

ao instrutor por tempo suficiente aumenta a probabilidade de que o indivíduo permaneça sob controle da instrução apresentada e de que sua resposta fique sob controle das consequências reforçadoras fornecidas pelo instrutor (Fonger & Malott, 2018; Greer & Ross, 2008; Lee et al., 2022). Ao incluir essa medida o estudo analisaria a aquisição do contato visual e também uma análise qualitativa de se ela passou a ser sustentada por um período de tempo adequado.

Rapp *et al.* (2019) realizaram uma replicação deste estudo com 15 crianças diagnosticadas com TEA. A partir do procedimento original de Cook et al. (2017) foram avaliadas a porcentagem do contato visual, a latência do contato visual e se o participante estava sentado quando foi chamado pelo nome. Os resultados mostraram que o procedimento foi efetivo ao ensinar contato visual para 11 das 15 crianças. Entretanto, assim como em Cook et al. (2017), foram necessárias alterações no procedimento conforme os dados eram coletados. Das 15 crianças que aprenderam o contato visual, três aprenderam com o procedimento original, enquanto para seis foi necessário uma modificação e para duas crianças foram necessárias a introdução de múltiplas modificações. A modificação mais frequentemente aplicada durante o experimento foi a de solicitar que o participante sentasse antes de chamá-lo pelo nome.

Uma das melhorias para procedimentos de ensino de contato visual pode ser, por exemplo, solicitar que a criança sente antes do início da tentativa. A criança permanecer sentada durante o ensino de contato visual pode auxiliar a sua aquisição por dois motivos: (1) a proximidade física com o experimentador é mantida e (2) a criança tende a estar orientada na direção do experimentador, o que facilita a emissão do comportamento-alvo (Rapp *et al.*, 2019). Uma outra limitação que pode ser encontrada tanto no estudo de

Cook *et al.* (2017) quanto no de Rapp *et al.* (2019) é a ausência de avaliação da generalização no contato visual para outras situações.

Uma outra linha de estudos defende que o ensino do contato visual pode ocorrer por meio do condicionamento dos rostos como estímulos reforçadores para a resposta de observação. Du *et al.* (2015) argumentam que o condicionamento de reforçadores para tais respostas funciona como uma cunha comportamental. Entre essas cunhas, os autores destacam o condicionamento do rosto e da voz como estímulos reforçadores.

Maffei *et al* (2014) realizaram um estudo com um procedimento de pareamento estímulo-estímulo conjugado para condicionar rostos e/ou vozes de adultos como reforçadores para quatro crianças com transtorno de desenvolvimento e testaram os efeitos do procedimento na taxa de aquisição de objetivos curriculares, emissão de operantes verbais e na observação de respostas à presença de adultos no ambiente. Os participantes desse estudo apresentavam, antes da intervenção, baixo repertório de respostas de observação, baixo desempenho em oportunidades de aprendizagem e baixos níveis em operantes verbais.

Após a intervenção, foi constatado que houve um aumento do contato visual para rosto de adultos quando o rosto e a voz do adulto foram condicionados como estímulo reforçador para resposta de observação. Além disso, esse aumento do contato visual esteve associado a uma maior atenção das crianças à presença e à fala dos adultos, o que resultou em maior taxa de aprendizagem por instrução direta e aumento na emissão dos operantes verbais do tipo tato e mando. Os resultados encontrados neste estudo mostraram um potencial do condicionamento de rosto e voz como reforçador para o

aumento do contato visual e ressaltam a importância desse comportamento para o desenvolvimento da linguagem e para a aprendizagem mediada por instruções.

Estudos que seguem essa ênfase de ensino do contato visual podem ter uma visão do contato visual, não como uma resposta, mas como um estímulo produzido pelo comportamento de olhar para o rosto de alguém. Dessa forma, o contato visual seria um estímulo reforçador para a resposta de observação ao rosto e, ao mesmo tempo, serviria como estímulo discriminativo para respostas adicionais, formando assim uma cadeia de comportamentos (Espinosa, 2025). Dessa forma, de acordo com Espinosa (2025), a pergunta que deveria ser feita ao se pensar no ensino de contato visual seria como estabelecer as propriedades discriminativas e reforçadoras do contato visual. O fato é que, seja um estímulo ou uma resposta propriamente dita, o contato visual é uma habilidade importante de ser estabelecida, como já discutido anteriormente.

O estabelecimento de novos reforçadores condicionados frequentemente ocorre por meio do procedimento de pareamentos estímulo-estímulo (da Silva e Willians, 2020; Shillinsburg et al., 2015). Esse procedimento tem sido usado para expandir a comunidade de reforçadores das crianças, condicionando estímulos não preferidos como reforçadores, resultando em novas respostas (Maffei *et al.*, 2014). Nesse sentido, o treino de contato visual sob controle instrucional, por envolver simultaneamente estímulos visuais (visão do rosto) e auditivos (ouvir o nome chamado), tem o potencial de transformar a voz e o rosto do tutor em reforçadores condicionados para a resposta de observação. Isso ocorre a partir da associação consistente desses estímulos com reforçadores entregues imediatamente após a resposta de olhar.

Com base nos pontos trazidos até então, apesar do contato visual ser uma habilidade considerada básica, discussões sobre sua importância e principalmente sobre a forma mais eficiente de ser ensinada ainda são necessárias. São necessários mais estudos que busquem procedimentos mais eficientes para o ensino de contato visual sob controle do nome como estímulo discriminativo, levando em consideração medidas de porcentagem de emissão, latência e duração deste contato visual.

Essas medidas devem ser avaliadas, pois o desempenho em termos de porcentagem de emissões da resposta, quando analisado em conjunto com a latência, permite inferências sobre aspectos relacionados à fluência do comportamento. A fluência, segundo Catania (1999), refere-se a um “desempenho acurado que ocorre com taxas altas e/ou com latências curtas, e que é bem retido depois de longos períodos sem prática” (p. 405). Habilidades que se tornam mais fluentes tendem a ser mais resistentes à extinção e ao esquecimento decorrente da passagem do tempo, favorecendo sua manutenção. Além disso, comportamentos com maior fluência podem ser mais facilmente combinados com outros repertórios, permitindo a execução de tarefas e a resolução de problemas mais complexos (Catania, 1999; Johnson & Layng, 1992).

A inclusão da medida de duração do contato visual também se justifica, uma vez que a ocorrência do contato visual com duração entre 3 a 10 segundos aumenta a possibilidade de que o indivíduo esteja sob controle da instrução apresentada pelo instrutor e aumenta a probabilidade de que a resposta esteja sob controle do reforçamento apresentado pelo instrutor (Fonger & Malott, 2018; Greer & Ross, 2008; Lee *et al.*, 2022).

Dessa forma, o presente estudo se justifica pela necessidade de avançar na produção de evidências empíricas acerca de procedimentos mais sistemáticos, mensuráveis e potencialmente mais eficientes para o aumento da fluência do contato visual, contribuindo para o refinamento das práticas baseadas em evidências no âmbito da Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista. Além disso, a presente pesquisa também se justifica pela necessidade de produzir informações que auxiliem profissionais na tomada de decisão quanto ao planejamento e à viabilidade de intervenções voltadas ao aumento de fluência do contato visual.

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo: a) aplicar o procedimento e reforçamento diferencial da resposta de contato visual por meio de tentativas discretas; b) avaliar o efeito do procedimento sobre a frequência, latência da resposta e duração da resposta de contato visual; c) avaliar a generalização da resposta de contato visual para ambiente diferente de onde foi ensinado e sua manutenção ao longo do tempo. Trata-se de um procedimento baseado em tentativas discretas e reforçamento diferencial, descrito em Goyos (2018).

Hipótese

As hipóteses do estudo são: (1) o protocolo será efetivo para aumentar a porcentagem de emissão do contato visual da criança, (2) a duração do contato visual da criança irá aumentar, (3) o tempo de diferença entre a apresentação do nome e a resposta de contato visual da criança vai diminuir.

Método

Participantes

Em um primeiro momento, foi realizado um contato com a clínica particular onde foi feita a coleta de dados, em uma cidade do interior do estado de São Paulo, para que fosse autorizada a aplicação do estudo na instituição. Os critérios de inclusão dos participantes foram: (1) crianças diagnosticadas com autismo; (2) que possuíam disponibilidade e disposição para responder à pesquisa; (3) que apresentassem desempenho entre 10 e 50% de contato visual sob controle instrucional na fase de linha de base. Foram utilizados como critérios de exclusão dos participantes: (1) crianças cegas ou com comprometimento visual severo, conforme relatado pelos pais; (2) crianças surdas ou com perda auditiva severa, conforme relatado pelos pais; (3) apresentação de comportamentos interferentes diante de demandas, de forma que inviabilize a coleta; (4) apresentação de comportamento interferentes, em excesso, diante da retirada de itens..

Foram selecionados 5 crianças. Três (H, T e P) eram do sexo masculino, e duas do sexo feminino (L e F). O participante T, C, P, L e H tinham, respectivamente, 4 anos e 8 meses de idade, 4 anos e 9 meses, 5 anos e 3 meses, 6 anos e 3 meses e 11 anos e 2 meses de idade no início do estudo. Todos os participantes haviam sido previamente diagnosticados com TEA e o participante H possuía também um diagnóstico de paralisia cerebral (PC). Todos os participantes frequentavam o ensino regular, sendo que 2 deles (P e L) cursavam a primeira série do ensino fundamental, 2 (T e C) cursavam o ensino infantil e H cursava a quinta série do ensino fundamental. Todos os participantes exibiam contato visual espontâneo relativamente ao comportamento de olhar em direção ao rosto do experimentador durante interações, sem que o experimentador o chamasse pelo nome,

e somente H e P apresentavam alguma fala, avaliada através de observações informais previamente e durante as sessões de coleta. Comportamentos interferentes foram observados para os participantes L, T, C, e P. Esses comportamentos se constituíam em choro, grito, auto-estimulatórios, heterolesivos, se jogar ao chão, que os participantes podiam apresentar individualmente ou conjuntamente em diferentes intensidades.

Além disso, todas as crianças passaram por atendimento em clínicas particulares anteriormente ao início da pesquisa. A clínica era considerada especializada na aplicação das estratégias comportamentais conhecidas como ABA. No caso da participante L, recebia adicionalmente meia hora de serviços de fisioterapia e meia hora de serviços de terapia sensorial em uma outra clínica. As características gerais dos participantes encontram-se apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1*Características dos Participantes do Estudo*

Participante	Idade Anos/meses	Sexo	Diagnóstico	Escolaridade	Contato visual espontâneo	Fala	Comportamento interferente	Horas de atendimento semanal	Atendimento semanal (h)
H	11a 2m	M	TEA e PC	4º série ensino fundamental	Sim	Sim	Não	3	psicopedagogia (1) fonoaudiologia (1) psicologia (1)
L	6a 3m	F	TEA	1º série ensino fundamental	Sim	Não	Sim	7	fonoaudiologia (2), psicopedagogia (2) terapia ocupacional (1) psicologia (1)
T	4a 8m	M	TEA	Educação Infantil	Sim	Não	Sim	2	psicopedagogia (1) fonoaudiologia (1)
C	4a 9m	F	TEA	Educação Infantil	Sim	Não	Sim	12	fonoaudiologia (4) terapia ocupacional (4) psicologia (4)
P	5a 3m	M	TEA	1º série ensino fundamental	Sim	Sim	Sim	10	psicologia (5) fonoaudiologia (4) terapia ocupacional (1)

Materiais e ambiente

O procedimento foi realizado em uma sala da clínica contendo uma mesa e duas cadeiras, dispostas uma de frente para a outra, das quais uma era para o pesquisador e outra para o participante; itens tangíveis de preferência dos participantes (a descrição do procedimento de teste de avaliação de preferências e os itens utilizados encontram-se apresentados na seção de procedimento); folha de registro do procedimento aplicado; câmera de vídeo e suporte para câmera.

Variáveis dependentes (VD) e variável independente (VI)

A VI consistiu na aplicação sistemática de tentativas discretas compostas pela apresentação de um estímulo antecedente, resposta de contato visual e reforçamento diferencial. As VDs incluíram: (1) a ocorrência da resposta de contato visual sob controle instrucional, operacionalmente definida como o comportamento do participante de direcionar o olhar ao experimentador após a apresentação do nome, com ou sem fixação do olhar; (2) o tempo (em segundos) entre a apresentação do estímulo antecedente e a resposta (latência) e (3) a média duração da resposta de contato visual (em segundos) por sessão.

Delineamento Experimental

Foi utilizado o delineamento de linha de base múltipla não-concorrente. As variáveis dependentes foram medidas repetidamente sob condições que são mantidas constantes até a obtenção de dados estáveis (Sidman, 1976). Especificamente neste delineamento são estabelecidas uma linha de base para cada participante. Após as

medidas de linha de base atingirem estabilidade para cada participante, a VI é introduzida. Dessa forma, a VI é inserida em momentos distintos para diferentes participantes (Sampaio et al., 2008). As variáveis de duração e de latência do contato visual, foram medidas antes e após a introdução da variável independente.

Procedimento

Avaliação de itens de preferência:

Foram adotados dois procedimentos de avaliação de itens de preferência. O primeiro trata de uma avaliação indireta na qual foi feito um levantamento inicial, com os cuidadores do participante, através de uma entrevista semi-estruturada, dos possíveis itens de preferência deste. Essa entrevista foi composta por perguntas básicas como “O que ele faz em casa no tempo livre?”, “O que ele gosta de assistir?”, “Quais brinquedos ele costuma brincar no dia a dia?” e, a partir dos assuntos abordados, novas perguntas poderiam ser introduzidas. Ao final do levantamento foram selecionados 5 itens que foram utilizados na segunda etapa da avaliação de preferências.

O segundo procedimento consistiu na avaliação de preferência de escolha pareada (Escobal *et al.*, 2014; Fisher *et al.*, 1992; Macedo, 2021). Cada item potencialmente preferido foi pareado com todos os demais, formando combinações apresentadas aos pares, em ordem pré-estabelecida, garantindo que um mesmo item não fosse apresentado em tentativas consecutivas. Além disso, a posição dos itens (esquerda/direita) foi randomizada em cada tentativa, como forma de controlar possíveis efeitos de lateralidade.

Inicialmente, realizou-se a fase de familiarização onde cada item foi apresentado individualmente por 10 a 15 segundos, permitindo que o participante o manipulasse brevemente. Após essa etapa, a avaliação teve início com a apresentação do primeiro par

de estímulos, posicionados lado a lado, a aproximadamente 30 centímetros de distância. O experimentador forneceu a instrução “escolha” e o participante tinha até 15 segundos para emitir a resposta de escolha. Após escolher o item, o participante teve acesso a ele por cerca de 10 segundos, enquanto o item não escolhido era imediatamente removido da mesa e a resposta registrada.

Caso o participante tentasse selecionar simultaneamente os dois itens, a aproximação era bloqueada, ambos os estímulos eram retirados e reapresentados com a instrução adicional: “escolha apenas um dos itens”. Por outro lado, se nenhuma resposta fosse emitida dentro do intervalo estipulado, registrava-se “ausência de resposta” na folha de registro. Com esse procedimento foi possível identificar a porcentagem de escolhas de cada item e, conseqüentemente, estabelecer uma hierarquia individual de preferência. A Tabela 2 apresenta o resultado da hierarquia de itens que foram utilizados de acordo com a avaliação de preferência de cada participante. O procedimento prosseguiu até que todos os itens tivessem sido apresentados em combinação com todos os outros.

Tabela 2*Hierarquia de itens de preferência utilizados*

Participante	Item de preferência
H	1. Boneco Buzz lightyear 2. Carrinho 3. Caminhão 4. Luva de látex 5. Mesa de ferramentas brinquedo
L	1. Bolha de sabão 2. Amoeba 3. Massinha 4. Dedoche 5. Teclado musical
T	1. Pato dançarino 2. Mamadeira musical 3. Quebra-cabeça 4. Lápis de cor e papel 5. Bolha de sabão
C	1. Pote com Água 2. Bolha de sabão 3. Dedoche 4. Massinha 5. Tablet
P	1. Vídeo musical infantil 2. Bolha de sabão 3. Tablet musical 4. Amoeba 5. Quebra-cabeça

Linha de base da resposta de contato visual

Para a linha de base da resposta de contato visual foram apresentados blocos constituídos por vinte tentativas que foram mescladas entre tentativas de contato visual e

tentativas de interação com objetos de interesse, distribuídas de forma alternada, começando com o contato visual.

Cada tentativa de contato visual teve início com apresentação do estímulo discriminativo “nome da criança”. Caso a criança apresentasse a resposta de contato visual em até 3 segundos, o experimentador sustentava o contato visual com a criança até que a resposta fosse descontinuada, seguindo-se o intervalo intertentativas de 5 segundos, período em que o experimentador fazia o registro da resposta. Após 3 segundos, caso a criança não emitisse o contato visual, foi registrado um “não” na folha de registro e foi fornecido um intervalo de 5 segundos para a próxima tentativa. As gravações foram utilizadas posteriormente para registro do tempo de latência entre o estímulo discriminativo e a resposta de contato visual da criança, a duração do contato visual e para cálculo de concordância entre observadores.

As tentativas de interação com itens de preferência teve como objetivo manter a criança motivada durante o bloco de tentativas. A tentativa teve início com o apresentação de um item de preferência. Foi fornecido um tempo de 10 segundos para o participante manusear o item de interesse. A próxima tentativa de contato visual só era apresentada após o consumo do item de preferência.

Treino

A tentativa de ensino teve início com apresentação do estímulo discriminativo auditivo, verbal, correspondente ao nome da criança. Se a criança apresentasse o contato visual em até 3 segundos, após a apresentação do estímulo discriminativo, um item de preferência da criança era imediatamente apresentado e feito elogio verbal (ex. muito bem, você olhou). Foi fornecido um tempo de aproximadamente 15 segundos para que a

criança interagisse com o item de preferência. Após esse tempo era dada a instrução “minha vez” e o item era retirado da criança. Em seguida era introduzido um intervalo intertentativa de cinco segundos. A ausência da resposta de contato visual por 3 segundos após a apresentação do estímulo discriminativo, era seguida por um intervalo intertentativas de 5 segundos e imediatamente iniciava-se a tentativa seguinte. Cada bloco de ensino era composto por 10 tentativas. O critério para considerar que houve aprendizagem do contato visual foi de três blocos consecutivos com 100% de acertos.

Pós-intervenção

Após o ensino do contato visual, foi realizada uma avaliação do desempenho dos participantes nessa resposta. Para isso, foram conduzidas etapas de retorno às condições de linha de base, generalização e manutenção.

Retorno as condições de Linha de Base. O procedimento foi igual ao de linha de base com tentativas alternadas entre contato visual e interação com o brinquedo. Foram realizadas 3 sessões nesta etapa.

Generalização. O pós-teste para investigar a generalização ocorreu em outra sala dentro da própria instituição onde a criança estava matriculada, com o mesmo experimentador. O procedimento seguiu o que foi realizado durante a linha de base.

Manutenção. A manutenção avaliou se o comportamento de contato visual se manteve após a passagem do tempo. O procedimento adotado foi o mesmo utilizado na linha de base, avaliando a porcentagem de emissões de contato visual, sua latência e duração.

Considerações éticas

O projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa (Universidade Federal de São Carlos, CAAE: 85452724.7.0000.5504). Os cuidadores dos participantes que concordaram em participar do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1) autorizando a inclusão da criança na pesquisa e a divulgação dos resultados dela advindos, conforme as recomendações e definições das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde sobre Ética em Pesquisa nº 510/2016. Aos participantes foi apresentado um termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) (Apêndice 2), com base na Resolução 510/2016. Além disso, para aqueles participantes que não possuíam habilidades necessárias para compreensão da linguagem, o experimentador ficou atento aos sinais de desconforto da criança como, por exemplo, choro ou tentativas de fuga da atividade, que poderiam ser interpretadas como sinais de não assentimento. Caso a criança apresentasse algum desses comportamentos a coleta de dados seria interrompida.

Análise de dados

A porcentagem de emissão de contato visual do participante durante o experimento foi medida através do cálculo: $(\text{número de acertos} / \text{número total de tentativa}) \times 100$. As medidas de duração foram obtidas pela média do tempo em segundos por bloco $(\text{tempo total} / \text{número de tentativas por bloco})$. As médias de latência foram obtidas da mesma forma. As médias de duração e latência foram realizadas levando em consideração somente as tentativas em que houve contato visual.

Concordância Interobservadores (IOA)

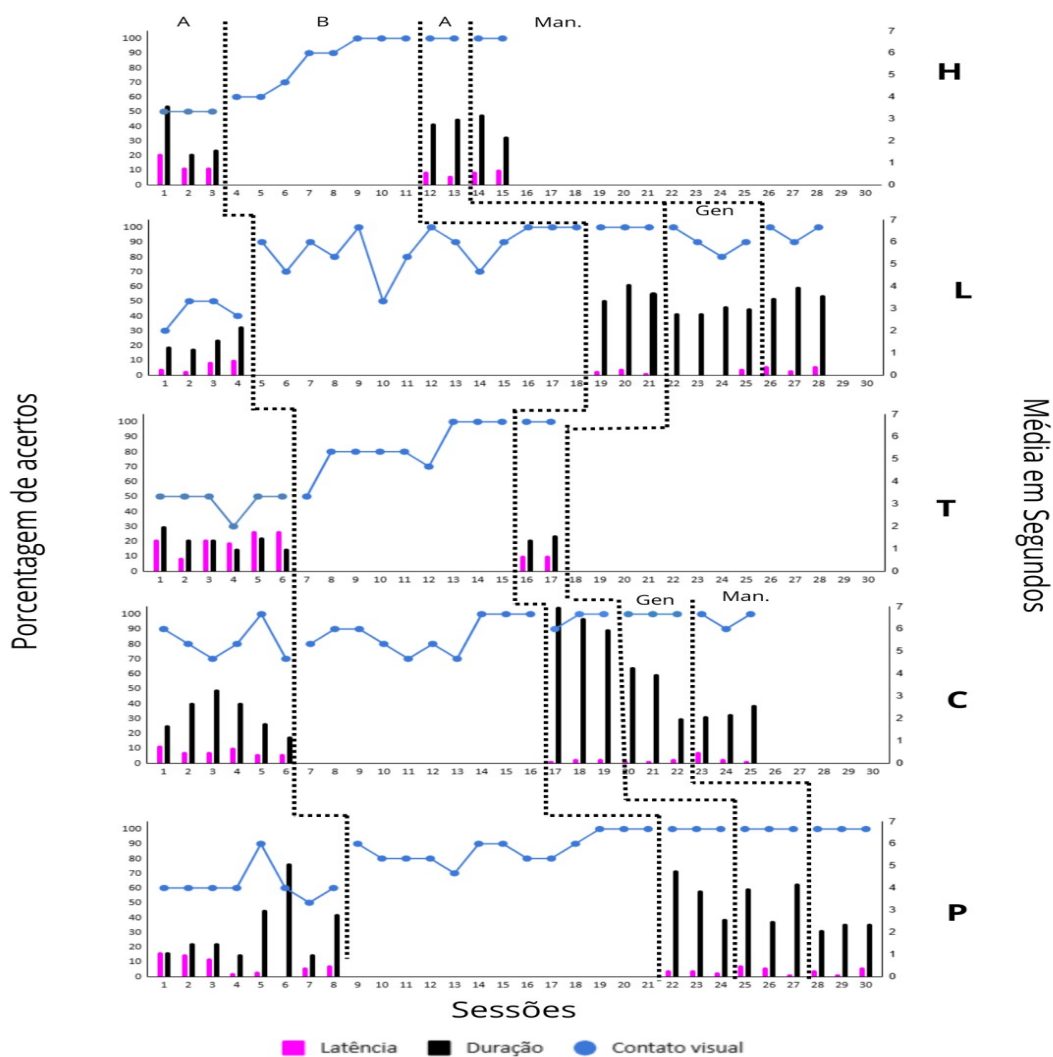
Um segundo observador independente foi treinado para observar e avaliar as sessões. Ao todo foram avaliadas 30% das sessões, sendo pelo menos uma sessão de cada etapa experimental. O segundo observador tinha conhecimento dos objetivos da pesquisa, porém não tinha conhecimento a respeito de qual fase experimental a sessão experimental selecionada pertencia. O índice de concordância entre os observadores foi calculado a partir da aplicação da seguinte fórmula: $(\text{concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias})) \times 100$, a fim de expressá-lo em porcentagem. Uma concordância ocorre quando, tanto o experimentador quanto o observador, registram a mesma resposta para se o participante emitiu ou não o comportamento de contato visual. O índice médio de concordância entre observadores foi de 95.75%, com variação entre 91% e 100%.

Resultados

Para visualização dos resultados, um gráfico de combinação foi elaborado onde os pontos representados por linhas é vinculado ao eixo vertical à esquerda, correspondente à porcentagem de acertos, e os pontos representados por barras ao eixo vertical à direita, correspondente ao tempo médio, em segundos, da latência e duração. O eixo horizontal corresponde ao número de blocos aplicados ao longo do tempo. A Figura 1 apresenta o desempenho dos cinco participantes quanto à porcentagem de acertos, latência e duração do comportamento de contato visual ao longo das diferentes etapas do procedimento.

Figura 1.

Desempenho dos participantes em contato visual em termos de porcentagem de acerto (eixo Y à esquerda) e média em segundos (eixo Y à direita)



Nota. O primeiro A se refere à linha de base; B ao ensino; o segundo A ao procedimento pós-ensino que foi idêntico ao da linha de base; Gen. se refere à generalização e Man. à manutenção. O gráfico de linhas está ligado ao eixo Y da esquerda (Porcentagem de acertos), enquanto o gráfico de colunas ao Eixo Y da direita (Média em segundos).

Inicialmente, serão descritos os desempenhos nas condições de fase de linha de base para os participantes H, L, T, C, e P, respectivamente, seguidos pelos seus desempenhos nas condições da fase de ensino do comportamento de contato visual e, após o ensino, no retorno à condição da fase de linha de base, e nas condições das fases de generalização e de manutenção.

Quanto ao desempenho na condição de linha de base inicial, foram realizadas três sessões para H, quatro sessões para L, seis sessões para T e para C, e oito sessões para P. O comportamento de contato visual encontrava-se presente para todos os cinco participantes em um nível próximo aos 50% de acertos, com exceção de C que apresentou um desempenho próximo a 80% de acertos. Quanto às medidas de duração do contato visual, observou-se também variações e foram calculadas as médias de 2.20s, 1.57s, 1.38s, 2.23s, e 2.12s, para H, L, T, C, e P, respectivamente. Quanto às medidas de latência, foram observadas variações intra e inter participantes, sendo que as médias foram de 1.00s, 0.45s, 1.38s, 0.55s, e 0.52s, para H, L, T, C, e P, respectivamente.

Após a introdução da condição de treino do contato visual, o critério de aprendizagem de três sessões consecutivas com 100% de acertos foi alcançado após 8, 14, 9, 10, e 13 sessões, respectivamente, para H, L, T, C, e P. Para 3 dos 5 participantes, o aumento na porcentagem de acertos foi imediato e, para todos os participantes, a porcentagem de acertos ao longo da maior parte das sessões manteve-se acima do nível de desempenho da fase de linha de base. Esses resultados indicam o aumento na porcentagem de acertos para todos os participantes e apresentam indícios, sustentados pelo delineamento de linha de base múltipla, de que este aumento tenha sido devido à introdução do procedimento de ensino, conforme mostra a Figura 1.

Os resultados na condição de retorno à fase de linha de base mostraram que o desempenho quanto ao comportamento de contato visual manteve-se dentro ou muito próximo do nível de critério. Quanto ao desempenho relacionado à duração do contato visual, foram observadas as médias de 2.9s, 3.7s, 1.5s, 6.5s e 3.76s, para H, L, T, C, e P, respectivamente. Quanto às medidas de latência, nas mesmas condições, foram calculadas as médias de 0.5s, 0.2s, 0.7s, 0.16s e 0.26s para H, L, T, C, e P, respectivamente.

A etapa de generalização foi realizada para três dos participantes (L, C e P). A generalização do comportamento de contato visual foi observada imediatamente para dois deles (C e P), enquanto para L a generalização foi observada somente após a quarta sessão com o resultado se mantendo em 90% de acertos. Os participantes L, C e P apresentaram, respectivamente, duração média do contato visual na generalização de 2.9s, 3.4s e 3.5s. A latência do contato visual durante esta etapa foi observada uma média de 0.07s, 0.13s e 0.3s para L, C e P respectivamente. Os participantes T e H se ausentaram da coleta após a etapa de retorno da linha de base, tendo o participante H retornado após 1 mês para a etapa de manutenção.

A fase de manutenção foi realizada para quatro participantes (H, L, C e P) que mantiveram os desempenhos do comportamento de contato visual próximo ao nível de critério e para a participante L foi observado um leve aumento no desempenho da média da duração (3.7s). Para os participantes H, C e P, no entanto, houve uma queda gradual na média da duração do comportamento de contato visual (2.7s, 2.3s e 2.3s) quando comparada às fases de retorno às condições de linha de base e de generalização, imediatamente anteriores. Para todos os participantes foi observado um leve aumento da latência durante esta etapa em comparação às demais etapas pós-ensino.

Discussão

O objetivo dessa pesquisa foi: a) aplicar o procedimento e reforçamento diferencial da resposta de contato visual por meio de tentativas discretas; b) avaliar o efeito do procedimento sobre a frequência, latência da resposta e duração da resposta de contato visual; c) avaliar a generalização da resposta de contato visual para ambiente diferente de onde foi ensinado e sua manutenção ao longo do tempo.

Inicialmente, todos os participantes já apresentavam a resposta de contato visual, variando em torno de 50% de acertos para 4 participantes, e um participante apresentando nível mais alto, em torno de 80% de acerto em média, mas com irregularidade. Os resultados indicam que, ao ser introduzido, o procedimento, baseado em tentativas discretas e reforçamento diferencial, foi eficaz para o aumento da fluência do contato visual sob controle instrucional em crianças com TEA. Embora a presente pesquisa não tenha utilizado uma medida direta de taxa de respostas por unidade de tempo, a porcentagem de emissões de contato visual por bloco de tentativas, associada à redução da latência, fornece indicadores relevantes sobre a estabilidade, rapidez e fortalecimento do desempenho ao longo do ensino.

Para todos os participantes o desempenho em contato visual atingiu o critério de 100% de acertos em três blocos consecutivos. Adicionalmente, observamos que para 3 dos participantes, o aumento na porcentagem de acertos ocorreu imediatamente após a introdução da variável independente, atribuindo um maior grau de confiabilidade entre a relação entre variável independente e variável dependente. Para a participante C, uma melhor avaliação dos efeitos do procedimento ficou prejudicada pelo efeito teto (*ceiling effect*) resultante dos dados de linha de base.

Esses achados são consistentes com os resultados encontrados por Conine *et al.* (2020), que investigaram procedimentos para aumentar a responsividade ao nome em crianças com TEA. Conine *et al.* (2020) realizaram inicialmente uma triagem para classificar o repertório de contato visual dos participantes e, a partir dessa avaliação, aplicaram um procedimento de reforçamento diferencial, que poderia ser expandido em até seis etapas: (1) reforçamento diferencial; (2) reforçamento diferencial com aumento da magnitude do reforçador; (3) reforçamento diferencial e uso de dicas; (4) reforçamento diferencial e uso de dicas, com aumento da magnitude do reforçador; (5) reforçamento, dicas e reforçamento diferencial para contato visual sem dica e (6) reforçamento, dicas, reforçamento diferencial para contato visual sem dica e interrupção da tarefa.

Os resultados indicaram que, para crianças que já apresentavam algum nível prévio de responsividade ao nome, o reforçamento diferencial foi suficiente para promover a aquisição do contato visual, sem a necessidade de introdução de dicas adicionais, o que resultou em maior eficiência instrucional (Conine *et al.*, 2020).

De forma semelhante, no presente estudo, todos os participantes apresentavam, ainda que em níveis variáveis, a emissão de contato visual sob controle instrucional durante a linha de base. A introdução do procedimento de ensino foi suficiente para produzir aumentos na emissão da resposta até o alcance do critério de aprendizagem, sem a necessidade de inclusão de dicas ou modificações nos critérios ou no arranjo experimental. Esse resultado sugere que, quando a criança já possui um repertório inicial de contato visual, o reforçamento diferencial pode ser um procedimento eficaz por si só para a aquisição da fluência dessa habilidade, em concordância com achados

anteriores e diferenciando-se de estudos que demandaram procedimentos adicionais, como os de Cook et al. (2017) e Rapp et al. (2019).

Do ponto de vista conceitual, a eficácia do procedimento pode ser compreendida pelo papel do reforçamento diferencial na seleção e no fortalecimento do comportamento de contato visual. É através do reforçamento diferencial que comportamentos são moldados e intensificados, sem que, necessariamente, ocorra alteração significativa na topografia da resposta, permitindo o refinamento de habilidades previamente estabelecidas (Skinner, 2003). Ao reforçar sistematicamente as emissões do contato visual sob controle instrucional e não reforçar respostas concorrentes ou ausentes, o procedimento favoreceu a seleção do contato visual no repertório dos participantes.

Apesar disso, uma vez que todos os participantes apresentavam, algum grau de emissão de contato visual sob controle instrucional durante a linha de base, não é possível afirmar, a partir dos dados deste estudo, se o mesmo procedimento produziria efeitos semelhantes em crianças que apresentassem níveis muito reduzidos ou ausência de contato visual sob controle do nome. Assim, pesquisas futuras poderiam investigar a aplicação do protocolo em participantes com repertórios iniciais mais restritos, avaliando se seriam necessárias adaptações procedimentais ou o acréscimo de etapas adicionais para a aquisição da habilidade.

Outro achado relevante do presente estudo refere-se ao número de tentativas até o alcance do critério de aprendizagem. O número de sessões necessárias para o alcance do critério variou entre os participantes de 8 a 14 (80 a 140 tentativas de ensino). Considerando que o tempo médio de cada sessão foi de 12 minutos, os participantes aprenderam a apresentar o contato visual de forma fluente, com rapidez e correção, em

aproximadamente 96 e 168 minutos, ou uma hora e meia e duas horas e meia, aproximadamente, de ensino. Esses dados fornecem uma estimativa temporal importante para profissionais que pretendem aplicar o procedimento em contextos clínicos, escolares ou domiciliares, contribuindo para o planejamento de intervenções realistas e baseadas em evidências.

Após a etapa de ensino, os participantes mantiveram resultados dentro ou muito próximo do nível de critério, mesmo com as tentativas de contato visual não sendo seguidas por reforçadores. Esses resultados sugerem que, após a introdução do procedimento, houve generalização para uma condição com características diferentes da condição de ensino e, com a exposição a ele, o contato visual pode ter adquirido as propriedades do reforçamento automático (Sundberg *et al.*, 1996; Vaughan & Michael, 1982; Vollmer, 1994) por ter sido sistematicamente pareado com reforçadores condicionados.

De acordo com Vaughan e Michael (1982), o reforçamento automático refere-se a um tipo de reforço que não é mediado pela ação de outra pessoa, mas que ocorre como consequência natural do comportamento ao atuar sobre o próprio corpo do indivíduo ou sobre o ambiente. Uma classe de comportamentos que pode ser mantida por reforçamento automático é a dos comportamentos perceptivos, como olhar, ouvir e sentir. Nesse sentido, o reforço automático do comportamento de “olhar para” consiste em “ver” (Vaughan & Michael, 1982) e o que é visto deve ter valor reforçador previamente adquirido, ou adquirido através do próprio procedimento de ensino.

Com base nos resultados obtidos na linha de base, pode-se inferir que, para quatro dos cinco participantes, a visão do rosto do experimentador como consequência do

contato visual não apresentava, inicialmente, propriedades reforçadoras suficientes para manter esse comportamento, uma vez que a porcentagem de emissão foi baixa nesta fase. Após o treino, entretanto, os dados indicaram que a visão do rosto do experimentador pode ter adquirido função reforçadora para a resposta de contato visual, possivelmente em decorrência da história de reforçamento estabelecida durante o procedimento de ensino.

Outra possível explicação para este fato é que a criança esteja sob controle múltiplo dos estímulos presentes na situação de treino e que estejam em comum na situação de generalização. Para investigar se a generalização do contato visual ocorreu em função de uma possível aquisição de propriedades de reforçamento automático pelo estímulo “rosto do experimentador” ou se foi controlada pelos estímulos compartilhados entre as situações, seriam necessárias novas avaliações envolvendo alterações tanto no experimentador quanto no ambiente de aplicação.

Um resultado muito importante a ser considerado é o de generalização para outras salas da mesma clínica. A extensão do desempenho para um ambiente fisicamente distinto daquele em que ocorreu o ensino sugere que o comportamento não ficou restrito a um único contexto específico. Entretanto, essa generalização ocorreu em condições ainda relativamente semelhantes às do ambiente de ensino (mesma instituição, mesmo experimentador). Uma questão ainda a ser esclarecida é o quanto de generalização seria observado se testes fossem conduzidos com outros terapeutas da mesma clínica, em ambientes mais distintos, ou mesmo com familiares e professores da escola onde os participantes frequentavam. Pesquisas futuras poderiam incluir avaliações sistemáticas de

generalização programada, variando terapeutas, ambientes e incluindo a aplicação por parte de pais ou professores do convívio dessa criança.

Um outro achado relevante refere-se à manutenção do comportamento de contato visual após determinado intervalo de tempo, um mês para o participante H e dois meses para os participantes L, C e P. Os resultados indicam que, mesmo após a interrupção da aplicação do procedimento de ensino, o desempenho se manteve para todos os participantes avaliados nessa etapa. Esses dados sugerem que os efeitos produzidos pelo treino não foram apenas imediatos, mas apresentaram estabilidade ao longo do tempo.

Quanto à segunda variável do estudo, a duração do contato visual, foi possível observar um aumento para os participantes H, L, C e P na etapa de pós-ensino. Para os participantes L, C e P, as médias da duração do contato visual durante a linha de base foram de 1,57 s, 2,23 s e 2,12 s, respectivamente, aumentando para 3,70 s, 6,5 s e 3,76 s na condição de retorno à fase de linha de base. Esses resultados indicam que, para os participantes L e C, a duração do contato visual mais que dobrou após o ensino, enquanto o participante P apresentou, também, um aumento significativo do contato visual.

Para o participante H, a duração média foi de 2,2s durante a linha de base (variando de 1,4s a 3,6s) e de 2,9s na condição de retorno à fase de linha de base (variando de 2,8s a 3,0s). No entanto, se considerarmos somente os dois últimos pontos da condição de linha de base inicial, verificamos que a média foi pouco acima de 1s, o que torna o efeito da condição de retorno à fase de linha de base mais impactante. Esses dados sugerem um efeito colateral do ensino de contato visual relacionado ao aumento do tempo de duração deste comportamento. Dentre os cinco participantes, somente T não

apresentou aumento na duração do contato visual após o procedimento de ensino, mantendo níveis similares aos de base.

Observou-se, também, uma leve redução da duração do contato visual nas etapas de generalização e manutenção em comparação ao pós-ensino para os participantes H, L, C e P. Uma possível explicação para essa redução pode estar relacionada à própria estrutura das tentativas nessas etapas. Como as sessões eram organizadas em blocos alternados entre tentativas de contato visual e tentativas de interação com um objeto de interesse, é possível que respostas de contato visual com menor duração tenham produzido um encurtamento do tempo até o início da próxima tentativa. Assim, a contingência elaborada pode ter favorecido emissões mais breves da resposta.

O ensino do contato visual com uma duração desta resposta dentro de um intervalo de tempo de 3 a 10 segundos, é de grande importância uma vez que aumenta a probabilidade da criança entrar em contato com a instrução apresentada e também de que a resposta esteja sob influência do reforçamento apresentado (Fonger & Malott, 2018; Greer & Ross, 2008; Lee et al., 2022). Além disso, a duração do contato visual pode desempenhar papel importante no desenvolvimento de outros comportamentos que dele dependem, como por exemplo, a atenção compartilhada, habilidade que envolve a coordenação da atenção entre parceiros sociais e eventos do ambiente. Para que essa coordenação ocorra, é necessário que o indivíduo sustente o olhar por tempo suficiente para, posteriormente, alternar entre o parceiro e o objeto ou evento relevante. Caso o contato visual seja emitido de forma muito breve, essa sequência pode ser prejudicada, comprometendo a qualidade da interação e, potencialmente, o desenvolvimento dessa habilidade social.

Entretanto, mesmo diante dessa redução, a comparação com a linha de base inicial indica que tanto a porcentagem de emissões quanto a duração do contato visual permaneceram em níveis superiores aos observados antes do ensino, sugerindo manutenção parcial dos efeitos do ensino em contextos distintos daquele em que ocorreu o treino.

Quanto à terceira variável do estudo, o tempo de latência das respostas dos participantes H, L, C e P diminuiu quando comparamos o desempenho desses participantes antes e depois da aplicação do procedimento. Os participantes L, C e P também apresentaram redução na latência na etapa de generalização e manutenção comparada à linha de base. A variável da latência sofreu com o efeito piso (*floor effect*), uma vez que os resultados de latência dos participantes, quando eles apresentavam contato visual, já eram baixos durante a linha de base, mesmo assim foi possível observar uma redução nesse tempo médio nas etapas seguintes.

A latência se constitui em uma dimensão de grande relevância do comportamento. Definimos um comportamento como fluente quando este ocorre em taxas altas e baixa latência (Catânia, 1999). Quando se trata do contato visual, comportamento considerado como cunha comportamental, a redução da latência assume papel particularmente relevante. Ao tornar-se uma resposta fluente, o contato visual pode facilitar o estabelecimento de controle instrucional, ampliar o acesso a contingências sociais e favorecer a aquisição de muitos outros comportamentos. Assim, a diminuição da latência do contato visual não representa apenas uma alteração na dimensão dessa resposta, mas um refinamento com potenciais implicações no desenvolvimento de repertórios sociais e acadêmicos mais amplos.

Em contrapartida, a ausência ou o déficit de contato visual pode produzir impactos significativos ao longo do desenvolvimento. Crianças que não estabelecem contato visual tendem a direcionar o olhar para baixo, restringindo suas oportunidades de interação e reduzindo a probabilidade de exposição a contingências sociais relevantes (Goyos, 2018). Assim, déficits nessa resposta podem ser um indicativo que a criança possui déficits em outras habilidades também, visto que perdeu oportunidades de aprendizagem.

Alguns aspectos do estudo devem ser considerados. Entre eles, destaca-se o fato de que os participantes C e P apresentaram, durante a linha de base, porcentagens de emissão de contato visual superiores ao critério adotado para a seleção dos participantes da pesquisa. Entretanto, ao analisar a variável tempo médio de duração do contato visual na linha de base, observou-se que ambos apresentaram resultados inferiores àqueles apontados pela literatura como funcionalmente adequados. Diante disso, considerou-se que a intervenção poderia contribuir para o aumento da duração do contato visual, mesmo em participantes que já apresentavam porcentagem elevada desse comportamento. Tal efeito foi confirmado pelos dados obtidos na etapa de pós-ensino, nos quais se observou um aumento consistente na duração do contato visual.

Outra consideração, e uma possível limitação do estudo, é que as medidas da duração e da latência foram feitas manualmente e utilizando segundos inteiros aproximados, o que pode afetar a precisão das médias calculadas e a interpretação dos resultados. Dessa forma, quando se mediu que a resposta ocorreu em 0 segundos, ela pode ter ocorrido em qualquer intervalo entre 0 e 0,5 segundos, e a média foi calculada através desses segundos inteiros. Esse acúmulo ao longo das dez tentativas que formavam

um bloco de tentativas pode afetar uma maior precisão. Entretanto, esse efeito pode ter sido diminuído, uma vez que a mesma forma de medida foi adotada tanto na linha de base quanto nas etapas pós-ensino e de generalização. Ainda assim, em estudos futuros, formas de medir automatizadas e que levem em consideração os décimos ou centésimos de segundos podem trazer uma precisão maior do efeito do procedimento na latência e na duração do contato visual sob controle instrucional.

Outra limitação refere-se ao caráter altamente estruturado do ambiente de ensino, no qual as crianças não estavam engajadas em outras atividades no momento em que se iniciava a tentativa e eram chamadas pelo nome. Trata-se, portanto, de um contexto que não se compara com as situações sociais naturais, com baixa concorrência de estímulos, o que pode dificultar a generalização direta dos resultados para situações do cotidiano, onde outras atividades e estímulos comumente encontram-se disponíveis.

Apesar dessa limitação, entende-se que, antes da introdução de demandas concorrentes, é fundamental estabelecer o comportamento de contato visual em condições com mínima presença de estímulos distratores. Nessas condições, o contato visual tende a ser uma habilidade mais facilmente adquirida, o que permite consolidar sua emissão sob controle instrucional antes de avançar para contextos mais complexos. Assim, o procedimento adotado pode ser compreendido como uma etapa inicial necessária dentro de uma progressão hierárquica de ensino. Nesse sentido, pesquisas futuras poderiam avaliar a eficácia do protocolo em contextos mais naturais, nos quais a criança esteja engajada em uma outra atividade, visando o ensino do contato visual em etapas que envolvem a interrupção dessa atividade em resposta ao chamado pelo nome.

Considerações finais

Os achados evidenciam que o ensino do contato visual por tentativas discretas pode contribuir para o aumento da emissão dessa resposta, para torná-la mais rápida e, para a maioria dos participantes, com uma maior duração. Além disso, observou-se manutenção do desempenho em condições sem reforçamento programado e generalização para contextos distintos do ambiente de ensino.

Do ponto de vista científico, os resultados contribuem para o avanço das evidências empíricas sobre procedimentos voltados ao aumento da fluência do contato visual sob controle instrucional, ampliando a compreensão sobre essa habilidade considerada fundamental no repertório de crianças com TEA. Além disso, de forma secundária, o estudo fornece também medidas objetivas sobre o tempo e o número de tentativas necessárias para a aquisição do contato visual, auxiliando de forma prática no planejamento de intervenções de aumento da fluência do contato visual.

Para finalizar, conclui-se que o procedimento investigado constitui uma estratégia promissora para o aumento da fluência do contato visual, podendo favorecer o desenvolvimento de repertórios atencionais relevantes para a aprendizagem e para a interação social, além de servir como base para futuras pesquisas e aplicações clínicas.

Referências

- American Psychiatric Association (Org.). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TRTM (Fifth edition, text revision)*. American Psychiatric Association Publishing.
- Belini, A. E. G., & Fernandes, F. D. M. (2010). Desenvolvimento do olhar e do contato ocular em lactentes de zero a quatro meses de idade. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 10(1), 85–93. <https://doi.org/10.1590/S1519-38292010000100009>
- Bigelow, A. E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, 15(2), 259–275. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000142>
- Bosch, S., & Fuqua, R. W. (2001). Behavioral cusps: A model for selecting target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(1), 123–125. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-123>
- Carbone, V. J., O'Brien, L., Sweeney-Kerwin, E. J., & Albert, K. M. (2013). Teaching Eye Contact to Children with Autism: A Conceptual Analysis and Single Case Study. *Education and Treatment of Children*, 36(2), 139–159. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0013>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Linguagem, comportamento e cognição*. Porto Alegre: Artmed.

Conine, D. E., Vollmer, T. R., Barlow, M. A., Grauerholz-Fisher, E., Dela Rosa, C. M., & Petronelli, A. K. (2020). Assessment and treatment of response to name for children with autism spectrum disorder: Toward an efficient intervention model. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 2024–2052. <https://doi.org/10.1002/jaba.737>

Conine, D. E., Vollmer, T. R., & Bolívar, H. A. (2019). Response to name in children with autism: Treatment, generalization, and maintenance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(2), 744–766. <https://doi.org/10.1002/jaba.635>

Cook, J. L., Rapp, J. T., Mann, K. R., McHugh, C., Burji, C., & Nuta, R. (2017). A Practitioner Model for Increasing Eye Contact in Children With Autism. *Behavior Modification*, 41(3), 382–404. <https://doi.org/10.1177/0145445516689323>

da Silva, S. P., & Williams, A. M. (2020). Translations in stimulus–stimulus pairing: Autosshaping of learner vocalizations. *Perspectives on Behavior Science*, 43(1), 57–103.

Du, L., Broto, J., & Greer, R. D. (2015). The effects of establishment of conditioned reinforcement for observing responses for 3D stimuli on generalized visual match-to-sample in children with autism spectrum disorders. *European Journal of Behavior Analysis*, 16(1), 82–98. <https://doi.org/10.1080/15021149.2015.1065655>

- Dube, W. V., MacDonald, R. P. F., Mansfield, R. C., Holcomb, W. L., & Ahearn, W. H. (2004). Toward a behavioral analysis of joint attention. *The Behavior Analyst*, 27(2), 197–207. <https://doi.org/10.1007/BF03393180>
- Espinosa, F. D. (2025). Eye contact: To teach or not to teach? That is not the question. *Perspectives on Behavior Science*, 48(1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s40614-025-00456-2>
- Farroni, T., Csibra, G., Simion, F., & Johnson, M. H. (2002). Eye Contact Detection in Humans from Birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(14), 9602–9605.
- Fisher, W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., Hagopian, L. P., Owens, J. C., & Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 491–498. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-491>
- Fonger, A. M., & Malott, R. W. (2018). Using Shaping to Teach Eye Contact to Children with Autism Spectrum Disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 12(1), 216–221. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0245-9>
- Gitimoghaddam, M., Chichkine, N., McArthur, L., Sangha, S. S., & Symington, V. (2022). Applied Behavior Analysis in Children and Youth with Autism Spectrum

- Disorders: A Scoping Review. *Perspectives on Behavior Science*, 45(3), 521–557.
<https://doi.org/10.1007/s40614-022-00338-x>
- Godoy, M. A. B., & Gil, M. S. C. A. (2021). A atenção compartilhada em crianças pequenas com deficiência visual: Uma revisão sistemática. *Benjamin Constant*, 27(63), e276302. <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/826>
- Goyos, C. (2018). *ABA: ensino da fala para pessoas com autismo*. São Paulo. Edicon.
- Greer, R. D., & Ross, D. E. (2008). *Verbal behavior analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays*. Pearson Education.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2025). *Censo demográfico 2022: Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista – Resultados preliminares da amostra*. IBGE. <https://www.ibge.gov.br>
- Johnson, K. R., & Layng, T. J. (1992). Breaking the structuralist barrier: Literacy and numeracy with fluency. *American Psychologist*, 47(11), 1475–1490.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.11.1475>
- Jones, W., & Klin, A. (2013). Attention to eyes is present but in decline in 2–6-month-old infants later diagnosed with autism. *Nature*, 504(7480), 427–431.
<https://doi.org/10.1038/nature12715>

- Kraus, A. J., Hanley, G. P., Cesana, L. L., Eisenberg, D., & Jarvie, A. C. (2012). An evaluation of strengthening precursors to increase preschool compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 131–136. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-131>
- Lee, G. T., Tang, Y., & Xu, S. (2022). Improving Eye Contact and Gaze Following in Children with Autism Spectrum Disorder: Systematic Withdrawal of Stimulus Prompts and Tangible Reinforcers. *Behavior Modification*, 46(6), 1406–1431. <https://doi.org/10.1177/01454455211073741>
- Macedo, V. A. (2021). *O uso de treino informatizado para ensinar professores a conduzirem avaliação de preferência de escolha pareada* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15132>
- Maffei, J., Singer-Dudek, J., & Dolleen-Day, K. (2014). The Effects of the Establishment of Adult Faces and/or Voices as Conditioned Reinforcers for Children with ASD and Related Disorders. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1621–1641. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(14\)70970-6](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(14)70970-6)
- Miller, M., Iosif, A.-M., Hill, M., Young, G. S., Schwichtenberg, A. J., & Ozonoff, S. (2017). Response to name in infants developing autism spectrum disorder: A prospective study. *The Journal of Pediatrics*, 183, 141–146.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.12.071>

- Peláez, M. (2009). Joint attention and social referencing in infancy as precursors of derived relational responding. In R. A. Rehfeldt & Y. Barnes-Holmes (Eds.), *Derived relational responding: Applications for learners with autism and other developmental disabilities*, 63-78. New Harbinger Publications.
- Pennisi, P., Nucera, S., Galletti, B., & Galletti, F. (2022). The relationship between language and eye contact. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, Article 202208MC. <https://doi.org/10.4396/202208MC>
- Rapp, J. T., Cook, J. L., Nuta, R., Balagot, C., Crouchman, K., Jenkins, C., ... & Watters-Wybrew, C. (2019). Further evaluation of a practitioner model for increasing eye contact in children with autism. *Behavior Modification*, 43(3), 389-412.
- Reichow, B. (2012). Overview of Meta-Analyses on Early Intensive Behavioral Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 512–520. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1218-9>
- Rico, V. V., Goulart, P. R. K., Hamasaki, E. I. M., Tomanari, G. Y., (2012). Percepção e atenção. In M. M. C. Hübner & M. B. Moreira (Orgs.), *TEMAS CLÁSSICOS DA PSICOLOGIA SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO*, 42-55. Guanabara Koogan.

- Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), 533–544. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-533>
- Sampaio, A. A. S., de Azevedo, F. H. B., Cardoso, L. R. D., de Lima, C., Pereira, M. B. R., & Andery, M. A. P. A. (2008). Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em psicologia*, 12(1).
- Saunders, K. J., & Williams, D. C. (1998). Stimulus-control procedures. In K. A. Lattal & M. Perone (Eds.), *Handbook of research methods in human operant behavior* (pp. 193–228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1947-2_7
- Shaw, K. A., Williams, S., Patrick, M. E., Valencia-Prado, M., Durkin, M. S., Howerton, E. M., Ladd-Acosta, C. M., Pas, E. T., Bakian, A. V., Bartholomew, P., Nieves-Muñoz, N., Sidwell, K., Alford, A., Bilder, D. A., DiRienzo, M., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hudson, A. E., Pokoski, O. M., ... Maenner, M. J. (2025). Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 sites, United States, 2022. *MMWR Surveillance Summaries*, 74(2), 1–34. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7402a1>

- Shillingsburg, M. A., Hollander, D. L., Yosick, R. N., Bowen, C., & Muskat, L. R. (2015). Stimulus-stimulus pairing to increase vocalizations in children with language delays: A review. *The Analysis of Verbal Behavior*, 31(2), 215-235.
- Sidman, M. (1976). *Táticas da pesquisa científica: Avaliação dos dados experimentais na psicologia*. Brasiliense.
- Silva, D. P., & Fiske, K. E. (2021). Evaluating the Effects of Establishing Eye Contact on the Skill Acquisition of Individuals with Autism. *Journal of Behavioral Education*, 30(4), 708–723. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09391-5>
- Escobal, G., Elias, N. C., & Goyos, C. (2014). Comparação entre avaliações de preferência com itens tangíveis e com itens digitais. *Temas em psicologia*, 22(1), 235-248. <https://doi.org/10.9788/TP2014.1-18>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (Vol. 11). Martins Fontes.
- Smith, T. (2001). Discrete Trial Training in the Treatment of Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 86–92. <https://doi.org/10.1177/108835760101600204>

- Sundberg, M. L., Michael, J., Partington, J. W., & Sundberg, C. A. (1996). The role of automatic reinforcement in early language acquisition. *The Analysis of Verbal Behavior*, 13, 21–37. <https://doi.org/10.1007/BF03392904>
- Vaughan, M. E., & Michael, J. L. (1982). Automatic reinforcement: An important but ignored concept. *Behaviorism*, 10(2), 217–227
- Vollmer, T. R. (1994). The concept of automatic reinforcement: Implications for behavioral research in developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 15(3), 187-207.
- Wang, Y., Newport, R., & Hamilton, A. F. D. C. (2011). Eye contact enhances mimicry of intransitive hand movements. *Biology Letters*, 7(1), 7–10. <https://doi.org/10.1098/rsbl.2010.0279>

Apêndice

Apêndice 1 - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

**O EFEITO DO ENSINO DE CONTATO VISUAL SOB MEDIDAS DE
DURAÇÃO, LATÊNCIA E OCORRÊNCIA DO CONTATO VISUAL EM
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Prezado (a) senhor (a), eu, Hiago Souza Costa, estudante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convido seu filho/tutelado a participar da pesquisa “O efeito do ensino de contato visual sob medidas de duração, latência e ocorrência do contato visual em crianças com transtorno do espectro autista” orientada pelo Prof. Dr. Antonio Celso de Noronha Goyos.

O uso reduzido, ausente ou atípico do contato visual tem sido amplamente considerado como um dos sinais para o TEA, já podendo ser observado aos 6 meses de idade da criança, auxiliando, assim, um diagnóstico precoce. Além de um sinal para o TEA, o

déficit no contato visual pode acarretar numa série de dificuldades ao longo da vida sendo elas

- Limitações nas interações sociais e oportunidades de aprendizagem
- Atrasos no desenvolvimento da linguagem.
- Déficits em habilidades como atenção compartilhada, imitação e referências sociais

Diante disso, o objetivo desta pesquisa é aplicar o protocolo de “ensino de contato visual por tentativas discretas” e avaliar seu impacto no desenvolvimento do contato visual em crianças com TEA.

Você e seu filho(a) estão sendo convidados com base nos seguintes critérios: (I) criança com diagnóstico de autismo e estar inserida em alguma instituição, localizada em São Carlos, que possua parceria com a Universidade Federal de São Carlos; (II) possua deficit no contato visual; (III) devolva o item reforçador quando solicitado.

Participação na pesquisa - A pesquisa será dividida em três etapas:

(I) Avaliação inicial

- Identificar brinquedos e brincadeiras favoritas da criança através de entrevista com o(a) cuidador(a) e avaliação direta com a criança

- Verificar possíveis comportamentos que afetem a aprendizagem da criança
- Avaliar o repertório de entrada de contato visual do participante

(II) Treino – A criança realizará um treino voltado para o desenvolvimento do contato visual, utilizando o protocolo de ensino por tentativas discretas.

(III) Avaliação final - Após o treinamento, será feita uma nova avaliação para comparar o desempenho da criança no contato visual em relação à avaliação inicial, assim como sua generalização para outros ambientes

A avaliação de brincadeiras e brinquedos de preferência da criança tem como objetivo identificar os itens de maior interesse da criança, que serão utilizados durante a pesquisa para manter sua motivação. A avaliação será realizada em duas fases:

1. Entrevista com os cuidadores: Será conduzida uma entrevista semi-estruturada com o(a) senhor(a) responsável pela criança para identificar possíveis brinquedos e brincadeiras de interesse da criança tutelada.
2. Avaliação direta com a criança participante: Utilizando os itens levantados na entrevista, a criança será convidada a escolher os objetos de sua preferência, que servirão como estímulos ao longo do treinamento. A estimativa de duração para essa avaliação é de 10 minutos.

As atividades poderão ser realizadas em uma sala da instituição ou em outro local de preferência dos cuidadores. A responsabilidade pela obtenção dos brinquedos e pela organização do ambiente antes e após as intervenções será do pesquisador.

A avaliação de comportamentos que possam interferir na aprendizagem do participante será conduzida através de entrevista inicial com os cuidadores. A entrevista poderá durar de 30 minutos a 1 hora e será conduzida na própria instituição ou em outro local de preferência dos cuidadores.

A avaliação do repertório de entrada (linha de base) do participante será realizada na própria instituição. Serão apresentadas um bloco com vinte tentativas que serão mescladas entre tentativas de contato visual e tentativas de interação com objetos de interesse. Essas tentativas serão distribuídas de forma alternada, começando com o contato visual. A tentativa de contato visual terá início com o experimentador apresentando o estímulo discriminativo “nome da criança”. Caso a criança apresente o contato visual em até 3 segundos, será registrado um “sim” na folha de registro e será fornecido um intervalo de 5 segundos para a próxima tentativa. Após 3 segundos se a criança não emitir o contato visual, será registrado um “não” na folha de registro. As tentativas de interação com objetos de interesse terá início com o experimentador apresentando um objeto de interesse do participante. Será fornecido um tempo apropriado para o participante manusear o item de interesse. O objetivo dessas tentativas é de manter a criança motivada durante o bloco.

O treino de contato visual será realizado em blocos de 10 tentativas, com duração aproximada de 5 minutos, utilizando o protocolo de ensino por tentativas discretas. A

atividade ocorrerá em uma sala da instituição ou em outro local indicado pelo cuidador. O pesquisador iniciará cada tentativa chamando o nome da criança, aguardando até 3 segundos para que ela estabeleça contato visual. Se a criança olhar, a resposta será considerada correta e um item de preferência será imediatamente apresentado. Além disso, será fornecido um tempo adequado para a utilização/consumo do item. Caso a criança não olhe, a resposta será considerada incorreta e um intervalo de 5 segundos será introduzido antes de iniciar uma nova tentativa. Todas as respostas da criança serão registradas em uma folha de registro para acompanhamento

Por fim será realizada uma avaliação final do repertório de contato visual da criança comparando com antes da intervenção, utilizando um procedimento semelhante ao adotado na etapa de avaliação inicial.

Riscos e benefícios: Os possíveis benefícios para os participantes da pesquisa são o desenvolvimento do contato visual, habilidade pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem e outras habilidades que necessitem de respostas observacionais e de atenção. O contato visual é considerado um pré-requisito importante para o desenvolvimento da linguagem, atenção compartilhada e a aprendizagem. Além disso, os cuidadores receberão um relatório com os resultados das avaliações em relação ao desempenho do participante nas tarefas de identidade, contato visual e barreiras comportamentais. Os riscos associados à participação são mínimos. Pode haver algum desconforto eventual, como a criança não querer realizar as atividades propostas ou experimentar desconforto ergonômico por permanecer sentada durante os blocos. Cada bloco terá uma duração estimada de 5 minutos. Para minimizar esses riscos, os participantes terão garantidas pausas, entre os blocos de avaliação e de treino e podem interromper a sessão a qualquer

momento. Além disso, o pesquisador responsável compromete-se a interromper a participação da criança caso sejam observados sinais de estresse ou ansiedade, tanto por parte da criança quanto dos seus cuidadores/responsáveis, ao longo das sessões experimentais.

Sua participação e a de seu tutelado nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área do ensino do contato visual a pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista e os impactos dessa habilidade em outras. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação sua e de seu filho/tutelado é voluntaria e não haverá compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não acarretará em problemas ou prejuízos para o participante ou seus cuidadores. Além disso, em caso de encerramento, um relatório acerca do desempenho do participante nas atividades realizadas será entregue aos cuidadores. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo físico, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador responsável, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa de acordo com a resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV. Dessa forma, você pode decidir livremente sobre sua participação e

sobre o uso de seus dados no momento e no futuro. Além disso, a criança que está sob responsabilidade legal do presente cuidador/tutor também será consultada se concorda ou não participar da pesquisa por meio de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Solicito sua autorização para gravação das etapas de avaliação inicial do repertório da criança, a intervenção e a avaliação final. Além disso solicito autorização para a utilização destas gravações para fins científicos e de estudos, em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº5.296/2004). Essas gravações serão utilizadas para fins de auxiliar no registro das informações. Através delas serão feitos os registros e mensurações das dimensões referentes a duração do contato visual e o tempo entre o chamar pelo nome e o olhar do participante. Além disso servirão para avaliar se os procedimentos aplicados pelo experimentador foram realizados de forma correta. Essas imagens não terão o objetivo de divulgação. As gravações serão armazenadas em HD e arquivadas no Laboratório de Aprendizagem Humana, Multimídia Interativa e Ensino Informatizado – LAHMIEI, no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, e terão acesso restrito ao experimentador e seu orientador.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na PróReitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Email: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Hiago Souza Costa

Endereço: Rua Haiti, 297, Vila Brasília, São Carlos - SP

Contato telefônico:(77) 99941-4299

E-mail: hiagosouzacosta@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos e necessidades do uso de imagem do meu filho/tutelado e:

Autorizo a gravação da imagem e/ou voz do meu filho/tutelado

Não autorizo a gravação da imagem e/ou voz do meu filho/tutelado

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu tutelado na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Responsável

Apêndice 2

TALE

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

VERSÃO02_TALE_02/2025

Página 1 de 23



Página 2 de 23









NOSSA PESQUISA SE CHAMA "O EFETIVO DO ENSINO DE CONTATO VISUAL SOB MEDIDAS DE DURAÇÃO, LATÊNCIA E OCORRÊNCIA DO CONTATO VISUAL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA"

APESAR DO NOME GRANDE É UMA PESQUISA BEM SIMPLES, DEIXA EU TE EXPLICAR

VOCÊ FICARÁ EM UMA SALA COM MESINHA E CADEIRINHAS COM HÍAGO FAZENDO ALGUMAS ATIVIDADES:

PRIMEIRO VOCÊ VAI ME MOSTRAR QUAIS BRINQUEDOS VOCÊ MAIS GOSTA, PARA QUE A GENTE POSSA USAR ESSES BRINQUEDOS AO LONGO DAS ATIVIDADES, TORNANDO ELA MAIS DIVERTIDA PARA VOCÊ

VERSÃO02_TALE_02/2025

Página 10 de 23

EM SEGUIDA EU VOU OBSERVAR VOCÊ BRINCANDO COM SEUS COLEGAS E COM OS ADULTOS AQUI NA APAE

VOU FAZER ISSO PARA VER SE TEM ALGO QUE POSSA DIFICULTAR O ANDAMENTO DAS NOSSAS ATIVIDADES

VERSÃO02_TALE_02/2025

Página 11 de 23

DEPOIS, SE VOCÊ PERMITIR, IREMOS FAZER UMA ATIVIDADE DE COMBINAR OS IGUAIS;

PARA ISSO EU VOU TE APRESENTAR UM CARTÃO COM UMA FIGURA E EM SEGUIDA MAIS DOIS CARTÕES E VOU PEDIR QUE VOCÊ ME MOSTRE OS CARTÕES IGUAIS

ESSA ATIVIDADE PODE DURAR CERCA DE 10 MINUTOS



VERSÃO02_TALE_02/2025

Página 12 de 23



Por fim vamos fazer uma atividade de olhar:

Para isso eu irei chamar você pelo nome e você deverá olhar para mim

Assim que você olhar, irei te entregar um brinquedo de seu interesse e depois que você brincar um tempinho, irei pegar ele de novo para que a gente possa fazer uma nova tentativa. Se você não olhar, iremos esperar 5 segundinhos e vamos tentar de novo

VERSÃO02_TALE_02/2025

Página 13 de 23

Essa atividade irá durar mais ou menos uns 5 minutos

NÓS DESEJAMOS FILMAR AS NOSSAS ATIVIDADES, ISTO É IMPORTANTE PARA A PESQUISA POIS VAI PERMITIR QUE A GENTE AVALIE DIREITINHO O SEU DESEMPENHO DURANTE AS TAREFAS. MAS PARA ISSO, PRECISAMOS QUE VOCÊ PERMITA AS GRAVAÇÕES. CASO VOCÊ NÃO QUEIRA, AS SESSÕES NÃO SERÃO GRAVADAS

VALE LEMBRAR QUE SEUS VÍDEOS FICARÃO SOMENTE COM OS PESQUISADORES, SE VOCÊ E SEUS PAIS QUISEREM ASSISTI-LO É SÓ PEDIR!

VERSÃO02.TALE_02/2025

Página 14 de 23



PEDIMOS TAMBÉM A PERMISSÃO PARA UTILIZAR ESSAS GRAVAÇÕES PARA O BEM DE NOSSA PESQUISA E DE ESTUDOS, TUDO ISSO OBEDECENDO OS SEUS DIREITOS QUE ESTÃO PREVISTOS NAS LEIS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECAM, LEI Nº 8.069/1990) E DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (DECRETO Nº 3.298/1999, ALTERADO PELO DECRETO Nº 5.296/2004)

VERSÃO02.TALE_02/2025

Página 15 de 23



VOCÊ ACEITA QUE FAÇAMOS AS GRAVAÇÕES??



SIM

VERSÃO02_TALE_02/2025



NÃO

Página 16 de 23

TODAS AS INFORMAÇÕES, INCLUSIVE AS FILMAGENS, QUE A GENTE TIVER SOBRE VOCÊ E SOBRE SEUS PAIS SERÃO SEGREDO NOSSO.

CASO EM ALGUM MOMENTO SEJA NECESSÁRIO CITAR NOMES, IREMOS UTILIZAR LETRAS PARA GARANTIR QUE NOSSOS SEGREDOS SEJAM MANTIDOS E NINGUEM SEJA CAPAZ DE TE IDENTIFICAR



VERSÃO02_TALE_02/2025

Página 17 de 23



Caso você ou seus cuidadores tiverem despesas para participar da pesquisa, vocês podem pedir e nós iremos devolver esse dinheiro no dia das atividades.

Caso algo aconteça a você durante a pesquisa, você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.



ESTAMOS DISPONÍVEIS PARA QUALQUER DÚVIDA 24H POR DIA, TODOS OS DIAS DA SEMANA

- Pesquisador responsável: Hiago Souza Costa

Endereço: Rua Haiti, 297, Vila Brasília, São Carlos

Contato telefônico: (77) 99941-4299

Email: hiagosouzacosta@gmail.com

- Pesquisador Responsável: Antonio Celso de Noronha Goyos

Endereço: Rodovia Washington Luis, Km 235, Monjolinho, 13565905 - São Carlos, SP - Brasil

Contato telefônico: (16) 99777-1182

E-mail: celsogoyos@ufscar.br



VERSÃO02_TALE_02/2025

ESTA PESQUISA FOI APROVADA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS (CEP) DA UFSCAR, QUE, VINCULADO À COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP), TEM A RESPONSABILIDADE DE GARANTIR E FISCALIZAR QUE TODAS AS PESQUISAS CIENTÍFICAS COM SERES HUMANOS OBEDEÇAM ÀS NORMAS ÉTICAS DO PAÍS, E QUE OS PARTICIPANTES DE PESQUISA TENHAM TODOS OS SEUS DIREITOS RESPEITADOS. O CEP-UFSCAR FUNCIONA NA PRÓREITORIA DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, LOCALIZADO NO PRÉDIO DA REITORIA (ÁREA SUL DO CAMPUS SÃO CARLOS). ENDEREÇO: RODOVIA WASHINGTON LUIS, KM 235 - CEP: 13.565-905 - SÃO CARLOS-SP. EMAIL: CEPHUMANOS@UFSCAR.BR. TELEFONE (16) 3351-9685. HORÁRIO DE ATENDIMENTO: DAS 08:30 ÀS 11:30

Página 20 de 23



OS SEUS CUIDADORES SABEM SOBRE A PESQUISA E CONCORDARAM COM A SUA PARTICIPAÇÃO NELA, ASSINANDO UM TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

VERSÃO02_TALE_02/2025

Página 21 de 23

Você quer participar da pesquisa?



SIM

VERSÃO02_TALE_02/2025



NÃO

Página 22 de 23

Caso o assentimento dado diretamente pela criança não seja possível de ser obtido diretamente com seu registro:

Resolução 510/2016: "Parágrafo único. Nos casos previstos no caput deverão ser obtidos o assentimento do participante e o consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais do participante da pesquisa, preservado o direito à informação e à autonomia do participante, de acordo com a sua capacidade".

VERSÃO02_TALE_02/2025

Página 23 de 23

Apêndice 3

Folha de registro avaliação de itens de preferência

Avaliação de itens de preferência

Nome da criança: _____
 Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ ano(s) ____ mês(es)
 Nome do aplicador: _____
 Data: ____/____/____ Hora início: _____ Hora final: _____

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

Randomização dos itens		Circule o item selecionado
1	2	1 2 3 4 5 N
4	5	1 2 3 4 5 N
1	3	1 2 3 4 5 N
2	5	1 2 3 4 5 N
1	4	1 2 3 4 5 N
3	5	1 2 3 4 5 N
5	1	1 2 3 4 5 N
3	4	1 2 3 4 5 N
2	4	1 2 3 4 5 N
2	3	1 2 3 4 5 N

Apêndice 4

Folha de registro porcentagem contato visual na linha de base

Linha de Base Contato visual

Protocolo de registro

Nome da Criança: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ ano(s) ____ Mês(es)

Nome do aplicador: _____

Local: _____

Data: ____/____/____ Hora início: _____ Hora final _____

Itens de preferência: _____

	Estímulo Discriminativo	Resposta Sim (s) ou Não (n)
Tentativas	*nome da criança*	Olhar para os olhos
1	*nome da criança*	
2	Interação com Brinquedo	
3	*nome da criança*	
4	Interação com Brinquedo	
5	*nome da criança*	
6	Interação com Brinquedo	
7	*nome da criança*	
8	Interação com Brinquedo	
9	*nome da criança*	
10	Interação com Brinquedo	
11	*nome da criança*	
12	Interação com Brinquedo	
13	*nome da criança*	
14	Interação com Brinquedo	
15	*nome da criança*	
16	Interação com Brinquedo	
17	*nome da criança*	
18	Interação com Brinquedo	
19	*nome da criança*	
20	Interação com Brinquedo	

Folha de registro duração e latência do contato visual

Duração e latência contato visual

Protocolo de registro

Fase: _____

Estímulos usados: _____

Nome da criança: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ ano(s) ____ mês(es)

Nome do aplicador: _____

Local: _____

Data: ____/____/____ Hora início: _____ Hora final: _____

Itens de preferência: _____

	Estímulo discriminativo	Duração	Latência
Tentativas	“Nome da criança” Sim (S) ou Não (N)	Em segundos	Em segundos
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Apêndice 6

Folha de registro ensino do contato visual

Ensino de contato visual por tentativas discretas

Protocolo de registro

Fase: _____

Nome da criança: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ ano(s) ____ mês(es)

Nome do aplicador: _____

Local: _____

Data: ____/____/____ Hora início: _____ Hora final: _____

Itens de preferência: _____

Resposta: _____

	Estímulo discriminativo	Resposta	Consequência
Tentativas	“nome da criança” Sim (s) ou Não (N)	Contato visual Sim (S) ou Não (N)	Entrega do item Sim (S) ou Não (N)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			