

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

**Avaliação de um programa de ensino para cuidadores desenvolverem a linguagem
oral das crianças de forma naturalística**

Livia Gabriela Campos Balog

São Carlos, 2024

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

Avaliação de um programa de ensino para cuidadores desenvolverem a linguagem oral das crianças de forma naturalística

Lívia Gabriela Campos Balog ¹

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia, sob orientação da Prof^a Dr^a Camila Domeniconi

São Carlos, 2024

¹Bolsista FAPESP (Processo nº 2018/23221-6)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Ata de Defesa de Tese

Candidata: **Livia Gabriela Campos Balog**

Aos 09/04/2024, às 18:00, realizou-se na Universidade Federal de São Carlos, nas formas e termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, a defesa de tese de doutorado sob o título: Avaliação de um programa de ensino para cuidadores desenvolverem a linguagem das crianças de forma naturalística, apresentada pela candidata Livia Gabriela Campos Balog. Ao final dos trabalhos, a banca examinadora reuniu-se em sessão reservada para o julgamento, tendo os membros chegado ao seguinte resultado:

Participantes da Banca	Função	Instituição	Conceito
Profa. Dra. Camila Domeniconi	Presidente	UFSCar	A
Prof. Dr. Anderson Jonas das Neves	Titular	UNESP	A
Profa. Dra. Priscila Benitez Afonso	Titular	UFSCar	A
Profa. Dra. Aline Roberta Aceituno da Costa	Titular	USP	A
Profa. Dra. Andréia Schmidt	Titular	USP	A

Resultado Final: Aprovada

Parecer da Comissão Julgadora*:

Encerrada a sessão reservada, o presidente informou ao público presente o resultado. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e, para constar, eu, Camila Domeniconi, representante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, lavrei o presente relatório, assinado por mim e pelos membros da banca examinadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br CAMILA DOMENICONI
Data: 20/05/2024 16:08:50-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Camila Domeniconi

Prof. Dr. Anderson Jonas das Neves

Profa. Dra. Priscila Benitez Afonso

Profa. Dra. Aline Roberta Aceituno da Costa

Profa. Dra. Andréia Schmidt

Representante do PPG: Camila Domeniconi

Documento assinado digitalmente
gov.br CAMILA DOMENICONI
Data: 20/05/2024 16:10:26-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Observações:

- Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.
- Para gozar dos direitos do título de Mestre ou Doutor em Psicologia, o candidato ainda precisa ter sua dissertação ou tese homologada pelo Conselho de Pós-Graduação da UFSCar.
- Nesta ata não são necessárias as assinaturas dos componentes da banca.

"Na família, a comunicação é a ferramenta que transforma o amor em ação, conectando corações e construindo laços ." Deepak Chopra

Agradecimentos

Agradeço a Deus, ao mistério magnífico da vida e ao seu amor manifestado.

À Camila Domeniconi, que me orientou durante toda minha formação acadêmica e a quem admiro profundamente.

À família e aos amigos, que forneceram a base segura de afeto para que eu pudesse conduzir este trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, que financiou a presente pesquisa.

Sumário

Introdução	9
Estudo 1 - Ensino de pais para estimulação da linguagem infantil na rotina da família: Revisão sistemática da literatura	15
Método	18
Resultados	20
Discussão	28
Referências	31
Estudo 2 - Desenvolvimento e avaliação de um programa de ensino remoto para pais desenvolverem a linguagem de seus filhos de forma naturalística	37
Método	39
Resultados	50
Discussão	61
Estudo 3. Avaliação de um programa de ensino presencial para pais desenvolverem a linguagem de seus filhos na rotina da família	73
Método	73
Resultados	82
Discussão	89
Conclusão geral	95
Apêndices	109

Balog, L. G. C. (2024). *Avaliação de um programa de ensino para cuidadores desenvolverem a linguagem das crianças de forma naturalística*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

RESUMO

Esta tese apresenta três estudos que fundamentaram o planejamento, a implementação e avaliação de uma intervenção para cuidadores aplicarem estratégias naturalísticas para ampliação do repertório de comunicação das crianças no ambiente familiar. Primeiramente foi realizada uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de analisar os métodos de ensino de pais para desenvolver a linguagem de seus filhos com deficiência intelectual, atraso ou comprometimento de linguagem, dentro da rotina da família. As estratégias ensinadas aos pais mais utilizadas pelos estudos foram descritas, sendo elas: a) seguir o interesse da criança, b) ser responsivo, c) arranjar o ambiente, d) expandir a comunicação da criança, e) realizar perguntas d) fornecer pausas. Discutiuse as diferentes formas de ensino de estratégias naturalísticas de estimulação de linguagem aos pais, inclusive o crescente uso de tecnologias para ensino e acompanhamento dos cuidadores. A partir da revisão de literatura foi realizado o Estudo 2, o qual objetivou desenvolver e avaliar um programa remoto de ensino de pais para estimular a linguagem das crianças na rotina da família, no contexto de isolamento social. Apesar de o modelo de ensino remoto ter sido bem avaliado pelos cuidadores e o estudo ter alcançado seus objetivos iniciais, algumas limitações foram apontadas. Considerando as limitações do Estudo 2, o Estudo 3 foi delineado e objetivou verificar o efeito do programa, realizado de maneira presencial, com fases de instrução, modelação e *feedback* para os comportamentos dos pais. Os resultados dos dois estudos demonstraram eficácia da intervenção em aumentar a frequência de utilização das estratégias pelos pais e em algumas medidas de linguagem das crianças. Foram propostas sugestões para a condução de estudos futuros e espera-se que os resultados possam auxiliar na elaboração de intervenções naturalísticas voltadas para cuidadores, especialmente de crianças com TEA, Síndrome de Down e atrasos no desenvolvimento da linguagem.

Palavras-chave: ensino naturalístico, linguagem, treinamento de cuidadores

Balog, L. G. C. (2024). *Evaluation of a teaching program for caregivers to develop children's language in a naturalistic context*. PhD Thesis. Postgraduate Program in Psychology, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

ABSTRACT

This thesis presents three studies that supported the planning, implementation and evaluation of an intervention for caregivers to apply naturalistic strategies to expand children's communication repertoire. Firstly, a systematic review of the literature was carried out with the aim of analyzing methods of teaching parents to develop the language of their children with intellectual disabilities, delays or language impairment, within the family routine. The strategies taught to parents most used by studies were described, as follows: a) follow the child's interest, b) be responsive, c) organize the environment, d) expand the child's communication, e) ask questions d) provide breaks . Discuss the different ways of teaching naturalistic language stimulation strategies to parents, including the increasing use of technologies for teaching and monitoring caregivers. Based on the literature review carried out in Study 2, the objective is to develop and evaluate a remote parenting program to stimulate children's language in the family routine, in the context of social isolation. Although the remote teaching model was well evaluated by caregivers and the study achieved its initial objectives, some limitations were highlighted. Considering the limitations of Study 2, Study 3 was designed and aimed to verify the effect of the program, carried out in person, with phases of instruction, modeling and feedback on parents' behaviors. The results of both studies demonstrated the effectiveness of the intervention in increasing the frequency of use of strategies by parents and in some measures of children's language. Suggestions were proposed for conducting future studies and we hope that the results can help in the development of naturalistic disciplines aimed at caregivers, especially children with ASD, Down Syndrome and delays in language development.

Keywords: naturalistic teaching, language, caregiver training

A presente tese está fundamentada na Análise do Comportamento, campo teórico e aplicado que compreende o desenvolvimento da linguagem como um fenômeno comportamental, passível de ser aprendido, mantido ou modificado em função das consequências ambientais. De acordo com Skinner (1957), a linguagem deve ser analisada como comportamento verbal — definido não por sua forma, mas por sua função — e compreendida em termos de relações entre estímulos antecedentes, respostas e suas consequências sociais. Nessa perspectiva, a aquisição e o refinamento das habilidades linguísticas ocorrem por meio do contato da criança com contingências reforçadoras em interações sociais significativas, nas quais os cuidadores desempenham papel central como mediadores da aprendizagem verbal. Essa concepção tem implicações práticas importantes para o planejamento de intervenções voltadas ao desenvolvimento da linguagem, especialmente em contextos familiares. Os estudos reunidos nesta tese partem dessa concepção para investigar o ensino de pais como agentes potencialmente eficazes na promoção da linguagem oral de seus filhos em situações naturais.

A importância de estratégias baseadas em contingências naturais pode ser ilustrada por estudos clássicos que evidenciam a eficácia desse tipo de ensino para o desenvolvimento da linguagem. Um dos primeiros exemplos nesse sentido foi o estudo conduzido por Hart e Risley (1968), que aplicaram sistematicamente os princípios da Análise do Comportamento para promover o uso de adjetivos descritivos por crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os autores definiram um comportamento terminal observável (uso de adjetivos descritivos durante a brincadeira livre), elaboraram um método de registro de categorias importantes do comportamento verbal espontâneo e manipularam as consequências do uso da linguagem pelas crianças

(apresentação de reforço social e acesso a materiais contingentes a uma forma específica de comportamento verbal). Nesse estudo, participaram 15 crianças entre quatro e cinco anos desfavorecidas socioeconomicamente. O objetivo do ensino era que as crianças utilizassem em sua fala um substantivo mais um adjetivo, por exemplo "bola roxa". Os autores verificaram que as condições de ensino tradicional não estavam sendo efetivas para que as crianças generalizassem o que aprendiam. Então, elas foram expostas a uma condição em que o ensino se dava na hora da brincadeira, quando as crianças solicitavam um material. Na condição de ensino convencional as crianças aprendiam essa forma de fala, mas isso não era observado no vocabulário espontâneo das crianças em outras situações. Quando a contingência era aplicada no ambiente natural, em que os materiais de brincar eram oferecidos como reforçadores, as crianças aprenderam e passaram a utilizar essa forma de fala em outras situações. Esses achados marcaram o início de um corpo de pesquisas que consolidou o ensino naturalístico como um procedimento efetivo para a promoção da linguagem infantil.

Mais tarde, em 1974, Hart e Risley deram seguimento ao estudo do ensino incidental. Os autores replicaram o procedimento com um segundo grupo de crianças da mesma idade e nível socioeconômico e estenderam o procedimento para formas de fala mais variadas e complexas. As crianças eram instruídas a solicitar o material que gostariam de brincar, primeiro pelo nome (substantivo), depois pelo nome mais uma palavra que descrevia o material (combinação substantivo mais adjetivo) e, finalmente, solicitando o material e descrevendo como eles iam usá-lo (frase composta). As crianças utilizaram mais substantivos junto com adjetivos e mais frases de forma significativa, mostrando que o ensino incidental também poderia ser utilizado para ensino de uma forma de linguagem um pouco mais complexa.

Em 1975, os autores publicaram um artigo que foi um marco por descrever o procedimento de ensino incidental com detalhes. Nesse estudo, o objetivo era ensinar frases compostas às crianças e verificar se a utilização das falas aprendidas se generalizava quando não eram somente os professores os responsáveis por fornecer o material que as crianças precisariam solicitar. Foi verificado um aumento no número de utilização de frases tanto na condição para professores quanto para crianças.

O procedimento utilizado por esses autores, chamado de ensino incidental, serviu de base para muitos outros estudos de ensino de linguagem em ambiente natural. O procedimento consistia em: primeiro, o ensino acontece em uma situação de brincadeira. A criança inicia a interação solicitando assistência do adulto. O pedido da criança pode ser verbal ou não verbal, por exemplo: apontando um objeto, chamando o nome do adulto, pedindo um material de jogo, comida ou uma informação. Quando o adulto responde ao pedido da criança, segue-se uma série de decisões: (1) se usar a oportunidade para o ensino incidental; se sim, então (2) qual o comportamento esperado da criança – que depende da situação, da idade, da personalidade e do nível de linguagem da criança; qual dica utilizar para iniciar a instrução; (a) dica de atenção – contato visual, mudança na postura, olhar questionador; ou (b) dica de atenção mais uma dica verbal, por exemplo “O que você quer?”; E, se a criança não responder à dica, (4) grau de instrução a ser utilizada; (a) grau máximo: um pedido de imitação – “O que você quer? Você precisa me dizer. Diga “bola””; (b) grau médio: um pedido de imitação parcial - “O que você quer? Você precisa me dizer. Diga “bo...””; (c) grau mínimo: pedido para o comportamento esperado - “O que você quer? Você precisa me dizer.”. Quando a criança aprende o comportamento esperado, o adulto pode variar a forma de solicitar e encorajar variações na linguagem da criança (Hart & Risley, 1975).

Seguindo os estudos de Hart e Risley (1968, 1974, 1975), outros pesquisadores continuaram a investigar a eficácia do ensino incidental. Embora essa abordagem tenha sido inicialmente elaborada a crianças que demonstram iniciativa comunicativa, ela também pode ser adaptada para crianças com deficiências de linguagem, que apresentam diferentes níveis de habilidade nesse aspecto. Como resultado, modificações foram desenvolvidas para possibilitar o uso do ensino incidental com crianças que apresentam deficiências mais significativas. Dois procedimentos se destacam o de (a) espera/atraso (*time delay*; Halle, Marshall & Spradlin 1979), em que o cuidador espera, ou atrasa a ajuda, para que a criança inicie um comportamento alvo e (b) o procedimento de mando-modelo (*mand-model*, Rogers-Warren & Warren, 1980), que envolve a modelação e / ou exigência do cuidador solicitando uma resposta da criança. Essas abordagens surgiram como uma extensão do ensino incidental.

No estudo de Halle, Marshall, e Spradlin (1979) participaram crianças com atraso no desenvolvimento. O procedimento de espera foi utilizado para verificar se teria algum efeito na resposta comunicativa da criança. Nesse estudo, as crianças eram institucionalizadas e o café da manhã era servido sempre da mesma forma: a bandeja era dada à criança e então os alimentos do café da manhã eram servidos. No procedimento utilizado, o funcionário que servia o café era instruído a fornecer a bandeja e esperar 15 segundos antes de servir os alimentos. Depois de alguma resposta da criança, eram utilizados os procedimentos de ensino incidental para que ela conseguisse solicitar de forma cada vez mais elaborada. Nesse estudo foi verificado que o atraso ou espera, pode servir de estímulo para evocar pedidos.

Nos estudos de Hart e Risley (1975), o professor fazia contato visual com a criança e exibia um olhar interrogativo. Se a criança não solicitasse o material, o professor perguntava "O que você quer?". No procedimento de Hall e colaboradores

(1979), esse atraso foi estendido a fim de tornar a oportunidade de responder mais discriminável. Este estudo ampliou a aplicabilidade do ensino incidental para a população com atraso no desenvolvimento.

Rogers-Warren e Warren (1980) desenvolveram a técnica de mando-modelo, em que ao invés de dependerem apenas das iniciações das crianças como incidências para o ensino, eram realizadas solicitações de respostas verbais às crianças. No estudo, participaram crianças com atraso de linguagem entre três e quatro anos. No procedimento de mando, o adulto fazia solicitações à criança (Por exemplo, "Diga-me o que você quer" ou "Diga-me o que é isso"), no mando elaborado, o adulto segurava dois objetos, descrevia-os e demandava que a criança escolhesse algum, solicitando uma resposta verbal (por exemplo "Eu tenho um papel verde e um papel vermelho. Diga-me qual deles você quer"). Se a criança respondesse adequadamente, recebia elogios e o material desejado. Caso contrário, o adulto fornecia modelo do comportamento esperado. Ou seja, o pesquisador apresentava o mando e depois o modelo.

Outros estudos foram realizados e, ao longo do tempo, surgiram variações do ensino incidental, sempre com o objetivo de tornar o ensino de linguagem mais funcional, motivador e sensível ao repertório da criança. Em termos gerais, o ensino incidental envolve (a) organizar o ambiente para aumentar a probabilidade de que a criança inicie a comunicação; (b) selecionar alvos de linguagem apropriados ao nível de habilidade e interesse da criança, aproveitando as oportunidades que o ambiente oferece; (c) responder às iniciações comunicativas com solicitações de ampliação verbal; e (d) reforçar tanto as tentativas quanto o uso adequado de formas linguísticas por meio de atenção e acesso a itens de interesse (Warren & Kaiser, 1986). Os episódios de ensino são breves, positivos e orientados à função comunicativa, e não ao ensino formal da linguagem como sistema linguístico. Tal concepção reflete uma abordagem funcional da

linguagem, coerente com os princípios da Análise do Comportamento, em que o comportamento verbal é mantido e modificado por suas consequências naturais.

Entre as abordagens baseadas em práticas cotidianas da criança, o ensino naturalístico destaca-se como um termo abrangente que inclui diferentes estratégias que ocorrem em contextos naturais, são motivadas pelo interesse da criança e utilizam reforçadores funcionalmente relacionados à emissão do comportamento. Essa categoria inclui programas como o Enhanced Milieu Teaching (EMT), o Pivotal Response Treatment (PRT) e o programa Hanen, os quais compartilham elementos centrais como a responsividade do adulto, o arranjo do ambiente e o ensino embutido em interações significativas. O ensino incidental, conforme descrito anteriormente, pode ser compreendido como uma forma específica de ensino naturalístico enraizada na tradição analítico-comportamental. Cooper, Heron e Heward (2008) o definem como um método estruturado para maximizar oportunidades de ensino durante atividades naturais, promovendo o uso funcional da linguagem. Enquanto o ensino naturalístico permite contribuições de outras vertentes teóricas, o ensino incidental mantém-se mais estritamente vinculado à Análise do Comportamento, sendo amplamente empregado em programas que visam promover o comportamento verbal em ambientes cotidianos.

Partindo dessa base teórica, a presente tese teve como foco o desenvolvimento e a avaliação de estratégias de ensino de linguagem que possam ser implementadas pelos pais em interações do dia a dia com seus filhos. Para isso, conduziu-se inicialmente uma revisão sistemática da literatura (Estudo 1), com o objetivo de identificar evidências empíricas sobre intervenções naturalísticas de linguagem realizadas por cuidadores. Essa revisão orientou a seleção de seis estratégias fundamentais para a promoção da linguagem oral infantil, as quais foram incorporadas aos dois estudos empíricos subsequentes. O Estudo 2 avaliou a aplicação remota dessas estratégias, por meio de

videoaulas enviadas via aplicativo de mensagens durante o período de isolamento social da pandemia de COVID-19. Já o Estudo 3 examinou a implementação presencial do programa com modelação e feedback imediato, empregando um delineamento de linha de base múltipla entre participantes. Em conjunto, os três estudos buscaram investigar a viabilidade, efetividade e impacto social do ensino de cuidadores como mediadores do desenvolvimento da linguagem em contextos naturais.

Estudo 1 - Ensino de pais para estimulação da linguagem infantil na rotina da família: Revisão sistemática da literatura

Dando continuidade à proposta geral desta tese, que parte da concepção analítico-comportamental da linguagem como comportamento operante e enfatiza a importância de práticas de ensino em ambientes naturais, o Estudo 1 investigou a literatura científica sobre intervenções mediadas por pais voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral em crianças com atrasos ou deficiências de linguagem. A ênfase recai sobre estratégias naturalísticas de ensino que se mostram mais eficazes quando integradas às rotinas das famílias..

A aquisição da linguagem constitui um marco fundamental no desenvolvimento infantil, servindo de base para avanços em diversas áreas, como cognição, regulação emocional e habilidades sociais. Em contextos típicos, esse processo ocorre de forma natural nas interações sociais com cuidadores, os quais, ao reforçarem de maneira contingente vocalizações e outras formas de comunicação, modelam e fortalecem o repertório verbal da criança. Entretanto, esse percurso pode não se estabelecer da mesma forma em crianças com atrasos no desenvolvimento ou deficiências específicas — como deficiência intelectual ou transtornos do neurodesenvolvimento —, cujas

trajetórias de aquisição e generalização da linguagem frequentemente divergem do padrão esperado (Hart & Risley, 1995; Harlaar, Hayiou-Thomas, Dale & Plomin, 2008).

Essas dificuldades podem se manifestar, por exemplo, na limitação da transferência funcional de habilidades adquiridas em contextos terapêuticos estruturados para as situações naturais do cotidiano, como apontam Kaiser e Trent (2007). Nesse contexto, a análise funcional proposta por Drash e Tudor (1993) traz uma contribuição relevante ao enfatizar que muitos atrasos na linguagem podem ser compreendidos como resultado de déficits no contato inicial com contingências específicas que mantêm o comportamento verbal. Segundo os autores, fatores como a ausência de reforçamento diferencial para vocalizações precoces e a escassez de oportunidades de controle instrucional no ambiente doméstico reduzem a probabilidade de que repertórios verbais fundamentais se desenvolvam. A partir dessa concepção, a linguagem é tratada como um comportamento operante que depende do estabelecimento de contingências adequadas para emergir, ser mantido e generalizado.

Essa perspectiva fortalece o argumento de que intervenções eficazes para o desenvolvimento da linguagem devem ir além do ensino formal e incluir modificações sistemáticas no ambiente natural da criança, de modo a aumentar as oportunidades de emissão e reforço de respostas verbais. Nesse sentido, o treinamento de pais — como agentes primários no ambiente social da criança — tem se mostrado uma estratégia promissora. Roberts e Kaiser (2011), ao revisarem 18 estudos de intervenções naturalísticas mediadas por pais, observaram efeitos positivos consistentes nas habilidades de linguagem receptiva e expressiva de crianças com diferentes quadros de atraso. Entre os principais ganhos relatados estavam o aumento do vocabulário, a ampliação da complexidade sintática e a maior frequência e funcionalidade das interações comunicativas no ambiente familiar.

Rakap e Rakap (2014) realizaram uma revisão da literatura com o objetivo de analisar estudos empíricos sobre abordagens de intervenção naturalística conduzidas por pais, voltadas ao desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiências com até 60 meses de idade. Foram analisados 15 estudos de intervenção de linguagem naturalista implementados pelos pais que empregaram um delineamento de pesquisa experimental de sujeito único para avaliar as relações funcionais entre (a) treinamento dos pais e implementação dos pais das abordagens de intervenção naturalista, e (b) implementação de abordagens de intervenção naturalista e resultados de aprendizagem das crianças. Os resultados indicaram que os pais foram capazes de aprender e aplicar efetivamente as intervenções com seus filhos pequenos. Além disso, a revisão apontou efeitos positivos no desenvolvimento da linguagem das crianças, incluindo o aumento da frequência de comportamentos comunicativos, a ampliação do vocabulário e melhorias na capacidade de iniciar e responder a interações comunicativas.

No estudo de Rakap e Rakap (2014) foram analisadas somente pesquisas de delineamento de sujeito único para avaliar a relação funcional entre o treinamento de pais e a linguagem das crianças. Esse tipo de pesquisa acaba privilegiando estudos que utilizaram intervenções individuais, como a presente pesquisa objetiva avaliar as diferentes formas que a intervenção pode ser realizada, também foram incluídos outros tipos de delineamento, como delineamento de grupo e delineamento de pré e pós testes. Além disso, o estudo de Rakap e Rakap (2014) restringiu a idade das crianças que participaram dos estudos em até 60 meses, a presente revisão não definiu um limite máximo de idade, podendo, inclusive, serem incluídos adolescentes.

O objetivo desta revisão da literatura foi identificar estudos que ensinaram pais a utilizar estratégias de intervenção naturalísticas, com o intuito de promover o desenvolvimento da linguagem oral de crianças com atrasos na linguagem, no contexto

das interações cotidianas da família. Como objetivo secundário, buscou-se descrever os procedimentos de ensino empregados para favorecer a aprendizagem da linguagem por essas crianças.

Método

Seleção

Primeiro, foram realizadas buscas nas bases de dados *Scopus*, *Web of Science* e *Psycinfo*, utilizando as palavras-chave *language*, *speech*, *intellectual*, *impairment*, *delay*, *child* (*children*), *toddler* (*toddlers*), *kid* (*kids*), *parent* (*parents*), *family* (*families*), *mother* (*mothers*), *father* (*fathers*), *language intervention*, *speech intervention*, *naturalist*, *routine*. As palavras-chave foram organizadas no *string* de busca apresentado na Figura 1.

```
TITLE-ABS-KEY (language OR speech) AND (intellectual OR  
impairment OR delay) AND (child* OR toddler* OR kid*) AND  
(parent* OR famil* OR mother* OR father*) AND ("language  
intervention" OR "speech intervention") AND (naturalistic OR
```

Figura 1. *String* de busca - conjunto de descritores utilizado nas bases de dados

A utilização do asterisco após o início da palavra permite ampliar as buscas, por exemplo utilizando o descritor *famil**, a busca engloba *families* e *family*. Os descritores foram buscados no título, resumo ou palavras-chave dos estudos. As bases de dados foram consultadas entre fevereiro e março de 2020.

Na segunda fase, dos artigos encontrados foram selecionados os das áreas de *Psychology* e *Social Science*, somente artigos completos publicados em periódicos, em inglês ou português, e publicados entre 2011 e 2020.

Na fase seguinte, os resumos foram lidos e os artigos selecionados pelos seguintes critérios: a) ser um estudo que descreve uma intervenção direcionada aos pais, b) a intervenção envolver ensinar estratégias de estimulação de linguagem para serem utilizadas na rotina da família, c) as crianças participantes terem deficiência intelectual, atraso ou comprometimento de linguagem. Para essa etapa da seleção foi utilizado o *software StArt (State of the Art through Systematic Review - Fabbri et al., 2016)*.

Na última fase foram lidos os artigos na íntegra e excluídos os que não se enquadravam nos critérios da fase anterior e também artigos que a) utilizaram *Augmentative and Alternative Communication (AAC)* (Comunicação suplementar e alternativa), b) *Discrete trial intervention package*, e c) estudos em que participavam crianças com comprometimento sensorial (perda de audição) ou motor (fala motora). Não foram excluídos estudos em que os filhos dos pais participantes eram adolescentes. A Figura 2 apresenta o número de artigos selecionados nas fases descritas.

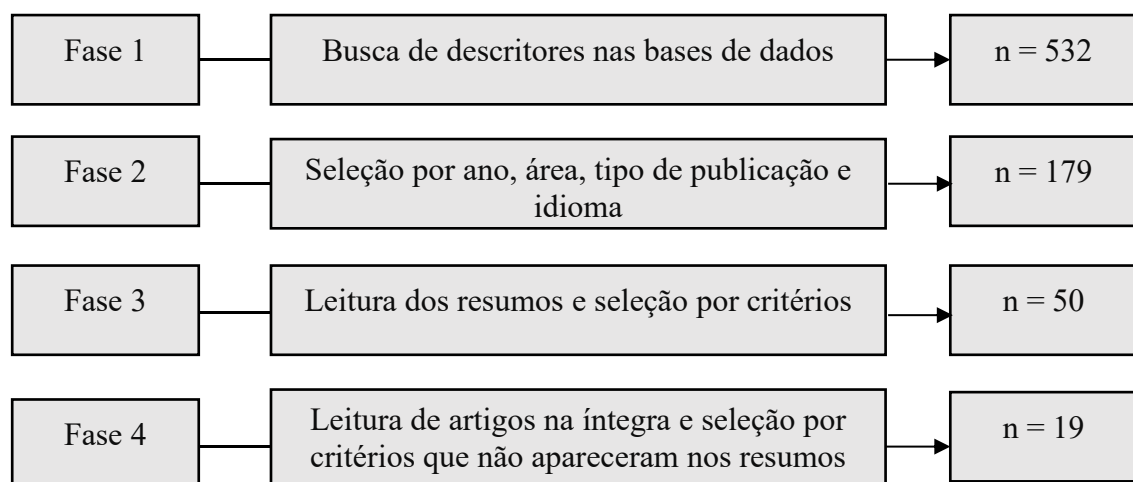


Figura 2. Etapas de seleção e números de artigos analisados em cada etapa.

Análise de dados

Os artigos selecionados (19) foram categorizados quanto ao a) ano de sua publicação, b) características das crianças participantes, b) tipo da intervenção realizada com os pais e d) tempo da intervenção. Depois foram analisados o conteúdo e o método do ensino de pais. Ao final os resultados gerais dos estudos foram apresentados e discutidos. Para a análise foi utilizado o *software* Excel para sistematização e desenvolvimento das figuras.

Resultados

Ano de publicação

Dentre as pesquisas avaliadas o número de publicações variou de um a três por ano, nos últimos dez anos. A Tabela 3 apresenta o número de publicações por ano.



Figura 3. Número de publicações por ano

Características das crianças

Dez estudos tiveram como participantes crianças com atraso ou comprometimento da linguagem, seguido de cinco estudos com crianças diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo e quatro estudos em que participaram crianças com deficiência intelectual. O Apêndice 1 apresenta uma tabela contendo os artigos

classificados pelas características das crianças participantes. A Figura 4 apresenta o número de estudos por característica das crianças participantes.

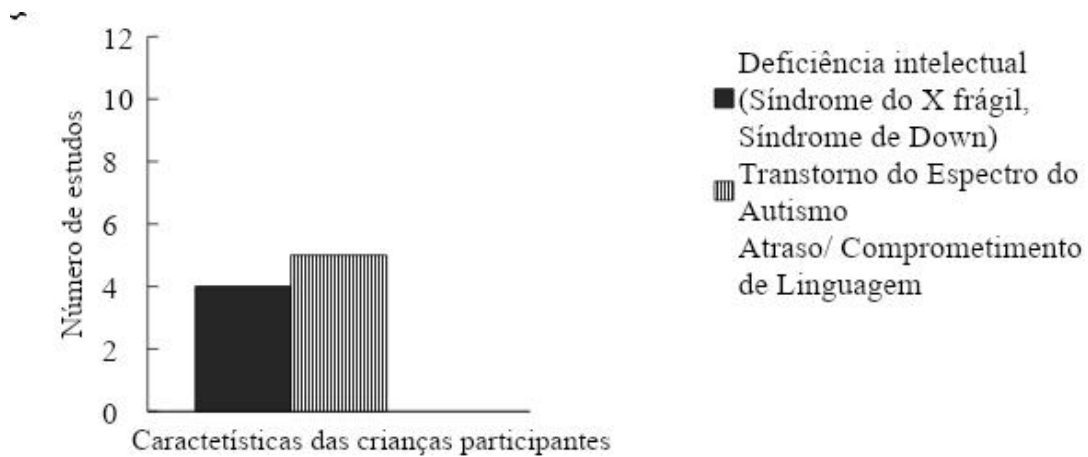


Figura 4. Número de estudos por características das crianças participantes.

Idade das crianças/jovens participantes

Observou-se que a maioria dos estudos incluiu crianças de três anos (12), seguido por crianças de dois anos (10). As idades menos frequentes nos estudos foram oito, nove, 14 e 16 anos. A Figura 5 apresenta a quantidade de estudos por idade das crianças participantes.

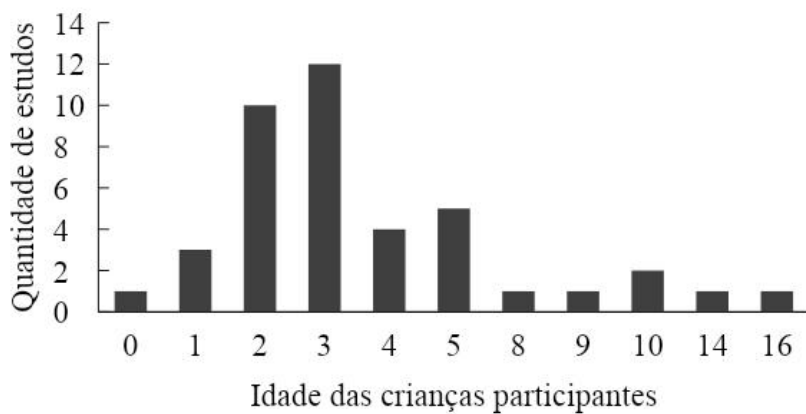


Figura 5. Quantidade de estudos por idade das crianças participantes.

Tempo de intervenção

A duração da intervenção foi dividida em um mês ou menos, entre um e dois meses e mais de dois meses. Observou-se que grande parte das intervenções teve duração acima de dois meses (12), seguido por entre um e dois meses (4) e, poucos estudos tiveram duração de até um mês (3). A Figura 6 apresenta o número de estudos por duração da intervenção.

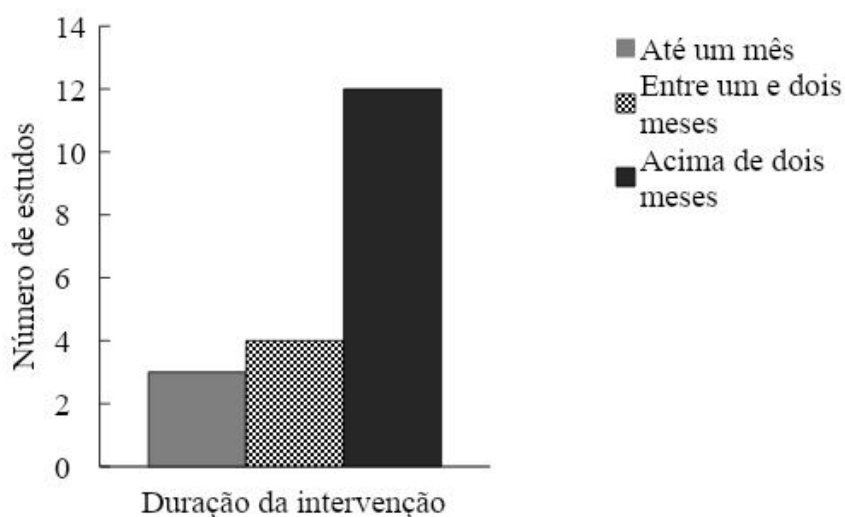


Figura 6. Número de estudos por duração da intervenção.

Análise do método de ensino de pais

Contabilizou-se quantos estudos realizaram a intervenção com os pais individualmente, em grupo ou individual e em grupo. Observou-se que grande parte (12) dos estudos realizou o ensino individualmente para os pais. Seguido por ensino que foi realizado uma parte em grupo e uma parte individual (4). Por último, poucos estudos realizaram o ensino somente em grupo (2). A Figura 7 mostra o número de estudos por característica do ensino de pais.

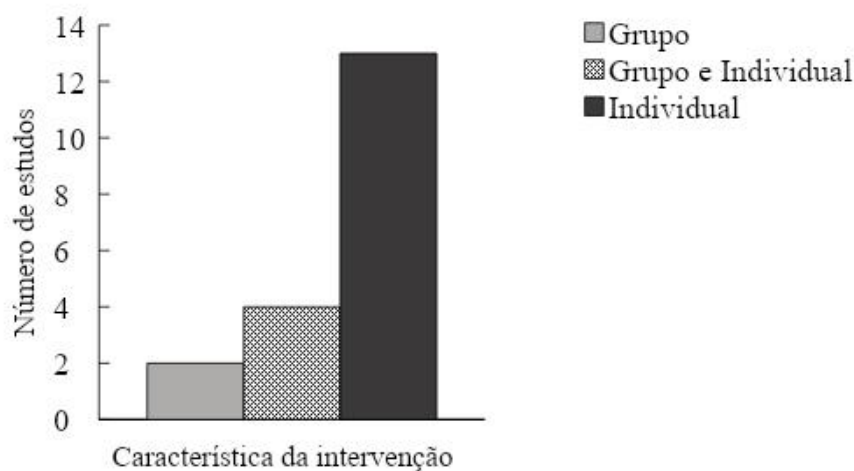


Figura 7. Número de estudos por característica do ensino de pais.

Em todos os estudos o ensino poderia ser realizado tanto por uma única fase de fornecer informações e instruções sobre o uso das estratégias, como também incluir uma fase em que o profissional utilizava as estratégias-alvo com as crianças, de forma que o pai observasse em situação natural como utilizar as estratégias com seu filho. Alguns estudos também tiveram uma fase de *coach* em que o profissional fornecia *feedback* para os pais sobre a utilização das estratégias. O profissional poderia também assistir e dar *feedback* sobre um vídeo de atividades que o pai realizava com a criança, frente a frente ou à distância. Essa análise do vídeo poderia ser somente com o pai e o profissional envolvido, ou poderia ser realizada em grupo, a depender do estudo.

Conteúdo do ensino de pais

Os estudos ensinaram estratégias naturalísticas de estimulação da linguagem aos pais. Todos os estudos utilizaram ao menos três das estratégias descritas a seguir. Apesar de algumas diferenças em definições, os comportamentos-alvo nas intervenções com os pais se concentraram em:

a) Seguir o interesse da criança

Consiste em o adulto observar atentamente os focos de atenção e interesse espontâneos da criança e ajustar sua própria conduta para se engajar nesses interesses. Isso envolve compartilhar o foco atencional, participar da atividade em que a criança está envolvida e utilizar esse contexto como oportunidade para modelar linguagem. Funciona como uma forma de *capturar momentos motivacionais* para evocar comportamento verbal da criança, aumentando a probabilidade de respostas comunicativas sob controle de estímulos naturais. Por exemplo, se a criança aponta ou comenta sobre uma figura em um livro, o adulto pode interromper momentaneamente a leitura e conversar sobre a figura.

b) Descrever ações presentes e antecipar transições

Refere-se à emissão, por parte do adulto, de *tatos* e descrições verbais do que ele e a criança estão fazendo no momento, bem como do que ocorrerá em seguida. Essa prática ajuda a estabelecer relações verbais entre ações e eventos, além de preparar a criança para transições, reduzindo comportamentos de oposição ou ansiedade. Exemplo: “Agora estamos escovando os dentes, e depois vamos vestir a roupa para sair.”

c) Ser responsivo

Consiste em identificar e responder de forma contingente, imediata e apropriada às tentativas de comunicação da criança, seja por meio de gestos, vocalizações ou

palavras. O adulto reforça diferencialmente as iniciações comunicativas da criança, contribuindo para sua seleção e fortalecimento. Por exemplo, se a criança aponta para um brinquedo e vocaliza algo, o adulto pode responder: “Você quer o carrinho? Que legal, vamos brincar com ele.”

d) Espera (*time delay*)

Trata-se da introdução deliberada de uma pausa (latência) antes de fornecer assistência, completar uma frase ou entregar um item solicitado, de modo a criar uma oportunidade para que a criança inicie uma resposta verbal. A pausa funciona como um estímulo discriminativo para a emissão do comportamento verbal, promovendo iniciativa comunicativa. Exemplo: ao cantar “O sapo não lava o...”, o adulto pausa e olha para a criança, aguardando que ela complete.

e) Organizar o ambiente para evocar comunicação

Envolve manipular estímulos do ambiente físico de modo a aumentar a probabilidade de a criança iniciar uma interação comunicativa. Isso pode incluir restringir o acesso a objetos desejados, criar barreiras visuais ou físicas ou apresentar itens incompletos. O objetivo é evocar solicitações espontâneas e treinar respostas verbais sob controle de motivação. Exemplo: deixar um brinquedo visível, porém fora de alcance, para que a criança solicite ajuda verbalmente.

f) Realizar perguntas

Trata-se de apresentar instruções ou perguntas verbais com função evocativa, planejadas para desenvolver repertórios como o *tato* e o *intraverbal*. O adulto faz perguntas claras, relacionadas ao contexto ou à atividade, e aguarda a resposta da criança, oferecendo reforço social e, quando necessário, modelos de resposta. Exemplo: “O que o lobo está fazendo?” ou “Você quer a bola verde ou a vermelha?”

g) Turnos combinados

Consiste em promover trocas comunicativas entre adulto e criança, mantendo um fluxo dialógico com alternância de turnos. O adulto deve modelar a estrutura da conversação e oferecer oportunidades para que a criança responda e inicie tópicos. Essa estratégia favorece o desenvolvimento de repertórios intraverbais e o autocontrole verbal. Exemplo: o adulto comenta algo e aguarda a criança responder, incentivando que ela mantenha a troca com novas perguntas ou comentários.

h) Expansão da fala da criança

Envolve o adulto repetir a emissão verbal da criança, acrescentando uma ou mais palavras relevantes ao contexto da interação. Essa modelação imediata fornece à criança um exemplo verbal mais elaborado, promovendo a aquisição de estruturas linguísticas mais complexas e reforçando o conteúdo da fala. Exemplo: se a criança diz “bola”, o adulto pode dizer “Isso mesmo, uma bola vermelha!”

Alguns modelos de programas de ensino de pais para estimular a linguagem infantil foram utilizados nos estudos analisados, são eles: o *Hanen Parent Program* (Venker et al., 2012, Prelock et al, 2011, Nunes et al, 2016), *Enhanced Milieu Teaching* (EMT) (Wright & Kaiser, 2017; Peredo, Zelaya, & Kaiser, 2018; Roberts, & Kaiser, 2012; Roberts, et al., 2014), *Pivotal* (Bradshaw, Koegel, & Koegel, 2017, *LAPE* (*Language and Play Everyday* - Moore, Barton, & Chironis, 2014), *PC Talk* (Bigelow, et al. 2020), *Parent-Child Interaction Therapy* (PCIT – Allen & Marshall, 2011).

Síntese dos resultados dos estudos

As medidas de linguagem das crianças, de maneira geral, mostraram-se mais elevadas após a utilização das estratégias pelos pais. Foi observado aumento das

iniciações comunicativas das crianças (Akamoglu & Meadan, 2019; Allen & Marshall, 2011), ganhos em medidas de linguagem durante interações espontâneas com seus pais (Allen & Marshall, 2011). As crianças também demonstraram aumento em medidas de linguagem expressiva (Moore, Barton & Chironis, 2014; Colmar, 2011, 2014). No estudo de Oakes et. al (2015) o uso infantil de solicitações apropriadas aumentou enquanto comportamentos desafiadores diminuíram (Oakes et. al., 2015). Efeitos de longo prazo (dois anos após a intervenção) foram observados no estudo de Buschmann et al (2015), comparando-se a um grupo controle, entre eles uma diferença significativa nos desempenhos das crianças participantes em tarefas de compreensão de linguagem e memória fonológica. No estudo de Bradshaw et al (2017), além de aumentos em medidas de linguagem, foi observada diminuição dos sintomas de autismo das crianças cujos pais participaram da intervenção e implementaram as estratégias de estimulação de linguagem naturalísticas com seus filhos.

Em todos os estudos os pais aprenderam a utilizar as estratégias ensinadas. Alguns estudos mediram a fidedignidade da aplicação das estratégias pelos pais (Akamoglu & Meadan, 2019; Wright & Kaiser, 2017; Bigelow, et al. 2020), que demonstraram utilizá-las de maneira correspondente ao que foi ensinado. No estudo de McDuffie et al. (2013) que realizou treinamento de forma presencial e à distância, foram observados aumentos no uso das estratégias tanto quando o treinamento foi realizado presencialmente quanto à distância. Nesse estudo, os pais aumentaram o uso de respostas verbais que seguiram o foco de atenção de seus filhos e responderam aos atos de comunicação infantil. Os pais também aumentaram a frequência com que incentivavam a comunicação infantil. Em alguns estudos foi observada generalização do uso das estratégias aprendidas pelos pais para outras tarefas da rotina da família (Nunes et al., 2016; Peredo et al., 2018). No estudo de Colmar (2011) os pais relataram que as

estratégias ensinadas eram fáceis de utilizar em casa. No estudo de Moore, Barton e Chironis (2014), os pais mostraram-se satisfeitos com os procedimentos, objetivos e resultados da intervenção.

Discussão

A presente revisão teve por objetivo caracterizar os estudos de ensino de estratégias naturalísticas de linguagem para pais de crianças com atraso ou deficiências de linguagem e descrever como vem sendo realizada a intervenção com os pais, bem como sintetizar os resultados obtidos.

Com relação às características das crianças cujos pais participaram dos estudos, houve maior predominância de crianças com atraso ou comprometimento da linguagem, seguido de crianças diagnosticadas com TEA e, por último, crianças diagnosticadas com deficiência intelectual. Essas últimas foram crianças com Síndrome de Down e Síndrome do X Frágil. A idade das crianças variou de zero a 16 anos. Foram encontrados estudos com participantes adolescentes e, apesar de não ser o alvo inicial da presente revisão, considerou-se importante incluir estes estudos por haver escassez de análises sobre os métodos de ensino de pais de estratégias naturalísticas com esse público.

Observou-se que em grande parte dos estudos analisados o ensino dos pais se deu tanto na casa dos participantes (Prelock et al, 2011; Peredo et al., 2018; Bradshaw et al, 2017), como também envolvia uma fase na clínica ou espaço comunitário (Wright & Kaiser, 2017; Akamoglu & Meadan, 2019; Buschmann et al. 2015; Roberts et. al, 2014), ou também através de videoconferência ou outros meios tecnológicos à distância (McDuffie et al., 2013; McDuffie et. al, 2016; Bigelow et al., 2020).

O estudo de Bigelow et. al (2020) utilizou sistematicamente mensagens de texto via aplicativo de celular para acompanhamento das famílias durante a intervenção. Os autores discutem que as mensagens de texto oferecem uma estratégia de custo relativamente baixo e com eficiência de tempo para apoiar o envolvimento dos pais e a fidedignidade da utilização das estratégias pelos pais.

Parte dos estudos realizou a intervenção em grupos de pais, o que possibilita um maior alcance da intervenção e permite a interação entre os pais (Allen & Marshall, 2011; Buschmann et. al, 2015; Moore et al., 2014; Nunes et al, 2016; Prelock et al, 2011; Venker et al, 2012). Em contrapartida, outros estudos realizaram o ensino individualmente em várias sessões, com critérios definidos para aplicação das estratégias, o que pode favorecer a precisão da utilização das técnicas. (Roberts et al, 2014; Peredo, Zelaya & Kaiser, 2018; Wright & Kaiser, 2017). O ensino também pode acontecer de forma muito breve e apresentar um bom custo/benefício, como nos estudos de Colmar (2011, 2014) em que houve somente um encontro com os pais, em que o profissional fornecia explicação verbal para a mãe e demonstrava a estratégia com a criança, além de fornecer instruções escritas.

Assim como na revisão realizada por Rakap e Rakap (2014), os pais dos estudos analisados na presente revisão aprenderam a implementar as estratégias de linguagem naturalistas com seus filhos, assim como também houve aumento das medidas de linguagem das crianças. As estratégias de ensino chamadas naturalísticas descritas no presente artigo tem se mostrado bastante eficazes especialmente no que se refere à motivação da criança em se engajar em comportamentos voltados à comunicação (Bradshaw et al., 2017, Roberts et al. 2014), melhora no vocabulário expressivo (Moore, Barton & Chironis, 2014; Colmar, 2011, 2014) e espontâneo (Allen & Marshall, 2011;

Bradshaw et al., 2017), além de favorecer a generalização para outros ambientes além do utilizado para o ensino (Nunes et al., 2016; Peredo et al., 2018).

A partir da presente revisão foi possível observar que o treinamento de pais para ensino o naturalístico de linguagem está associado a várias melhorias na interação do adulto com a criança. As mudanças incluem maior responsividade às iniciações comunicativas da criança (McDuffie et al., 2013; McDuffie et al., 2016); Moore et al., 2014), melhor equilíbrio de turnos comunicativos (Peredo et al., 2018; Roberts & Kaiser, 2012; Roberts et al., 2014; Wright & Kaiser, 2017), os pais seguem mais o interesse da criança e se mantem focados nele (McDuffie et al., 2013; Bradshaw, 2017;), oferecem mais oportunidades para a criança iniciar a comunicação e fornecem mais modelos adequados de linguagem de acordo com o nível de habilidade da criança (Akamoglu & Meadan, 2019; Nunes et al., 2016; Roberts & Kaiser, 2012; Roberts et al., 2014; Wright & Kaiser, 2017).

Apesar dos resultados positivos observados nos estudos analisados, esta revisão apresenta algumas limitações. A inclusão apenas de estudos publicados em inglês ou português e indexados nas bases selecionadas pode ter restringido o escopo da análise, limitando o acesso a outras evidências relevantes. Além disso, a maioria dos estudos foca em crianças pequenas, havendo ainda escassez de pesquisas que investiguem os efeitos dessas intervenções em crianças mais velhas ou adolescentes.

Observa-se uma predominância de intervenções de média ou longa duração, com menos atenção dada a formatos breves, que podem representar alternativas mais acessíveis e viáveis para muitas famílias e serviços.

Embora alguns estudos incluam componentes como observação, modelagem e *feedback*, ainda são escassas as investigações que exploram o uso de tecnologias

simples e amplamente disponíveis, como vídeos e aplicativos de mensagens, para o ensino de estratégias naturalísticas.

Diante disso, pesquisas futuras podem explorar a eficácia de intervenções breves, que ensinem um número reduzido de estratégias com foco em sua aplicação prática no cotidiano familiar. Além disso, são recomendadas investigações que utilizem recursos acessíveis, como vídeos e aplicativos de comunicação, bem como protocolos de *feedback* aos pais, para apoiar a aprendizagem e o uso das estratégias. Essas abordagens podem contribuir para ampliar o alcance e a sustentabilidade das intervenções, especialmente em contextos com menos recursos.

Referências

- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2019). Parent-Implemented Communication Strategies During Storybook Reading. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 300-320. <https://doi.org/10.1177/1053815119855007>
- Allen, J., & Marshall, C. R. (2010). Parent–Child Interaction Therapy (PCIT) in school-aged children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1-14. <https://doi.org/10.3109/13682822.2010.517600>
- Bigelow, K. M., Walker, D., Jia, F., Irvin, D., & Turcotte, A. (2020). Text messaging as an enhancement to home visiting: Building parents' capacity to improve child language-learning environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 416–429. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.010>
- Bradshaw, J., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2017). Improving Functional Language and Social Motivation with a Parent-Mediated Intervention for Toddlers with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2443–2458. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3155-8>

- Brassart, E., & Schelstraete, M.-A. (2015). Enhancing the Communication Abilities of Preschoolers at Risk for Behavior Problems. *Infants & Young Children*, 28(4), 337–354. <https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000049>
- Buschmann, A., Multhauf, B., Hasselhorn, M., & Pietz, J. (2015). Long-Term Effects of a Parent-Based Language Intervention on Language Outcomes and Working Memory for Late-Talking Toddlers. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 175–189. <https://doi.org/10.1177/1053815115609384>
- Colmar, S. (2011). A Book Reading Intervention with Mothers of Children with Language Difficulties. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 104–112. <https://doi.org/10.1177/183693911103600214>
- Colmar, S. H. (2014). A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 79–90. <https://doi.org/10.1177/0265659013507296>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2008). Applied behavior analysis (2nd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gengoux, G. W., Schapp, S., Burton, S., Ardel, C. M., Libove, R. A., Baldi, G., ... Hardan, A. Y. (2018). Effects of a parent-implemented Developmental Reciprocity Treatment Program for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(3), 713-725. <https://doi.org/10.1177/1362361318775538>
- Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. (2017). Evaluation of a LENA-Based Online Intervention for Parents of Young Children. *Journal of Early Intervention*, 39(4), 281–298. <https://doi.org/10.1177/1053815117718490>
- Lund, E. (2018). The Effects of Parent Training on Vocabulary Scores of Young Children With Hearing Loss. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(2), 765. https://doi.org/10.1044/2018_ajslp-16-0239

- McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., & Abbeduto, L. (2013). Distance Video-Teleconferencing in Early Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 172–185. <https://doi.org/10.1177/0271121413476348>
- McDuffie, A., Machalicek, W., Bullard, L., Nelson, S., Mello, M., Tempero-Feigles, R., ... Abbeduto, L. (2016). A Spoken-Language Intervention for School-Aged Boys With Fragile X Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(3), 236–265. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.3.236>
- McDuffie, A., Oakes, A., Machalicek, W., Ma, M., Bullard, L., Nelson, S., & Abbeduto, L. (2016). Early Language Intervention Using Distance Video-Teleconferencing: A Pilot Study of Young Boys With Fragile X Syndrome and Their Mothers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(1), 46. https://doi.org/10.1044/2015_ajslp-14-0137
- Moore, H. W., Barton, E. E., & Chironis, M. (2013). A Program for Improving Toddler Communication Through Parent Coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 212–224. <https://doi.org/10.1177/0271121413497520>
- Nunes, D. R., Araújo, E. R., Walter, E., Soares, R., & Mendonça, C. (2016). Augmenting caregiver responsiveness: An intervention proposal for youngsters with autism in Brazil. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 39-49.
- Oakes, A., Ma, M., McDuffie, A., Machalicek, W., & Abbeduto, L. (2014). Providing a parent-implemented language intervention to a young male with fragile X syndrome: Brief Report. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(1), 65–68. <https://doi.org/10.3109/17518423.2014.967416>

- Peredo, T. N., Zelaya, M. I., & Kaiser, A. P. (2018). Teaching Low-Income Spanish-Speaking Caregivers to Implement EMT en Español With Their Young Children With Language Impairment: A Pilot Study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(1), 136-153.
- Prelock, P. A., Calhoun, J., Morris, H., & Platt, G. (2011). Supporting Parents to Facilitate Communication and Joint Attention in Their Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Topics in Language Disorders*, 31(3), 210–234. <https://doi.org/10.1097/tld.0b013e318227bd3f>
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2012). Assessing the Effects of a Parent-Implemented Language Intervention for Children With Language Impairments Using Empirical Benchmarks: A Pilot Study. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 55(6), 1655. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0236\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0236))
- Roberts, M. Y., Kaiser, A. P., Wolfe, C. E., Bryant, J. D., & Spidalieri, A. M. (2014). Effects of the Teach-Model-Coach-Review Instructional Approach on Caregiver Use of Language Support Strategies and Children’s Expressive Language Skills. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 57(5), 1851. https://doi.org/10.1044/2014_jslhr-l-13-0113
- Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Biller, M. F., Appel, K. E., Meadan, H., & Halle, J. W. (2017). Telepractice in Speech–Language Therapy: The Use of Online Technologies for Parent Training and Coaching. *Communication Disorders Quarterly*, 38(4), 242–254. <https://doi.org/10.1177/1525740116680424>
- Fabbri, S., Silva, C., Hernandez, E., Octaviano, F., Di Thommazo, A., & Belgamo, A. (2016). Improvements in the StArt tool to better support the systematic review process. In *Proceedings of the 20th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering* (pp. 1–5).

Apêndice 1.

Deficiência intelectual (Síndrome do X frágil, Síndrome de Down)		
Ano	Autores	Título
2016	McDuffie, A. and Machalicek, W. and Bullard, L. and Nelson, S. and Mello, M. and Tempero-Feigles, R. and Castignetti, N. and Abbeduto, L.	A spoken-language intervention for school-aged boys with fragile X syndrome
2016	McDuffie, A. and Oakes, A. and Machalicek, W. and Ma, M. and Bullard, L. and Nelson, S. and Abbeduto, L.	Early language intervention using distance video-teleconferencing: A pilot study of young boys with fragile X syndrome and their mothers
2015	Oakes, Ashley ; Ma, Monica ; McDuffie, Andrea ; Machalicek, Wendy ; Abbeduto, Leonard	Providing a parent-implemented language intervention to a young male with fragile X syndrome: Brief report.
2017	Wright, C.A. and Kaiser, A.P.	Teaching Parents Enhanced Milieu Teaching With Words and Signs Using the Teach-Model-Coach-Review Model
Transtorno do Espectro do Autismo		
Ano	Autores	Título
2017	Bradshaw, J. and Koegel, L.K. and Koegel, R.L.	Improving Functional Language and Social Motivation with a Parent-Mediated Intervention for Toddlers with Autism Spectrum Disorder
2013	McDuffie, A. and Machalicek, W. and Oakes, A. and Haebig, E. and Weismer, S.E. and Abbeduto, L.	Distance Video-Teleconferencing in Early Intervention: Pilot Study of a Naturalistic Parent-Implemented Language Intervention
2016	Nunes, D.R.P. and Araújo, E.R. and Walter, E. and Soares, R. and Mendonça, C.	Augmenting Caregiver Responsiveness: An Intervention Proposal for Youngsters with Autism in Brazil
2011	Prelock, P.A. and Calhoun, J. and Morris, H. and Platt, G.	Supporting parents to facilitate communication and joint attention in their young children with autism spectrum disorders: Two pilot studies
2012	Venker, C.E. and McDuffie, A. and Ellis Weismer, S. and Abbeduto, L.	Increasing verbal responsiveness in parents of children with autism: a pilot study
Atraso/ Comprometimento de Linguagem		
Ano	Autores	Título
2019	Akamoglu, Y. and Meadan, H.	Parent-Implemented Communication Strategies During Storybook Reading
2011	Allen, J. and Marshall, C.R.	Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) in school-aged children with specific language impairment
2020	Bigelow, K.M. and Walker, D. and Jia, F. and Irvin, D. and Turcotte, A.	Text messaging as an enhancement to home visiting: Building parents'™ capacity to improve child language-learning environments

2015	Buschmann, Anke ; Multhauf, Bettina ; Hasselhorn, Marcus ; Pietz, Joachim	Long-term effects of a parent-based language intervention on language outcomes and working memory for late-talking toddlers.
2011	Colmar, S.	A book reading intervention with mothers of children with language difficulties
2014	Colmar, S.H.	A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties
2014	Moore, H.W. and Barton, E.E. and Chironis, M.	A Program for Improving Toddler Communication Through Parent Coaching
2018	Peredo, T.N. and Zelaya, M.I. and Kaiser, A.P	Teaching low-income spanish-speaking caregivers to implement EMT en Español with their young children with language impairment: A pilot study
2012	Roberts, M.Y. and Kaiser, A.P.	Assessing the effects of a parent-implemented language intervention for children with language impairments using empirical benchmarks: A pilot study
2014	Roberts, M.Y. and Kaiser, A.P. and Wolfe, C.E. and Bryant, J.D. and Spidalieri, A.M	Effects of the teach-model-coach-review instructional approach on caregiver use of language support strategies and children's expressive language skills

Estudo 2 - Avaliação de um programa de ensino remoto para pais desenvolverem a linguagem de seus filhos de forma naturalística

Uma forma de apoiar o desenvolvimento de habilidades de comunicação da criança é usar estratégias naturalísticas de ensino de linguagem durante a rotina da família (Akmanoglu & Meadan, 2019). Ensinar pais a utilizar estratégias de incentivo a linguagem tem efeitos positivos tanto em medidas de linguagem da criança (Rakap & Rakap, 2014; Roberts & Kaiser, 2011) como na qualidade da relação pai-filho (Ganotice et al., 2016). Geralmente o treinamento de pais é composto por uma fase de ensino, em que as estratégias são ensinadas individual ou coletivamente para os pais e uma fase de *coach*, em que o pesquisador ou profissional fornece *feedback* para os pais enquanto estão interagindo com seus filhos (Roberts et al., 2014; Peredo, Zelaya & Kaiser, 2018), além de outras etapas a depender do estudo.

Embora os resultados de programas de ensino de pais que usam *feedback*, com fases de ensino e *coaching* presencialmente para os pais, tenham sido muito positivos, o modelo de visitas domiciliares exige muito recurso e é difícil de ser realizado em larga escala (Gilkerson, Richards & Topping, 2017). Alguns estudos têm utilizado modelos de intervenção de pais em grupo (Brassart & Schelstraete, 2015; Buschmann et al., 2015) e embora sejam menos dispendiosos, podem ser inacessíveis para os pais que moram em áreas rurais e para outros que possuem algum tipo de limitação física. No momento da condução do estudo, de havia pandemia e isolamento social, também exigiu uma transformação nos modelos de ensino (Churkin, 2020).

Uma solução que tem se mostrado eficiente para os desafios encontrados é utilizar as tecnologias da informação e comunicação para desenvolver modelos de intervenção. Alguns estudos que visam ensinar pais a utilizar estratégias de estímulo a linguagem

vêm utilizando ferramentas de interação remotas, como videoconferências (Mcduffie et al., 2013) e mensagens de texto (Bigelow et al., 2020) para suporte das famílias.

Karr e colaboradores (2017) desenvolveram um programa *online* para treinamento de pais de crianças com transtorno do espectro do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, com o objetivo de expandir a compreensão dos pais sobre os transtornos e fornecer estratégias para a implementação de intervenções em casa e na comunidade. O programa teve uma taxa de conclusão de 81%, com uma pontuação média de 86% no conhecimento ensinado. Apesar de algumas limitações do estudo, os autores apontam que essa modalidade de ensino tem potencial para o treinamento de pais.

O formato remoto de orientação aos pais foi escolhido para o presente estudo por ter sido realizado entre os meses de junho e dezembro de 2020, momento em que o isolamento social foi imposto como forma de enfrentamento à pandemia de COVID-19. Diversos estudos com objetivo de orientar os pais foram realizados no formato remoto durante o mesmo período (por exemplo, Montiel-Nava et al., 2022; Dai et al., 2021; Wainer et al., 2021)

Dai e colaboradores (2021) desenvolveram um programa de ensino remoto para cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com base em princípios da intervenção comportamental precoce (Early Behavioral Intervention – EBI). O estudo contou com a participação de 79 pais, que completaram uma média de 12 dos 14 módulos disponibilizados online. O programa incluiu conteúdos sobre desenvolvimento infantil típico e atípico, estratégias de ensino baseadas em ABA e atividades práticas para aplicação no cotidiano familiar. Os comportamentos-alvo incluíram a promoção da atenção compartilhada, imitação, comunicação funcional e redução de comportamentos desafiadores. Os resultados mostraram alta taxa de adesão,

com aproximadamente dois terços dos cuidadores completando todos os módulos. A avaliação pós-intervenção indicou altos níveis de aceitabilidade e satisfação dos participantes, além de relatos de aumento da confiança dos pais para aplicar as estratégias ensinadas. Os autores destacam que o uso do formato remoto, aliado ao foco em ambientes naturais, favorece a generalização de habilidades, fortalece a autoeficácia parental e aumenta a motivação das crianças para aprender.

Considerando que os pais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem das crianças e que ensiná-los a interagir de forma a estimular essa linguagem tem se mostrado eficaz, e ainda que ferramentas remotas de ensino representam uma alternativa promissora, especialmente em contextos de isolamento social, o presente estudo teve por objetivo desenvolver e avaliar um programa de ensino à distância voltado a pais de crianças pequenas. Especificamente, buscou-se avaliar (a) a aprendizagem e das estratégias de ensino naturalístico pelos pais, e (b) os efeitos do uso dessas estratégias sobre o comportamento comunicativo das crianças durante interações no cotidiano familiar.

Método

Participantes

Participaram cinco mães e um pai de crianças entre dois anos e dois meses e três anos e quatro meses, sendo três crianças com atraso de linguagem (uma com diagnóstico de TEA) e três sem atraso de linguagem, segundo o relato do responsável. A Tabela 1 apresenta a identificação do participante, seu gênero e idade, bem como a idade, gênero da criança e se esta possui atraso na linguagem.

Tabela 1. Caracterização dos participantes, gênero do adulto, idade do adulto, idade da criança, gênero da criança e se a criança possui atraso de linguagem.

Participante	Gênero do adulto	Idade	Idade da criança	Gênero da criança	Possui atraso na linguagem ¹
P1	F	36	2 a, 7 m	M	Sim
P2	F	30	2 a, 2 m	M	Sim
P3	F	35	2 a, 7 m	M	Não
P4	F	43	3 a, 4 m	M	Sim (diagnóstico de TEA)
P5	F	40	2 a, 7 m	M	Não
P6	M	28	2 a, 4 m	M	Não

¹ de acordo com relato do responsável.

O Apêndice 1 apresenta as características das crianças participantes com base no autorrelato dos pais à resposta do Checklist para Identificação de Crianças com Risco ou Indícios Clínicos para Alteração de Linguagem- CICRICAL (Panes, Corrêa & Maximino, 2018). De forma geral, P4 compreende palavras familiares, mas não se comunica por meio de gestos, tampouco de palavras. P1 e P2 se comunicam por meio de gestos e falam palavras isoladas. P5 se comunica por meio de gestos e não produz frases com mais de duas palavras. P3 e P6 se comunicam com frases com quatro ou mais palavras e contam histórias curtas.

Convite às famílias

As famílias foram convidadas por meio de dois grupos de pais em aplicativo de mensagem. O primeiro grupo era composto por 64 mulheres e tinha por objetivo apoio à maternidade, o segundo grupo era composto por 26 mães ou pais de alunos e duas professoras da Fase 4 (crianças entre três e quatro anos) da rede municipal de São Carlos. Os participantes dos grupos poderiam compartilhar o convite com outras

pessoas interessadas. A Figura 1 apresenta o convite enviado aos grupos, juntamente com uma breve explicação da pesquisa.



Figura 1. Convite aos pais postado em grupos de aplicativo de mensagem.

Após a divulgação, 24 pais entraram em contato com a pesquisadora para saber mais informações sobre a pesquisa. Desses, 15 iniciaram a participação, preenchendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao final, seis terminaram cumprindo todas as etapas da pesquisa.

Procedimento

Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sob o registro CAAE 24130319.0.0000.5504 e parecer número 3.730.129. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, os potenciais riscos e benefícios, e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. As informações foram apresentadas de forma clara e

acessível por meio de mensagem escrita, seguida de disponibilidade para esclarecimento de dúvidas via chamada ou mensagem, conforme a preferência dos participantes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado em formato digital, e os pais interessados formalizaram sua concordância assinando eletronicamente o documento antes do início da participação. Foi garantido o sigilo das informações pessoais e a confidencialidade dos dados coletados, bem como o uso exclusivo para fins científicos. Os vídeos e interações enviados pelos pais foram armazenados em ambiente digital seguro, com acesso restrito à pesquisadora responsável.

Desenvolvimento do programa de ensino de pais

Identidade do Programa

Uma identidade de projeto bem construída, com uma estética coerente gera credibilidade (Wheeler, 2019). O nome foi pensado para ter um acrônimo, ou seja, que sua sigla, ou redução, formasse outra palavra que remetesse aos objetivos do programa. O nome LaR – Linguagem na Rotina se relaciona com o objetivo do programa que é o ensino de pais para desenvolver a linguagem da criança no dia a dia da família.

Assim como o nome, o logo também deve remeter ao objetivo do programa. Dessa forma, o logo foi composto por balão de diálogo sobre uma casa. Na intersecção do balão com a casa, há um adulto com as mãos atrás de uma criança, que está de mãos levantadas, parecendo alegre. As cores vivas da paleta de escolhida foram pensadas para transmitirem energia e alegria. O laranja e salmão predominantes são cores mais quentes, se relacionando ao aconchego familiar. A fonte utilizada para o acrônimo

“LAR” em estilo romano clássico, remete à educação, escolhida para transmitir confiança no ensino. A Figura 1 apresenta a versão final do logo do programa.



Figura 2. Logo do Programa LAR – Linguagem na Rotina.

Conteúdo do Programa

Para o desenvolvimento do Programa LAR, foi realizada uma revisão sistemática da literatura que resultou na descrição das principais estratégias ensinadas aos pais para estimulação da linguagem infantil de forma naturalística (Balog, 2021). Observou-se a partir da revisão a utilização de vários modelos de ensino: Hanen Parent Program (Venker et al., 2012, Prelock et al, 2011, Nunes et al, 2016), Enhanced Milieu Teaching (EMT) (Wright & Kaiser, 2017; Peredo, Zelaya, & Kaiser, 2018; Roberts, & Kaiser, 2012; Roberts, et al., 2014), Pivotal (Bradshaw, Koegel, & Koegel, 2017, LAPE (Language and Play Everyday - Moore, Barton, & Chironis, 2014), PC Talk (Bigelow, et al. 2020), Parent-Child Interaction Therapy (PCIT – Allen & Marshall, 2011).

Para o desenvolvimento do Programa LAR, foi realizada uma revisão sistemática da literatura que resultou na descrição dos principais repertórios ensinados aos pais com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da linguagem infantil de forma naturalística (Balog, 2021). A partir dessa revisão, observou-se a utilização de diversos modelos de intervenção com cuidadores, como o Hanen Parent Program (Venker et al., 2012; Prelock et al., 2011; Nunes et al., 2016), o Enhanced Milieu Teaching – EMT

(Wright & Kaiser, 2017; Peredo, Zelaya, & Kaiser, 2018; Roberts & Kaiser, 2012; Roberts et al., 2014), o modelo Pivotal (Bradshaw, Koegel, & Koegel, 2017), o LAPE – Language and Play Everyday (Moore, Barton, & Chironis, 2014), o PC Talk (Bigelow et al., 2020) e o Parent-Child Interaction Therapy – PCIT (Allen & Marshall, 2011).

Com base nessa análise, optou-se pelo ensino de seis repertórios interacionais parentais que promovem oportunidades para o desenvolvimento da linguagem infantil em contextos naturais. Tais repertórios, alinhados à análise funcional da linguagem proposta por Drash e Tudor (1993), são compreendidos como condições ambientais que favorecem o engajamento comunicativo da criança e a emergência de respostas verbais.

São eles:

1) Seguir o interesse da criança:

Consiste em o adulto observar atentamente os focos de atenção e interesse espontâneos da criança e ajustar sua própria conduta para se engajar nesses interesses. Isso envolve compartilhar o foco atencional, participar da atividade em que a criança está envolvida e utilizar esse contexto como oportunidade para modelar linguagem. Funciona como uma forma de capturar momentos motivacionais para evocar comportamento verbal da criança, aumentando a probabilidade de respostas comunicativas sob controle de estímulos naturais. Por exemplo, se a criança aponta ou comenta sobre uma figura em um livro, o adulto pode interromper momentaneamente a leitura e conversar sobre a figura.

2) Ser responsivo

Consiste em identificar e responder de forma contingente, imediata e apropriada às tentativas de comunicação da criança, seja por meio de gestos, vocalizações ou palavras. O adulto reforça diferencialmente as

iniciações comunicativas da criança, fortalecendo a probabilidade de emissões futuras. Por exemplo, se a criança aponta para um brinquedo e vocaliza algo, o adulto pode responder: “Você quer o carrinho? Que legal, vamos brincar com ele”. Cabe ressaltar que no cotidiano, muitas vezes, as tentativas de comunicação infantil são inadvertidamente punidas — por exemplo, quando a criança solicita algo e a resposta imediata do adulto é um “não” ríspido ou a ausência de resposta. Nessas situações, a consequência desfavorável pode reduzir a frequência das tentativas da criança de se comunicar. Ser responsivo, portanto, implica reconhecer essas emissões como oportunidades de ensino, respondendo com interesse, validação e apoio, mesmo quando não for possível atender à solicitação. Um exemplo: se a criança pede mais doce, ao invés de simplesmente negar, o adulto pode dizer com carinho: “Você quer mais doce, né? Agora vamos jantar, mas depois podemos comer um pouquinho, combinado?”

3) Arranjar o ambiente

Envolve manipular estímulos do ambiente físico de modo a aumentar a probabilidade de a criança iniciar uma interação comunicativa. Isso pode incluir restringir o acesso a objetos desejados, criar barreiras visuais ou físicas ou apresentar itens incompletos. O objetivo é evocar solicitações espontâneas e treinar respostas verbais sob controle motivacional. Exemplo: deixar um brinquedo visível, porém fora de alcance, para que a criança solicite ajuda verbalmente.

4) Expandir a comunicação

Envolve o adulto repetir a emissão verbal da criança, acrescentando uma ou mais palavras relevantes ao contexto da interação. Essa modelação imediata fornece à criança um exemplo verbal mais elaborado, promovendo a aquisição de estruturas linguísticas mais complexas e reforçando o conteúdo da fala. Exemplo: se a criança diz “bola”, o adulto pode dizer “Isso mesmo, uma bola vermelha!”

5) Realizar perguntas

Trata-se de apresentar questões relacionadas ao contexto da interação para evocar comportamentos verbais da criança, como tatos ou intraverbais. O adulto formula perguntas claras e pausadas, aguarda a resposta e reforça as tentativas da criança, modelando quando necessário. Exemplo: “Você quer mais suco ou já está satisfeito?” ou “O que o lobo está fazendo na história?”

6) Fazer pausas/ esperas

Trata-se da introdução deliberada de uma pausa (latência) antes de fornecer assistência, completar uma frase ou entregar um item solicitado, de modo a criar uma oportunidade para que a criança inicie uma resposta verbal. A pausa funciona como um estímulo discriminativo para a emissão do comportamento verbal, promovendo iniciativa comunicativa. Exemplo: ao cantar “O sapo não lava o...”, o adulto pausa e olha para a criança, aguardando que ela complete.

Formato do ensino de pais

O formato de ensino de pais escolhido foi por meio de vídeos instrucionais enviados em aplicativo de mensagem, de forma individual. As interações para acompanhamento

da intervenção e resolução de dúvidas dos pais também se deu por meio do aplicativo. A escolha desse formato aconteceu por a) os pais já mostrarem familiaridade com essa tecnologia, b) o uso de tecnologias para ensino e acompanhamento da intervenção têm sido cada vez mais comum e tem mostrado resultados promissores (Mcduffie et al, 2013; Bigelow et al., 2020) e d) dado o contexto de isolamento social.

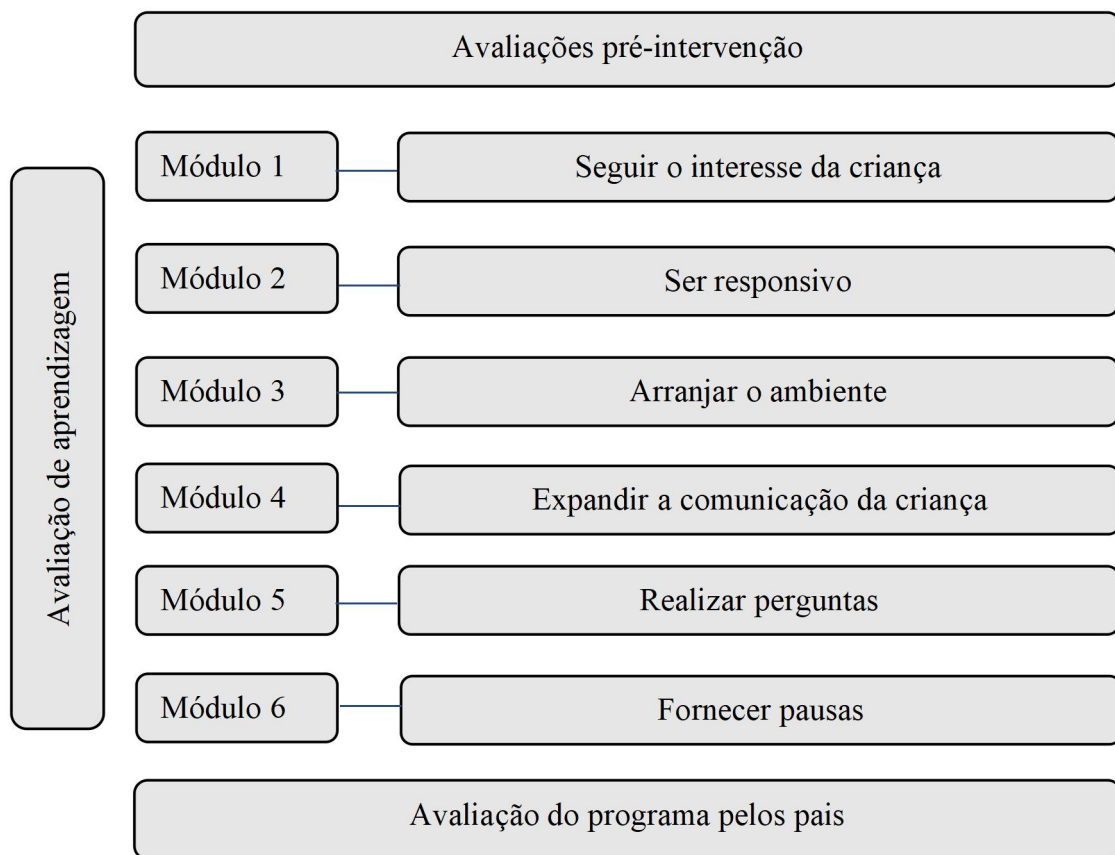


Figura 3. Estrutura do Programa de Ensino.

Construção dos vídeos instrucionais

Os vídeos tiveram duração entre 9 e 29 minutos, a depender da estratégia ensinada e continham:

- 1) Início – Vinheta Programa LAR;
- 2) O que é a estratégia ensinada (definição);

- 3) Exemplos da utilização da estratégia nos seguintes contextos: refeição, brincadeira, leitura, tarefa doméstica e banho/troca;
- 4) Apresentação da atividade prática;
- 5) Finalização do vídeo.

Aspectos técnicos

Para a construção dos vídeos instrucionais a) foi realizado um roteiro com o conteúdo de cada vídeo, o qual foi ensaiado antes das gravações, b) foi construída uma apresentação no *software Power Point* com imagens de apoio, as quais foram mostradas na lateral direita da tela, c) a iluminação contou com um tripé com uma *Ring Light* de 20 cm, de forma que a luz se projetasse na direção do rosto, d) os vídeos foram gravados em uma câmera *Logitech C920*, e) o programa utilizado para gravações foi o *StreamYard* e f) a edição dos vídeos ocorreu no aplicativo *Kinemaster*.

Depois de editados, os vídeos foram postados de forma não-listada (somente pessoas com o *link* podem acessar) no site Youtube e enviados aos pais, conforme cronograma do projeto.

Instrumentos utilizados

1) Checklist para Identificação de Crianças com Risco ou Indícios Clínicos para Alteração de Linguagem- CICRICAL (Panes, Corrêa & Maximino, 2018). O Checklist apresenta perguntas com relação ao desenvolvimento da linguagem oral da criança. Foram utilizados os itens referentes às idades de 1, 2 e 3 anos, como forma de caracterização das crianças participantes, por meio do relato dos pais.

2) Protocolo de Registro da Interação - LAR. Protocolo composto por 20 itens para observação das interações (<https://forms.gle/Ka4csc3NMaVvvhL7>).

3) Formulário de Relato do Uso da Estratégia – Com o objetivo de verificar qual foi a experiência de cada cuidador em utilizar a estratégia no dia a dia com seu filho, foi desenvolvido o Formulário de Uso da Estratégia – LAR, um formulário online que contém 1) Uma pergunta para identificação do participante e 2) A questão “Como foi utilizar a estratégia “Seguir o interesse da criança” (estratégia-alvo ensinada no vídeo instrucional enviado junto com o FUE-LAR)?”. Após a questão, há um espaço sem limite de caracteres para que o participante responda à questão.

4) Escala de Impacto do Programa LAR. Escala composta por 20 itens, sendo 19 itens em formato de escala Likert de 5 pontos e uma questão aberta para comentários e sugestões sobre o programa. (<https://forms.gle/MRmSGTwjm7BsELK67>)

5) Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral no Contexto Familiar – EVALOF. Todas as interações enviadas pelos pais foram analisadas com a EVALOF.

Procedimento de coleta de dados

Os vídeos instrucionais foram enviados segunda, quarta e sexta, por duas semanas, juntamente com o Formulário de Relato do Uso da Estratégia. Os pais poderiam interagir com a pesquisadora, sanar dúvidas e fazer comentários sobre o andamento do programa. As interações aconteceram via mensagem de texto, áudios, imagens e vídeos.

Análise da utilização das estratégias ensinadas

Para verificar o efeito do ensino no comportamento dos pais, foi solicitado que os participantes enviassem duas gravações de interações com os filhos antes do início do Programa e uma após cada módulo de ensino, totalizando oito gravações por família.

A gravação teria que conter uma interação entre o adulto e a criança, sem limite mínimo ou máximo de duração, mas foi sugerido que os vídeos tivessem por volta de dois minutos.

Para análise das filmagens, o Protocolo de Registro da Interação – LAR foi utilizado, contabilizando a frequência de cada comportamento-alvo do ensino antes do início do Programa e após cada módulo. Os dados foram graficados no *software* Excel para análise de inspeção visual.

Resultados

Análise da utilização das estratégias ensinadas

A Figura 4 apresenta a frequência de utilização de cada uma das seis estratégias ensinadas, por participante, nas condições de Pré-intervenção 1 (Pré1), Pré-intervenção 2 (Pré2) e após o ensino da estratégia correspondente (E1 a E6). De modo geral, observou-se um aumento na frequência de uso da maioria das estratégias por pelo menos parte dos participantes após a intervenção, ainda que com variações individuais.

Seguir o interesse da criança (E1): Os participantes P2, P3 e P4 apresentaram aumento na frequência de uso da estratégia após o ensino, com destaque para P3, que passou de 6 em Pré2 para 19 em E1. P6 apresentou uma leve queda, e P1 e P5 mantiveram-se estáveis.

Ser responsivo (E2): Todos os participantes, com exceção de P5 e P6, aumentaram a frequência após o ensino. P1 e P3 mostraram maiores aumentos (de 0 para 13 e de 6 para 24, respectivamente). P6 apresentou uma queda considerável (de 22 para 13).

Arranjar o ambiente (E3): A estratégia foi pouco utilizada no geral. Apenas os participantes P3, P4 e P6 apresentaram aumento mínimo (de 0 para 1). Os demais mantiveram-se em zero.

Expandir a comunicação (E4): Todos os participantes, exceto P6 (que manteve desempenho alto e estável), aumentaram a frequência após o ensino, com destaque para P3 (de 3 para 13) e P5 (de 3 para 6).

Fazer perguntas (E5): A maioria dos participantes aumentou o uso da estratégia após o ensino, especialmente P3 (de 6 para 19), P1 (de 0 para 3) e P2 (de 1 para 4). P5 manteve-se estável em 0.

Fazer pausas (E6): Todos os participantes aumentaram a frequência de uso da estratégia após o ensino. Os maiores aumentos foram observados em P5 (de 0 para 9) e P6 (de 0 para 11). apresenta a frequência de utilização das estratégias ensinadas, descrita acima de cada gráfico, por participante, nas diferentes condições experimentais. É possível observar que após o ensino da Estratégia 1 – “Seguir o interesse da criança”, P2 aumentou a frequência de utilização de 1 na condição Pré2 para 5 após o ensino, P3 aumentou de 6 para 19, P4 aumentou de 1 para 2, P5 e P1 mantiveram seu desempenho e P6 caiu de 22 para 20.

Para a estratégia “Ser responsivo”, P1 aumentou de 0 na condição Pré2 para 13 logo após o ensino, P2 aumentou de 0 para 2, P3 de 6 para 24, P4 de 0 para 2, P5 e P6 diminuíram a frequência de utilização, P5 de 4 na condição Pré2 para 3 pós o ensino; P6 de 22 na condição Pré 2 para 13.

Após o ensino da estratégia “ Arranjar o ambiente”, P3, P4 e P6 aumentaram de 0 para 1 utilização, enquanto os participantes P1, P2e P5 mantiveram os desempenhos em 0. Para a estratégia “Expandir a comunicação”, no Pré2 os

participantes P1, P2, P3, P4 e P2 aumentaram o número de utilização da estratégia de 0 para 1, 0 para 3, 3 para 13, 0 para 3 e 3 para 6, respectivamente. P6 manteve o desempenho em 20.

Para a estratégia “Realizar perguntas”, os participantes, a exceção de P5, aumentaram seus desempenhos após o ensino. P1 de 0 para 3, P2 de 1 para 4, P3 de 6 para 19, P4 de 0 para 1 e P6 de 16 para 18. Para a estratégia “Fazer pausas”, todos os participantes aumentaram seu desempenho em relação ao Pré2, todos partindo de 0, P1 para 1, P2 para 3, P3 para 4, P4 para 1, P5 para 9 e P6 para 11.

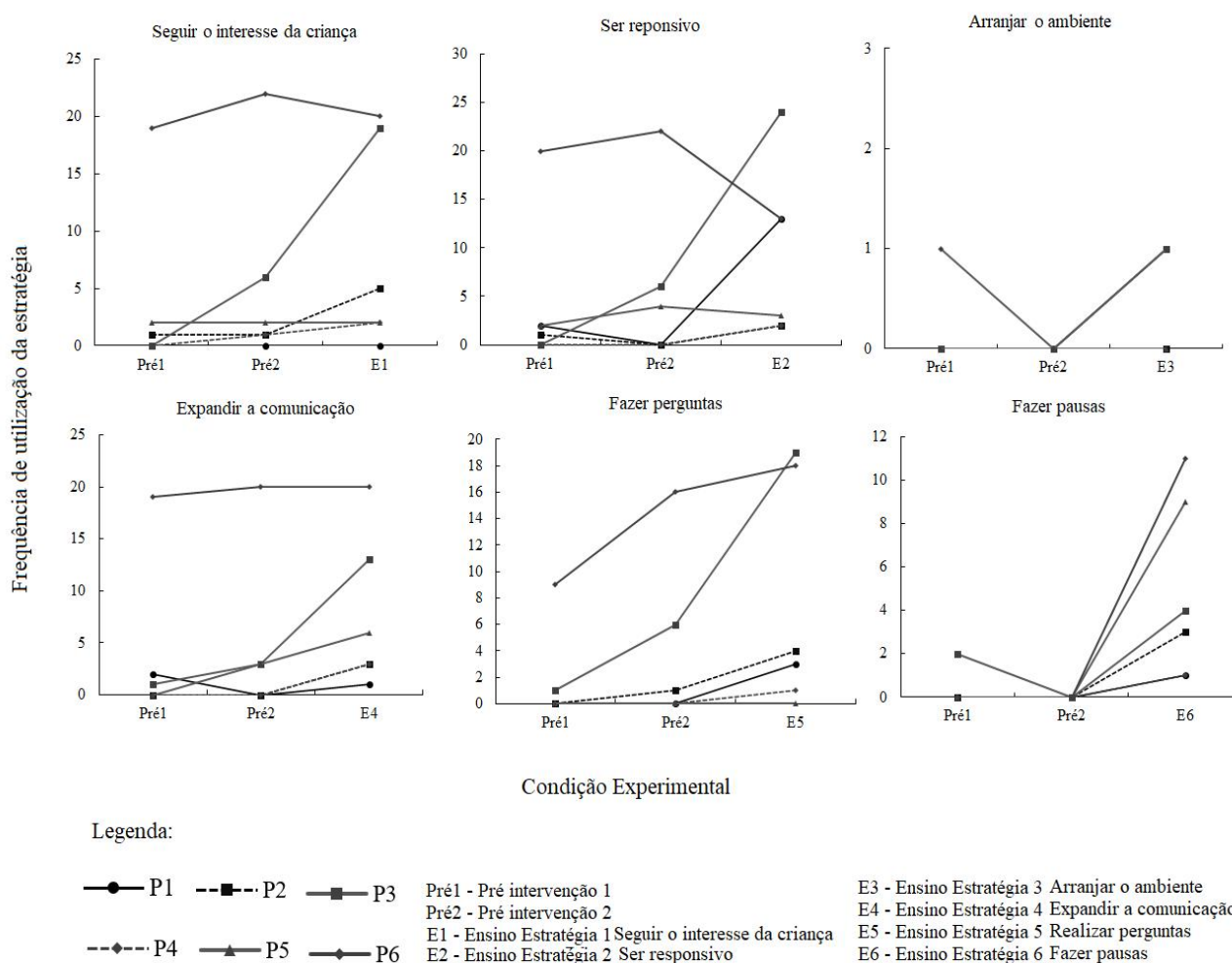


Figura 4. Frequência de utilização das estratégias nas condições Pré1, Pré2 e após o ensino de cada estratégia.

A Figura 5 apresenta, para cada participante, a frequência das iniciações comunicativas das crianças (barras em cinza) ao longo das condições experimentais (Pré1, Pré2 e E1 a E6), juntamente com a frequência de uso das seis estratégias ensinadas aos pais (linhas).

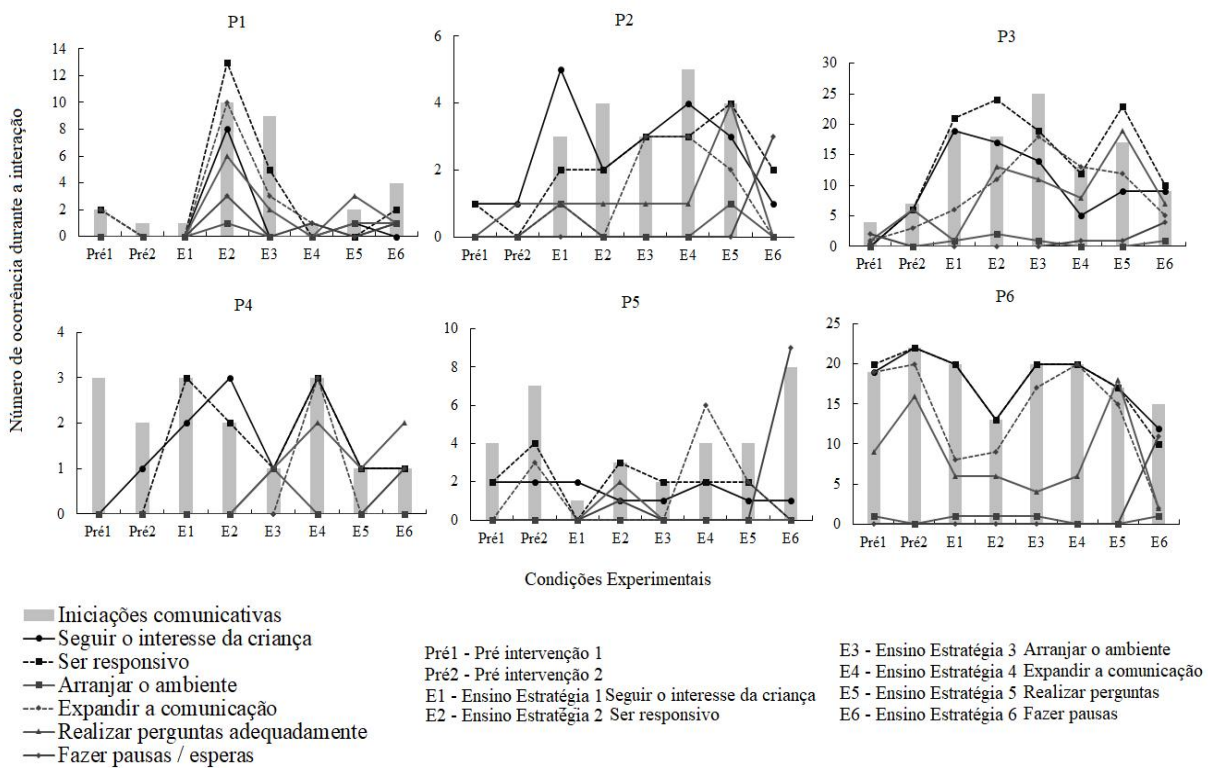


Figura 5. Frequência de utilização de cada estratégia por participantes e iniciações comunicativas da criança nas condições de Pré teste 1, Pré teste 2 e após cada módulo de ensino.

A frequência de utilização das seis estratégias ensinadas pelo Programa LAR variou entre os participantes ao longo das fases experimentais. De modo geral, observou-se um aumento gradual na aplicação das estratégias a partir da intervenção

(E1 a E6), com maior adesão às estratégias que envolvem ajustes comportamentais durante a interação direta com a criança, e menor adesão às estratégias que requerem organização prévia do ambiente físico. As estratégias com foco em comportamentos interacionais imediatos, como Seguir o interesse da criança, Ser responsivo, Expandir a comunicação, Realizar perguntas e Fazer pausas, foram mais utilizadas após os respectivos módulos de ensino. Em contrapartida, a estratégia Arranjar o ambiente, que envolve a disposição de objetos e organização do espaço, foi a menos frequente entre os participantes, apresentando pouca ou nenhuma variação ao longo das fases do estudo.

P1 apresentou aumento na estratégia Ser responsivo (de 0 para 13) após o ensino. Também houve leve crescimento nas estratégias Realizar perguntas (de 0 para 3) e Fazer pausas (de 0 para 1). As demais estratégias mantiveram-se com frequência muito baixa ou nula. P2 demonstrou aumento após o ensino nas estratégias Seguir o interesse da criança (de 1 para 5), Ser responsivo (de 0 para 2), Expandir a comunicação (de 0 para 3), Realizar perguntas (de 1 para 4) e Fazer pausas (de 0 para 3). Não houve registro de uso da estratégia Arranjar o ambiente. P3 foi o participante que mais utilizou as estratégias após o ensino, apresentando aumento expressivo em todas elas, especialmente Seguir o interesse da criança (de 6 para 19), Ser responsivo (de 6 para 24), Expandir a comunicação (de 3 para 13) e Realizar perguntas (de 6 para 19). Também passou a utilizar Arranjar o ambiente e Fazer pausas, ambas com frequência 1 e 4, respectivamente, após o ensino. P4 apresentou aumentos modestos em todas as estratégias após os respectivos módulos. Seguir o interesse da criança (de 1 para 2), Ser responsivo (de 0 para 2), Expandir a comunicação (de 0 para 3), Arranjar o ambiente (de 0 para 1), Realizar perguntas (de 0 para 1) e Fazer pausas (de 0 para 1). P5 manteve frequência baixa ou nula em quase todas as estratégias. Não apresentou variação em Seguir o interesse, Ser responsivo, Arranjar o ambiente e Realizar perguntas. Registrou

pequeno aumento apenas em Expandir a comunicação (de 3 para 6) e maior aumento em Fazer pausas (de 0 para 9). P6 apresentava alta frequência inicial em algumas estratégias (Seguir o interesse e Ser responsivo) e manteve uso elevado ao longo do estudo, apesar de leve queda em Ser responsivo (de 22 para 13). Aumentou o uso das estratégias Arranjar o ambiente (de 0 para 1), Expandir a comunicação (manteve 20), Realizar perguntas (de 16 para 18) e Fazer pausas (de 0 para 11).

Relato de Uso da Estratégia

A resposta ao instrumento FUE-LAR não era obrigatória para participação na pesquisa. P5 não respondeu em nenhuma das vezes, P1 e P2 não responderam o FUE-LAR referente à estratégia de “Arranjar o ambiente”, e P2 também não respondeu referente à estratégia “Expandir a comunicação”. O relato da experiência dos participantes em utilizar as estratégias ensinadas são apresentados na Tabela 2.

As respostas dos participantes ao Formulário de Uso da Estratégia (FUE-LAR) mostraram diferentes percepções sobre a aplicabilidade das estratégias ensinadas no Programa LAR. Para a estratégia “Seguir o interesse da criança”, os cinco participantes que responderam relataram experiências positivas, mencionando que passaram a se atentar mais aos interesses da criança durante a interação. P1 relatou que antes não observava esse aspecto e P3 afirmou que o vídeo o ajudou a entender como agir. A estratégia “Ser responsivo” também foi bem avaliada. P1 comentou sobre a importância de responder de forma calma e atenta, e P3 disse que não sabia como utilizar o “não” de forma adequada antes da intervenção. P6 afirmou que já aplicava a estratégia, mas reforçou a importância de ter um modelo claro. Em relação à estratégia “Arranjar o ambiente”, quatro participantes descreveram experiências, com destaque para a baixa frequência de uso ou dúvidas sobre a forma correta de aplicação. P4 considerou a estratégia difícil, e P6 expressou incerteza sobre ter executado adequadamente.

As estratégias “Expandir a comunicação”, “Realizar perguntas” e “Fazer pausas” foram relatadas como de fácil compreensão e aplicabilidade por boa parte dos participantes. Na estratégia de expansão, P1 exemplificou palavras utilizadas com a criança, e P3 destacou a importância de respeitar o tempo da criança ao incentivar falas mais complexas. Quanto à realização de perguntas, os pais relataram desafios relacionados à espera pela resposta e à formulação das perguntas. P1 descreveu a espera como um “grande desafio”, enquanto P5 afirmou que aprendeu a esperar mais. Em relação à estratégia “Fazer pausas”, os cinco participantes que responderam indicaram que passaram a utilizar a técnica, mesmo enfrentando dificuldades iniciais. P2 e P3 relataram que a criança reagiu bem às pausas, e P6 afirmou que passou a aplicar a estratégia de forma sistemática. No geral, os relatos sugerem que os participantes compreenderam os objetivos das estratégias e buscaram incorporá-las em sua rotina, com diferentes níveis de facilidade e adaptação.

	P1	P2	P3	P4	P6
Seguir o interesse da criança	<i>"Na verdade nunca havia atentado a esse detalhe, foi sempre pontuando as coisas mas nunca atentei ao interesse dele."</i>	<i>"Foi divertido."</i>	<i>"Foi mto interessante, entrar no mundinho dele! o vídeo clareou bem por onde devo ir."</i>	<i>"Foi muito gratificante"</i>	<i>"Tranquilo. Creio que já fazia isso."</i>
Ser responsivo	<i>"Primeiramente esse deve ser um lembrete de todos os dias rsrsrs... ter calma, atenção para responder a criança. Bom em relação ao (nome da criança) ele ainda balbucia e poucas vezes ao dia, mas qdo acontece eu respondo como por ex: ah que legal, mas como foi isso? Ou verdade? O vídeo foi ótimo pq ele ve a formiga e diz "Bi" de Bicho e ontem mesmo eu falei não não e Bi e formiga. Depois do vídeo terei mais cautela. Obrigada"</i>	<i>"Foi diferente."</i>	<i>"Gostei mto, pq n sabia utilizar o não! Só falava não é pronto."</i>	<i>Ele está começando a imitar a gente agora. Imita mais os desenhos. Mas ficou mais divertido realizar as atividades com ele. É muito gratificante ver que está dando passos (mesmo que pequenos).</i>	<i>"Foi boa. Há certa dificuldade em filmar uma situação modelo."</i>
Arranjar o ambiente	-	-	<i>"Gostei da proposta de organizar e programar dia dele."</i>	<i>"Essa estratégia foi mais difícil porque ele quase não aponta para o que quer"</i>	<i>"Não sei se utilizei corretamente a estratégia, já que não fiz nenhuma grande modificação no ambiente. Meu filho tem muitos brinquedos disponíveis, mas também possui outros que ficam guardados e necessitam de auxílio para brincar, talvez eu tenha que diminuir a quantidade de brinquedo disponível, é isso? Com relação a interação em si, foi tranquilo. Seus vídeos são muito bons, parabéns!"</i>
Expandir a comunicação	<i>"Desafiadora, pelas minhas expectativas. Bom o *nome do participante* fala poucas palavras e incompletas, usa muito gestos. BI - BICHO MEME - MAMÃE GOL - BOLA CAR - CARRO PAPA - PAPA ESCOLHI COMO PALAVRA ALVO MEME - MAMAE PAPA- PAPA GOL - BOLA ELE AMA TREM, MAS PRONUNCIA SOMENTE O PIUÍ, GOSTARIA DE ACRESCENTAR O Tic tac."</i>	-	<i>"Ele já fala bastante! Mas, gostei de saber q eu posso explorar mais, incentivar no tempo dele.as vezes queremos q aconteça no nosso tempo."</i>	<i>"Foi uma tentativa mas conseguimos imitar os animais. Ele adora e nós curtimos muito"</i>	<i>"Bem legal, dra.. Não usava sistematicamente, mas passarei a usar"</i>
Realizar perguntas	<i>"Um grande desafio, tive que me policiar a respeito da espera da resposta dele."</i>	<i>"É legal perguntar. Algumas coisas ele sabe oque é, mais não sabe repetir"</i>	<i>"Foi legal! Ele soube responder bem, algumas perguntas teve dificuldades com algumas mas, tentei respeitar o tempo dele."</i>	<i>"Algumas vezes ele responde com gestos mas nem sempre Fiz uma atividade que ele já tem o hábito de fazer. Mesmo assim ele deu uma fugidinha."</i>	<i>"Tranquilo."</i>
Fazer pausas	<i>"Desafiador para mim. Minha ansiedade atrapalha eu sei, mas estou trabalhando para melhorar, muitas das vezes eu sou pega respondendo sem ter esperado. Estou treinando isso em mim e nele estimulando."</i>	<i>"Foi um bom começo. Ele está aprendendo e eu também com as pausas"</i>	<i>"Foi fácil! Ele completou bem as frases."</i>	<i>"Nós sempre oferecemos pausa aqui em casa. Nem sempre temos a resposta que esperamos mas com gestos ele se expressa muito bem"</i>	<i>"Tranquilo, dra."</i>

Escala de impacto do programa

A Figura 6 apresenta o resultado dos 19 itens da Escala de Impacto do Programa. É possível observar, com relação à avaliação do programa, o Item 4.6. “As estratégias ensinadas estão sendo úteis no meu dia a dia”, dos seis participantes, 5 pais responderam o nível máximo 5, e um assinalou 4. Quanto a duração das videoaulas, também 5 pais apontaram que foi altamente satisfatória (5) e um pai assinalou 4.

Quanto a utilização das estratégias, quatro pais assinalaram que estão utilizando muito mais (5) “3.5.Fazer perguntas”, um participante assinalou o nível 4 e um o nível 3. Quanto às estratégias de Seguir o interesse da criança (Item 3.1), Ser responsivo (Item 3.2), Expandir a comunicação (Item 3.4) e Realizar pausas (Item 3.6), três pais assinalaram que estão realizando muito mais (5), dois assinalaram o nível 4 e um o nível 3 da Escala Likert. A estratégia que os pais realizaram menos foi de “Arranjar o ambiente”, dois pais assinalaram o nível 3, três o nível 4 e um o nível 5.

Observa-se que a maior parte das respostas dos participantes concentra-se nos valores mais altos da escala Likert (valores 3 a 5), especialmente nas pontuações 4 e 5. Esse padrão indica uma tendência consistente de avaliação positiva por parte dos pais em relação aos efeitos do programa. A concentração das respostas na porção direita da escala indica que os participantes perceberam benefícios tanto na comunicação com seus filhos quanto na aplicação das estratégias ensinadas.

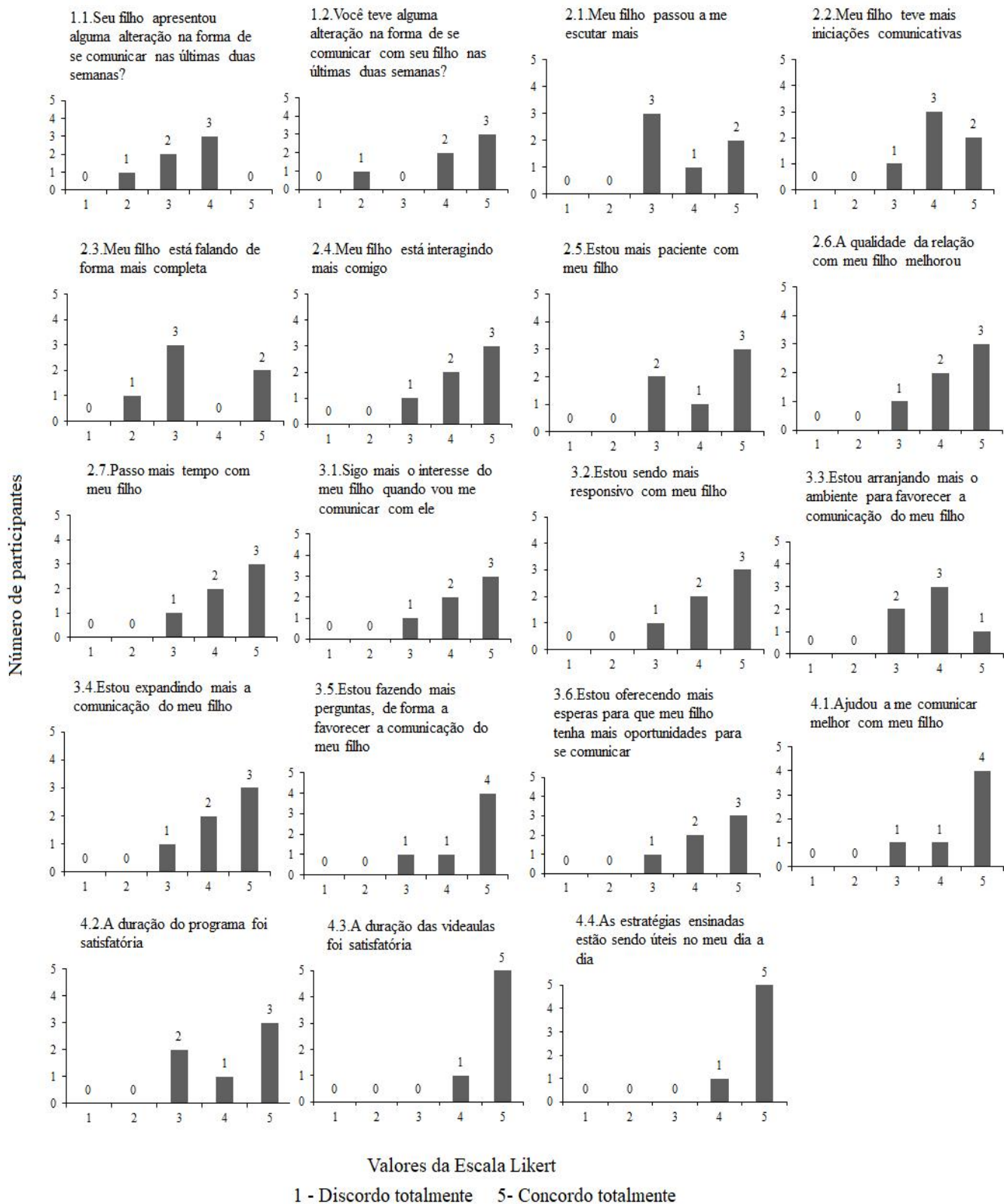


Figura 6. Impacto do Programa LAR percebido pelos pais. No eixo X estão os valores da escala Likert de 1 a 5, em que 1 representa “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”

totalmente”. O Eixo Y apresenta a quantidade de participantes que assinalaram o valor da Escala.

Comentários e sugestões dos pais sobre o Programa

A Escala de Impacto do Programa apresenta também um item que possibilita resposta qualitativa, não obrigatória. Na Tabela 3 estão as respostas dos participantes ao Item “Comentários e Sugestões sobre o Programa LAR”.

Tabela 3. Comentários e sugestões dos participantes sobre o Programa LAR.

Comentários e sugestões sobre o Programa	
P1	<i>“Primeiramente agradecer as informações que são realmente válidas, uma sugestão e que talvez um ou 2 meses retome para verificação de evolução com as crianças isso pensando neles. Já como orientação com os pais extremamente satisfeita, foi rápido, claro e objetivo.”</i>
P2	<i>“Não.”</i>
P3	<i>“Só agradeço por tudo! Eu aprendi mto principalmente como falar não, e esperar o tempo dele.”</i>
P4	<i>“Acho que deveria ser mais longo e com mais interação” “Acredito que o formato geral do programa está muito satisfatório. A comunicação personalizada com os participantes, as estratégias e técnicas ensinadas e o acompanhamento regular da evolução da criança contribuíram muito para iniciar um progresso na comunicação do meu filho e nosso relacionamento. Muito obrigada e parabéns por essa iniciativa tão importante, especialmente neste momento tão delicado pelo qual todos nós estamos passando!”</i>
P5	
P6	<i>“Foi excelente.”</i>

Discussão

O presente estudo teve por objetivo desenvolver e avaliar um programa de ensino à distância para pais estimularem a linguagem de seus filhos em interações do dia-a-dia. Para tanto, participaram seis pais de crianças com e sem atraso de linguagem, que realizaram o programa com vídeos instrucionais via aplicativo de mensagem.

Considerando que o período de coleta de dados foi entre junho e dezembro de 2020, em que o isolamento social foi o recurso necessário para o enfrentamento à pandemia de COVID-19, foi realizada a adaptação da proposta inicial de ensino presencial. Para a adaptação, foram estudados métodos remotos de ensino de cuidadores (Mcduffie et al., 2013; Bigelow et al., 2020; Karr et al., 2017). O estudo de Bigelow et al. (2020) utilizou sistematicamente mensagens de texto via aplicativo de celular para acompanhamento das famílias durante a intervenção. Os autores discutem que as mensagens de texto oferecem uma estratégia de custo relativamente baixo e com eficiência de tempo para apoiar o envolvimento dos pais e a fidedignidade da utilização das estratégias pelos pais.

O ensino por meio de vídeos instrucionais, organizados em módulos e enviados individualmente por aplicativo de mensagens, foi escolhido como alternativa viável diante das restrições impostas pela pandemia. Esse formato mostrou-se adequado na medida em que a maioria dos participantes relatou compreender e aplicar as estratégias ensinadas, conforme evidenciado tanto nos relatos qualitativos quanto no aumento da frequência de uso das estratégias observadas nas filmagens (Figura 4). Além disso, os dados da Escala de Impacto do Programa (Figura 6) indicaram que todos os participantes avaliaram as estratégias como úteis no cotidiano, o que reforça a aceitabilidade do modelo. No entanto, algumas limitações do ensino remoto foram observadas, especialmente no que diz respeito à ausência de modelagem direta das

estratégias com a própria criança e à impossibilidade de fornecer reforço imediato aos comportamentos dos pais durante a interação. A ausência dessas variáveis pode ter influenciado a variabilidade dos dados entre os participantes, especialmente nas estratégias que demandam maior precisão na execução. Estudos anteriores indicam que a apresentação imediata do modelo e o fornecimento de *feedback* contingente são componentes críticos para o desenvolvimento de repertórios parentais eficazes (Roberts et al., 2014; Peredo, Zelaya & Kaiser, 2018).

Os dados deste estudo indicam que o programa foi eficaz em aumentar a frequência de utilização das estratégias de ensino de linguagem pelos pais ao longo da intervenção. Tal evidência é observada na análise das filmagens realizadas antes e após cada módulo (Figura 4), que mostram um aumento progressivo no uso das estratégias ensinadas, especialmente nas que envolvem ajustes comportamentais da comunicação dos pais durante a interação, como "fazer perguntas" e "oferecer pausas". Esses achados estão em consonância com estudos anteriores que demonstraram que intervenções com pais, mesmo em formato remoto, são capazes de promover mudanças observáveis no comportamento dos cuidadores (McDuffie et al., 2013; Moore et al., 2014; Peredo et al., 2018). De forma semelhante, os pais do presente estudo passaram a responder de forma mais contingente às comunicações das crianças e a respeitar mais os turnos de fala, conforme também descrito em estudos como os de Roberts et al. (2014), Wright e Kaiser (2017) e Akamoglu e Meadan (2019).

Três das seis crianças participantes apresentaram aumento no número de iniciações comunicativas ao longo da intervenção, o que reforça a efetividade do programa também do ponto de vista do comportamento comunicativo da criança. Essa mudança foi particularmente evidente em crianças que, na fase de pré-intervenção, apresentavam baixos níveis de iniciações, sugerindo que o uso consistente das

estratégias por parte dos pais pode ter criado mais oportunidades de comunicação funcional. Esses resultados convergem com achados de Akamoglu e Meadan (2019) e Allen e Marshall (2011), que relataram aumento das iniciações comunicativas das crianças após a implementação de estratégias naturalísticas. Além disso, estudos como os de Moore, Barton e Chironis (2014) e Colmar (2011, 2014) também destacam ganhos em medidas de linguagem expressiva em contextos familiares mediados pelos pais. Dessa forma, os resultados do presente estudo estendem as evidências de que o ensino estruturado de estratégias aos cuidadores pode impactar positivamente tanto os comportamentos parentais quanto os infantis, mesmo em um modelo de intervenção remota e breve.

No estudo de Oakes et al. (2015), observou-se um aumento no uso de solicitações apropriadas por parte das crianças após o treinamento dos pais, acompanhado por uma diminuição de comportamentos desafiadores. Esses achados indicam que o uso de estratégias naturalísticas de linguagem pode impactar não apenas aspectos comunicativos, mas também o comportamento geral da criança, especialmente em contextos familiares. Considerando que comportamentos desafiadores são frequentemente observados em crianças com TEA e outras deficiências na comunicação, futuras pesquisas poderiam investigar se o programa proposto no presente estudo também produz efeitos nessa dimensão. De forma complementar, Bradshaw et al. (2017) relataram que, além de melhorias nas habilidades de linguagem, a intervenção mediada pelos pais também contribuiu para a redução de sintomas do autismo em crianças pequenas.

Os resultados da Escala de Impacto do Programa indicaram uma avaliação positiva por parte dos pais, que relataram utilizar com maior frequência as estratégias ensinadas no cotidiano familiar. Esses dados são coerentes com o estudo de Colmar

(2014), no qual os pais também relataram que as estratégias naturalísticas ensinadas eram de fácil aplicação em casa. No entanto, no presente estudo, a estratégia “Arranjar o ambiente” foi a menos utilizada entre os participantes, tanto nas observações diretas quanto nos relatos qualitativos. Uma possível explicação para esse resultado é que essa estratégia exige modificações prévias e intencionais no ambiente físico — como posicionar objetos fora do alcance ou reduzir estímulos disponíveis — o que pode demandar mais planejamento, tempo e entendimento do seu papel funcional na comunicação. Além disso, a ausência de modelagem direta ou feedback imediato pode ter dificultado a compreensão mais precisa dessa estratégia por parte dos pais.

Para aprimorar o ensino dessa habilidade em intervenções futuras, seria recomendável incluir exemplos visuais mais variados no vídeo instrucional, bem como explicitar com maior ênfase o objetivo funcional da manipulação do ambiente para criar oportunidades de comunicação. Também se sugere que, em futuras versões do programa, o acompanhamento inclua uma fase de análise individual das rotinas da família, de modo a ajudar os pais a identificar situações concretas em que podem aplicar essa estratégia. Estudos futuros poderiam investigar se a introdução de uma etapa prática com feedback personalizado — seja síncrono (como videoconferência) ou assíncrono (como vídeos com retorno gravado) — contribuiria para aumentar a adoção da estratégia “Arranjar o ambiente” e, com isso, ampliar as oportunidades de iniciação comunicativa por parte das crianças.

De modo semelhante ao observado no estudo de Moore, Barton e Chironis (2014), os pais participantes do presente estudo demonstraram satisfação com os procedimentos, os objetivos e os resultados alcançados pela intervenção. No estudo citado, os autores destacaram que a combinação entre instruções claras, exemplos práticos e o acompanhamento contínuo contribuiu para a aceitação e o engajamento dos

cuidadores ao longo do programa. No presente estudo, embora os dados também indiquem avaliações positivas, especialmente quanto à utilidade das estratégias no cotidiano familiar, alguns relatos sugerem que a intervenção poderia ser ainda mais eficaz com ajustes na sua estrutura. Para estudos futuros, recomenda-se o aumento da duração do programa, de forma a permitir mais tempo para assimilação e prática das estratégias ensinadas. Além disso, a promoção de oportunidades de interação direta entre os pais e o facilitador, bem como entre os próprios participantes, pode favorecer a troca de experiências, a resolução colaborativa de dúvidas e o reforço mútuo no uso das estratégias. Tais elementos foram destacados por Moore, Barton e Chironis (2014) como componentes importantes para fortalecer a adesão e a continuidade do uso das práticas no contexto familiar.

Existem várias limitações neste estudo, incluindo o pequeno tamanho da amostra. Foram enviados convites para grupos de pais que totalizavam 90 famílias, destas 16 chegaram a iniciar o programa e apenas seis delas concluíram todas as etapas. Este estudo não abordou questões relacionadas com as variáveis que predizem a adesão ao programa (limitação também relatada em outros estudos da área, como o Wainer, 2021, por exemplo), mas buscou elaborar estratégias de ensino que fossem amigáveis a rotina das famílias, envolvendo atividades de baixo custo de resposta.

A carência de uma análise das rotinas familiares e de adaptação dos métodos da intervenção a estas rotinas aumenta o custo da resposta das atividades, diminuindo a adesão dos pais e, conseqüentemente, a eficácia da intervenção (Allen & Warzak, 2000). As estratégias naturalísticas, por serem pensadas de acordo com o contexto da família, podem reduzir esse impacto dos procedimentos de ensino sobre a rotina familiar, diminuindo o custo de resposta e aumentando a adesão. Uma análise preliminar sobre a adesão dos pais no presente estudo sugere que, uma vez iniciados os procedimentos

pode ser necessário um tempo de ajuste e adaptação à rotina, os dados do questionário de satisfação e da frequência de uso das estratégias (Figuras 5 e 6) mostram que os pais no geral engajaram mais ao longo do tempo (Figura 5) e no final relataram satisfação com a maioria das estratégias (Figura 6). Discute-se que os pais que não completaram o programa podem não ter participado tempo suficiente para que de fato tivesse ocorrido a incorporação das estratégias à rotina familiar, aumentando o custo de resposta das atividades propostas.

Outra questão relevante diz respeito ao possível impacto da modalidade remota na adesão dos pais ao programa. Embora intervenções a distância estejam atualmente mais difundidas, à época da realização do estudo esse formato ainda era relativamente novo para muitas famílias. É possível que a limitada familiaridade com tecnologias digitais e uma menor confiança nos procedimentos de orientação remota tenham influenciado negativamente o engajamento dos participantes.

Com relação ao procedimento de ensino, outra limitação importante se refere a fase de instrução no ensino dos pais, em que não houve fase de feedback imediato para os comportamentos ensinados, nem fornecimento de modelo de utilização das estratégias com suas crianças, o que comumente é realizado em estudos da área (Roberts et al, 2014; Peredo, Zelaya & Kaiser, 2018; Wright & Kaiser, 2017), e que era a proposta inicial do estudo. O Estudo 3 foi delineado para que o procedimento de ensino fosse realizado na casa da família, com uma fase de instrução sobre a estratégia a ser ensinada, o oferecimento de modelo de utilização pela pesquisadora com a criança e ainda uma fase para feedback imediato aos comportamentos adequados dos pais.

O delineamento empregado no presente estudo (Estudo 2), com medidas de pré e pós-intervenção, apesar de fornecer indícios de efetividade, não permite verificar com fidedignidade a relação entre as variáveis dependentes e independentes. O Estudo 3,

como na proposta inicial, buscou verificar a eficácia do ensino por meio de um delineamento de linha de base múltipla entre participantes. As variáveis dependentes (utilização das estratégias pelos pais e medidas de linguagem das crianças) foram relacionadas ao ensino de cada estratégia.

Considerando as limitações do Estudo 2, o Estudo 3 foi delineado e objetivou verificar o efeito do programa, realizado de maneira presencial, com fase de instrução, modelo e feedback, por meio de um delineamento de linha de base múltipla entre participantes.

Referências

- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2019). Parent-Implemented Communication Strategies During Storybook Reading. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 300-320. <https://doi.org/10.1177/1053815119855007>
- Allen, J., & Marshall, C. R. (2010). Parent–Child Interaction Therapy (PCIT) in school-aged children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1-14. <https://doi.org/10.3109/13682822.2010.517600>
- Allen, K. D., & Warzak, W. J. (2000). The problem of parental nonadherence in clinical behavior analysis: Effective treatment is not enough. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 373–391. doi: 10.1901/jaba.2000.33-373
- Balog, L. G. C. (2021). *Parent-implemented naturalistic language intervention: Systematic literature review of parent's teaching methods* [Apresentação de painel]. Association for Contextual Behavioral Science World Conference 2021, evento online.

- Bigelow, K. M., Walker, D., Jia, F., Irvin, D., & Turcotte, A. (2020). Text messaging as an enhancement to home visiting: Building parents' capacity to improve child language-learning environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 416–429. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.010>
- Bradshaw, J., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2017). Improving Functional Language and Social Motivation with a Parent-Mediated Intervention for Toddlers with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2443–2458. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3155-8>
- Brassart, E., & Schelstraete, M.-A. (2015). Enhancing the Communication Abilities of Preschoolers at Risk for Behavior Problems. *Infants & Young Children*, 28(4), 337–354. <https://doi.org/10.1097/iy.0000000000000049>
- Buschmann, A., Multhauf, B., Hasselhorn, M., & Pietz, J. (2015). Long-Term Effects of a Parent-Based Language Intervention on Language Outcomes and Working Memory for Late-Talking Toddlers. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 175–189. <https://doi.org/10.1177/1053815115609384>
- Colmar, S. (2011). *A Book Reading Intervention with Mothers of Children with Language Difficulties*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 104–112. doi:10.1177/183693911103600214
- Colmar, S. (2011). A Book Reading Intervention with Mothers of Children with Language Difficulties. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 104–112. <https://doi.org/10.1177/183693911103600214>
- Dai, Y. G., Thomas, R. P., Brennan, L., Helt, M. S., Barton, M. L., Dumont-Mathieu, T., & Fein, D. A. (2021). Development and acceptability of a new program for caregivers of children with autism spectrum disorder: Online parent training in

- early behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4166–4185. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04863-z>
- Drash, P. W., & Tudor, R. M. (1993). A functional analysis of verbal delay in preschool children: Implications for prevention and total recovery. *The Analysis of Verbal Behavior*, 11, 19–29. <https://doi.org/10.1007/BF03392898>
- Fabbri, S., Silva, C., Hernandez, E., Octaviano, F., Di Thommazo, A., & Belgamo, A. (2016). Improvements in the StArt tool to better support the systematic review process. In *Proceedings of the 20th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering* (pp. 1-5).
- Gengoux, G. W., Schapp, S., Burton, S., Ardel, C. M., Libove, R. A., Baldi, G., ... Hardan, A. Y. (2018). Effects of a parent-implemented Developmental Reciprocity Treatment Program for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(3), 713-725. <https://doi.org/10.1177/1362361318775538>
- Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. (2017). Evaluation of a LENA-Based Online Intervention for Parents of Young Children. *Journal of Early Intervention*, 39(4), 281–298. <https://doi.org/10.1177/1053815117718490>
- Lund, E. (2018). The Effects of Parent Training on Vocabulary Scores of Young Children With Hearing Loss. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(2), 765. https://doi.org/10.1044/2018_ajslp-16-0239
- McDuffie, A., Machalicek, W., Bullard, L., Nelson, S., Mello, M., Tempero-Feigles, R., ... Abbeduto, L. (2016). A Spoken-Language Intervention for School-Aged Boys With Fragile X Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(3), 236–265. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.3.236>

- McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., & Abbeduto, L. (2013). Distance Video-Teleconferencing in Early Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(3), 172–185. doi:10.1177/0271121413476348
- McDuffie, A., Oakes, A., Machalicek, W., Ma, M., Bullard, L., Nelson, S., & Abbeduto, L. (2016). Early Language Intervention Using Distance Video-Teleconferencing: A Pilot Study of Young Boys With Fragile X Syndrome and Their Mothers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 25*(1), 46. doi:10.1044/2015_ajslp-14-0137
- Moore, H. W., Barton, E. E., & Chironis, M. (2013). A Program for Improving Toddler Communication Through Parent Coaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 212–224. <https://doi.org/10.1177/0271121413497520>
- Nunes, D. R., Araújo, E. R., Walter, E., Soares, R., & Mendonça, C. (2016). Augmenting caregiver responsiveness: An intervention proposal for youngsters with autism in Brazil. *Early Childhood Education Journal, 44*(1), 39-49.
- Oakes, A., Ma, M., McDuffie, A., Machalicek, W., & Abbeduto, L. (2014). Providing a parent-implemented language intervention to a young male with fragile X syndrome: Brief Report. *Developmental Neurorehabilitation, 18*(1), 65–68. <https://doi.org/10.3109/17518423.2014.967416>
- Panes, A., Corrêa, C., & Maximino, L. (2018). Checklist para identificação de crianças de risco para alterações de linguagem oral: nova proposta. *Distúrbios da Comunicação, 30*(2), 278-287. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2018v30i2p-278-287>
- Peredo, T. N., Zelaya, M. I., & Kaiser, A. P. (2018). Teaching Low-Income Spanish-Speaking Caregivers to Implement EMT en Español With Their Young Children

- With Language Impairment: A Pilot Study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(1), 136-153.
- Prelock, P. A., Calhoun, J., Morris, H., & Platt, G. (2011). Supporting Parents to Facilitate Communication and Joint Attention in Their Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Topics in Language Disorders*, 31(3), 210–234. <https://doi.org/10.1097/tld.0b013e318227bd3f>
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2012). Assessing the Effects of a Parent-Implemented Language Intervention for Children With Language Impairments Using Empirical Benchmarks: A Pilot Study. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 55(6), 1655. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0236\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0236))
- Roberts, M. Y., Kaiser, A. P., Wolfe, C. E., Bryant, J. D., & Spidalieri, A. M. (2014). Effects of the Teach-Model-Coach-Review Instructional Approach on Caregiver Use of Language Support Strategies and Children’s Expressive Language Skills. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 57(5), 1851. https://doi.org/10.1044/2014_jslhr-l-13-0113
- Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Biller, M. F., Appel, K. E., Meadan, H., & Halle, J. W. (2017). Telepractice in Speech–Language Therapy: The Use of Online Technologies for Parent Training and Coaching. *Communication Disorders Quarterly*, 38(4), 242–254. <https://doi.org/10.1177/1525740116680424>
- Wainer, A. L., Arnold, Z. E., Leonczyk, C., & Valluripalli Soorya, L. (2021). Examining a stepped-care telehealth program for parents of young children with autism: A proof-of-concept trial. *Molecular Autism*, 12(1), 32.
- Wheeler, A. (2019). *Design de identidade da marca-: Guia Essencial para Toda a Equipe de Gestão de Marcas*. Bookman Editora.

Apêndice.

Características das crianças participantes com base no autorrelato dos pais à resposta ao Checklist para Identificação de Crianças com Risco ou Indícios Clínicos para Alteração de Linguagem- CICRICAL (Panes, Corrêa & Maximino, 2018).

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Imita sons feitos por outras pessoas	S	S	S	N	S	S
Produz sequências de sílabas diferentes (dadapa...)	S	S	S	S	S	S
Compreende palavras familiares	S	S	S	S	S	S
Comunica-se por meio de gestos (aponta, sinaliza)	S	S	S	N	S	S
Fala palavras isoladas	S	S	S	N	S	S
Aponta para figuras/objetos quando nomeados (Cadê o cachorro?)	S	S	S	S	S	S
Pede coisas usando uma ou mais palavras	N	N	S	N	S	S
Produz frases com mais de 2 palavras	N	N	S	N	N	S
Fala de uma forma que é compreendida pela família	N	N	S	N	S	S
Conta histórias com auxílio de perguntas do adulto	N	N	S	N	N	S
Faz uso da linguagem oral (fala) para pedir, informar, perguntar e interagir	N	N	S	N	S	S
Responde questões simples com: O que? Quem? Onde? Por que?	N	N	S	N	N	S
Usa sentenças com 4 ou mais palavras	N	N	S	N	N	S
É entendida na maioria das vezes que fala	N	N	S	N	S	S
Conta histórias curtas	N	N	S	N	N	S
Espaço livre para observações e comentários	Vocabulário restrito em ,papai, meme, jipe, car, pão, pé, auau, gol, Piauí.		O (*nome da criança*) e mto falante, curioso e um pouco gago. Mas a fono disse q e fase	Começou imitar gestos de alguns desenhos e imita cachorro e elefante		É um pouco agitado e impulsivo. Apesar de ser comunicativo, não gosta muito de ser contrariado. Gosta bastante de brincar e passear.

Estudo 3. Avaliação de um programa de ensino presencial para pais desenvolverem a linguagem de seus filhos na rotina da família

Como citado na discussão do Estudo 1, o presente estudo foi delineado tendo em vista a proposta inicial da tese e as limitações encontradas no Estudo 2, especialmente relacionadas com a ausência do feedback imediato e de modelo na fase de instrução no ensino dos pais, sobre como utilizar as estratégias com as crianças. Outro ponto importante que foi alvo do presente estudo foi a proposição de um delineamento de linha de base múltipla, mais efetivo na demonstração da relação entre as variáveis dependentes e a variável independente (o ensino de estratégias aos pais). Por fim, o presente estudo permitiu avaliar se a modalidade presencial pode ser favorecedora da adesão e satisfação dos pais com relação ao procedimento, quando comparado com a modalidade remota.

Objetivos

a) avaliar o efeito do treinamento presencial de estratégias naturalísticas de linguagem no comportamento de pais de crianças com TEA ou Síndrome de Down; b) avaliar o efeito do treino parental no vocabulário expressivo das crianças; d) verificar a satisfação dos pais com a intervenção.

Método

Participantes

Participaram três díades, duas crianças com Síndrome de Down e uma com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, entre três anos e dez meses e cinco anos e três meses. Todas as participantes eram mães, entre 30 e 42 anos.

Tabela 1. Caracterização das famílias participantes.

Participantes	Idade da criança	Diagnóstico da criança	Gênero da criança	Ocupação da mãe	Idade da mãe
F1	5a 3m	TEA	F	Do lar	30
F2	3a 10m	Síndrome de Down	F	Lojista	42
F3	5a 1m	Síndrome de Down	M	Do lar	40

Local e Materiais

Todas as sessões foram realizadas na casa da família. Foram utilizados um notebook, uma filmadora e um tablet, levados pela pesquisadora; e brinquedos e livros pertencentes à família.

Instrumentos

- a) Questionário Socioeconômico. Para caracterização da amostra quanto à renda, profissão, quantidade de horas de trabalho por semana, escolaridade, gênero, estado civil, quantidade de filhos e rede de apoio para o cuidado dos filhos (Anexo 1).
- b) Checklist para Identificação de Crianças com Risco ou Indícios Clínicos para Alteração de Linguagem- CICRICAL (Panes, Corrêa & Maximino, 2018). O Checklist apresenta perguntas com relação ao desenvolvimento da linguagem oral da criança. Foram utilizados os itens referentes às idades de 1, 2 e 3 anos, como forma de caracterização das crianças participantes, por meio do relato dos pais (Anexo 2).
- c) Inventário Portage Operacionalizado (IPO – Willians & Aiello, 2001). O IPO é um guia de descrição e levantamento de comportamentos que abrange as áreas de Socialização, Linguagem, Autocuidados, Cognição e Desenvolvimento

Motor de crianças de 0 a 6 anos. O inventário foi adaptado (Adaptação utilizada em estágio de Análise do Comportamento Aplicada em meio à pandemia, coordenado por Domeniconi, 2020), de forma que os pais possam preencher os comportamentos que a criança emite com frequência, emite às vezes ou não emite.

- d) Protocolo de registro da utilização das estratégias pelos pais e vocabulário expressivo da criança. Protocolo composto por 20 itens para observação das interações (Anexo 3).
- e) Teste de Vocabulário Expressivo - TVExp-100o (Capovilla, Negrão & Damazio, 2011)
- f) Escala de Avaliação da Linguagem Oral no Contexto Familiar (EVALOF - BALOG, 2019). A escala é uma adaptação da *Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar* – EVALOE, (Gràcia, Veja & Galván-Bovaria., 2015). A EVALOF é dividida em duas subescalas. Subescala 1 (12 itens) - Contexto e a gestão da comunicação, que avalia a organização do entorno físico em que se desenvolve a interação e avalia as diferentes maneiras por meio das quais adultos e crianças gerenciam suas próprias falas durante um episódio comunicativo e como influenciam a possibilidade de fala do outro. E Subescala 2 (20 itens) - Funções comunicativas e estratégias, que avalia como as crianças usam as funções comunicativas durante uma interação e as estratégias que os pais utilizam para facilitar ensino da linguagem oral.
- g) Avaliação de satisfação dos pais sobre o programa. Escala composta por 20 itens, sendo 19 itens em formato de escala Likert de 5 pontos e uma questão aberta para comentários e sugestões sobre o programa. As questões envolvem aspectos relacionados tanto ao conteúdo do programa quanto ao formato utilizado, como

a clareza das informações apresentadas, dificuldade das atividades propostas, a utilidade das estratégias ensinadas, a dificuldade de implementação das estratégias nas atividades da rotina da família, entre outros. As dimensões analisadas são: 1. Conteúdo das atividades; 2. Interação com a tutora; 3. Desempenho da mãe; 4. Desempenho da criança; 5. Relação mãe-filho; (Anexo 3).

Procedimento

Foi realizado um delineamento de linha de base múltipla entre as quatro díades. Kazdin (2011) descreve a sequência desse delineamento da seguinte forma: primeiro, são coletados dados de linha de base até que o desempenho de todos os participantes seja estável. Depois, a intervenção é aplicada no primeiro participante e os dados dos demais continuam sendo coletados. Se a intervenção for eficaz, espera-se mudanças no comportamento do participante ao qual a intervenção é aplicada. No presente caso, espera-se mudanças tanto no comportamento dos pais em relação às estratégias ensinadas (variável dependente direta) quanto nas metas comunicativas da criança (variável dependente indireta). Os participantes que ainda não receberam a intervenção devem permanecer nos níveis iniciais. Após o desempenho se estabilizar no primeiro participante, a intervenção é aplicada no segundo participante. Nesse ponto, tanto o primeiro quanto o segundo participante estão recebendo a intervenção e os dados de todos os participantes continuam sendo coletados. Essa sequência se segue até que todos os participantes recebam a intervenção. O delineamento de linha de base múltipla demonstra o efeito de uma intervenção mostrando que o comportamento muda quando a intervenção é aplicada.

Condições experimentais

Linha de Base. Durante essas sessões, o cuidador foi instruído a realizar filmagens de um momento de brincadeira com seu filho.

Intervenção. Foram ensinadas seis diferentes estratégias de estimulação naturalística de linguagem, utilizando a abordagem instrucional *Teach-Model-Coach-Review* (Peredo, et al., 2018; Roberts, et al., 2014; Wright & Kaiser, 2017). As estratégias foram descritas em detalhes na seção “Variáveis Dependentes”. Cada uma das seis estratégias foi ensinada individualmente.

A sessão de ensino de cada estratégia teve duração aproximada de 60 minutos, na casa dos participantes, em que: (a) a estratégia alvo foi definida; (b) foi fornecida uma justificativa para cada componente da estratégia; (c) a estratégia foi demonstrada; e (e) foram respondidas perguntas do cuidador sobre a estratégia. A oficina incluiu informações padronizadas em formato de apostila.

Depois, a pesquisadora realizou a estratégia com a criança, fornecendo modelo e explicando o uso da estratégia ao cuidador. Todas as sessões foram baseadas em brincadeiras e os brinquedos variaram de acordo com o interesse de cada criança.

Terceiro, na fase de *Coach*, o cuidador utilizou a estratégia específica enquanto a pesquisadora forneceu instruções e consequências verbais ao cuidador. Esse *coaching* incluiu elogios (ou seja, fornecer uma declaração positiva sobre o uso da estratégia pelo cuidador) e *feedback* construtivo (ou seja, dizer ao cuidador quando usar uma estratégia específica ou como usar a estratégia corretamente). O *coaching* foi focado na estratégia específica que ensinada na sessão.

O quarto componente, *Review*, foi realizado após a parte prática. A pesquisadora revisou a sessão junto com o cuidador. Primeiro, a pesquisadora fez uma pergunta aberta, como “Como se sentiu?” ou “O que você achou da sessão?” A pesquisadora respondeu aos comentários do cuidador, reconhecendo seus sentimentos e resumindo o uso da estratégia utilizada pelo cuidador de maneira positiva. A pesquisadora também explicitou a relação entre o uso das estratégias pelo cuidador e o comportamento comunicativo da criança. Depois, pesquisadora e cuidador traçaram um plano para a próxima sessão (por exemplo, áreas de enfoque e melhorias a serem realizadas). O cuidador também foi orientado a utilizar a estratégia-alvo ao longo do dia em casa durante as rotinas e atividades diárias.

Variáveis Dependentes

As variáveis dependentes analisadas neste estudo foram os comportamentos comunicativos dos pais e das crianças durante as interações registradas em vídeo. A primeira variável diz respeito à frequência de utilização de estratégias de estimulação de linguagem pelos pais, e a segunda, ao número total de palavras faladas pelas crianças. Ambas foram medidas em todas as fases experimentais, com o objetivo de avaliar os efeitos da intervenção sobre o comportamento verbal dos participantes.

A seguir, são descritas as seis estratégias utilizadas como critérios de observação para análise do repertório dos pais:

1) Seguir o interesse da criança:

Consiste em o adulto observar atentamente os focos de atenção e interesse espontâneos da criança e ajustar sua própria conduta para se engajar nesses interesses. Isso envolve compartilhar o foco atencional, participar da atividade em que a criança está envolvida e utilizar esse contexto como oportunidade para modelar linguagem.

Funciona como uma forma de capturar momentos motivacionais para evocar comportamento verbal da criança, aumentando a probabilidade de respostas comunicativas sob controle de estímulos naturais. Por exemplo, se a criança aponta ou comenta sobre uma figura em um livro, o adulto pode interromper momentaneamente a leitura e conversar sobre a figura.

2) Ser responsivo

Consiste em identificar e responder de forma contingente, imediata e apropriada às tentativas de comunicação da criança, seja por meio de gestos, vocalizações ou palavras. O adulto reforça diferencialmente as iniciações comunicativas da criança, fortalecendo a probabilidade de emissões futuras. Por exemplo, se a criança aponta para um brinquedo e vocaliza algo, o adulto pode responder: “Você quer o carrinho? Que legal, vamos brincar com ele”. Cabe ressaltar que no cotidiano, muitas vezes, as tentativas de comunicação infantil são inadvertidamente punidas — por exemplo, quando a criança solicita algo e a resposta imediata do adulto é um “não” ríspido ou a ausência de resposta. Nessas situações, a consequência desfavorável pode reduzir a frequência das tentativas da criança de se comunicar. Ser responsivo, portanto, implica reconhecer essas emissões como oportunidades de ensino, respondendo com interesse, validação e apoio, mesmo quando não for possível atender à solicitação. Um exemplo: se a criança pede mais doce, ao invés de simplesmente negar, o adulto pode dizer com carinho: “Você quer mais doce, né? Agora vamos jantar, mas depois podemos comer um pouquinho, combinado?”

3) Arranjar o ambiente

Envolve manipular estímulos do ambiente físico de modo a aumentar a probabilidade de a criança iniciar uma interação comunicativa. Isso pode incluir

restringir o acesso a objetos desejados, criar barreiras visuais ou físicas ou apresentar itens incompletos. O objetivo é evocar solicitações espontâneas e treinar respostas verbais sob controle motivacional. Exemplo: deixar um brinquedo visível, porém fora de alcance, para que a criança solicite ajuda verbalmente.

4) Expandir a comunicação

Envolve o adulto repetir a emissão verbal da criança, acrescentando uma ou mais palavras relevantes ao contexto da interação. Essa modelação imediata fornece à criança um exemplo verbal mais elaborado, promovendo a aquisição de estruturas linguísticas mais complexas e reforçando o conteúdo da fala. Exemplo: se a criança diz “bola”, o adulto pode dizer “Isso mesmo, uma bola vermelha!”

5) Realizar perguntas

Trata-se de apresentar questões relacionadas ao contexto da interação para evocar comportamentos verbais da criança, como tatos ou intraverbais. O adulto formula perguntas claras e pausadas, aguarda a resposta e reforça as tentativas da criança, modelando quando necessário. Exemplo: “Você quer mais suco ou já está satisfeito?” ou “O que o lobo está fazendo na história?”

6) Fazer pausas/ esperas

Trata-se da introdução deliberada de uma pausa (latência) antes de fornecer assistência, completar uma frase ou entregar um item solicitado, de modo a criar uma oportunidade para que a criança inicie uma resposta verbal. A pausa funciona como um estímulo discriminativo para a emissão do comportamento verbal, promovendo iniciativa comunicativa. Exemplo: ao cantar “O sapo não lava o...”, o adulto pausa e olha para a criança, aguardando que ela complete.

Avaliações

A quantidade de palavras expressa pela criança foi contabilizada após cada módulo de ensino, mensurada por meio de vídeos de interações enviados pelos cuidadores.

Além dos dados coletados em cada dia de sessão, foram realizadas avaliações do nível de linguagem das crianças e do ensino da linguagem oral pelos pais antes e após a intervenção.

Os instrumentos utilizados foram: (a) Checklist para Identificação de Crianças com Risco ou Indícios Clínicos para Alteração de Linguagem- CICRICAL (Panes; Corrêa; Maximino, 2018); (b) Inventário Portage Operacionalizado (IPO - Willians; Aiello, 2001); (c) Teste de Vocabulário Expressivo - TVExp-100o (Capovilla & Damazio, 2011) e (d) Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral em Contexto Familiar, EVALOF (Domeniconi, Gràcia, Benitez & Vessoni, 2018).

Questionário de satisfação com a intervenção

Ao final da intervenção, foi fornecido aos pais um questionário de satisfação com a intervenção realizada, abordando a utilidade da intervenção, o grau de dificuldade na implementação das estratégias na rotina familiar e sugestões para o aprimoramento da intervenção.

Análise de dados

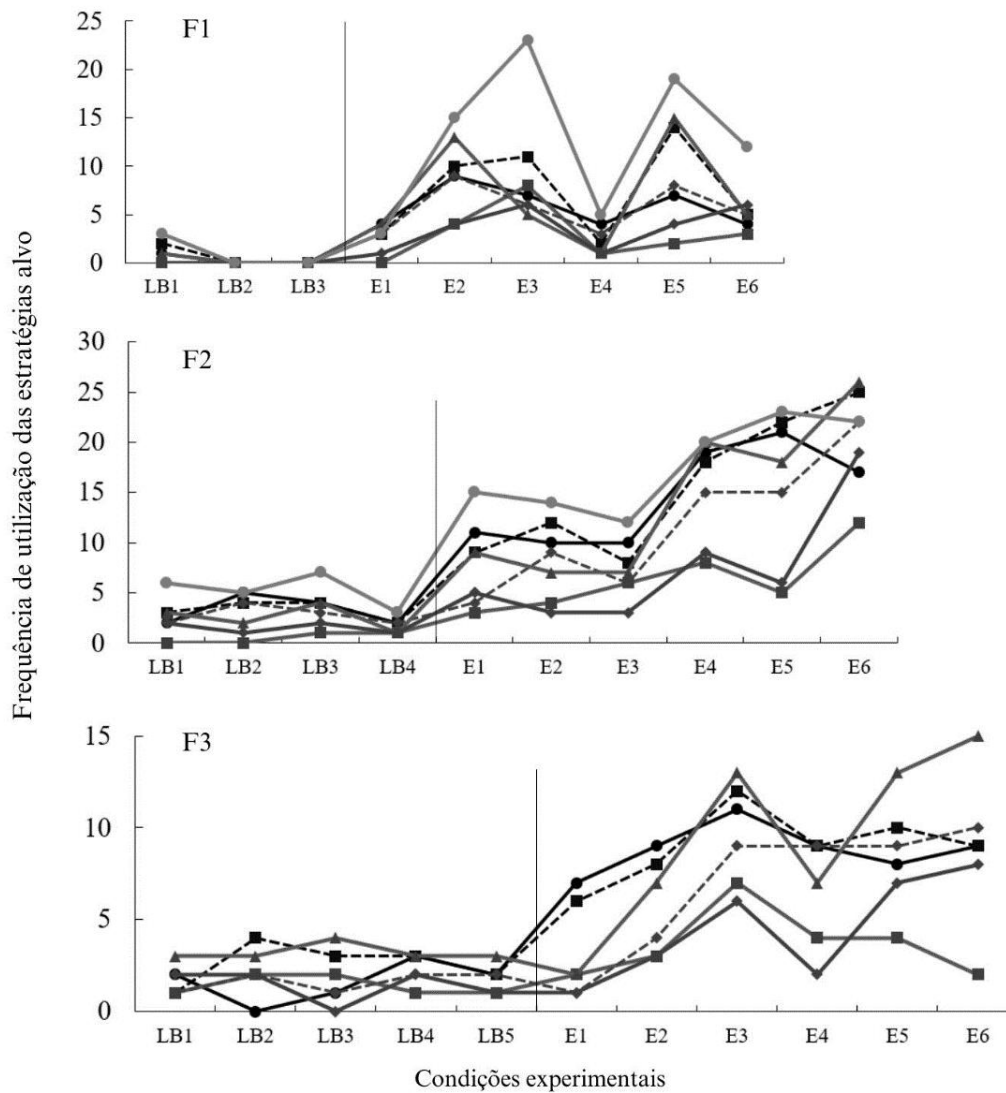
Os dados para cada comportamento do cuidador e as verbalizações das crianças ao longo das diferentes condições experimentais foram inseridos e representados graficamente utilizando o *Microsoft Excel*. As interações entre os adultos e as crianças foram analisadas utilizando-se a ferramenta EVALOF, antes e após a intervenção. Para

medidas qualitativas (como sugestões no Questionário de Satisfação) realizou-se uma análise relativa ao conteúdo das respostas aos itens de interesse.

Resultados

Os resultados deste estudo são apresentados de acordo com as variáveis avaliadas. Inicialmente, descreve-se a frequência de utilização das estratégias de estimulação de linguagem pelos pais nas diferentes fases do delineamento experimental. Em seguida, são apresentados os dados referentes ao número de verbalizações emitidas pelas crianças nas fases de linha de base e após cada fase de ensino das estratégias aos pais. Após, foram apresentados os resultados do IPO (IPO – Willians & Aiello, 2001) das crianças e da EVALOF (Domeniconi, Gràcia, Benitez & Vessoni, 2018) das interações familiares antes e após fase de intervenção. Por fim, apresentam-se os dados referentes à avaliação dos pais sobre a intervenção, com base nas medidas de satisfação aplicadas ao final do programa.

É possível observar na Figura 1 que, para todas as famílias, a frequência de estratégias alvo aumentou durante a fase de intervenção, comparando-se com a condição de linha de base. Para F1, todas as estratégias alvo tiveram frequência de no máximo 4 a cada sessão de linha de base. Durante a fase de intervenção a frequência de utilização aumentou das estratégias aumentou para até 23 utilizações de “Expandir a comunicação”. Na fase de Ensino da Estratégia 4, o número de utilização das estratégias diminuiu, voltando a ser crescer nas duas sessões subsequentes. Para F2, todas as estratégias tiveram valores com tendência crescente após a primeira sessão de ensino. Para F3, as sessões de linha de base também obtiveram utilização das estratégias de no máximo 5 e, após houve 14 utilizações da estratégia de “Realizar perguntas”. A Figura 1 apresenta a utilização das estratégias pelos pais ao longo das condições experimentais.

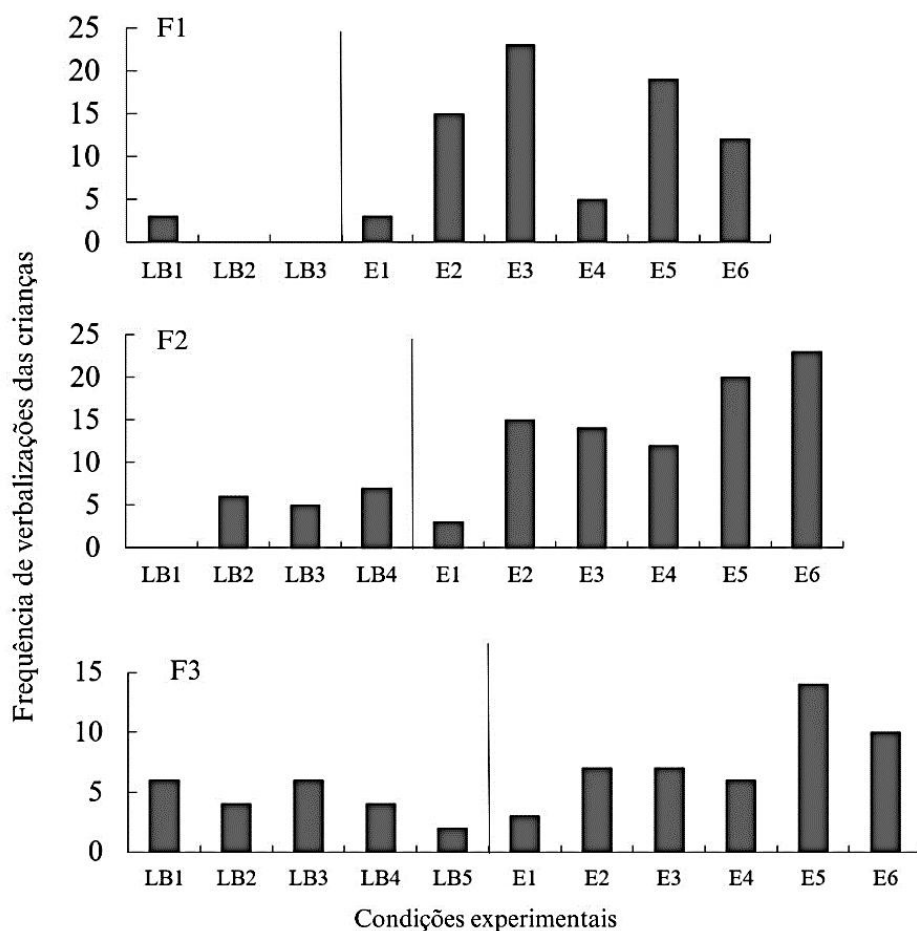


Legenda:

- | | | |
|-------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| → Estratégias 1 - Seguir o interesse da criança | LB1 - Linha de base 1 | E1 - Ensino da Estratégia 1 |
| → Estratégias 2 - Ser reponsivo | LB2 - Linha de base 2 | E2 - Ensino da Estratégia 2 |
| → Estratégias 3 - Arranjar o ambiente | LB3 - Linha de base 3 | E3 - Ensino da Estratégia 3 |
| → Estratégias 4 - Expandir a comunicação | LB4 - Linha de base 4 | E4 - Ensino da Estratégia 4 |
| → Estratégias 5 - Realizar perguntas | LB5 - Linha de base 5 | E5 - Ensino da Estratégia 5 |
| → Estratégias 6 - Fazer pausas | | E6 - Ensino da Estratégia 5 |

Figura 1. Utilização das estratégias pelos pais ao longo das condições experimentais.

A Figura 2 apresenta o número de verbalizações realizadas pelas crianças ao longo das condições experimentais.



Legenda:

■ Verbalizações

LB1 - Linha de base 1	E1 - Ensino da Estratégia 1
LB2 - Linha de base 2	E2 - Ensino da Estratégia 2
LB3 - Linha de base 3	E3 - Ensino da Estratégia 3
LB4 - Linha de base 4	E4 - Ensino da Estratégia 4
LB5 - Linha de base 5	E5 - Ensino da Estratégia 5
	E6 - Ensino da Estratégia 5

Figura 2. Frequência de verbalizações das crianças ao longo das condições experimentais.

A Tabela 2 sintetiza os dados do IPO e da EVALOF para cada família antes e após a intervenção. Os dados do IPO foram analisados considerando o total possível da idade da criança avaliada e os itens pontuados pela criança.

Tabela 2. Dados do Inventário Portage Operacionalizado e da Escala de Avaliação do Ensino da Linguagem Oral em Contexto Familiar antes e após a intervenção.

Participante	IPO Pré	IPO Pós	EVALOF Pré	EVALOF Pós
F1	64	68	11	79
F2	73	81	67	84
F3	56	59	45	82

Os dados do IPO e da EVALOF foram maiores após a intervenção para as três famílias. Para o IPO, a maior diferença foi notada em F2, em que o valor do IPO era de 73 antes da intervenção e passou para 81 após a intervenção. A menor diferença pôde ser observada em F3, em que a pontuação passou de 56 para 59. A diferença entre os dados antes e após a intervenção da EVALOF foram mais significativos, a maior diferença foi observada em F1, em que antes da intervenção a pontuação foi de 11 e após passou para 79. A menor diferença, mas ainda expressiva, foi observada em F2, que passou de 67 para 84.

A seguir, são apresentados os resultados obtidos na Escala de Impacto do Programa LAR, instrumento construído para avaliar a percepção dos pais em relação aos efeitos da intervenção sobre a comunicação das crianças e a qualidade das interações familiares. A escala foi composta por 19 itens do tipo Likert, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), e foi aplicada aos três cuidadores participantes ao final do programa. A Tabela 3 apresenta a soma das pontuações atribuídas a cada item pelos participantes, permitindo uma visão geral do impacto percebido da intervenção sobre os repertórios da criança, do cuidador e da relação entre ambos.

Tabela 3. Resultados dos itens quantitativos da Escala de Impactos do Programa Lar.

Item	Pontuação
Seu filho apresentou alguma alteração na forma de se comunicar após o início da intervenção?	10/15
Você teve alguma alteração na forma de se comunicar com seu filho após o início da intervenção?	14/15
Meu filho passou a me escutar mais	14/15
Meu filho tem mais iniciações comunicativas	12/15
Meu filho está falando de forma mais completa	9/15
Meu filho está interagindo mais comigo	12/15
Estou mais paciente com meu filho	13/15
A qualidade da relação com meu filho melhorou	13/15
Passo mais tempo com meu filho	13/15
Sigo mais o interesse do meu filho quando vou me comunicar com ele	14/15
Estou sendo mais responsivo com meu filho	14/15
Estou arranjando mais o ambiente para favorecer a comunicação do meu filho	13/15
Estou expandindo mais a comunicação do meu filho	14/15
Estou fazendo mais perguntas, de forma a favorecer a comunicação do meu filho	14/15
Estou oferecendo mais esperas para que meu filho tenha mais oportunidades para se comunicar	13/15
O Programa ajudou a me comunicar melhor com meu filho	15/15
A duração do programa foi satisfatória	13/15
As estratégias ensinadas estão sendo úteis no meu dia a dia	15/15

Os itens quantitativos mais pontuados, que atingiram valor máximo, foram “O Programa ajudou a me comunicar melhor com meu filho” e “As estratégias ensinadas estão sendo úteis no meu dia a dia”. O item menos pontuado foi “Meu filho está falando de forma mais completa”.

Tabela 4. Resultados dos itens qualitativos da Escala de Impactos do Programa Lar

Item	Resposta
Seu filho apresentou alguma alteração não descrita aqui? Qual (quais)?	F1: <i>“Está mais comunicativa, pedindo mais as coisas, escutando mais ,mais interesse em fazer as coisas.”</i>
Você apresentou alguma alteração não descrita aqui? Qual (quais)?	F1: <i>“Ser mais paciente, escuta mais ela , presta mais atenção nas coisas que ela faz, monta rotina diária p ela”</i> F1: <i>“Não”</i>
Você tem alguma sugestão para melhoria do programa?	F2: <i>“Acho que está ótimo”</i> F3: <i>“Mais tempo de programa”</i>

F1 descreve melhorias em seu próprio comportamento e no comportamento da filha. Com relação ao Programa como um todo, a melhoria para o indicada por F3 se refere à duração da intervenção.

Comparação entre intervenção em modelo de intervenção remoto x presencial

Com o objetivo de comparar a percepção de satisfação dos participantes nas duas modalidades de intervenção (remota - Estudo 2 e presencial - Estudo 3), foi calculada a porcentagem de satisfação por item da Escala de Impacto do Programa. Para isso, considerou-se a pontuação total obtida em cada item pelas participantes de cada grupo (remoto ou presencial), dividida pelo valor máximo possível no item (número de participantes \times pontuação máxima do item), e multiplicada por 100. Dessa forma, foi possível obter a porcentagem de satisfação por item em cada modalidade. A Tabela 5 apresenta essas porcentagens, permitindo visualizar tanto o desempenho individual de cada item quanto a média geral de satisfação em cada grupo de intervenção. Os itens menos pontuados em ambos os modelos foram “Seu filho apresentou alguma alteração na forma de se comunicar após a intervenção?” e “Meu filho está falando de forma mais completa”. Os itens mais pontuados em ambas as intervenções foram “O Programa ajudou a me comunicar melhor com meu filho” e “As estratégias ensinadas estão sendo

úteis no meu dia a dia”. O programa presencial demonstrou maior média de satisfação, com 87%, comparado ao programa remoto, com 83,6%.

Tabela 5. Porcentagem de satisfação por item e média geral para a intervenção presencial e remota.

Item	Porcentagem de satisfação	
	Presencial	Remoto
Seu filho apresentou alguma alteração na forma de se comunicar após o início da intervenção?	66,6	66,6
Você teve alguma alteração na forma de se comunicar com seu filho após o início da intervenção?	93,3	83,3
Meu filho passou a me escutar mais	93,3	76,6
Meu filho tem mais iniciações comunicativas	80	83,3
Meu filho está falando de forma mais completa	60	70
Meu filho está interagindo mais comigo	80	86,6
Estou mais paciente com meu filho	86,6	83,3
A qualidade da relação com meu filho melhorou	86,6	86,6
Passo mais tempo com meu filho	86,6	86,6
Sigo mais o interesse do meu filho quando vou me comunicar com ele	93,3	86,6
Estou sendo mais responsivo com meu filho	93,3	86,6
Estou arranjando mais o ambiente para favorecer a comunicação do meu filho	86,6	76,6
Estou expandindo mais a comunicação do meu filho	93,3	86,6
Estou fazendo mais perguntas, de forma a favorecer a comunicação do meu filho	93,3	90
Estou oferecendo mais esperas para que meu filho tenha mais oportunidades para se comunicar	86,6	86,6
O Programa ajudou a me comunicar melhor com meu filho	100	90
A duração do programa foi satisfatória	86,6	83,3
As estratégias ensinadas estão sendo úteis no meu dia a dia	100	96,6
Média - Satisfação	87	83,6

Discussão

O presente estudo teve como objetivo principal avaliar os efeitos de um programa de ensino presencial de estratégias naturalísticas de linguagem sobre o comportamento de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Síndrome de Down. Além disso, buscou-se verificar os impactos desse ensino no vocabulário expressivo das crianças participantes, bem como investigar o grau de satisfação dos pais em relação à intervenção realizada.

Considerando as limitações do Estudo 2, o programa de ensino presencial contou com uma fase de oferecimento de modelo das estratégias com a criança na casa da família, além de uma fase de feedback imediato para os comportamentos adequados dos pais. Embora o Estudo 2, com medidas de pré e pós-intervenção, tenha fornecido indícios relevantes de efetividade, seu delineamento não permitiu isolar com precisão os efeitos da variável independente, uma vez que outras variáveis externas podem ter influenciado os resultados. Por isso, o Estudo 3 foi delineado com base em um modelo de linha de base múltipla entre participantes, com o objetivo de verificar a eficácia do ensino em condições de maior controle experimental. As variáveis dependentes — a utilização das estratégias pelos pais e as medidas de linguagem das crianças — foram diretamente relacionadas ao ensino de cada estratégia. Observou-se que, durante a fase de intervenção, a frequência de utilização das estratégias-alvo aumentou de forma significativa em relação à linha de base. O delineamento adotado permitiu atribuir esse aumento, com maior confiança, à intervenção realizada. Dessa forma, os dois estudos se complementam: o Estudo 2 amplia o entendimento sobre a aplicabilidade do programa em contexto remoto, enquanto o Estudo 3 fortalece a evidência empírica da eficácia do programa por meio de um delineamento mais rigoroso.

As estratégias de ensino de linguagem naturalísticas utilizadas no presente estudo são amplamente citadas na literatura como favorecedoras de habilidades de comunicação especialmente quando utilizadas no ambiente familiar (Akamoglu & Meadan, 2019; Nunes et al., 2016; Roberts & Kaiser, 2012). Ao utilizar as estratégias, os pais aproveitam as oportunidades de ensino que surgem naturalmente durante as interações cotidianas da criança, em vez de utilizar situações de ensino fora de contexto.

O programa de treinamento presencial demonstrou ser eficaz para aumentar a frequência de utilização das estratégias naturalísticas de linguagem pelos pais. Esses resultados corroboram com pesquisas anteriores que também identificaram um aumento na frequência de estratégias naturalistas após o treinamento com os pais (Peredo et al., 2018; Roberts & Kaiser, 2012; Roberts et al., 2014; Wright & Kaiser, 2017). Entre as mudanças observadas, destacam-se uma maior responsividade dos pais às iniciativas comunicativas das crianças, conforme documentado em estudos anteriores (McDuffie et al., 2013; McDuffie et al., 2016; Moore et al., 2014). Os pais seguiram e se concentraram nos interesses das crianças (McDuffie et al., 2013; Bradshaw, 2017). Também ofereceram mais oportunidades para que as crianças iniciassem a comunicação e forneceram modelos adequados de linguagem adaptados ao nível de habilidade de cada criança (Akamoglu & Meadan, 2019; Nunes et al., 2016; Roberts & Kaiser, 2012; Roberts et al., 2014; Wright & Kaiser, 2017).

A verbalização das crianças aumentou de forma mais expressiva para F1 e F2 durante a fase de intervenção, enquanto para F3 esse aumento foi mais evidente apenas após o ensino da estratégia “Fazer perguntas”. Essa diferença nos efeitos do treinamento pode estar relacionada a variáveis individuais de cada díade cuidador-criança, como o repertório inicial de linguagem da criança, o nível de responsividade dos pais, o engajamento com o programa ou a qualidade da implementação das estratégias. No caso

de F3, por exemplo, observou-se um repertório comunicativo inicial mais limitado, o que pode ter exigido um tempo maior de exposição ao ensino até que os efeitos se manifestassem. Além disso, é possível que estratégias como “Fazer perguntas”, que requerem participação ativa e resposta verbal da criança, tenham funcionado como contingências mais potentes para a emissão de verbalizações nesse caso específico. A variação no impacto do treinamento sobre a linguagem infantil também foi observada no estudo de Roberts et al. (2016), que destacam a importância de investigar variáveis do treinamento (como a duração, a forma de instrução e o tipo de estratégia ensinada) e características das próprias crianças (nível de desenvolvimento, responsividade ao ambiente, presença de comportamentos desafiadores) como possíveis explicações para essas diferenças nos resultados.

Os dados do IPO e da EVALOF foram maiores para todas as famílias após a intervenção. As respostas do Inventário Portage Operacionalizado foram maiores após a intervenção na área de socialização e linguagem, áreas diretamente relacionadas ao treino oferecido aos pais. Os itens da EVALOF que tiveram maior aumento dizem respeito a responsividade dos cuidadores, ao fazer e responder perguntas da criança, oferecer pausas e expandir a comunicação da criança. A EVALOF mensura o quanto a interação familiar proporciona o ensino da linguagem oral. A intervenção realizada no presente estudo tem por objetivo direto aumentar a qualidade da interação de forma a estimular a linguagem da criança. Os resultados expressivos da EVALOF podem indicar que de fato a intervenção foi eficaz em promover condições mais ricas para o desenvolvimento da linguagem infantil para as famílias avaliadas.

A avaliação da intervenção pelas mães foi avaliada como positiva e os itens mais pontuados, “O Programa ajudou a me comunicar melhor com meu filho” e “As estratégias ensinadas estão sendo úteis no meu dia a dia” indicam que as mães

perceberam melhoras na comunicação com o filho. O item menos pontuado, “Meu filho está falando de forma mais completa”, dado que a intervenção teve entre duas semanas e um mês de duração, e que habilidades de comunicação são complexas e precisem de treino contínuo, é esperado que não haja mudanças em tão pouco tempo. As mudanças na linguagem podem ocorrer lentamente durante um longo período após o término da intervenção direta com os pais (Robert et al., 2016). A avaliação da intervenção pelas mães foi, de modo geral, positiva. Os itens mais bem pontuados da Escala de Satisfação, como “O Programa ajudou a me comunicar melhor com meu filho” e “As estratégias ensinadas estão sendo úteis no meu dia a dia”, indicam que as participantes perceberam ganhos práticos na qualidade da interação e na comunicação cotidiana com seus filhos. Tais resultados são coerentes com a proposta do Programa LAR, cujo foco está no fortalecimento das interações familiares como contexto propício ao desenvolvimento da linguagem oral. Esses dados corroboram achados anteriores na literatura, que apontam que estratégias naturalísticas mediadas por cuidadores podem promover maior responsividade e engajamento comunicativo nas rotinas familiares (Roberts & Kaiser, 2012; Moore, Barton & Chironis, 2014).

O item menos pontuado, “Meu filho está falando de forma mais completa”, pode ser compreendido à luz de algumas variáveis. A primeira é a duração relativamente curta da intervenção (de duas semanas a um mês), o que pode ter sido insuficiente para produzir efeitos expressivos no repertório verbal das crianças. Além disso, habilidades de linguagem mais complexas, como a combinação de palavras e a ampliação de frases, geralmente requerem períodos prolongados de prática e exposição a modelos de fala adequados. Como apontado por Roberts et al. (2016), os efeitos de intervenções parentais podem ocorrer gradualmente e continuar a se manifestar mesmo após o

término da intervenção, especialmente se as estratégias forem incorporadas à rotina de maneira consistente.

Esse resultado sugere a importância de ajustes futuros no Programa LAR, especialmente no que se refere à duração da intervenção e ao acompanhamento longitudinal. Uma possibilidade seria ampliar o número de encontros ou oferecer um segundo ciclo de reforço das estratégias após algumas semanas após a conclusão da primeira etapa, a fim de consolidar o repertório adquirido e favorecer sua manutenção. Além disso, podem ser incluídas avaliações intermediárias e momentos de orientação individualizados especificamente voltados à adequação da implementação das estratégias ao nível de desenvolvimento de linguagem de cada criança, favorecendo a personalização da intervenção e potencializando seus efeitos.

Para lidar com pontos de menor impacto percebido, como o desenvolvimento da fala “mais completa” pelas crianças, futuras versões do programa também podem incluir materiais específicos sobre desenvolvimento típico e atípico da linguagem, ajudando as famílias a ajustar suas expectativas e a reconhecer avanços graduais. Essas alterações podem contribuir para um impacto mais robusto e sustentado da intervenção, tanto na percepção dos cuidadores quanto nos ganhos das crianças.

Sugere-se para estudos futuros a verificação da manutenção da utilização das estratégias pelos pais ao longo do tempo, uma vez que o presente estudo avaliou os efeitos imediatos da intervenção, mas não incluiu medidas de follow-up. A continuidade do uso das estratégias naturalísticas é essencial para sustentar os ganhos observados nas interações familiares e no desenvolvimento da linguagem infantil. Da mesma forma, a coleta de mais dados sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças após o término do programa permitiria compreender melhor os efeitos acumulativos do ensino parental, considerando que mudanças na comunicação podem ocorrer gradualmente e

demandar maior tempo de exposição às práticas. Estudos como o de Roberts et al. (2016) indicam que ganhos em linguagem expressiva continuam a se desenvolver mesmo após o fim da intervenção, reforçando a importância de acompanhar as famílias em momentos posteriores para avaliar a efetividade de longo prazo dos programas de ensino parental.

A maior satisfação relatada pelas famílias na intervenção presencial foi observado no presente estudo e pode ser compreendida à luz de diferentes variáveis que caracterizam esse formato. Uma hipótese é o papel do pesquisador como audiência, funcionando como estímulo discriminativo e fonte de controle social para o comportamento dos pais. A simples presença de um observador qualificado pode aumentar a frequência e a qualidade das respostas dos cuidadores, motivando-os a aplicar as estratégias de forma mais consistente. Além disso, o formato presencial possibilitou o fornecimento imediato de reforçamento social (elogios, encorajamento, validação) para os comportamentos-alvo dos pais, o que potencialmente contribuiu para a aquisição e manutenção dessas respostas. Outro aspecto relevante foi a oportunidade de a pesquisadora apresentar modelos das estratégias diretamente no contexto natural de interação com a criança, favorecendo o aprendizado por observação e a contextualização prática das técnicas ensinadas. Esses elementos, ausentes no formato remoto, podem ter tornado a experiência presencial mais significativa para as famílias.

Tais hipóteses convergem com os achados de McDuffie e colaboradores (2013), que, ao compararem sessões de ensino de estratégias naturalísticas de linguagem conduzidas presencialmente e por videoconferência, não encontraram diferenças significativas na aprendizagem das estratégias pelos pais, mas identificaram maior satisfação por parte dos participantes no formato presencial. Assim como no presente estudo, os autores destacam que, embora a tecnologia viabilize intervenções remotas

eficazes, o contato presencial ainda é percebido como mais valioso pelos cuidadores, possivelmente por proporcionar maior segurança, personalização e vínculo com o terapeuta.

Conclusão geral

A presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar o efeito de um programa para ensino estratégias naturalísticas de estimulação de linguagem para pais realizarem com seus filhos no dia a dia da família. Para cumprir tal objetivo foram realizados três estudos. O primeiro se trata de uma revisão sistemática sobre estratégias naturalísticas de linguagem, o segundo é a avaliação de uma intervenção remota para ensino de seis estratégias a pais de crianças com atraso de fala e o terceiro estudo foi realizado presencialmente com três cuidadores de crianças com TEA e Síndrome de Down. Dessa forma, foi possível uma análise mais ampla acerca da eficácia da intervenção proposta.

O Estudo 1, teve por objetivo analisar os métodos e os resultados do ensino de pais para desenvolver a linguagem de seus filhos com deficiência intelectual, atraso ou comprometimento de linguagem, dentro da rotina da família. As estratégias ensinadas aos pais mais utilizadas pelos estudos foram descritas e utilizadas nos estudos subsequentes, foram elas: a) Seguir o interesse da criança, b) Ser responsivo, c) Arranjar o ambiente, d) Expandir a comunicação da criança, e) Realizar perguntas d) Fornecer pausas. Discutiu-se as diferentes formas de ensino de estratégias naturalísticas de estimulação de linguagem pelos pais, inclusive o crescente uso de tecnologias para ensino e acompanhamento dos pais. A partir da revisão de literatura realizada, devido ao momento de pandemia e isolamento social, além do crescente uso de tecnologias para ensino e acompanhamento de pais, optou-se por desenvolver um programa de ensino à distância para pais estimularem a linguagem de seus filhos.

O Estudo 2 objetivou desenvolver e avaliar um programa remoto de ensino de pais para estimular a linguagem das crianças na rotina da família, no contexto de isolamento social. Verificou-se que, de forma geral, os pais utilizaram mais a estratégia ensinada logo após o ensino, comparando-se às medidas antes da intervenção. Três das seis crianças aumentaram o número de iniciações comunicativas após o treinamento dos pais. Os resultados da Escala de Impacto do Programa indicaram satisfação dos pais com o programa, que relataram estarem utilizando mais as estratégias ensinadas no dia a dia da família. Discute-se que apesar de o modelo de ensino remoto ter sido bem avaliado pelos pais e o estudo ter alcançado seus objetivos iniciais, algumas limitações foram apontadas. Houve fase de instrução no ensino dos pais, porém não houve fase de feedback imediato para os comportamentos ensinados, nem fornecimento de modelo de utilização das estratégias com suas crianças, o que comumente é realizado em estudos da área, e que era a proposta inicial do estudo. O delineamento empregado, com medidas de pré e pós intervenção, apesar de fornecer indícios de efetividade, não permite verificar com fidedignidade a relação entre as variáveis dependentes e independentes.

Considerando as limitações do Estudo 2, o Estudo 3 foi delineado e objetivou verificar o efeito do programa, realizado de maneira presencial (como na proposta inicial), no comportamento dos pais e na linguagem das crianças. Iniciaram a participação cinco famílias e três concluíram todas as etapas do estudo. As crianças tinham diagnóstico de TEA e Síndrome de Down.. Foi empregado um delineamento de linha de base múltipla entre os participantes (adultos e crianças), mensurando o número de utilização das estratégias pelos pais e o número de iniciações comunicativas das crianças. Observou-se que durante a fase de intervenção, para todas as famílias, a utilização das estratégias-alvo aumentou significativamente, comparando-se à condição

de linha de base, demonstrando uma relação funcional entre a variável dependente e independente. A verbalização das crianças aumentou, mais expressivamente em F1 e F2, durante a fase de intervenção. Para F3 o número de verbalizações aumentou mais durante a fase de ensino da estratégia “Fazer perguntas”. Os itens quantitativos mais pontuados da Escala de Avaliação do Programa, que atingiram valor máximo, foram “O Programa ajudou a me comunicar melhor com meu filho” e “As estratégias ensinadas estão sendo úteis no meu dia a dia”. Os dados da EVALOF e do IPO demonstraram aumento especialmente nas áreas relacionadas a linguagem e socialização. A sugestão para melhoria do programa trazida por uma mãe foi com relação à maior duração da intervenção.

Considerando o desenvolvimento dos três estudos supramencionados, os objetivos da pesquisa foram cumpridos, especialmente no que diz respeito ao impacto do programa sobre comportamento dos pais de crianças com TEA, Síndrome de Down ou atraso de fala. O efeito do programa foi evidenciado pelo aumento na utilização das estratégias-alvo durante as interações cotidianas com as crianças. Os resultados indicaram um aumento na verbalização das crianças envolvidas, especialmente durante ou após a fase de intervenção, tanto no Estudo 2 quanto no Estudo 3, que utilizaram modalidades diferentes de ensino e delineamentos diferentes. Esse aumento foi observado em diferentes aspectos da linguagem, como o número de verbalizações e a realização de iniciações comunicativas pelas crianças e mensurado no IPO e na EVALOF.

Com relação a satisfação dos pais com a intervenção, os pais relataram uma melhora na comunicação com seus filhos após o treinamento. A avaliação positiva dos pais sugere que as estratégias ensinadas foram percebidas como úteis e eficazes para melhorar a interação e comunicação com as crianças. Observou-se diferença de

satisfação entre os modelos de intervenção, com maior percentagem para o modelo presencial.

As avaliações pós-intervenção indicaram um aumento na responsividade dos cuidadores, na capacidade de fazer e responder perguntas da criança, e na organização do ambiente para favorecer a comunicação, fornecer pausas e expandir a comunicação da criança. Isso sugere que a intervenção teve um impacto positivo na qualidade da interação familiar e no ambiente de aprendizado da criança.

Também é importante considerar as limitações dos estudos apresentados, especialmente o tamanho da amostra em cada estudo e o tempo de intervenção. Nenhum dos dois estudos verificou a manutenção das habilidades ensinadas e se houve aumento mais significativo nas medidas de linguagem diretas.

Apêndice 1- Questionário sócio-econômico

- 1) Renda
 - a) Até um salário mínimo
 - b) De 1 a 3 salários mínimos
 - c) De 3 a 5 salários mínimos
 - d) De 5 a 7 salários mínimos
 - e) De 7 a 9 salários mínimos
 - f) Acima de 9 salários mínimos
 - 2) Profissão
-

- 3) Quantidade de horas de trabalho por semana
-

- 4) Escolaridade
 - a) Ensino Fundamental incompleto
 - b) Ensino Fundamental completo
 - c) Ensino Médio incompleto
 - d) Ensino Médio completo
 - e) Ensino Superior incompleto
 - f) Ensino Superior completo
 - g) Pós Graduação
 - 5) Gênero
 - a) Homem
 - b) Mulher
 - 6) Estado civil
 - a) Solteiro
 - b) Casado
 - c) Divorciado
 - d) Relacionamento estável
 - e) Viúvo
 - 7) Quantidade de filhos
-

- 8) Rede de apoio para o cuidado dos filhos
-

Anexo 1- Checklist para Identificação de Crianças com Risco ou Indícios Clínicos para Alteração de Linguagem- CICRICAL (PANES; CORRÊA; MAXIMINO, 2018)

- 1) Imita sons feitos por outras pessoas Sim / Não
 - 2) Produz sequências de sílabas diferentes (dadapa...) Sim / Não
 - 3) Compreende palavras familiares Sim / Não
 - 4) Comunica-se por meio de gestos (aponta, sinaliza) Sim / Não
 - 5) Fala palavras isoladas Sim / Não
 - 6) Aponta para figuras/objetos quando nomeados (Cadê o cachorro?) Sim / Não
 - 7) Pede coisas usando uma ou mais palavras Sim / Não
 - 8) Produz frases com mais de 2 palavras Sim / Não
 - 9) Fala de uma forma que é compreendida pela família Sim / Não
 - 10) Conta histórias com auxílio de perguntas do adulto Sim / Não
 - 11) Faz uso da linguagem oral (fala) para pedir, informar, perguntar e interagir Sim / Não
 - 12) Responde questões simples com: O que? Quem? Onde? Por que? Sim / Não
 - 13) Usa sentenças com 4 ou mais palavras Sim / Não
 - 14) É entendida na maioria das vezes que fala Sim / Não
 - 15) Conta histórias curtas Sim / Não
 - 16) Espaço livre para observações e comentários
-

Anexo 2 - Protocolo de registro da interação - LAR

- 1) Participante _____
- 2) Identificação do vídeo _____
- 3) Condição experimental _____
- 4) Duração do vídeo _____
- 5) Atividade que estão realizando _____
- 6) Frequência dos seguintes comportamentos ao longo da interação:
 - a) Seguir o interesse da criança (frequência - número de vezes) *
 - _____
 - b) Não seguir o interesse da criança (inadequado) * _____
 - c) Ser responsivo * _____
 - d) Não ser responsivo (inadequado) * _____
 - e) Arranjar o ambiente * _____
 - f) Não arranjar o ambiente (inadequado) * _____
 - g) Expandir a comunicação * _____
 - h) Não expandir a comunicação (inadequado) * _____
 - i) Realizar perguntas adequadamente * _____
 - j) Não realizar perguntas adequadamente (uma atrás da outra, não esperar a criança responder) * _____

l) Fazer pausas / esperas (5 segundos) * _____

m) Não fazer pausas / esperas (5 segundos) * _____

7) Quantidade de iniciações comunicativas da criança (gestos + início de fala, 5 segundos de pausa para ser uma iniciação) * _____

8) Verbalizações da criança (palavras ditas pela criança ao longo da interação) * _____

9) Comentários sobre a interação _____

Anexo 3 - Medida de Satisfação - Ensino de linguagem

Dimensões

1. Conteúdo das atividades / 2. Interação com a tutora / 3. Desempenho da mãe / 4. Desempenho da criança / 5. Relação mãe-filho / 6. Plataforma de ensino utilizada

Nome da mãe

1. Sobre as atividades que foram apresentadas a você para serem feitas com sua criança, assinale a opção mais adequada:

1.1. As atividades foram úteis para a promoção do desenvolvimento do meu filho

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

1.2. As atividades estavam de acordo com o repertório de desenvolvimento da minha criança

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

1.3. As atividades foram de fácil aplicação

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

1.4. As atividades aumentaram o meu conhecimento sobre como auxiliar o desenvolvimento do meu filho

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

1.5. O uso das atividades aprendidas no programa promoveram aprendizagens novas para meu filho

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

1.6. As atividades puderam ser adequadas à rotina da sua família

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

1.7. As atividades demoravam bastante tempo para serem aplicadas

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

1.8. Para a execução das atividades eram necessários materiais extras aos usuais da casa

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

2. Sobre a interação com a tutora:

2.1. Foram fornecidas dicas úteis e construtivas pela tutora durante as sessões

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

2.2. A tutora acolhia minhas dúvidas e sugestões

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

2.3. A tutora se mostrou disponível e solícita

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

2.4. A tutora cumpriu bem com os horários e tarefas combinadas

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

2.5. A tutora foi clara na apresentação das atividades propostas

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

2.6. A tutora demonstrou conhecimento suficiente sobre as problemáticas envolvidas envolvidas no atendimento proposto

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

3. Sobre o seu desempenho (mãe):

3.1. Acredito que me dediquei à realização das atividades propostas

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

3.2. Minha interação com a minha criança foi positiva durante a maioria das atividades propostas (se divertiram juntos?)

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

3.3. Continuei fazendo as atividades propostas ou atividades similares mesmo além do que era proposto pela estagiária

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

4. Sobre o desempenho da criança:

4.1. Acredito que meu filho aprendeu habilidades importantes nesse período

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

4.2. Acredito que meu filho aprendeu habilidades de auto cuidado nesse período

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

4.3. Acredito que meu filho aprendeu habilidades de linguagem nesse período

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

4.4. Acredito que meu filho aprendeu habilidades relacionadas à socialização nesse período

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

4.5. Acredito que meu filho diminuiu a emissão de comportamentos difíceis

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

5. Sobre sua relação com seu filho:

5.1. Estou mais paciente com meu filho

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

5.2. Presto mais atenção às necessidades do meu filho

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

5.3. As interações com meu filho no dia a dia estão mais tranquilas

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

5.4. Sinto que lido melhor com comportamentos difíceis do meu filho

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

5.5. Passo mais tempo com meu filho

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

5.6. O tempo que passo com meu filho tem sido mais divertido

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

5.7. Sinto que meu filho me escuta mais

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

6. Sobre a plataforma de ensino utilizada:

6.1. Assisti aos vídeos e realizei as atividades de acordo com minha disponibilidade de tempo

6.2. Na plataforma os vídeos instrucionais e atividades propostas estavam de fácil acesso

6.3. Acredito que a plataforma favoreceu meu aprendizado

6.4. Compartilhar minhas experiências com outros pais pela plataforma foi útil

6.5. As interações por meio da plataforma foram satisfatórias

7. Sugestões e comentários sobre o atendimento

REFERÊNCIAS

- Artoni, S., Bastiani, L., Buzzi, M. C., Buzzi, M., Curzio, O., Pelagatti, S., & Senette, C. (2018). Technology-enhanced ABA intervention in children with autism: a pilot study. *Universal Access in the Information Society*, *17*(1), 191–210. <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0536-x>.
- Artoni, S., Buzzi, M. C., Buzzi, M., Fenili, C., Leporini, B., Mencarini, S., & Senette, C. (2012). Designing a Mobile Application to Record ABA Data. *Lecture Notes in Computer Science*, 137–144. https://doi.org/10.1007/978-3-642-31534-3_21.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis¹. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *1*(1), 91–97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>.
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*. <https://doi.org/10.1111/jir.12456>.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A., & Hillard, J. (1976). *Portage guide to early educational Portage*. Wisconsin: Cooperative Educational Service Agency 12.
- Carneiro, A. C. da C., Brassolatti, I. M., Nunes, L. F. S., Damasceno, F. C. A., & Cortez, M. D. (2020). Ensino de Pais via Telessaúde para a Implementação de Procedimentos Baseados em ABA: Uma Revisão de Literatura e Recomendações em Tempos de COVID-19. *Revista Brasileira de Análise Do Comportamento*, *16*(2). <https://doi.org/10.18542/rebac.v16i2.9608>.
- Conselho Federal de Psicologia (2018). Resolução nº011/2018. Retrieved from: <https://www.crpasp.org/legislacao/view/49>

Conselho Federal de Psicologia (2020). Resolução nº 4, de 26 de março de 2020. Retrieved from: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-4-2020-dispoe-sobre-regulamentacao-de-servicos-psicologicos-prestados-por-meio-de-tecnologia-da-informacao-e-da-comunicacao-durante-a-pandemia-do-covid-19?origin=instituicao&q=004/2020>.

Gomes, C. G. S., Silveira, A. D., Estrela, L. P. C. B., Figueiredo, A. L. B., Oliveira, A. Q. de, & Oliveira, I. M. (2021). Efeitos do Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0085>.

Higbee, T. S. (2012) The ASSERT Curriculum. Unpublished manuscript, Department of Special Education and Rehabilitation, Utah State University, Logan, Utah, USA.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3–9. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>.

Ministério da Saúde (2020). Saúde Digital e Telessaúde. Retrieved from: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-digital/telessaude/telessaude>.

Pollard, J. S., LeBlanc, L. A., Griffin, C. A., & Baker, J. M. (2020). The effects of transition to technician-delivered telehealth ABA treatment during the COVID -19 crisis: A preliminary analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(1), 87–102. <https://doi.org/10.1002/jaba.803>.

Schoen, A. A. (2003) What Potential Does the Applied Behavior Analysis Approach Have for the Treatment of Children and Youth with Autism? *Journal of Instructional Psychology*, v. 30, n. 2, p. 125. Retrieved from:

<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA105478981&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00941956&p=AONE&sw=w>.

Semensato, M. R., Schmidt, C., & Bosa, C. A. (2010). Grupo de familiares de pessoas com autismo: Relatos de experiências parentais. *Aletheia*, (32). Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/1150/115020838015.pdf>.

Silva, M. D. da, Soares, A. C. B., & Benitez, P. (2020). Software mTEA: do Desenho Computacional à Aplicação por Profissionais com Estudantes com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 51–68. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100004>.

Silva, S. C. M., Benitez, P., Zaine, I., Domeniconi, C., Pimentel, M. D. G. C., da Hora Rodrigues, K. R., & Pontes, L. B. (2021). Recursos Tecnológicos e Engajamento Parental: estratégias comportamentais para realização de atividades de estimulação com filhos com Transtorno do Espectro do Autismo. *Contextos Clínicos*, 14(2), 460-489. <https://doi.org/10.4013/ctc.2021.142.05>.

Tomlinson, E. R., Yousaf, O., Vittersø, A. D., & Jones, L. (2018). Dispositional mindfulness and psychological health: a systematic review. *Mindfulness*, 9(1), 23-43. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0762-6>.

Williams, L. C. & Aiello, A. L. (2001). *O Inventário Portage Operacionalizado Intervenção com Famílias*. São Paulo: Memnon/FAPESP.

Williams, L. C. A., & Aiello, A. L. R. (2018). *Manual do Inventário Portage Operacionalizado: Avaliação do desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos*. Curitiba: Juruá.

Zaine, I., Benitez, P., da Hora Rodrigues, K. R., & da Graça Campos Pimentel, M (2019). Applied Behavior Analysis in Residential Settings: Use of a Mobile Application to Support Parental Engagement in At-Home Educational Activities. *Creative Education*, 10(8), 1883-1903. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.108136>.

Apêndices

1 – Termo de consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Avaliação de uma intervenção naturalística no ensino da linguagem pelos pais a crianças com deficiência intelectual”, realizada pela pesquisadora Livia Gabriela Campos Balog, orientada pela Dra. Camila Domeniconi. O objetivo desta pesquisa é avaliar a eficácia de uma intervenção que busca ensinar pais a desenvolverem a linguagem dos seus filhos.

O(a) senhor(a) foi selecionado(a) por ter um filho entre 30 e 42 meses diagnosticado com deficiência intelectual. A pesquisa será realizada na sua residência, em um horário combinado previamente entre você e os pesquisadores. Serão realizadas algumas avaliações com você e seu filho. Serão realizadas três sessões por semana, com duração de 40 minutos cada. Nas sessões serão ensinadas algumas estratégias que você pode utilizar para desenvolver a linguagem do seu filho. As sessões serão gravadas por uma câmera de vídeo e somente os pesquisadores responsáveis terão acesso às filmagens.

Sua participação na pesquisa pode trazer alguns benefícios, tais como: ter a oportunidade de aprender novas formas de se relacionar com seu filho para estimular sua linguagem no dia-a-dia, as crianças terão mais oportunidades de desenvolver suas habilidades de linguagem e espera-se melhorar a qualidade da relação pai-filho. Além disso, outras famílias poderão se beneficiar a partir dos resultados do presente estudo.

Os riscos envolvidos na pesquisa se referem ao seu desconforto ou do seu filho durante a realização das sessões. Você pode tirar dúvidas a qualquer momento da pesquisa e sinta-se à vontade para adiar a sessão ou não mais participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo na sua relação com os pesquisadores.

O(a) senhor(a) não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Despesas decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Os dados da pesquisa poderão ser divulgados em reuniões e trabalhos científicos e utilizados para publicação de artigos científicos, mas nunca revelando sua identidade. Seu anonimato será rigorosamente mantido, eliminando a possibilidade de você ser identificado. O(a) senhor(a) receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Também receberá uma devolutiva sobre os principais resultados do estudo, caso indique interesse.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

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

Nome: _____

Assinatura do(a) participante

Telefone: _____

Livia Gabriela Campos Balog

Telefone: (16) 99422448

E-mail: livia_gcb@gmail.com

2 – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação de uma intervenção naturalística no ensino da linguagem pelos pais a crianças com deficiência intelectual

Pesquisador: Livia Gabriela Campos Balog

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24130319.0.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.730.129

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende avaliar a eficácia da intervenção EMT no comportamento dos pais e na linguagem de crianças brasileiras com deficiência intelectual. Será empregado um delineamento de linha de base múltipla entre as quatro diferentes estratégias do EMT utilizadas pelos pais. Serão realizadas avaliações do desenvolvimento da linguagem das crianças, antes, após a intervenção, 3 e 6 meses depois. A generalização dos efeitos da intervenção será mensurada em outros contextos da rotina da família. A satisfação dos pais com a intervenção será avaliada por meio de um questionário. Espera-se que os pais participantes utilizem mais estratégias de ensino de linguagem nas interações cotidianas e que sejam observados ganhos nas medidas de linguagem das crianças.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Avaliar a eficácia da intervenção EMT no comportamento dos pais e na linguagem de crianças brasileiras com deficiência intelectual.

Objetivos Específicos

(a) Adaptar o EMT para a crianças brasileiras; (b) avaliar o efeito do treino no comportamentos dos pais, relativos às quatro estratégias do EMT; (c) avaliar o efeito da treino no vocabulário receptivo e

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

expressivo das crianças e nas metas comunicativas definidas no treino; (d) verificar se ocorre manutenção e generalização do comportamento dos pais para outras tarefas da rotina da família; (e) verificar a satisfação dos pais com a intervenção.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios do estudo são evidenciados no decorrer do projeto. Os riscos, por sua vez, foram avaliados pelos participantes e explicitados no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo relevante socialmente, bem estruturado, exequível e com todos os elementos essenciais de um projeto de pesquisa. Não foram identificados no projeto conteúdos ou procedimentos que sejam contrários às normativas vigentes para a condução de pesquisas com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram devidamente apresentados e os vocábulos utilizados correspondem ao nível de desenvolvimento psicológico dos eventuais participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Fundamentado na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e após avaliação minuciosa da proposta em questão no que se refere aos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, recomendo a aprovação da proposta neste CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1444889.pdf	22/10/2019 11:17:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutorado.docx	22/10/2019 11:14:16	Livia Gabriela Campos Balog	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostro01.pdf	22/10/2019 11:10:19	Livia Gabriela Campos Balog	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDoutorado.docx	11/10/2019 15:43:32	Livia Gabriela Campos Balog	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.730.129

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 27 de Novembro de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Página 03 de 03