

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

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO *VERBAL BEHAVIOR MILESTONES
ASSESSMENT AND PLACEMENT PROGRAM* (VB-MAPP) PARA A LÍNGUA
PORTUGUESA E A EFETIVIDADE DO TREINO DE HABILIDADES
COMPORTAMENTAIS PARA QUALIFICAR PROFISSIONAIS

Maria Carolina Correa Martone

SÃO CARLOS

2017

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

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO *VERBAL BEHAVIOR MILESTONES
ASSESSMENT AND PLACEMENT PROGRAM (VB-MAPP)* PARA A LÍNGUA
PORTUGUESA E A EFETIVIDADE DO TREINO DE HABILIDADES
COMPORTAMENTAIS PARA QUALIFICAR PROFISSIONAIS

Maria Carolina Correa Martone

Orientador: Dr. Antônio Celso de Noronha Goyos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da Universidade
Federal de São Carlos para obtenção do grau de
doutora em Psicologia

SÃO CARLOS

2017



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO

Maria Carolina Correa Martone

São Carlos, 06/02/2017

Prof. Dr. Antonio Celso de Noronha Goyos (Orientador e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

p/ Prof. Dr. Márcio Borges Moreira
Centro Universitário de Brasília

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do Prof. Dr. **Márcio Borges Moreira** e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna Maria Carolina Correa Martone.

Prof. Dr. Roberto Alves Banaco
Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento

Prof. Dr. Nassim Chamel Elias
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof.ª Dr.ª Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 14:00h no dia 06/02/2017.

Comissão Julgadora:
Prof. Dr. Antonio Celso de Noronha Goyos
Prof. Dr. Márcio Borges Moreira
Prof. Dr. Roberto Alves Banaco
Prof. Dr. Nassim Chamel Elias
Prof.ª Dr.ª Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil

Homologada pela CPG-PPGpsi na
ª Reunião no dia ____ / ____ / ____

Prof.ª Dr.ª Elizabeth Joan Barham
Coordenadora do PPGpsi

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador professor Celso Goyos pelo conhecimento compartilhado e apoio durante todo esse percurso.

Aos colegas do Lahmiei que sempre colaboraram com idéias e sugestões criativas.

À todos colegas e amigos da Fundação PANDA que me ajudaram na realização desse trabalho.

À Marinéia por sua gentileza e eficiência em resolver os problemas dos alunos.

Aos excelentes profissionais que colaboraram de forma decisiva para a conclusão do presente trabalho: Ana Arantes, Ricardo C. Martone, Juliana F. Martone, Valeria Mendes e Christiana Almeida.

À minha família querida: minha mãe, meu pai, meus irmãos Ricardo e Rodrigo, minhas irmãs Juliana, Mariana e Thaís, Angelina, minhas cunhadas, Bianca e Mariane e meu tio Alexandre, pelo apoio constante e por entenderem o meu espírito inquieto.

Ao meu querido companheiro Lula por conseguir manter a vida da gente com um ar de normalidade e estar sempre ao meu lado durante toda essa fase.

À nova geração que chegou com tudo e alegre demais a vida dessa tia: Bruno, Pedro, Gabriela e Luiza.

Martone, M.C.C. (2016). Adaptação para a língua portuguesa do *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP) e a efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

O *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP) de autoria de Mark L. Sundberg oferece uma avaliação sistematizada para crianças autistas ou com atrasos similares e se tornou um instrumento de uso frequente entre aqueles que planejam e implementam atendimentos nessa área. Dividido em cinco componentes, o VB-MAPP avalia uma amostra do repertório verbal da criança a partir de 170 marcos de desenvolvimento que são apresentados em três níveis (0 -18 meses; 18-30 meses e 30-48). O objetivo do presente trabalho foi realizar a tradução e adaptação do VB-MAPP para o português, bem como, propôr uma forma de capacitar profissionais para implementá-lo adequadamente. O Estudo 1 traduziu e adaptou para o português o VB-MAPP manual capítulos 1 ao 6 e o protocolo de registro correspondente. As etapas envolveram a participação de dois tradutores independentes, avaliação de especialistas e estudo piloto. O Estudo 2 testou o efeito de um treino de habilidades comportamentais (*Behavioral Skill Training- BST*) para aprimorar o desempenho de profissionais da área da pedagogia e psicologia na implementação do VB-MAPP. A variável dependente foi a porcentagem de acertos de uma lista de itens, chamada de Avaliação de Desempenho, que serviu de parâmetro para mensurar as habilidades de avaliador dos participantes em tarefas de Nível 1, 2 e 3 do VB-MAPP. O estudo foi composto por 3 fases: pré-teste, treinamento e pós-teste. Dez participantes foram divididos em dois grupos: controle e experimental. Ambos os grupos participaram da fase de pré-teste e pós-teste, porém, o treinamento foi obrigatório para o grupo experimental. Na fase do pré-teste todos receberam a versão adaptada para o português do VB-MAPP e cada participante avaliou uma criança. Depois, somente o grupo experimental passou pela fase de treinamento, sendo exposto a um pacote BST. O BST, composto por instrução, modelação, ensaio e *feedback*, foi a variável independente Somente habilidades de Nível 1 e 2 foram ensinadas. Na fase do pós-teste os dois grupos repetiram a avaliação do pré-teste com a mesma criança, porém, o grupo experimental teve uma tarefa adicional: implementar tarefas de Nível 3 do VB MAPP não ensinadas durante o treinamento. Nessa etapa foi observado a eficácia do treinamento em promover generalização das habilidades de avaliador para as tarefas de Nível 3. Ainda na fase de pós-teste, dois participantes (P3 e P6), apresentando desempenhos gerais inferiores aos outros

participantes do grupo experimental, foram selecionados para 05 sessões adicionais de pós-teste e avaliaram novas crianças. Os resultados do primeiro pós-teste mostraram que todos os participantes do grupo experimental desenvolveram as habilidades de avaliador esperadas para implementar o VB-MAPP depois do treinamento, indicando a eficácia do BST. Em relação ao desempenho nas tarefas de Nível 3, foi possível dizer que ocorreu generalização para alguns comportamentos, mas não todos. Os resultados foram superiores aos do pré – teste, mas inferiores quando comparados com os desempenhos de Nível 1 e 2. Entre os fatores que podem ter contribuído para esse resultado parcial destacamos: (1) as tarefas de Nível 3 são mais complexas que as dos Níveis 1 e 2 e podem exigir avaliadores com maior experiência nesse tipo de tarefa (2) apenas alguns itens ou marcos foram selecionados para a testagem do Nível 3 e não a totalidade deles. Quanto aos participantes P3 e P6, após um total de seis sessões de pós- teste, mantiveram a porcentagem de acertos superior a 90% nas tarefas de Nível 1 e 2 e 85% de acertos nas tarefas de Nível 3.

Palavras- chave: VB-MAPP, avaliação comportamental, comportamento verbal, autismo

Martone, M.C.C. (2016). Translation and adaptation of The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) to the Portuguese language and the effectiveness of a Behavioral Skills Training package to qualify professionals. Doctoral Dissertation. Federal University of São Carlos.

ABSTRACT

The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) authored by Mark Sundberg provides a systematic assessment for children with autism and similar delays and has become a frequent tool among those who gives consultations in this área. Divided into five components, the VB-MAPP evaluates samples of the child's verbal repertoire from 170 developmental milestones presented in three levels (0 -18 months, 18-30 months and 30-48). The aim of this study was to translate and adapt the VB-MAPP to the Portuguese language and propose a way to qualify professionals to implement it properly. Study 1 translated and adapted to Portuguese Chapters 1 to 6 and the corresponding protocol scoring form. Study 2 tested the effect of a Behavioral Skill Training to improve the performance of the professionals in conducting the VB-MAPP. Items from a list of skills were used to measure the performance of each participant in specific tasks (Level 1, 2 and 3) of this assessment tool. The study consisted of three phases: pretest, training and posttest. Ten participants were divided into two groups: control and experimental. Both groups performed the pretest and posttest, but the training was only mandatory for the experimental group. In the pretest phase all participants received the Portuguese version of The VB-MAPP and had to assess one child each. Training phase was composed of a BST package (instruction, modeling, rehearsal and feedback). Only Level 1 and 2 tasks were taught. Both groups repeated the assessment in the posttest phase, however, the experimental group had an additional task: implementing the Level 3 tasks of the VB -MAPP. Still in the posttest phase, two participants (P3 and P6), presenting lower overall performances than the other participants of the experimental group, were selected for five additional posttest sessions. The results showed that all participants in the experimental group developed skills to implement The VB-MAPP regarding Level 1 and 2 tasks. About the performance of the experimental group in Level 3 tasks, it was possible to say that generalization occurred for some, but not all behaviors. The results were higher than the pretests, but lower when compared to the Level 1 and 2 tasks. Among the factors that may have contributed to this partial result we highlight: (1) Level 3 tasks are more complex than the Levels 1 and 2 and may require evaluators with more experience (2) only some milestones were selected for Level 3 testing and not all of them. As for participants P3 and P6, after a total of six posttest

sessions, they maintained the percentage of correct answers higher than 90% for Level 1 and 2 tasks and 85% for Level 3 tasks.

Key words: VB-MAPP, behavioral assessment, verbal behavior, autism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1	10
Capítulo 2	14
OBJETIVO	23
MÉTODO ESTUDO 1	25
RESULTADOS ESTUDO 1	27
Capítulo 1 VB-MAPP	31
Capítulo 2 VB-MAPP	55
Capítulo 3 VB-MAPP	74
Capítulo 4 VB-MAPP	96
Capítulo 5 VB-MAPP	129
Capítulo 6 VB-MAPP	160
Protocolo de Registro VB-MAPP	199
DISCUSSÃO ESTUDO 1	231
MÉTODO ESTUDO 2	235
RESULTADOS ESTUDO 2	245
DISCUSSÃO ESTUDO 2	251
CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIAS	255
ANEXO 1: autorização do autor	261
APÊNDICE 1: termo de consentimento livre e esclarecido 1	262
APÊNDICE 2: termo de consentimento livre e esclarecido 2	263
APÊNDICE 3: modelo da folha de avaliação de desempenho	265

CAPÍTULO 1

O termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi cunhado recentemente para caracterizar um conjunto heterogêneo de alterações comportamentais com início precoce, curso crônico e impacto certo, embora variável, em áreas múltiplas do desenvolvimento, atingindo principalmente as áreas referentes à linguagem e socialização (*American Psychiatric Association [APA], 2013*).

As alterações da linguagem são consideradas um fator relevante de diagnóstico e estão presentes na totalidade dos casos. Entre elas é possível observar um acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversa, uso estereotipado e repetitivo da linguagem (e.g., repetição de frases ou palavras independente do significado), além da entonação, velocidade e ritmo estarem, em geral, comprometidos (APA, 2013). Vale destacar que aproximadamente metade das crianças autistas não usa linguagem funcional e apresenta atraso comunicativo persistente (Klin & Mercadante, 2006).

Dados recentes dos Centros de Controle para Doenças nos Estados Unidos apontam que 1 em cada 48 crianças são diagnosticadas com autismo nos Estados Unidos (*Centers for Disease Control, 2015*). Para autores como Fombonne (2009) os dados mundiais indicam que o TEA tornou-se um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais comuns, com um alto impacto pessoal, familiar e social. Embora seja difícil avaliar custos humanos e sociais para criança com TEA no Brasil,¹ dados provenientes de outros países revelam que crianças com o transtorno frequentam nove vezes mais os serviços de saúde do que crianças com outros problemas médicos e que a implementação de intervenções precoces é fundamental para evitar o agravamento da situação (Newschaffer et al., 2007).

Para LeBlanc e Gillis (2012) ações precoces, psicoeducacionais e prolongadas propiciam melhor prognóstico, bem como, redução de custos financeiros e sociais para as famílias, sendo que as intervenções com resultados mais efetivos derivam da teoria comportamental. Nas últimas décadas tem se consolidado evidências de que a intervenção analítico-comportamental intensiva e precoce (ou EIBI, do inglês *Early Intensive Behavioral Intervention*) pode produzir mudanças significativas no comportamento de pessoas com autismo (Copeland & Buch, 2013; Reichow, 2012; Virués-Ortega, 2010). O tratamento oferecido no modelo EIBI se baseia na Análise do Comportamento Aplicada (ou ABA, do inglês *Applied Behavior Analysis*) e propõe uma agenda de vinte a quarenta horas horas

¹ O único estudo de prevalência brasileiro sugere que o autismo e suas variações afetam uma em cada 370 crianças ou 0,3% dessa população (Paula et al., 2011).

semanais de trabalho individualizado com a criança. Em um estudo recente (MacDonald, Parry-Cruwys, Dupere, & Ahearn, 2014) desenvolvido em uma escola americana especializada no atendimento de pessoas com autismo (*The New England Center for Children*), oitenta e três crianças, entre um e três anos e diagnosticadas com autismo, mostraram ganhos em habilidades sociais e de comunicação (e.g; atenção compartilhada, brincadeira compartilhada, habilidades de imitação e linguagem) após um ano de tratamento EIBI.

Pesquisas relacionadas ao TEA têm buscado aprimorar formas cada vez mais precoces de rastreamento e diagnóstico do quadro, além do desenvolvimento de tecnologias eficazes de avaliação (LeBlanc & Gillis, 2012; Moulton, Barton, Robins, Abrams, & Fein, 2016; Lord, Risi, Lambrecht et al., 2000). Entretanto, a maior parte dos estudos tem sido conduzidos em outros países e a utilização desse material exige adaptação à realidade brasileira. Exemplos de tradução e adaptação realizados no Brasil e que se tornaram ferramentas úteis de trabalho são encontrados em Losapio e Pondé (2008) e Pereira e Wagner (2007). Ambos os trabalhos permitiram que escalas de rastreamento mundialmente utilizadas fossem aplicáveis no Brasil. Os primeiros autores traduziram o instrumento internacional de triagem para sinais de autismo conhecido por Escala para Rastreamento de Autismo em Crianças Pequenas (*Modified Checklist for Autism in Toddlers*) originalmente desenvolvida por Robins, Barton e Green (2001) e que é utilizada por pediatras, serviços básicos de saúde e até familiares preocupados em detectar sinais precoces do quadro. Já Pereira e Wagner (2007) fizeram a validação da Escala de Avaliação para Autismo Infantil (*Childhood Autism Rating Scale*), eficaz na distinção de casos de autismo leve, moderado e grave, originalmente desenvolvida por Schopler, Reichler e Renner (1988).

Um outro exemplo de adaptação útil pode ser encontrado no Inventário Portage de Educação Pré-Escolar (Bluma, Shearer, Frohman, & Hilliard, 1976) que foi desenvolvido e implementado como parte de um programa modelo para atendimento de crianças com problemas de desenvolvimento e habitantes de área rural nos Estados Unidos. O Inventário, adaptado por Williams e Aiello (2001), abrange cinco áreas de desenvolvimento (desenvolvimento motor, cognição, linguagem, socialização e autocuidado) distribuídas por faixa etária de 0 a 6 anos. As autoras operacionalizaram cada um dos 580 itens do Inventário e definiram critérios e especificações das condições de avaliação. Utilizado para detectar atrasos no desenvolvimento, o material vem sendo empregado por diferentes profissionais da saúde e em inúmeros estudos (e.g., Anunciação, Costa, & Denari, 2015; França-Freitas & Gil, 2012; Rodrigues & Bolsoni-Silva, 2011).

Adaptação transcultural de instrumentos

A adaptação de instrumentos, protocolos e manuais de avaliação exige rigor metodológico e engloba a adequação cultural, ou seja, o preparo do material escolhido para seu uso em outro contexto. Segundo Borsa, Damásio e Bandeira (2012) ainda não há um consenso na literatura sobre as etapas a serem seguidas nesse processo, porém, desde 1992 a *International Test Commission* (ITC) vem trabalhando com o objetivo de propor algumas diretrizes para a tradução e a adaptação de instrumentos entre culturas.

Os termos tradução e adaptação não são sinônimos e a literatura recomenda o uso do segundo porque ele compreende todos os processos relacionados à adequação cultural do material, para além da mera tradução. Entre as vantagens de uma adaptação destacamos a possibilidade do pesquisador comparar dados obtidos em diferentes amostras e contextos e estabelecer relações multiculturais que podem favorecer maior compreensão sobre os fenômenos estudados. A literatura sugere algumas etapas para o processo de adaptação (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012; Hambleton, 2005).

Tradução do material para o novo idioma

A primeira etapa relevante a ser observada é a tradução do idioma de origem para o idioma-alvo, ou seja, aquele em que a nova versão será utilizada. Nesse processo é importante evitar traduções literais e considerar toda a estrutura linguística e conceitual do idioma em questão. A investigação nessa área sugere dois tradutores independentes para realizar esse processo minimizando o risco de vieses culturais e linguísticos.

Síntese das versões traduzidas

Nessa fase o pesquisador deverá ter duas versões traduzidas do material que quer adaptar. Seu trabalho será fazer a síntese das versões, comparando-as para avaliar suas discrepâncias semânticas, idiomáticas e conceituais. O objetivo é chegar a uma versão única e que possa seguir para a etapa seguinte.

Avaliação da síntese por especialistas

Depois da síntese concluída, o pesquisador deve solicitar o auxílio de especialistas da área. São eles que irão considerar, por exemplo, se os termos ou as expressões podem ser generalizados para diferentes contextos, ou ainda, possíveis erros de caráter conceitual que possam ter sido cometidos durante a síntese.

Estudo piloto

Nessa etapa verifica-se se a versão está compreensível para o público-alvo: instruções claras, expressões coerentes, entre outros detalhes. O planejamento dessa etapa dependerá do tipo de material que será adaptado e do público alvo e suas características.

Tradução reversa

Significa a tradução revisada para o idioma de origem. Esse é um critério de controle de qualidade adicional. Entretanto, é importante ressaltar que o objetivo da tradução reversa não é buscar obter uma equivalência literal entre as versões adaptada e original.

É importante ressaltar que adaptar e validar um instrumento são passos distintos. Adaptar é um processo qualitativo e está baseado na reflexão e conhecimento do assunto que é o objeto de avaliação pelo instrumento e não fornece qualquer informação sobre as propriedades psicométricas do novo material (Borsa, Damásio, & Bandeira 2012; Pasquali, 2007). O processo de adaptação segue os passos descritos acima.

Já a validação, complementa as etapas de adaptação do instrumento e é composta por diferentes técnicas de análise estatística e medidas psicométricas. Entretanto, pormenorizar os procedimentos estatísticos está fora do alcance do presente estudo, já que o material por ele adaptado não foi construído originalmente para esse tipo de análise e não foi objetivo do presente estudo incluí-las.

CAPÍTULO 2

O Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP)

Nos últimos cinquenta anos a Análise do Comportamento Aplicada teve o desafio de estudar o comportamento das pessoas em situações reais e desenvolver pesquisas com problemas comportamentais do mundo natural, mostrando sua relevância social e justificando a ampliação da área (Carvalho Neto, 2002). Dentre as pesquisas aplicadas, o trabalho desenvolvido com pessoas autistas e atrasos do desenvolvimento tem historicamente se destacado pela variedade de procedimentos e pelo número de publicações sobre o assunto (para revisões ver, Axelrod, McElrath, & Wine, 2012; Beavers, Iwata, & Lerman, 2013; McDonald & Machalicek, 2013).

A disseminação do trabalho aplicado com pessoas autistas ganhou repercussão a partir de dois eventos: (1) o estudo de O. Ivar Lovaas (1987) e (2) a publicação do livro *Let Me Hear Your Voice: A Family Triumph Over Autism* (Quero escutar sua voz: a vitória de uma família sobre o autismo) de Catherine Maurice (1993). O livro relatou detalhadamente o tratamento dos dois filhos autistas da autora com ABA.

Em seu estudo Lovaas (1987) apresentou resultados validando o uso de princípios comportamentais em um programa EIBI com crianças autistas de idade cronológica inferior a 46 meses. O grupo experimental (n = 19) recebeu um tratamento intensivo e individualizado de quarenta horas por semana durante dois anos, enquanto o grupo controle recebeu um tratamento caracterizado por dez ou menos horas de atendimento individualizado, também por dois anos. Os resultados mostraram que 47% dos participantes do grupo experimental alcançaram funcionamento intelectual normal e bom desempenho na primeira série de uma escola pública. Esses resultados impulsionaram a criação de outras escolas e centros especializados em ABA, sobretudo nos Estados Unidos e Canadá.

Para os autores Carr e Firth (2005) e Sundberg e Michael (2001) o modelo de trabalho desenvolvido por Lovaas foi a influência mais significativa sobre a metodologia de ensino utilizada pelos profissionais da área e que muito se aprendeu sobre o tratamento do autismo e ABA. Por exemplo, a importância da intervenção precoce e intensiva, definição e registro de alvos específicos de ensino, além da comprovação de que as técnicas comportamentais podiam ser bastante eficazes. O programa EIBI de Lovaas permitiu o uso sistematizado de diferentes procedimentos comportamentais: extinção, modelagem, reforçamento intermitente, encadeamento, esvanecimento de dica, estratégias para generalização dos comportamentos aprendidos, entre outros.

Não obstante a importância do trabalho desenvolvido por Lovaas, a publicação em 1957 do livro *Comportamento Verbal* de B.F. Skinner criou as bases para a formação de uma linha de pesquisa independente sobre aquisição de linguagem e estudo do comportamento humano complexo. Parte dos estudos empíricos e experimentais de analistas do comportamento sobre comportamento verbal envolveram a aquisição da linguagem em crianças, incluindo com autismo e outros atrasos do desenvolvimento (e.g., Arntzen & Almas, 2002; Bourret, Vollmer, & Rapp, 2004; Petursdottir, Carr, & Michael, 2005; Wallace, Iwata & Hanley, 2006) e foram decisivos para a formação de um outro modelo ABA relacionado ao tratamento dessa população: modelo ou abordagem comportamento verbal (VB, do inglês *Verbal Behavior Model*). Embora as intervenções baseadas no modelo VB compartilhem similaridades com o modelo desenvolvido por Lovaas (e.g., intensidade do tratamento, importância da intervenção precoce e instrução por tentativas discretas), no quesito aquisição da linguagem tratam o assunto como comportamento verbal.

O uso aplicado da análise do comportamento verbal de Skinner é o aspecto mais marcante da abordagem VB. Para Skinner (1957) os mesmos princípios básicos de comportamento que se aplicam ao comportamento não-verbal (e.g., controle de estímulos, reforço, extinção) também se aplicam ao comportamento verbal, não havendo novos princípios de comportamento necessários para explicar a linguagem, residindo a diferença na forma como são reforçados. O comportamento não-verbal obtém seu reforço diretamente do ambiente, ao passo que o comportamento verbal é mantido por consequências que dependem da ação de uma pessoa treinada pela comunidade verbal (Santos & Andery, 2007; Sundberg, 2016)

Um aspecto bastante relevante do estudo do comportamento verbal é a ênfase na função das respostas verbais e não na topografia. No modelo VB, o ensino da linguagem ocorre devido a possibilidade de analisar e descrever relações entre respostas verbais e variáveis ambientais de controle. Para B. Esch, Lalonde e J. Esch (2010) a análise funcional da linguagem possibilita o ensino de competências linguísticas desejadas sob controle de estímulo apropriado, sendo o ponto de partida para o delineamento de um programa.

Outro ponto a ser destacado no modelo VB é a ênfase que coloca no ensino de mando desde as primeiras fases da intervenção (Sundberg, 2016). Os mandos são importantes no desenvolvimento da linguagem porque possibilitam que a criança aprenda a pedir e ganhar o que quer. Inicialmente a linguagem consiste de mandos por reforçadores incondicionados, isto é, por itens que são importantes para a sobrevivência, como comida e água ou por fortes reforçadores condicionados como a presença da mãe (Sundberg & Michael, 2001). Além

disso, o início da interação verbal que ocorre quando a criança passa a emitir mandos gera um efeito relevante sobre a interação verbal e social, sobretudo para crianças com atrasos de linguagem. Sundberg (2016) observa que nesse processo o adulto é pareado com o reforço. É o adulto que fornece a consequência relevante (entregar ou remover algo) no momento em que a consequência é de extrema importância para a criança e, assim, a sua relevância como reforçador condicionado contribui para o processo de criação de laços e estabelecimento da base para as relações sociais.

O modelo VB preconiza ainda que parte de sua programação de ensino ocorra em ambiente natural. O ensino em ambiente natural (*Natural Environment Teaching- NET*) aproveita do interesse da criança para fortalecer os comportamentos verbais em aquisição (Kates-McElrath & Axelrod, 2006). As estratégias NET permitem a continuidade do ensino na presença dos estímulos e variáveis motivacionais que deverão, eventualmente, manter os repertórios verbais da criança. Por exemplo, o interesse da criança em brincar com o brinquedo bola na hora do recreio vira oportunidade de ensino para que ela vocalmente emita um mando pelo item.

Entre as publicações embasadas no modelo VB destacamos as de Barbera (2007), Greer e Ross (2008) e Sundberg e Partington (1998). O instrumento de avaliação conhecido como *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP), de autoria de Mark Sundberg teve sua primeira edição publicada em 2008 e é um representante das produções do modelo VB. Segundo o autor, o material condensa os procedimentos e metodologia de ensino da análise do comportamento aplicada, juntamente com análise de Skinner de comportamento verbal em um esforço para prover um programa de avaliação comportamental da linguagem para crianças autistas e com atrasos similares.

Para Sundberg (2008) o foco primordial de um programa de intervenção para crianças com autismo deve basear-se no desenvolvimento efetivo das habilidades de linguagem. O VB-MAPP propõe uma avaliação sistemática do repertório verbal da criança para determinar quais habilidades específicas estão presentes ou ausentes. As informações da avaliação determinam o nível operante dos comportamentos da criança e são importantes porque elencam precocemente os alvos do programa de ensino.

O VB-MAPP é formado por cinco componentes que, conjuntamente, fornecem uma direção para a intervenção, além de um sistema de rastreamento de aquisição das habilidades da criança (Sundberg, 2008). Seu conteúdo é apresentado em um manual e um caderno para registro (*VB-MAPP Instructor's Manual and Placement Guide* e o *VB-MAPP Individual Child Protocol*). O manual serve como um guia para uso do material e apresenta as instruções

e critérios de pontuação e avaliação específicos para cada um dos 170 itens ou marcos propostos, além de explicação detalhada sobre os outros quatro componentes. Para efeito desse trabalho vamos descrever em detalhes os dois primeiros componentes do instrumento.

A Avaliação dos Marcos (VB-MAPP *Milestones Assessment*) ou primeiro componente avalia uma amostra do repertório verbal da criança e de habilidades relacionadas por meio de uma série de tarefas. Nele são apresentados 170 marcos elaborados a partir do desenvolvimento de crianças típicas, divididos em três níveis (0 -18 meses; 18-30 meses e 30-48) e organizados em dezesseis áreas (Tabela1). Cada marco é descrito operacionalmente, ou seja, há uma indicação pormenorizada do que o marco deve medir.

Tabela 1

Apresenta os marcos que são avaliados em cada um dos 3 níveis. A cores diferentes mostram as habilidades avaliadas em cada nível.

Áreas de habilidade	Nível 1 0-18	Nível 2 18-30	Nível 3 30-48
○ Mando			
○ Tato			
○ Responder de ouvinte			
○ Performance visual e emparelhamento com o modelo			
○ Brincar independente			
○ Comportamento social e brincar			
○ Imitação motora			
○ Ecoico			
○ Comportamento verbal espontâneo			
○ Responder de ouvinte por função, classe e Característica			
○ Rotinas de classe e habilidades de grupo			
○ Intraverbal			
○ Estrutura linguística			
○ Leitura			
○ Escrita			
○ Matemática			

Nota. Fonte: *The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* de M. Sundberg, 2008.

Já o segundo componente, Avaliação das Barreiras de aprendizagem (VB-MAPP *Barriers Assessment*), avalia a presença de 24 tipos de comportamento que frequentemente atrapalham ou impedem o aprendizado, como por exemplo, presença de comportamentos agressivos, auto estimulatórios e dificuldade para alcançar generalização (Tabela 2). A Avaliação das Barreiras acontece simultaneamente com a Avaliação dos Marcos.

Tabela 2

Apresenta as 24 barreiras de aprendizagem do VB-MAPP

Barreiras de Aprendizagem	
1. Comportamentos problema	13. Rastreamento comprometido
2. Falta de controle instrucional	14. Discriminação condicional falha
3. Mandos comprometidos	15. Falha em generalizar
4. Tatos comprometidos	16. Motivadores fracos
5. Ecóicos comprometidos	17. Custo da resposta x Oms
6. Imitação comprometida	18. Dependente de reforçamento
7. Emparelhamento com o Modelo comprometido	19. Auto- estimulação
8. Habilidades de ouvinte comprometidas	20. Dificuldades articulatórias
9. Intraverbais comprometidos	21. Comportamentos obsessivos compulsivo
10. Habilidades sociais comprometidas	22. Hiperatividade
11. Dependente de dica	23. Falha em manter contato visual
12. Scrolling (Advinhação)	24. Defesa sensorial

Nota. Fonte: *The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* de M. Sundberg, 2008.

O VB-MAPP tem sido uma material amplamente usado e citado na literatura como uma ferramenta útil de avaliação comportamental e utilizado para determinar o repertório inicial dos participantes em inúmeros trabalhos de campo e pesquisas (e. g ., Lorah, Gilroy, & Hinline, 2014; Loughrey, Betz, Majdalany, & Nicholson, 2014; Kobari-Wright, & Miguel, 2014; Koehler-Platten, Cloud, Schulze, Bertone, & Matters, 2013; Marchese, Carr, LeBlanc, Rosati, & Conroy, 2012; Somers, Sidener, DeBar, & Sidener, 2014). Por outro lado, alguns autores criticam a ausência de medidas psicométricas e apontam uma fragilidade na eficácia do material (Dixon, Belisle, Stanley, Rowsey, Daar, & Szekely, 2015; Dixon, Tarbox, Najdowski, Wilke, & Granpeesheh, 2011; Gould, Dixon, Najdowski, Smith, & Tarbox, 2011)

Koehler-Platten, Grow, Schulze e Bertone (2013) avaliaram o efeito de um esquema de reforçamento sobre a variabilidade vocal em três crianças autistas. O experimentador conduziu a avaliação do Nível 1 do VB- MAPP referente a sub seção do comportamento vocal espontâneo e o subteste de habilidades precoces de ecoar, antes e depois da intervenção, para mensurar o repertório vocal das crianças.

Já em Marchese, Carr, LeBlanc, Rosati e Conroy (2012), estudo cujo objetivo foi comparar a taxa de aquisição do ensino de tato para quatro crianças autistas, o repertório de tatos presente antes do estudo foi avaliado com o uso do VB-MAPP.

Somers, Sidener, DeBar e Sidener (2014) criaram um procedimento para ensinar dois meninos autistas a pedir por informações (emitir mandos) sobre a localização de itens (e.g., onde está a bola?). Para participar do estudo as crianças tinham que ter um repertório inicial de vinte mandos diferentes usando a forma “Eu quero...”. A verificação do repertório das crianças foi feita com o uso do VB MAPP.

Ainda nessa linha, Causin, Carbone e Sweeney-Kerwin (2013) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi ensinar três meninos com limitado repertório de responder de ouvinte a selecionar figuras de um conjunto e entregá-las na ordem em que foram solicitadas pelo instrutor. Antes do estudo as crianças tiveram o repertório de mando, tato, ouvinte e intraverbal avaliados com o uso do VB MAPP.

Além de pesquisas, o VB-MAPP pode ser usado em uma variedade de ambientes educacionais para estabelecer metas de aquisição de linguagem e objetivos acadêmicos (Petursdottir & Carr, 2011), porém, deve ser administrado por profissionais capacitados e treinados. Sundberg (2008) destaca que a avaliação deve ser realizada por pessoas com conhecimento de análise do comportamento, bem como, de comportamento verbal. Embora, a testagem de algumas áreas (brincadeira independente, social, habilidades e rotinas de grupo) possa contar com a ajuda de pais ou professores, muitas das tarefas verificadas exigem um profissional experiente, conhecedor da área e com experiência prática de atendimento. Ainda segundo o autor é crucial que os profissionais sejam capazes de distinguir entre variáveis motivacionais que controlam a emissão de mando e S^D s que controlam outras habilidades linguísticas. Por exemplo, S^D s não verbais (que controlam tatos) e S^D s verbais (que controlam intraverbal, textual, ecóico). A Tabela 3 fornece exemplos de operantes verbais em que a topografia da resposta falada "carro" é a mesma, mas o operante verbal é diferente. Ela ilustra a distinção entre mando, tato e intraverbal e mostra que a mesma palavra (topografia da resposta) pode ser controlada por diversas variáveis antecedentes e consequentes.

Tabela 3

Exemplo de operantes verbais que tem a mesma topografia, porém, variáveis antecedentes e consequências diferentes.

Operantes Verbais	Antecedente	Resposta	Consequência
Ecóico	Outra pessoa diz carro	Carro	Reforço não específico (elogio)
Mando	Mostrar uma pista de carro sem carro	Carro	Acesso ao carro
Tato	Uma figura de um carro	Carro	Reforço não específico (elogio)
Intraverbal	O que faz brum brum !	Carro	Reforço não específico (elogio)

Fonte: Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, de Barnes, Mellor, e Rehfeldt (2014).

Conhecer a distinção entre os operantes verbais permite que o profissional seja capaz de avaliar em qual contexto a criança emite a palavra carro para posterior programação do ensino necessário. Em outras palavras, é um erro pressupor que se a criança é capaz de tatear — por exemplo, “Peixonauta” quando ela vê o personagem Peixonauta — ela também é capaz de emitir o mando para o desenho do Peixonauta quando o vê na televisão e as variáveis motivacionais estão presentes ou ainda, que é capaz de responder de forma intraverbal a pergunta, “quem veste uma roupa espacial e é um peixe?”, se o Peixonauta não estiver visualmente presente. Enquanto a resposta “Peixonauta” é topograficamente a mesma nos três exemplos, os três repertórios são comportamentos funcionalmente distintos (Sundberg, 2008 ; Gamba, Goyos, & Petursdottir, 2015).

Embora o VB-MAPP forneça instruções sobre como implementar a Avaliação de Marcos, o estudo de Barnes, Mellor e Rehfeldt (2014) criou diversos critérios para avaliar e ensinar a sua implementação correta. Os autores fizeram uso de um pacote de ensino comportamental (*Behavioral Skills Training – BST*) para ensinar a administração do VB-MAPP a dois estudantes universitários, já com formação em análise do comportamento, porém, sem experiência na aplicação do material. O desempenho de cada um na Avaliação de Marcos para os Níveis 1 e 2 foi registrado antes do pacote de ensino ter sido implementado e depois. O treinamento foi composto por 05 itens: instrução, modelagem, ensaio, feedback e ensino corretivo quando necessário. A variável dependente foi o percentual de pontos ganhos em uma lista de habilidades definidas pelos autores como essenciais para a implementação dos Níveis 1 e 2 e a variável independente o pacote de ensino. Os resultados indicaram um desempenho dos participantes superior a 90 % após terem sido submetidos ao BST.

O BST tem sido descrito na literatura como um método utilizado para ensinar uma ampla variedade de habilidades para pessoas com deficiências no desenvolvimento e também ensinar equipes, estudantes e familiares de pessoas com algum tipo de transtorno (Barnes, Mellor, & Rehfeldt, 2014; Buck, 2014; Lafasakis & Sturmey, 2007; Rosales, Stone, & Rehfeldt, 2009). Trata-se de um pacote de ensino composto por uma combinação de instruções, de modelagem, ensaio, elogios e feedback corretivo que, quando utilizados conjuntamente, criam um técnica de ensino eficaz (Ward-Horner & Sturmey, 2012).

Parte dos estudos que utilizam o BST como método de ensino, programam testes de generalização e manutenção dos novos comportamentos aprendidos (e.g., Miles & Wilder, 2009; Perdomo, 2014; Sawyer, Crosland, Miltenberger, & Rone, 2015). A generalização é responsável por aprendizagens complexas e múltiplas, e a sua ocorrência é fundamental para que o indivíduo reconheça contextos, ou aspectos do contexto, que apresentam uma certa semelhança. Além disso, a exposição sistemática a novas contingências de ensino colabora para os comportamentos sejam fortalecidos e possam ocorrer sob controles diferentes (Sundberg, 2016).

O componente de instrução do BST é, em geral, escrito ou verbal. Entrega de material para leitura e aulas expositivas são frequentes nessa etapa. No componente modelação, a habilidade alvo deve ser demonstrada, por exemplo, por meio de vídeos. Na fase de ensaio, o aprendiz tem a oportunidade de praticar as habilidades que estão sendo ensinadas e na fase de *feedback*, ser reforçado por atingir o alvo traçado, ou corrigido e ensinado novamente..

Rosales, Stone e Rehfeldt (2009) demonstraram a eficácia do uso do BST ao ensinar três alunos de graduação a implementar o *Picture Exchange Communication System* (PECS). O pacote BST consistiu de instrução verbal e escrita, um teste, simulações de vídeo, modelagem e feedback corretivo. Após o treinamento, todos os três participantes implementaram com sucesso as fases 1 a 3 do PECS com outro colega e posteriormente com um aluno com deficiência de desenvolvimento.

Resultados similares foram descritos por Lafasakis e Sturmey (2007) que utilizaram o BST para capacitar pais de crianças autistas no ensino de novos comportamentos aos filhos. Os pais foram treinados no procedimento de ensino por tentativas discretas e tiveram a tarefa de ensinar imitação motora às crianças. Participaram do estudo três duplas de pais e seus respectivos filhos. Os resultados mostraram que as crianças aprenderam imitação motora e os pais aprenderam a ensinar por tentativas discretas com o pacote BST

Sondas de generalização foram programadas no estudo de Miles e Wilder (2009). Os autores testaram a eficácia de um pacote BST para ensinar três cuidadores de crianças com

problemas de obediência (não atender pedidos, não seguir regras e combinados) a implementar corretamente um conjunto de técnicas que pudesse fazê-los ensinar às crianças como responder de forma cooperativa em tarefas diárias. Os resultados mostraram, por meio de sondas de generalização, programadas para quatro semanas após o término do estudo, que o pacote de treinamento melhorou a obediência em duas das crianças. Discutiu-se a importância de mais tempo de treinamento e correção para um dos cuidadores. As sondas ocorreram em locais diferentes de onde o treino foi inicialmente realizado (parques ao ar livre, parque da escola).

OBJETIVO

Os estudos mundiais existentes sobre a prevalência do autismo indicam um aumento significativo de crianças com o quadro, sendo cada vez mais relevante o conhecimento sobre as características do transtorno, intervenções existentes, a eficácia das mesmas, além claro, de treinamento e capacitação profissionais. O domínio dos pontos elencados é importante para o planejamento de um programa efetivo de atendimento que reflita na melhora da qualidade de vida da criança e sua família. Estudos de revisão sistemática indicam que intervenções analítico comportamentais intensivas e precoces aumentam o repertório de crianças autistas em diversas áreas do desenvolvimento (Reichow, 2012; Virués-Ortega, 2010), corroborando o robusto conjunto de evidências científicas que embasam as práticas da área. Dizer que um tratamento está baseado em evidências significa que as intervenções realizadas apresentam evidência de eficácia em pesquisas empíricas, e que as informações obtidas podem ser, entre outras coisas, utilizadas para apoiar práticas aplicadas e gestão em saúde (El Dib e Atallah, 2006). O aumento da produção científica brasileira, relacionado ao tratamento do TEA, é relevante se quisermos fornecer evidências particulares para a proposição de serviços e tratamentos eficazes, desenvolver novas tecnologias e aumentar a generalidade do conhecimento científico em nosso país.

O VB- MAPP é fruto de décadas de estudo da análise do comportamento e oferece uma avaliação sistematizada para crianças autistas ou com atrasos similares. Utilizado para rastrear habilidades da criança, elaborar planos de ensino e em pesquisas aplicadas, tem sido largamente citado na literatura (e.g., Grannan & Rehfeldt, 2012; Marchese, Carr, LeBlanc, Rosati, & Conroy, 2012; Polick, Carr, & Hanney, 2012; Vandbakk, Arntzen, Gisnaas, Antonsen, & Gundhus, 2012; Koehler-Platten, Grow, Schulze, & Bertone, 2013) e se tornou um material de uso frequente entre os profissionais que planejam e implementam os atendimentos da área. Entretanto, como destaca Sundberg (2008) é necessário que o administrador do material tenha um conhecimento sólido de análise do comportamento e de comportamento verbal.

Uma intervenção adequada começa com a compreensão correta daquilo que se pretende avaliar e quando o material é escrito em uma língua estrangeira, garantir uma tradução e adaptação que sigam os parâmetros recomendados pela literatura é importante (Borsa, Damásio & Bandeira 2012). Acreditamos que a tradução e adaptação do VB-MAPP, bem como, a capacitação de profissionais, pode colaborar com as práticas locais,

instrumentalizar melhor os profissionais da área e ampliar as pesquisas sobre autismo e análise do comportamento aplicada no Brasil. Assim, o presente trabalho é composto por dois estudos:

Estudo 1

Traduzir e adaptar para o português o VB-MAPP manual:

- Capítulos um e dois que oferecem uma explicação geral sobre o manual, como administrá-lo e uma explicação básica sobre comportamento verbal
- Capítulos três, quatro e cinco, que apresentam e descrevem em detalhes os 170 marcos de desenvolvimento que compõe a avaliação do repertório da criança
- Capítulo seis que apresenta e descreve 24 barreiras usuais que interferem na aquisição de novos comportamentos e desenvolvimento da aprendizagem.

Traduzir e adaptar para o português o protocolo de registro do VB-MAPP

- VB MAPP Protocolo para pontuação da Avaliação de Marcos, Nível 1, 2 e 3
- VB MAPP Protocolo para pontuação da Avaliação de Barreiras

Estudo 2

Criar e testar um pacote de habilidades comportamentais (BST) para aprimorar o desempenho dos profissionais na implementação do VB-MAPP.

MÉTODO ESTUDO 1

O estudo traduziu e adaptou o instrumento de avaliação comportamental para crianças autistas ou com atrasos de linguagem chamado *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP), capítulos 1 ao 6 do Guia e o Protocolo de registro correspondente. Os capítulos abarcam todas as etapas de avaliação direta com a criança, incluindo as barreiras de aprendizagem. Os capítulos 7, 8, 9 são alvo de estudo futuro dos autores. O trabalho foi dividido em duas etapas devido a sua extensão e ao custo do projeto.

Acrescentamos ao estudo a adaptação da seção denominada “Teste de Ecóicos e Vocalização Espontânea”, para os sons da nossa língua. Essa parte foi realizada integralmente com a colaboração de Renata de Lima Velloso, fonoaudióloga, mestre e doutora em distúrbios do desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo.

Obtenção da permissão para a tradução do instrumento

A permissão para a adaptação do VB-MAPP foi solicitada ao Dr. Mark Sundberg em março de 2014. A cópia da permissão concedida é apresentada no Anexo 1.

Etapas do estudo

a. Traduções independentes

Duas traduções independentes foram realizadas por profissionais capacitados na língua inglesa (Cambridge English: Proficiency), ambos sem conhecimento técnico de análise do comportamento. O critério para a escolha dos mesmos foi o conhecimento da língua inglesa.

b. Síntese das duas traduções e obtenção da primeira versão em português

Nessa fase as duas versões traduzidas foram analisadas pelos autores e divergências de interpretação foram discutidas com os tradutores para a escolha dos termos mais precisos e elaboração de uma única versão. Além da adequação inglês- português, nessa fase os termos técnicos da análise do comportamento, bem como, do próprio VB-MAPP foram acrescentados e exemplos e situações da cultura brasileira também (e.g., nomes de brinquedos, comidas e atividades).

c. Avaliação por comitê de especialistas

Dois doutores em análise do comportamento foram convidados para fazer a revisão conceitual e técnica da versão produzida na etapa anterior. O primeiro especialista foi Ana Karina Leme Arantes, doutora em Psicologia (Comportamento e Cognição) pela UFSCar onde desenvolve projeto na área de comportamento simbólico, comportamento verbal e

nomeação. É pesquisadora de pós-doutorado do Laboratório de Aprendizagem Humana, Multimídia Interativa e Ensino Informatizado (LAHMIEI) da UFSCar e professora da Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial: análise do comportamento aplicada ao autismo da UFSCar. O segundo especialista foi Ricardo Correa Martone, doutor em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília (2008) e pós-doutor em Psicologia Experimental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Foi pesquisador visitante na Universidade North Texas (EUA) no biênio 2007-2008. Atualmente é professor do Mestrado Profissional em análise do comportamento aplicada do Núcleo Paradigma, na cidade de São Paulo e Coordenador do curso de especialização em ABA e Autismo (NEPNEURO) na cidade de Goiânia.

d. Piloto com população alvo

Dois profissionais com experiência em administrar o VB-MAPP receberam o material adaptado e foram instruídos a relatar quaisquer dificuldades na compreensão do texto escrito em português. Foram eles Christiana Gonçalves Meira de Almeida, doutora em Psicologia pela UFSCar e vice coordenadora da Fundação Programa de Apoio ao Desenvolvimento e Aprendizagem (PANDA) que atende crianças com TEA na cidade de Ribeirão Preto e Valéria Mendes, especialista em Psicopedagogia Clínica pela Universidade Paulista (UNIP) e mestre em Psicologia pela UFSCar.

RESULTADOS ESTUDO 1

O VB-MAPP é uma ferramenta extensa de avaliação e rastreamento de habilidades com 239 páginas na sua versão original e dividido em 05 componentes. Optamos por concluir a adaptação completa do material em duas etapas. No presente estudo os capítulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 do manual de instrução (VB-MAPP *Instructor's Manual and Placement Guide*) foram traduzidos e adaptados e são apresentados nessa seção, além do Protocolo de registro correspondente (VB-MAPP *Individual Child Protocol*.)

Antes da apresentação dos resultados, ou seja, da adaptação em si, esclarecimentos sobre como todo o processo ocorreu e alguns exemplos ilustrativos são fornecidos abaixo.

A adaptação foi realizada por meio de critérios qualitativos (Borsa, Damásio & Bandeira, 2012) e por isso contamos com a colaboração de 6 profissionais: dois tradutores independentes, dois especialistas da área e dois profissionais com experiência no manuseio prático do VB-MAPP.

A adaptação de um instrumento para outro idioma é um processo complexo devido às diferenças culturais que não permitem que se faça uma simples tradução (Borsa, Damásio & Bandeira, 2012). Assim, foi necessário sermos rigorosos e atentos com a escolha de palavras e expressões desde o princípio. Todas as etapas da adaptação exigiram a reorganização do texto conforme sugestões e correções foram sendo encaminhadas inúmeras vezes. No presente trabalho dois tradutores independentes realizaram a tradução do material. Quando as duas versões do inglês para o português foram entregues, comparamos as versões, as versões com o material original e decidimos por uma versão em português.

Os especialistas verificaram a coerência do texto e a consistência conceitual. Finalmente, profissionais da área, que usualmente aplicam o material, fizeram a leitura do trabalho adaptado para verificar sua compreensibilidade.

As tarefas de correção enfrentadas em todas as etapas foram organizadas e categorizadas por tipo de alterações necessárias: gramatical, adequação vocabular e material. A seguir alguns exemplos de cada categoria:

Gramatical

Nessa categoria consideramos a melhor maneira de usar substantivos, adjetivos e tempos verbais de forma a manter um padrão de escrita condizente com a língua portuguesa. Por exemplo, a palavra *mand* em inglês, já traduzida e utilizada pela área em inúmeros textos por mando (e.g., Arantes & Rose, 2009; Passos, 2003) foi utilizada na versão original como

substantivo ou verbo, dependendo do contexto em que estava escrita. Na versão brasileira optamos por não empregá-la como verbo e acrescentar o verbo *emitir* à palavra mando (evitando o termo mandar) (Tabela 5).

Tabela 5

Apresenta exemplos do uso das palavras mando e tato como verbo nos idiomas inglês/português

Original	Adaptação
To determine if a child mands without prompts	Determinar se a criança emite mandos sem dicas
Give the child 1 point if he tacts 25 items	Dê 1 ponto à criança se ela emitir 25 tatos para

O mesmo ocorreu com a palavra *tact*, (Tabela 5) já traduzida por tato ou tacto pela literatura da área e nessa versão associada também com o verbo emitir (evitamos a forma tatear). Em português tatear pode significar, por exemplo, apalpar ou tocar em algo delicadamente. Já em outras situações abrimos alguns nomes, como *intraverbalmente* (e.g., ver Capítulo 5, Social -13) por não se assemelharem a outras palavras do português.

Ainda um conjunto de muitos outros ajustes gramaticais foi necessário durante esse processo. Palavras foram suprimidas, outras acrescentadas, a ordem de muitas das sentenças trocada e exemplos acrescentados, tudo para facilitar a compreensão da leitura sem, no entanto, descaracterizar o trabalho original do autor.

Adequação vocabular

Nesse grupo nos preocupamos em usar as palavras da forma mais precisa e adequada ao texto original, porém, tomando cuidado com palavras que pudessem inferir um sentido negativo. Por exemplo, palavras como *impairment*, *faliure*, *defective* apresentam várias interpretações na língua portuguesa (falha, fracasso, defeito, deficiente, prejudicado, comprometido) e foram utilizadas com cuidado, a depender do contexto em que foram escritas no original. O objetivo foi evitar qualquer conotação inadequada que uma tradução literal poderia gerar. Por exemplo, os termos *impaired mand*, *impaired tact* e *failure to generalize* foram traduzidos por mando comprometido, tato comprometido e falha em generalizar (e.g., ver Capítulo 6, Tabela 6.1). Em outros casos, fizemos a substituição de

palavras por outras mais usuais no Brasil. Esse foi o caso de *developmental disabilities*, traduzido por atrasos do desenvolvimento. (e.g., ver Capítulo 1, tópico sobre o VB-MAPP).

Material

Alterar nomes de brinquedos e atividades da cultura americana também foram ocorrências comuns durante o processo. Tivemos que buscar brinquedos com características similares e de produção nacional ou que fossem pelo menos conhecidos. Por exemplo, os brinquedos *Cooties Bugs e Kid K'nex* (tipos de encaixes) foram trocados por Legos e Kit Polibol (e.g., Capítulo 4, Brincar-10) mais facilmente identificáveis para o leitor (e todos de montar). Atividades e jogos que não fazem parte na nossa cultura também foram adaptados. Por exemplo, “*bat at a T-Ball*” (tipo de pilar utilizado em um *baseboll* simplificado) foi substituído por jogo de taco (e.g., Capítulo 5, Brincar 12-M). Não são brincadeiras idênticas, mas compartilham de estrutura similar.

A seguir apresentamos os resultados do estudo. Ele foi organizado da seguinte forma:

- Capítulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 do Guia
- Protocolo de registro para os Níveis 1, 2 e 3, registro para a avaliação dos ecóicos e para Avaliação de Barreiras.

VB-MAPP

Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program

Avaliação de Marcos do Comportamento Verbal e Programa de Nivelamento

Guia

A Language and Social Skills Program for Children with Autism or
Other Intellectual Disabilities

Um programa de Linguagem e Habilidades Sociais para Crianças com
Autismo e outros Prejuízos Intelectuais

Mark Sundberg (2014)

Tradução e Adaptação Autorizada de M.Carolina C. Martone e Celso Goyos (2017)

A comercialização desse material

não está autorizada pelo autor

CAPÍTULO 1

UMA ABORDAGEM COMPORTAMENTAL PARA AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM

O *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* - VB MAPP (Avaliação de Marcos do Comportamento Verbal e Programa de Nivelamento) apresentado nesse manual, bem como, o protocolo para registro que o acompanha, tem por base a obra *Comportamento Verbal* (1957) de B. F. Skinner. Skinner oferece uma abordagem compreensível e abrangente da linguagem derivada de sólida fundamentação empírica advinda dos princípios da aprendizagem (Andresen, 1990; Schlinger, 2008). Além de seus estudos sobre linguagem, seu trabalho pioneiro, no âmbito da psicologia comportamental e da aprendizagem, conduziu ao campo profissional hoje conhecido como análise do comportamento aplicada (Cooper, Heron, & Heward, 2007; Morris, Smith, & Altus, 2005; Skinner, 1953).

A análise do comportamento aplicada tem proporcionado inúmeras intervenções de sucesso aos problemas de linguagem e aprendizado enfrentados por crianças com autismo ou outras atrasos de desenvolvimento (e.g., Guess & Baer, 1973; Halle, Marshall, & Spradlin, 1979; Koegel & Koegel, 1995; Krantz & McClannahan, 1993; Leaf & McEachin, 1998; Lovaas, 1977, 2003; Maurice, Green, & Luce, 1996; Wolf, Risley, & Mees, 1964). O VB-MAPP combina os procedimentos e metodologia de ensino oriundos da análise do comportamento aplicada, concomitantemente com a análise de Skinner de comportamento verbal. O objetivo é oferecer um programa de avaliação da linguagem de base comportamental para toda criança com atrasos de linguagem.

SOBRE O VB-MAPP

Há cinco componentes do VB-MAPP apresentados nesse manual. O primeiro é o **VB MAPP - Avaliação de Marcos (VB-MAPP *Milestones Assessment*)**, planejado para oferecer uma amostra representativa de habilidades verbais existentes na criança e outras relacionadas. A avaliação contém 170 marcos de aprendizagem e linguagem que são mensuráveis e balanceados em 3 níveis de desenvolvimento (0-18 meses, 18-30 meses e 30-48 meses). As habilidades avaliadas incluem mando, tato, ecóico, intraverbal, ouvinte, imitação motora, brincadeira independente, brincadeira social, percepção visual e emparelhamento com o modelo, estrutura linguística, habilidades de grupo e de sala de aula e acadêmicas iniciais

(leitura, escrita e matemática). Nesse componente está incluído ainda o subtteste *Early Echoic Skills Assessment* (avaliação das habilidades ecóicas iniciais) desenvolvido por Barbara E. Esch², Ph.D., CCC-SLP, BCBA.

O segundo componente é o **VB-MAPP- Avaliação de Barreiras (VB MAPP Barriers Assessment)** que apresenta uma avaliação de 24 barreiras, comumente encontradas em crianças autistas e com outros atrasos do desenvolvimento, que dificultam a aquisição da aprendizagem e da linguagem. As barreiras incluem problemas de comportamento, de controle instrucional, dificuldades para a emissão de mandos, tatos, ecóicos e intraverbais, imitação, percepção visual e emparelhamento com o modelo comprometidos, habilidades de ouvinte e sociais enfraquecidas, dependência de dica, adivinhação de resposta correta, escaneamento e discriminação condicional falhos, incapacidade para generalização, motivadores fracos, dependência de reforçadores, auto-estimulação, articulação prejudicada, comportamento obsessivo-compulsivo, comportamento hiperativo, incapacidade de fazer contato visual e defesa sensorial. A identificação de tais barreiras pelo profissional permite o desenvolvimento de estratégias específicas de intervenção que ajudam na superação desses problemas e culminam em um aprendizado mais efetivo.

O terceiro componente é o **VB MAPP- Avaliação de Transição (VB-MAPP Transition Assessment)** que é composto por 18 áreas e pode ajudar a identificar se uma criança está progredindo significativamente e se adquiriu as habilidades necessárias para aprender em um ambiente educacional menos restritivo. Essa ferramenta de avaliação fornece uma maneira mensurável para que a equipe, que elabora o plano de ensino individualizado (PEI) da criança, decida o que fazer e estabeleça prioridades para as necessidades educacionais da mesma. A avaliação é composta de diversas medidas retiradas de outras partes do VB-MAPP, bem como, de uma variedade de outras habilidades que podem afetar o processo de transição. A avaliação inclui medidas da pontuação geral do VB-MAPP Avaliação de Marcos, do VB-MAPP Avaliação de Barreiras, de comportamentos negativos, rotinas de classe e habilidades de grupo, de habilidades sociais, independência acadêmica, generalização, taxa de aquisição das habilidades, retenção, aprendizado em ambiente natural, habilidades de transferência, adaptação a mudanças, espontaneidade, brincadeira independente, habilidades de auto cuidado (vestir, tarefas da casa) e habilidades de toalete e de alimentação.

O quarto componente é o **VB-MAPP Análise de Tarefas e Rastreamento de Habilidades (VB –MAPP Task Analysis and Skills Tracking)**, que oferece uma subdivisão

² A tradução para a língua portuguesa do subtteste *Early Echoic Skills* foi realizada pela fonoaudióloga Dra Renata de Lima Velloso.

adicional das habilidades da criança e serve como um guia curricular mais completo das habilidades de aprendizagem e linguagem em curso. Há aproximadamente 900 habilidades abrangendo as 16 áreas do VB-MAPP. Uma vez que a Avaliação de Marcos tenha sido realizada e o nível geral de habilidades da crianças estabelecido, a Análise de Tarefas pode fornecer informações extras sobre a criança. A Análise de Tarefas contém uma ampla série de componentes auxiliares para áreas alvo identificadas. Tais componentes podem não ser significativos o suficiente para serem identificados como um marco ou meta (em um PEI), porém, desempenham um papel importante para que o repertório da criança se aproxime das crianças de desenvolvimento típico. Além disso, fornece uma variedade de atividades para que pais e professores possam facilitar a generalização, manutenção, espontaneidade, retenção, expansão e uso funcional de habilidades em contextos sociais e educacionais variados.

A Análise de Tarefas contida no VB-MAPP apresenta uma sequência atualizada e equilibrada em matéria de desenvolvimento e serve para a elaboração de um currículo baseado no comportamento verbal. Coletivamente, esses quatro componentes representam mais de 30 anos de pesquisa, trabalho clínico, pesquisas de campo do autor e de colegas (Partington & Sundberg, 1998; Sundberg, 1980, 1983, 1987, 1990; Sundberg & Michael, 2001; Sundberg & Partington, 1998; Sundberg, Ray, Braam, Stafford, Rueber, & Braam, 1979).

O quinto e último componente é o **VB-MAPP Classificação e Metas PEI (VB-MAPP Placement and IEP Goals)**, que corresponde aos resultados das quatro avaliações acima. O componente fornece direções específicas para cada um dos 170 marcos da Avaliação de Marcos, bem como, sugestões para as metas de elaboração do PEI. As recomendações podem ajudar o planejador do trabalho a formular um programa de intervenção que assegure que todas as partes relevantes da intervenção estejam incluídas.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

O objetivo primeiro dessa avaliação é identificar o nível de linha de base das habilidades da criança e compará-lo com as habilidades de seus pares de desenvolvimento típico. Se um programa de intervenção for justificável, os dados da avaliação devem fornecer informação essencial para determinar os elementos básicos da elaboração do PEI e de um currículo de trabalho. A avaliação deve fornecer orientação em termos de 1) quais habilidades devem ser o foco da intervenção; 2) com qual nível da habilidade o programa de intervenção deve

começar; 3) quais barreiras de aprendizado e aquisição de linguagem devem ser levadas em consideração (e.g., presença de comportamentos desafiadores, ecolalia, incapacidade de generalizar); 4) qual tipo de comunicação aumentativa, se alguma, pode ser a melhor; 5) quais estratégias específicas de ensino podem ser mais eficazes para a criança (e.g., ensino por tentativas discretas, ensino em ambiente natural) e 6) qual tipo de estrutura e ambiente educacional pode ser melhor para atender às necessidades da criança (e.g., em casa, 1:1 na sala de aula, pequenos grupos ou inclusão em sala regular).

A fim de obter o máximo benefício do VB-MAPP é essencial que o avaliador tenha conhecimento de Análise do Comportamento e de comportamento verbal (Skinner, 1957). Está além do escopo do presente manual fornecer um panorama amplo da Análise do Comportamento e o leitor é referido a muitos textos sobre o assunto (e.g., Cooper, Heron & Heward, 2007; Malott & Trojan, 2008; Martin & Paer, 2003; Miltenberger, 2004; Vargas, 2009). Assim, esse capítulo fornecerá um panorama sucinto sobre o comportamento verbal de Skinner e de como empregá-lo para avaliar as habilidades de linguagem e outras relacionadas em uma criança (para mais detalhes sobre comportamento verbal e suas aplicações na educação comum e especial, o leitor pode consultar Sundberg, 2007 e Vargas, 2009).

ANÁLISE DE SKINNER DE COMPORTAMENTO VERBAL

Skinner (1957) afirma que a linguagem é comportamento aprendido e que os mesmos princípios básicos do comportamento, que constituem a fundação da análise do comportamento aplicada, são aplicáveis ao comportamento verbal. De acordo com Skinner (1957), seres humanos adquirem a habilidade de falar e entender a linguagem de modo muito semelhante à forma pela qual aprendem os comportamentos de ler, agarrar, engatinhar e andar. O comportamento motor envolvido no movimento das cordas vocais é modelado a partir dos efeitos que esses movimentos produzem nos outros (incluindo a própria criança). Um bebê chora e o adulto cuida dele de diversas formas (i.e. reforço). Assim, o choro se torna gradualmente uma maneira de comunicação social (para uma análise mais completa, ver Bijou & Baer, 1965). A linguagem tem porém, características especiais, uma vez que envolve uma interação social entre falantes (aqueles que estão falando) e ouvintes (aqueles que respondem ao falante).

O Termo Comportamento Verbal

Procurando por uma nomenclatura para a análise da linguagem, Skinner escolheu o termo “comportamento verbal”, pois achava o termo “discurso” muito limitado (e.g., gestos podem

ser comunicativos) e o termo “linguagem” muito abrangente (e.g., as práticas de toda uma comunidade de falantes como na “língua inglesa”). Assim, ele escolheu comportamento verbal, termo que inclui todas as formas de comunicação: linguagem de sinais, troca de figuras, linguagem escrita, gestos ou qualquer outra forma que uma resposta de comunicação possa assumir. O foco da análise é nos indivíduos falantes e ouvintes, em detrimento da prática de linguagem de uma comunidade inteira.

A Distinção entre Falante e Ouvinte

Um tema importante no estudo do comportamento verbal é a distinção clara que Skinner faz entre o comportamento do falante e o do ouvinte. Em oposição às abordagens mais tradicionais, Skinner está primeiramente preocupado com o comportamento do falante (a pessoa que fala), mas não negligencia o ouvinte. Ele não aconselha o uso de termos como “linguagem expressiva” e “linguagem receptiva” como forma de distinguir entre falante e ouvinte. Para ele, esses dois tipos de “linguagem” refletem expressões distintas do que costuma ser chamado de processo cognitivo (Skinner, 1957, pp. 2-7). É importante ensinar uma criança a reagir ao falante, mas também a se comportar verbalmente como falante, embora sejam habilidades diferentes. Na maior parte dos casos, aprender um tipo de comportamento facilita o aprendizado do outro, mas isso não é uma regra, especialmente para crianças com atrasos de linguagem.

Forma e Função

Talvez um dos aspectos mais comumente mal interpretados da análise que Skinner faz do comportamento verbal seja a visão de que ele rejeita completamente a estrutura linguística tradicional e o sistema classificatório de substantivos, verbos, preposições, adjetivos etc. Sua posição é a de que, além da identificação da topografia ou estrutura de palavras e frases, deve haver uma justificativa para aquilo que causa a emissão dessas palavras. É aqui que reside a discordância com outras abordagens. É comum que as causas da linguagem sejam atribuídas a um pressuposto sistema processual de cognição (e.g., metáforas de codificação, decodificação, armazenamento) e estruturas biológicas geneticamente herdadas, em detrimento de variáveis ambientais.

Há dois aspectos frequentemente descritos como propriedades formais e funcionais da linguagem (Catania, 1972, 1998; Skinner, 1957). As propriedades formais envolvem a estrutura ou topografia da resposta verbal (i.e., palavras e frases específicas emitidas), enquanto que as propriedades funcionais envolvem as causas da resposta verbal (i.e., porque

essas palavras específicas são emitidas). Uma explicação completa da linguagem deve considerar esses dois elementos distintos. Skinner (1957) afirma que:

Nossa primeira responsabilidade é a simples *descrição*: qual é a topografia dessa subdivisão do comportamento humano? Uma vez que essa pergunta tenha sido respondida, ao menos de modo preliminar, podemos avançar ao estágio chamado *explicação*: quais condições são relevantes para a ocorrência do comportamento? — quais são as variáveis das quais ele é uma função? (p. 10)

O campo da linguística estrutural especializou-se na descrição da linguagem (nas propriedades formais). Assim, a topografia do que é dito pode ser medida por (1) fonemas: os sons do discurso individual que formam uma palavra; (2) morfemas: as unidades “com uma parcela individual de significado”; (3) léxico: o conjunto total de palavras que formam uma dada língua; (4) sintaxe: a organização das palavras, frases ou orações em sentenças; (5) gramática: aderência às convenções estabelecidas de uma certa língua e (6) semântica: o que as palavras “significam”.

A descrição formal da linguagem também envolve a classificação das palavras em substantivos (pessoas, lugares ou coisas), verbos (ações), preposições (relações espaciais entre coisas), adjetivos (propriedades de objetos), advérbios (propriedades de verbos ou adjetivos), pronomes (palavras que substituem substantivos), conjunções (palavras que unem frases substantivas ou verbais) e artigos (modificadores de substantivos). Há ainda diversos outros aspectos da descrição formal da linguagem, como orações, gerúndios, marcadores temporais, partículas, predicados, bem como, articulação, prosódia, entonação, tom e ênfase (e.g., Barry, 1998). Assim, pode –se dizer que sentenças são formadas por arranjos sintáticos de categorias léxicas a partir de convenções gramaticais de uma dada comunidade verbal.

As avaliações mais comumente utilizadas para crianças autistas ou com dificuldades intelectuais avaliam somente as propriedades formais da linguagem (Esch, LaLonde, & Esch, 2010), negligenciando as propriedades funcionais, a despeito das recomendações advindas do campo da fonoaudiologia que incluem função e forma (Hedge, 2010).

Uma Análise Funcional do Comportamento Verbal

A premissa central de Skinner (1957) quando refere-se ao comportamento verbal é a de que a linguagem é comportamento aprendido pelos mesmos tipos de variáveis ambientais que causam o comportamento não verbal (i. e., controle de estímulo, operações motivadoras,

reforço, extinção etc.) No capítulo 1 do livro *Comportamento Verbal*, Skinner apresenta o que ele identifica como “análise funcional do comportamento verbal”. A análise funcional apresentada é bem parecida com a análise descritiva e/ou funcional comumente usada no tratamento de problemas comportamentais (e.g., Iwata, Dorsey, Silfer, Bauman, & Richman, 1994; Neef & Peterson, 2007). Os primeiros oito capítulos do livro de Skinner definem a análise funcional do comportamento verbal e aquilo que ele chama de “operantes verbais básicos e elementares” (ver abaixo). O restante do livro contém análises detalhadas de como esses operantes elementares constituem os componentes de uma linguagem mais complexa, como pensar, resolver problemas, memória, sintaxe, gramática, literatura, autocorreção, composição e comportamento verbal científico.

A Unidade da Análise

A questão sobre como mensurar a linguagem é um assunto importante quando se analisa as habilidades linguísticas de uma criança, bem como, quando se desenvolve programas de intervenção. Como descrito anteriormente, o método tradicional mede as propriedades formais da linguagem (e.g., substantivos, verbos, comprimento de sentenças etc.). Já a unidade da análise, em uma análise comportamental da linguagem, embora contenha elementos formais, é composta por propriedades funcionais que são constituídas pela estrutura antecedente- resposta -consequência (Tabela 1-1). Skinner se refere a essa unidade como “operante verbal” e a um conjunto de operantes presentes em um indivíduo de “repertório verbal” (1957, pp. 19-22).

TABELA 1-1

A unidade da análise tradicional e comportamental.

Unidade Tradicional da Análise

As propriedades formais da resposta:

palavras, frases, sentenças, extensão média do enunciado (EME)³

Unidade Comportamental da Análise

As propriedades formais da resposta no contexto das propriedades funcionais

(os antecedentes e as consequências)

Antecedente - Resposta - Consequência

Operantes verbais elementares

OPERANTES VERBAIS ELEMENTARES

Skinner (1957) sugere que um repertório linguístico completo é composto de tipos diferentes de comportamento de falante e ouvinte. No centro da análise funcional de Skinner, sobre o comportamento do falante, está a distinção entre **mando**, **tato** e **intraverbal**. Esses três tipos de comportamento verbal são tradicionalmente classificados como “linguagem expressiva”. Skinner observa que essa nomenclatura mascara importantes distinções entre tipos de linguagem que são funcionalmente independentes. Além dos três operantes verbais elementares, Skinner apresenta também o ecóico, textual, transcritivo e relações de cópia de texto. Veja a Tabela 1-2 para uma descrição geral de cada operante verbal (incluindo o ouvinte), e as explicações seguintes para uma compreensão melhor e mais detalhada de cada habilidade de linguagem.

³ Extensão Média do Enunciado (EME), do inglês Mean Length Utterance (MLU). Trata-se de uma medida de produtividade linguística em crianças obtida pela soma do número de morfemas, ou seja, palavras faladas num conjunto de enunciados consecutivos, divididos pelo número de enunciados. Hubner, Patussi, Ardenghi, & Grolli. Input materno e aquisição da linguagem: Análise das diades comunicativas entre mães e filhos. *Bol. psicol* [online]. 2010, vol.60, n.132, pp. 29-43. ISSN 0006-5943.

TABELA 1-2

Descrições gerais dos operantes verbais elementares

Mando	Pedir por reforçadores desejados. Pedir por sapatos, pois você quer seus sapatos para sair de casa. Mandos podem também ser emitidos para remover itens ou atividades indesejáveis (por exemplo, PARE !).
Tato	Nomear ou identificar objetos, ações, eventos etc. Dizer “sapatos”, pois você vê seus sapatos.
Intraverbal	Responder perguntas ou conversar quando as suas palavras são controladas por outras palavras. Dizer, “sapatos”, pois alguém disse, “o que você usa nos seus pés?”
Ouvinte	Seguir instruções ou atender ao mando dos outros. Pegar os sapatos de alguém quando alguém solicita, “pegue os sapatos”.
Ecóico	Repetir o que se ouve. Dizer “sapatos” após alguém dizer “sapatos”.
Imitação	Copiar os movimentos motores de alguém (como na linguagem de sinais). Bater os punho juntos depois que alguém bateu os punhos juntos (o sinal para “sapatos”).
Textual	Ler palavras escritas. Dizer “sapatos”, pois você vê a palavra escrita “sapatos”.
Copiar um texto	Escrever a palavra “sapatos”, pois alguém a escreveu.
Transcrição	Soletrar palavras faladas a você. Escrever “sapatos”, pois você ouviu a palavra ser falada.

UMA VISÃO GERAL DOS DEZESSEIS DOMÍNIOS

Mando

O mando é uma parte da linguagem em que o falante pede por algo (ou declara, exige, sugere etc.) que ele precisa ou quer. Por exemplo, se uma criança com fome pede algo para comer, esse tipo de comportamento pode ser classificado como um mando. Um mando pode também ser emitido para remover um item ou atividade indesejável. Skinner (1957) selecionou o termo mando pois é convenientemente breve e parecido com palavras inglesas comuns como “comando”, “demanda”, “reprimenda” e “mandatório”. Em termos técnicos (Skinner, 1957, pp. 35-51; Michael, 1984, 1988), o mando ocorre quando a forma da resposta

verbal (i.e. o que uma pessoa diz) está sob o controle funcional de operações motivadoras - OMs (i.e. o que uma pessoa quer) e sob reforço específico (i.e. o que uma pessoa obtém). Por exemplo, a privação de alimento fará da comida um reforço efetivo e (b) evocará um comportamento como a emissão do mando “bolacha”, se esse mando produziu bolachas no passado. É importante entender que a motivação pode ser forte ou fraca, aprendida ou não, para conseguir itens e atividades desejáveis, ou para se livrar de itens ou atividades indesejáveis. Michael (2007) usou o termo operação motivadora (OM) para incluir todos esses efeitos e ainda alguns outros. Por exemplo, quando a motivação é forte para algo ser obtido ou removido (aumento na efetividade reforçadora ou punidora de um estímulo) chamamos este evento de operação estabelecadora (OE), porém, quando uma OM é fraca (redução na efetividade reforçadora/punidora de um estímulo), utilizamos o termo operação abolidora (OA) (e.g., saciação).

O reforço específico que fortalece um mando está diretamente relacionado com uma OM relevante. Por exemplo, se um menino apresenta uma OM forte para ser empurrado em um balanço, o reforço específico é ser empurrado por alguém. A forma da resposta pode ocorrer por diferentes topografias, tais como, levantar os braços, chorar, empurrar alguém em direção ao balanço ou dizer “empurre”. Se houver uma relação funcional entre a OM, a resposta e a história específica de reforçamento, todos esses comportamentos podem ser mandos para “ser empurrado no balanço”. Um ponto importante aqui é que a comunicação não é restrita somente às palavras. Na realidade, muitos dos comportamentos problemáticos apresentados por crianças com repertórios verbais fracos, atrasados ou comprometidos podem ser tecnicamente “mandos” (e.g., Carr & Durand, 1985).

Os mandos são muito importante para o desenvolvimento inicial da linguagem e para as interações verbais cotidianas da criança com outras pessoas, sendo o primeiro tipo de comunicação adquirida (Bijou & Baer, 1965; Novak, 1996). Normalmente os primeiros mandos ocorrem na forma de contato visual ou por formas diferentes de choro (quando a criança está com fome, cansada, com dor, com frio, com medo ou quer atenção social). A medida em que a criança cresce, chorar e estabelecer contato visual podem passar a ocorrer como mandos para brinquedos, ajuda, movimento dos objetos e pessoas, ou ainda para a remoção de um estímulo aversivo. Crianças de desenvolvimento típico rapidamente aprendem a substituir o choro por palavras ou outras formas padronizadas de comunicação. Além disso, aprender um repertório de mandos permite que a criança controle, não apenas o recebimento de alguns itens reforçadores, mas também estabeleça os papéis de falante e ouvinte, essenciais para o desenvolvimento verbal posterior.

Skinner (1957, p.36) ressalta que o mando é o único tipo de comportamento verbal que beneficia diretamente o falante. Isso significa que, geralmente, o mando faz com que o falante consiga o que quer (alimentos, brinquedos, atividades, atenção ou a remoção de estímulo indesejável). Como resultado, emitir mandos fortalece o comportamento verbal da criança porque satisfaz uma necessidade imediata. Frequentemente crianças pequenas envolvem-se na produção de altas taxas de mandos devido a esses efeitos especiais. Por fim, a criança aprende a emitir mandos para muitos reforçadores diferentes, incluindo mandos por informações verbais com palavras como “o quê”, “quem” e “quando” e a aquisição de novos comportamentos verbais acelera rapidamente (Brown, Cazden, & Bellugi, 1969). Finalmente, os mandos tornam-se mais complexos e desempenham um papel crítico na interação social, nas conversas, no comportamento acadêmico, no trabalho e virtualmente em todos aspectos do comportamento humano.

Talvez uma das informações iniciais mais valiosas sobre uma criança seja a natureza do seu repertório de mando. Dado o papel do mando no desenvolvimento típico, sobretudo, para o desenvolvimento da linguagem, muitas questões podem ser reveladas a partir da análise da existência ou não dessa habilidade na criança. A tarefa do avaliador é determinar a natureza exata das habilidades de mando da criança. A parte mais difícil dessa avaliação é o fato de que as variáveis motivadoras que evocam os mandos podem não ser facilmente acessíveis. Por exemplo, uma criança pode chorar quando quer atenção, mas pode ser difícil identificar e quantificar “querer atenção”. Outros estímulos, no entanto, são mais óbvios, por exemplo, quando a criança quer pegar um certo brinquedo. Nesse caso, a motivação para ter o brinquedo está forte, ao menos naquele momento.

Os mandos podem também ser multiplamente controlados na medida em que outras variáveis antecedentes podem estar presentes. Por exemplo, a presença de um item desejado pode fazer da resposta da criança parcialmente um tato; a relação com outro estímulo verbal quando indagada “O que você quer comer?” faz da resposta parcialmente um intraverbal; ou ainda a necessidade de uma dica ecóica do tipo “diga bolacha”, faz da resposta possivelmente mais um ecóico do que um mando (ou ainda uma combinação dessas variáveis) É importante que a pessoa que avalia o repertório de mando da criança seja capaz de identificar e discriminar entre essas fontes variadas de controle antecedente. Todas as crianças têm necessidades básicas que devem ser satisfeitas e elas devem comunicar, de algum modo, essas necessidades aos outros. O objetivo de uma avaliação de mando é determinar se a criança usa palavras, gestos, sinais ou ícones para comunicar suas necessidades. A pergunta principal a ser feita é como a criança exprime suas necessidades e desejos aos outros. Perguntas

adicionais incluem saber se a criança emite comportamentos negativos para conseguir o que quer, se as respostas da criança precisam de ajudas adicionais (como dicas ecóicas) e se ela emite apenas um pequeno conjunto de mandos, mesmo apresentando um conjunto extenso de motivadores. As respostas para essas perguntas ajudam a estabelecer as prioridades de um programa de mandos individualizado.

Tato

O tato é a parte da linguagem em que o falante nomeia coisas, ações, atributos etc. do ambiente físico imediato. O falante tem contato direto com os estímulos “não verbais” através dos órgãos dos sentidos. Por exemplo, se uma criança diz “cachorro” porque vê um cachorro, então, esse tipo de comportamento verbal é classificado como tato, ou ainda, se a criança ouve um cachorro latindo, e diz “cachorro”, também esse comportamento é classificado como tato (o estímulo antecedente não é verbal). Skinner (1957) selecionou o termo tato porque ele sugere que o falante está fazendo contato com o ambiente físico. Tecnicamente, o tato é um operante verbal sob o controle funcional de um estímulo discriminativo (S^D) não verbal e isso produz reforçamento condicionado generalizado. A relação do tato é praticamente sinônima ao que é comumente chamado de “identificação expressiva” em diversos programas de ensino para crianças com atrasos da linguagem (e.g., Lovaas, 2003).

Há muitos estímulos não verbais no mundo de uma criança a partir dos quais ela deverá, eventualmente, aprender a tatear. Nomes dos cuidadores, brinquedos, objetos comuns do lar e objetos de crianças são, geralmente, os primeiros tatos adquiridos pela criança (e.g., mamãe, papai, cadeira, mesa, livro, sapato, carro, colher, bola, cama). Estímulos não verbais podem aparecer de diversas formas e podem ser transitórios (verbos), relações entre objetos (preposições), propriedades de objetos (adjetivos), ou propriedades de ações (advérbios) e assim por diante. Estímulos não verbais podem ser simples como um sapato ou tão complexos quanto uma célula cancerígena. Uma configuração de estímulos pode conter muitas propriedades não verbais e uma resposta pode estar sob o controle de múltiplas propriedades. Por exemplo, “o carro vermelho dos bombeiros está embaixo da mesa pequena”. Estímulos não verbais podem ser observáveis (carro) ou não observáveis (dor), sutis (uma piscada) ou salientes (luzes de neon), relacionados com muitos outros estímulos não verbais (tamanho, cor) e muito mais. Dado a variedade e a ubiquidade dos estímulos não verbais, não surpreende que o tato seja um tópico primário do estudo da linguagem (Skinner, 1957).

O repertório de tato é tão significativo para a linguagem que é frequentemente tratado como o único elemento que requer treinamento direto. No entanto, existe atualmente um

conjunto substancial de pesquisas que mostram que mandos e respostas intraverbais podem não emergir meramente com o ensino somente do tato em intervenções precoces para crianças com atrasos de linguagem (para uma revisão, ver Sautter & LeBlanc, 2006). O objetivo do ensino do tato é trazer uma resposta verbal sob o controle de um estímulo não verbal (i.e. fazer com que estímulos não verbais se tornem S^{Ds} para palavras específicas). Se uma criança tem um repertório ecóico consolidado, então o ensino de tato é muito mais fácil (ou um repertório consolidado de imitação motora para uma criança que está aprendendo linguagem de sinais). Um instrutor de linguagem pode apresentar um novo estímulo não verbal (e.g., uma árvore) combinado com uma dica ecóica (e.g., “diga árvore”), reforçar diferenciadamente a resposta “arvore” e esvanecer gradualmente a dica ecóica. Contudo, o ensino de tato é mais difícil para algumas crianças e procedimentos especiais podem ser necessários. Uma vez que os tatos são adquiridos, o controle pode ser transferido para os mandos (e.g., perguntar se pode subir na árvore) ou intraverbais (e.g., falar sobre subir na árvore quando o objeto não está mais presente), embora, em algumas circunstâncias mandos e intraverbais possam ser aprendidos primeiramente e, posteriormente, transferidos para relações de tato.

Avaliar o repertório de tatos de uma criança é relativamente simples. Quando diante de um item, ação, propriedade (ou outros estímulos não verbais), a criança diz ou não o nome do estímulo. Se ela conseguir, pode –se dizer, em terminologia comportamental, que um estímulo particular exerce controle de estímulo (é um “S^D”) sobre as respostas emitidas pela criança. A medida em que o estímulo se torna mais complexo (e.g., relacionado aos verbos, adjetivos, preposições, conjunções ou estímulos múltiplos), é comum ver o controle de estímulo enfraquecer em diversos níveis do desenvolvimento da linguagem. O objetivo dessa parte da avaliação é identificar onde o controle de estímulos não verbais é forte e onde ele começa a enfraquecer. Uma vez que esses limites são identificados, prioridades para o ensino do tato podem ser estabelecidas.

Intraverbal

O intraverbal é uma parte da linguagem na qual o falante responde verbalmente às palavras dos outros (ele pode também responder intraverbalmente suas palavras). Em geral, o comportamento intraverbal envolve “falar sobre” coisas e atividades que não estão presentes. Por exemplo, dizer “ônibus” como resultado de ouvir alguém cantar a música “a roda do.....” é um comportamento intraverbal. Responder a perguntas do tipo “O que você fez ontem?” é também um comportamento intraverbal. Crianças de desenvolvimento típico emitem uma alta frequência de respostas intraverbais na forma de canções, contação de histórias, ao descrever

atividades, explicar problemas e assim por diante. Respostas intraverbais são também componentes importantes de diversos repertórios intelectuais normais (e.g., quando a criança é indagada, “O que a planta necessita para crescer?” e ela responde “água, sol e terra” ou responde “dez” como resultado da pergunta “cinco mais cinco”). O repertório intraverbal parece interminável e adultos típicos apresentam centenas de milhares de conexões intraverbais em seus repertórios verbais, podendo emitir milhares deles a cada dia (embora, muitos possam ser encobertos como “quando pensando”).

Em termos técnicos, um intraverbal ocorre quando um estímulo discriminativo verbal evoca uma resposta verbal que não apresenta correspondência ponto a ponto com o estímulo verbal (Skinner, 1957, pp 71-78). Não apresentar correspondência ponto a ponto significa que o estímulo verbal e a resposta verbal são diferentes. Não é a mesma situação que ocorre no caso das relações ecóicas e textuais (ver a seguir). Como todos os operantes verbais (exceto o mando), o intraverbal produz reforçamento condicionado generalizado. Por exemplo, em um contexto educacional, o reforço para respostas corretas, usualmente envolve alguma forma de reforçamento condicionado generalizado do tipo escutar do professor “certo”, receber notas altas ou a oportunidade de avançar para um nível de estudo mais avançado.

O repertório intraverbal facilita a aquisição de outros comportamentos não verbais e prepara o falante para responder rapidamente e com acurácia às palavras e sentenças, e isso exerce um papel fundamental para que uma conversa continue. Por exemplo, ao escutar um adulto dizer “praia”, em um determinado contexto, a criança poderá dizer várias outras coisas, como “nadar”, “água”, “areia” e será mais capaz de entender sobre o que o adulto está falando. Alguém poderá dizer que a criança está “pensando” sobre a praia e agora possui respostas verbais relevantes que fortalecem uma conversa sobre ir à praia.

Uma alta porcentagem de crianças com atraso no desenvolvimento falha na aquisição de um repertório intraverbal funcional e é importante identificar e avaliar as relações intraverbais como uma habilidade verbal separada. Frequentemente assume-se que a habilidade intraverbal, como o mando, irá simplesmente se desenvolver com o ensino de tato ou habilidades de ouvinte. Geralmente, quando as habilidades de conversação e sociais são identificadas como fracas ou ausentes, uma longa história de respostas repetitivas, comportamento negativo e falha em responder verbalmente a estímulos verbais, pode tornar difícil o desenvolvimento de um repertório intraverbal funcional. Crianças típicas começam a adquirir comportamento intraverbal após a aquisição consistente de mandos, tatos e repertório de ouvinte. Para muitas crianças a emergência de comportamento intraverbal pode ser observada em torno dos dois anos de idade e muitas das primeiras relações intraverbais são

bastante simples, tais como canções, sons de animais e associações intraverbais de uma ou duas palavras. Respostas intraverbais mais complexas do tipo responder a questões com múltiplos componentes (e.g., “Onde você mora?”) podem não ocorrer até a idade de três ou quatro anos. É extremamente crucial identificar a natureza corrente do repertório intraverbal da criança para que um programa de intervenção individualizado seja traçado.

Diferenças entre mando, tato e intraverbal

Há diversas diferenças importantes entre mando, tato e intraverbal. Primeiramente, o leitor deve notar que a mesma palavra pode ocorrer como mando, tato ou intraverbal (ver Tabela 1-2). Por exemplo, uma criança pode dizer “mamãe” quando ela vê a mãe (um tato), ou dizer “mamãe” quando quer a mãe (mando), ou dizer “mamãe” quando alguém diz “papai e...” (intraverbal). Para Skinner, a distinção entre mando, tato e intraverbal é a de que uma mesma palavra (topografia da resposta) poder ser controlada por diferentes variáveis antecedentes e consequentes. Além disso, uma resposta adquirida sob um tipo de controle antecedente não significa que não poderá ocorrer sob outro tipo de controle (para uma revisão de pesquisa empírica que sustenta a independência dos operantes verbais, ver Oah & Dickinson, 1988; Sautter & LeBlanc, 2006).

A independência entre os operantes verbais implica na necessidade de avaliar os três tipos de repertórios individualmente, além de, eventualmente, o ensino de cada habilidade verbal ocorrer de forma separada. Em outras palavras, é um erro pressupor que se a criança é capaz de tatear — por exemplo, “Bob Esponja” quando ela vê Bob Esponja —, ela também é capaz de emitir o mando para o desenho do Bob Esponja quando o vê na televisão e as variáveis motivacionais estão presentes, ou que é capaz de responder de forma intraverbal a pergunta, “quem mora num abacaxi no fundo do mar?”, se o Bob Esponja não estiver visualmente presente. Enquanto a resposta “Bob Esponja” é topograficamente a mesma nos três exemplos, os três repertórios são comportamentos funcionalmente distintos (Skinner, 1957).

As pessoas falam por uma série de razões, mas muito do que se fala é evocado, em geral, por uma de três variáveis ambientais principais: motivação pessoal (mandos), elementos do ambiente físico (tatos) e outros estímulos verbais (intraverbal, ecóico, textual). Uma conversa, por exemplo, pode envolver uma mistura de mandos, tatos e intraverbais da seguinte maneira: (1) o repertório de mandos permite que o falante faça perguntas; (2) o repertório de tatos permite que o falante fale sobre itens ou eventos que estão fisicamente presentes e (3) o repertório intraverbal permite que o falante responda a perguntas e fale sobre (pense sobre) objetos e eventos que não estão presentes fisicamente. A análise funcional dessas três fontes

principais de controle pode ser de extremo valor para programas de avaliação e intervenção que visam aperfeiçoar habilidades de linguagem (existem outras habilidades envolvidas em uma conversa, como as habilidades de ouvinte, ecóicas e de imitação). No entanto, é crucial que os pais ou um profissional sejam capazes de distinguir entre variáveis motivacionais (que controlam a emissão de mando) e S^Ds (que controlam outras habilidades linguísticas). Além disso, é importante diferenciar S^Ds não verbais (que controlam tatos) e S^Ds verbais (que controlam intraverbal, textual, ecóico, transcrição e cópia de textos). Para mais informações sobre as diferenças veja Michael (2007) e Sundberg (2007).

Ecóico

Ecóico é um tipo de linguagem em o falante repete sons, palavras e frases de um outro falante (ou dele mesmo). Por exemplo, uma criança que fala “gatinho” depois de ouvir sua mãe dizer “gatinho” demonstra comportamento ecóico. Repetir palavras, frases ou outros estímulos verbais audíveis é algo comum para todos os falantes no discurso cotidiano. Tecnicamente falando, o ecóico é controlado por um S^D verbal que se iguala (correspondência ponto a ponto) com a resposta. Comportamento ecóico produz reforço generalizado condicionado, como aprovação e atenção (Skinner, 1957, p. 56). A habilidade de ecoar fonemas e palavras alheias é essencial para o desenvolvimento da linguagem. O pai de uma criança pode dizer por exemplo, “Isso é um urso! Você pode dizer urso?”. Se a criança responder “urso”, os pais elogiam dizendo “certo”. Eventualmente, a criança aprenderá a nomear urso (emitir um tato) sem a dica ecóica. Isso ocorre comumente com poucas tentativas. O repertório ecóico é muito importante para ensinar linguagem a crianças com atrasos de linguagem e desempenha papel crucial no processo de ensino de habilidades verbais mais complexas (e.g., Lovaas, 1977, 2003).

A avaliação das habilidades ecóicas iniciais da criança neste manual foi realizada pelo subtteste *Early Echoic Skills Assessment* (EESA) desenvolvido por Barbara E. Esch, Ph.D., CCC-SLP, BCBA e foi adaptado para a versão brasileira. O EESA contém ainda diretrizes para a progressão dos sons contidos na fala (combinação de palavras e de palavras e frases) que são aprendidos por crianças de desenvolvimento típico. Contudo, para crianças com atrasos e problemas articulatórios é recomendado procurar um especialista em linguagem.

Imitação Motora

A imitação motora pode ter as mesmas propriedades verbais que as do comportamento ecóico, e isso pode ser observado pela sua importância na aquisição da linguagem de sinais

por crianças surdas. Por exemplo, uma criança pode aprender a imitar primeiro o sinal de um biscoito e depois emitir um mando para “biscoito” sem outra dica imitativa. A imitação é ainda essencial para ensinar linguagem de sinais para crianças que escutam, mas são mudas (Sundberg, 1980). Inúmeras crianças não apresentam repertório ecóico adequado e muito tempo pode ser gasto com tentativas de ensiná-las o comportamento ecóico, em detrimento de tipos de comportamentos verbais mais úteis, como aprender a emitir tatos e mandos. Um repertório imitativo consistente permite ao professor usar imediatamente linguagem de sinais para ensinar formas mais avançadas de linguagem (e.g., mandos, tatos e intraverbais). A linguagem de sinais possibilita que a criança rapidamente se comunique com outras pessoas sem fazer uso de comportamentos inapropriados (como as birras) para conseguir o que quer. A habilidade da criança de imitar as ações motoras de outros desempenha papel importante na aquisição de comportamentos relevantes como habilidades de autocuidado (ver a lista de habilidades de autocuidado na página [www. Avbpress.com/downloads](http://www.Avbpress.com/downloads)), atentar ao outro, seguir rotinas escolares e mesmo habilidades ecóicas. Além disso, a imitação ajuda no desenvolvimento de comportamento social e lúdico, bem como, outros tipos de atividades em grupo (e.g., artesanato, música).

O objetivo primordial dessa parte da avaliação é determinar se a criança consegue copiar os movimentos motores dos outros quando solicitada a fazê-lo. Por exemplo, se um adulto bater palmas, a criança irá imitá-lo? Ela pode precisar de uma dica verbal do tipo “faça isso” para responder, porém, durante a avaliação ela não deve receber nenhuma dica física ou verbal específica, como dizer “bata palmas”. (Note que a presença de uma dica verbal específica transforma parcialmente a resposta num comportamento de ouvinte; se a palavra for falada, pode ser difícil determinar o antecedente relevante que evocou a resposta). O resultado dessa parte da avaliação, em conjunto com os resultados da avaliação ecóica e de emparelhamento com o modelo, pode fornecer informações relevantes para determinar se a comunicação aumentativa (CA) é necessária e qual a forma mais apropriada para a criança.

Textual (Leitura)

O comportamento textual (Skinner, 1957) é a habilidade de identificar o que uma palavra diz, mas não necessariamente “com entendimento” do que foi lido. A compreensão, pela leitura de uma palavra, geralmente pressupõe outras habilidades verbais e não verbais, como os comportamentos intraverbal (e.g., compreensão) e de discriminação de ouvinte (e.g., obedecer instruções ou ordens). Por exemplo, dizer a palavra “livro” após ler a palavra escrita “livro” é um comportamento textual. Entender que livros são objetos para as quais olhamos e

utilizamos para aprender coisas, não é um comportamento textual, mas sim intraverbal. O entendimento daquilo que foi lido é tipicamente conhecido por leitura com compreensão. Skinner escolhe o termo “textual” para essa habilidade pois o termo “leitura” refere-se a muitos processos simultâneos. Tecnicamente, o comportamento textual envolve um S^D impresso ou escrito e uma resposta verbal que apresenta correspondência ponto a ponto, mas sem qualquer “semelhança formal” (i.e., como a correspondência perfeita que ocorre com ecóico, imitação e cópia de texto). No comportamento textual há um “código” entre a palavra escrita e seu correspondente falado e a criança deve aprender esse “código” para conseguir ler (Michael, 1982b).

Diversas crianças com atraso de linguagem adquirem habilidades de leitura com instrução e treino. Uma pequena porcentagem de crianças diagnosticadas com autismo são identificadas como “hiperléxicas” e geralmente desenvolvem capacidade fonética de ler e de soletrar uma palavra inteira com poucas instruções, embora, a compreensão seja normalmente inexistente ou fraca. O componente Avaliação de Marcos contém critérios iniciais para medir as habilidades textuais e de compreensão de leitura. Essas medidas incluem demonstrar interesse por livros, em ouvir histórias, habilidades de identificar letras, ler o próprio nome e combinar algumas palavras escritas a figuras ou vice-versa. Outras áreas do VB-MAPP (e.g., intraverbal) avaliam compreensão intraverbal a partir das histórias lidas para a criança. Finalmente, a parte da análise de tarefas do VB-MAPP (correspondente à aquisição de leitura) fornece inúmeras atividades adicionais que colaboram para o desenvolvimento do repertório inicial de compreensão textual e de leitura. O objetivo dessa parte da avaliação é determinar se habilidades anteriores à leitura, que tipicamente ocorrem em crianças de três a quatro anos, estão emergindo.

Transcrição (soletrar) e copiar um texto

Transcrição consiste no ato de soletrar ou transcrever palavras faladas (Skinner, 1957). Skinner também se refere a esse comportamento como “ditado falado”, cujos repertórios fundamentais são a escrita manual das letras e o soletrar exato da palavra falada. Em termos técnicos, transcrição é um tipo de comportamento verbal em que um estímulo verbal falado controla a resposta escrita, digitada ou soletrada. Tal como o operante textual, há uma correspondência entre o estímulo e a resposta produzida, mas não há semelhança formal. Por exemplo, se alguém pede à criança para soletrar a palavra falada, “chapéu” e ela responde, “c-h-a-p-é-u”, então temos uma transcrição. O estímulo e a resposta produzida possuem uma correspondência ponto a ponto, mas não nem têm semelhança física um com o outro (i.e.

semelhança formal). A soletração de palavras é um repertório difícil de ser adquirido. Muitas palavras, como na língua inglesa, não são escritas como soam, portanto, é usualmente difícil modelar um repertório discriminativo apropriado e mesmo adultos podem ter dificuldades com esse repertório.

Copiar um texto está na mesma classe de habilidades ecóicas e imitativas (Michael, 1982b). Copiar letras e palavras é uma forma de imitação sem quaisquer implicações referentes ao entendimento do que foi copiado. Tecnicamente, copiar um texto é uma resposta verbal controlada por um estímulo verbal discriminativo que apresenta correspondência ponto a ponto e similaridade formal (uma combinação perfeita). A eventual habilidade de escrever, digitar ou soletrar palavras e letras é um componente essencial da soletração e composição.

Crianças costumam iniciar o processo de aprendizado de escrita desenhando, colorindo, envolvendo-se em interações do tipo causa e efeito entre o instrumento da escrita e a superfície da escrita. Muitos desses comportamentos são avaliados na seção de análise de tarefas da área Percepção Visual e Emparelhamento com o Modelo. Em geral, escrever de modo controlado não ocorre antes dos três anos de idade. A avaliação de escrita controlada ocorre no Nível 3 da Avaliação de Marcos (e.g., desenhar formas, colorir dentro dos limites da figura, copiar letras e escrever o próprio nome). O intuito dessa parte da avaliação é determinar se a criança é capaz de demonstrar algumas habilidades de escrita e determinar se elas são compatíveis com as habilidades de crianças de 3 a 4 anos de idade de desenvolvimento típico.

Responder de Ouvinte

Há muitos comportamentos diferentes que se encaixam na categoria habilidades de ouvinte. Além de atentar às pessoas quando elas falam, servir como audiência para os falantes e responder ao comportamento do falante, deve haver um entendimento sobre o que o falante diz. Essa compreensão pode ser medida tanto como resposta verbal quanto não verbal. Se a resposta de uma criança for verbal, então ela será classificada como intraverbal e avaliada na seção intraverbal; mas se a resposta não for verbal, então será classificada como comportamento de ouvinte (também chamado de linguagem receptiva).

O modo mais comum de avaliação do comportamento de ouvinte é determinar se o comportamento verbal do falante evoca uma resposta específica não verbal, como executar uma ação desejada (e.g., “bata palmas”) ou seguir uma instrução (e.g., “vá para o banheiro e traga um lenço”), ou selecionar um item em uma série de outros itens (e.g., “onde está o animal marrom?”). As tarefas verbais da avaliação tornam-se gradualmente mais complexas e

incluem verbos, adjetivos, preposições, advérbios e múltiplas combinações das partes do discurso. O intuito dessa parte da avaliação é identificar a capacidade da criança de entender as palavras dos outros, medidas pelo seu comportamento não verbal em relação a essas palavras.

Responder de ouvinte por Função, Característica ou Classe (*Listener Responding by feature, function and class - LRFFC*)

Um estágio crucial para o avanço das habilidades de linguagem de uma criança é a sua capacidade de entender palavras mais complexas e abstratas e frases e orações ditas por outras pessoas. Um aspecto das palavras faladas por outros consiste no fato de que as pessoas, frequentemente, falam de coisas e atividades sem as nomear especificamente. Por exemplo, alguém pode falar de um jogo de baseball mediante palavras como: “taco”, “luvas”, “bolas”, “bases”, “Yankees” e “*home run*” sem nunca dizer as palavras “jogo de baseball”. Muitos aspectos das instruções cotidianas envolvem a descrição de coisas e atividades por suas funções (e.g., “o que você faz com um taco?”), por suas características (e.g., “o que é comprido e feito de madeira?”) ou por suas classes (e.g., “quais coisas você precisa para jogar baseball?”). Parte das habilidades de ouvinte de uma criança inclui a capacidade de responder não verbalmente quando objetos e atividades são descritos e se fala deles sem que sejam especificamente nomeados.

A avaliação das habilidades LRFFC exige uma lista de estímulos verbais progressivamente mais complexos e uma série visual também mais complexa. O objetivo é determinar até que ponto as perguntas se tornam muito difíceis e/ou a série muito complexa. Por exemplo, a avaliação é iniciada com estímulos verbais simples, “você come...”, enquanto mostra-se à criança uma série de 3 ou 4 itens, um dos quais um alimento. A tarefa consiste em saber se a criança consegue escolher o alimento (apontar para o item, por exemplo) quando somente as palavras “você come...” são faladas. Gradualmente, o estímulo verbal torna-se mais complexo e a série mais abrangente, até conter itens muito parecidos entre si (e.g., mesma cor, forma, função). Por exemplo, pedir à criança que “encontre algo com o qual ela toma sopa” enquanto abre-se uma gaveta bagunçada que contém diferentes tipos de talheres. Essa é uma tarefa mais difícil do que a de selecionar a colher em uma seleção organizada que contenha um sapato, um cavalo de brinquedo e a colher.

Habilidades de Percepção Visual e de Emparelhamento com o Modelo (*Visual Performance and Matching –to- Sample - VP-MTS*)

Diversos testes de inteligência contêm seções relativas a tarefas de discriminação visual, como quebra-cabeças, desenhos, padrões, sequências e emparelhamento com o modelo. Alguns deles são cronometrados a fim de determinar a rapidez com que o indivíduo realiza e responde apropriadamente às discriminações. Inúmeras habilidades estão relacionadas direta ou indiretamente com habilidades de discriminação visual. Por exemplo, discriminações de ouvinte comumente exigem que a criança observe e discrimine entre estímulos visuais. O objetivo dessa parte da avaliação é identificar a consistência das habilidades viso perceptivas da criança quando aplicadas à uma série de tarefas, sobretudo, as tarefas de emparelhamento com o modelo.

Brincadeira Independente

Para o propósito dessa avaliação será feita uma distinção entre dois tipos de brincadeiras: independente e social. Brincadeira independente envolve engajamento espontâneo em comportamentos que são automaticamente reforçadores (Vaughan & Michael, 1982). Em termos leigos, o comportamento deve ser divertido por si mesmo, prazeroso e recreativo para a criança e não exigir a presença de reforçadores externos para ser mantido. Isto é, a atividade tem propriedades auto reforçadoras suficientes (ela é um comportamento automaticamente reforçador). Por exemplo, uma criança pode estar sozinha e movimentar carrinhos para dentro de uma garagem de brinquedo, ou no caso de uma criança mais velha, construir um edifício com Legos. Em ambos os casos, sem nenhum tipo de ajuda ou entrega de reforçadores por adultos. A brincadeira independente modela uma série de habilidades importantes (coordenação entre os olhos e as mãos, brincadeira de causa e efeito, discriminação visual) e ensina à criança como ter tempo livre produtivo. Isso ajuda a evitar que comportamentos negativos, frequentemente causados pelo ócio e desejo por atenção, apareçam. Além disso, o desenvolvimento de habilidades lúdicas apropriadas é importante para ensiná-la a permanecer concentrada numa tarefa e porque fornece uma base para o comportamento social, que normalmente envolve habilidades de brincadeira em conjunto. Instrumentalizar a criança com um conjunto de habilidades de brincadeira pode fazer com que ela seja mais apreciada por outras crianças e atraia atenção positiva.

Comportamento Social e Brincadeira Social

Um componente significativo do diagnóstico do autismo envolve os déficits no desenvolvimento social. Há inúmeros elementos contidos no que se chama de “comportamento social”. Boa parte do comportamento social envolve linguagem: fazer pedidos (mandos) para obter informações dos outros; emitir tatos para um estímulo presente no ambiente; responder de forma intraverbal às questões dos colegas e escutá-los conversando. Por exemplo, uma criança pode perguntar “o que você está desenhando?” (mando para informação); a segunda responde: “uma nave espacial” (tato e intraverbal). Novamente a segunda criança, “você também quer desenhar uma nave?” (outro mando), e a primeira diz, “não tenho papel” (um tato, mas possivelmente um mando por papel), e assim por diante. Brincadeira social envolve interação com outros (adultos e crianças) e o reforço é socialmente mediado pelas pessoas. Alguns comportamentos mais avançados de brincadeira social incluem interpretação de papéis, brincadeira imaginária e jogos de tabuleiros, todos envolvendo comportamento verbal. Esses aspectos são avaliados nos Níveis 2 e 3. O objetivo do Nível 1 é reconhecer comportamentos específicos que podem ajudar a determinar se o comportamento social da criança corresponde ao Nível 1 de uma criança de desenvolvimento típico. Crianças pequenas costumam ser muito sociáveis quando querem atenção e interação com um adulto e irão comumente procurar atenção de maneiras variadas. Contudo, se a criança apresenta comportamento que sugere que o contato físico é aversivo e se, para ela, as pessoas não são, em geral, reforçadoras, ela poderá se isolar ou apresentar comportamentos negativos para interromper o contato social.

Comportamento Vocal Espontâneo

Brincadeiras vocais e balbucios são extremamente importantes para o desenvolvimento da linguagem. Balbuciar fortalece os músculos vocais e torna possível o controle dos músculos para a criança, além de fortalecer a emissão de sons específicos, que eventualmente, irão se transformar em palavras. Tal controle permite que as respostas vocais se tornem respostas ecóicas, de mando, de tato e intraverbal. A ausência de balbucios vocais e de brincadeiras com sons enfraquece os comportamentos verbais, embora, esforços para aumentar a produção vocal sejam frequentemente bem sucedidos. Testes auditivos devem ser realizados com as crianças que não balbuciam a fim de determinar se há anomalias físicas no sistema auditivo.

Rotinas de Sala de Aula e Habilidades de Grupo

Rotinas de sala de aula ajudam a estabelecer um grande número de habilidades importantes: imitar os colegas (e.g., entrar na fila quando as outras crianças também o fazem), seguir instruções de grupo (e.g., “todo mundo na fila”), aprender habilidades de auto cuidado (e.g., usar um guardanapo), reduzir a dependência de dicas e, dirigir a criança pelos espaços da escola. Uma vez que a criança é capaz de seguir as rotinas básicas em sala de aula e passar de uma atividade à outra sem necessitar de dicas dos adultos, o foco do trabalho deve mudar para o ensino de habilidades específicas e necessárias ao trabalho em grupo.

Ainda que muitas crianças beneficiem-se significativamente em aprender num ambiente de ensino em que há um professor para cada aluno, ao longo de todo um dia, esse pode não ser o melhor formato para a criança. O problema mais evidente nesses casos reside no fato do adulto adquirir “excesso” de controle de estímulo sobre os comportamentos da criança, devido a uma história muito meticulosa de apresentação de estímulos e reforçamento. Um ambiente de ensino 1:1 pode dificultar ou mesmo impedir que as respostas da criança ocorram em ambientes educacionais e sociais cuja proporção entre adultos e crianças é maior. Por outro lado, os ambientes menos restritivos podem não envolver, por exemplo, o uso de estratégias de aprendizagem sem erro e entrega sistemática de reforçadores, embora, até certo ponto, instruções coletivas possam ser muito úteis num programa educacional. É importante lembrar que boa parte do formato de ensino em um ambiente menos restritivo envolve instruções coletivas e a criança deve ser capaz de aprender e progredir num ambiente coletivo.

Estrutura Linguística

Uma medida importante do desenvolvimento da linguagem é a aquisição de palavras, frases e orações mais complexas. Há inúmeras formas para mensurar o aparecimento desses habilidades: articulação verbal, tamanho do vocabulário e quantidade de morfemas nas sentenças (Extensão Media do Enunciado – EME), sintaxe apropriada, uso correto de modificadores verbais e nominais (adjetivos, preposições, advérbios), tipos de inflexões (afixos do plural e marcadores verbais) etc. O objetivo dessa parte da avaliação é determinar a natureza do rendimento verbal da criança e o seu nível nos estágios de desenvolvimento linguístico.

Matemática

Há um espectro abrangente de competências que compõem o que é normalmente chamado de habilidades matemáticas. Por exemplo, as primeiras habilidades podem envolver mensurar,

contar, identificar números específicos, tatear números, combinar quantidades dos itens com seus respectivos números, etc. A avaliação dessas primeiras habilidades matemáticas ocorre no Nível 3 do VB-MAPP. O objetivo dessa parte da avaliação é determinar se a criança é capaz de demonstrar algumas habilidades matemáticas e se elas são compatíveis com as competências apresentadas por crianças típicas de três a quatro anos.

Resumo

A Análise do Comportamento vem contribuindo para o tratamento de crianças autistas ou com outros problemas de desenvolvimento nos últimos cinquenta anos. De modo notável, o uso de procedimentos comportamentais de ensino derivados da análise do comportamento aplicada, tem ajudado a estabelecer uma abordagem efetiva para o sistema educacional (Lovaas, 1977; Maurice, Green, Mace, 1996; Wolf, Risley, Mees, 1964). Esse capítulo descreveu como uma análise comportamental da linguagem (Skinner, 1957) pode contribuir para a elaboração de um programa de intervenção e avaliação da linguagem (Sundberg e Michael, 2001). Esse capítulo também apresentou os cinco componentes do VB-MAPP, um breve panorama da análise da linguagem de Skinner e uma descrição de cada uma das áreas avaliadas no manual. O capítulo seguinte contém instruções gerais para a administração do VB-MAPP.

CAPÍTULO 2

GUIA GERAL PARA A ADMINISTRAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE MARCOS E DA ANÁLISE DE TAREFAS E HABILIDADES DE APOIO

O componente Avaliação de Marcos foi delineado para identificar as habilidades de linguagem existentes (e relacionadas) em crianças autistas ou com outros atrasos do desenvolvimento (embora possa ser útil para adolescentes e adultos com habilidades limitadas de linguagem). Os resultados dessa avaliação, aliados aos resultados da Avaliação de Barreiras e de Transição, sugerem os objetivos de curto e longo prazo para um programa de intervenção. O presente capítulo contém as instruções gerais para a condução do VB-MAPP Avaliação de Marcos e Análise de Tarefas.

Marcos de Aprendizagem e Linguagem

O objetivo geral para uma criança com atraso de linguagem é alcançar um nível de competência linguística compatível aos seus pares de desenvolvimento típico. A identificação de marcos do desenvolvimento permite que o objetivo do programa de intervenção seja mais refinado e sua direção mais clara. É recomendado que as metas do PEI combinem com os marcos para evitar ênfase em habilidades de menor importância ou em etapas que não sejam apropriadas ao desenvolvimento. Completar a Análise de Tarefas é relevante, porém, para mensurar o progresso da criança e definir metas, os marcos são mais significativos, manejáveis e fornecem um guia curricular geral melhor.

Os marcos, apresentados na Avaliação de Marcos, foram selecionados e colocados em sequência através de um extenso levantamento de marcos do desenvolvimento contidos em mais de cinquenta tabelas de desenvolvimento oriundas de diversas fontes. Foram então reclassificados, tendo por base a análise que Skinner propõe para o comportamento verbal (nenhuma das tabelas existentes continha mandos ou sequências intraverbais, embora houvesse diversos exemplos dessas habilidades). Além disso, para guiar o trabalho, uma variedade de livros sobre desenvolvimento infantil foi ainda consultada. Alguns exemplos incluem, Bijou e Bear (1961, 1965, 1967); Brazelton e Sparrow (2006); Novak (1996) e Schlinger (1995). A escolha dos marcos também teve por base as próprias experiências do autor ao ministrar cursos de nível universitário sobre desenvolvimento infantil, supervisionar trabalhos em laboratórios de estudo sobre desenvolvimento e conduzir pesquisas sobre linguagem para diversas crianças ao longo de 35 anos de carreira. Finalmente, os ajustes

necessários foram pautados nos resultados de dados de pesquisa de campo, *feedback* de colegas analistas do comportamento, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, professores de educação especial, pais e professores de crianças com atraso de linguagem.

Conduzindo a avaliação

O VB-MAPP contém 16 domínios separados que medem as habilidades de linguagem e outras relacionadas. A maioria das escalas está organizada de acordo com a classificação dos operantes verbais de Skinner (i.e., ecóico, mando, tato, intraverbal). Além disso, medidas linguísticas padronizadas, tais como abrangência da extensão média do enunciado (EME), tamanho do vocabulário e o uso de convenções sintáticas e gramaticais (autoclíticos), bem como, habilidades auditivas e de percepção visual, são também avaliadas. Somam-se ainda, ao conjunto da avaliação, medidas de produção vocal, brincadeira e de habilidades sociais. Os 16 domínios são elencados em uma sequência de desenvolvimento que é apresentada em três níveis linguísticos. O Nível 1 contém 9 medidas que correspondem, de forma aproximada, às habilidades de aprendizado e linguagem observadas em uma criança de desenvolvimento típico de 0 a 18 meses. O Nível 2 contém 12 medidas concebidas para corresponder, de forma aproximada, às habilidades de aprendizado e linguagem observadas em uma criança típica de 18 a 30 meses. O Nível 3 apresenta 13 medidas que correspondem às habilidades de aprendizado e linguagem observadas em uma criança típica de 30 a 48 meses de idade. Algumas das medidas estão presentes em todos os três níveis, como é o caso do mando, tato e repertório de ouvinte, enquanto outras estão presentes apenas nos níveis relevantes para aquelas habilidades. Por exemplo, o balbúcio vocal está presente no Nível 1, a resposta intraverbal e de ouvinte por função, característica e classe (LRFFC) nos Níveis 2 e 3 e leitura, escrita e matemática somente no Nível 3.

A pontuação de cada domínio é relativamente balanceada em seus respectivos níveis. Isto é, 5 pontos no Nível 1 para o domínio mando é, do ponto de vista do desenvolvimento infantil, compatível com a pontuação 5 para o Nível 1 de tato, ecóico, ouvinte etc. Por exemplo, uma criança de 18 meses de desenvolvimento típico deve emitir aproximadamente 10 mandos diferentes, ser capaz de tatear 10 estímulos não verbais e entender auditivamente cerca de 20 palavras. Esse padrão é mantido ao longo de todo o VB-MAPP, com exceção de crianças entre 0 a 6 meses de vida, cujas habilidades de brincadeira, sociais e de percepção visual se desenvolvem muito antes das habilidades ecóicas, de imitação e de tato. Assim, para essa faixa etária, as escalas iniciais podem não parecer muito equilibradas, e a correspondência com o desenvolvimento típico deve ser realizada de forma cuidadosa.

Importante destacar que todas as crianças se desenvolvem de maneira diferente e há diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem, sobretudo, no âmbito das habilidades intraverbais, sociais e acadêmicas.

Uma vez que a criança alcance um marco específico é imprescindível não supor que o ensino dessa habilidade esteja completo. Ela deve ser ampliada para o próximo nível mais avançado. Por exemplo, se uma criança alcança o marco Tato 2-8 (“Tatear 10 ações”), ela deverá seguir aprendendo mais tato de ações, bem como, generalizar e incorporar todas elas às atividades do ambiente natural. Mais adiante deverá ser capaz de aprender a usá-los com outras crianças, como mandos e intraverbais e, eventualmente, ser capaz de ler tais palavras e agir de acordo com o que lê. O VB-MAPP Classificação e Metas PEI (Capítulos 8, 9 e 10) fornece um direcionamento curricular geral para cada item alcançado.

Idade e diagnóstico de cada indivíduo avaliado

O VB-MAPP pode ser conduzido com qualquer indivíduo que apresente atraso de linguagem, independentemente da idade ou do diagnóstico específico. Embora, o foco do programa seja claramente em crianças mais novas, autistas ou com outros atrasos do desenvolvimento. Entretanto, o programa pode ser modificado para avaliar adolescentes ou adultos, bem como, outras pessoas com distúrbio de linguagem expressiva/receptiva, ou ainda traumatismo craniano (Sundberg, San Juan, Dawdy & Arguelles, 1990). Os exemplos, materiais utilizados e itens específicos para o teste, devem ser adaptados e apropriados à faixa etária da pessoa em avaliação (e.g., vários dos marcos relacionados aos comportamentos de brincar podem ser descartados ao avaliar adultos), mas isso não altera a progressão geral de aquisição da linguagem, nem exclui a necessidade de avaliar todos os operantes verbais e áreas de habilidades relacionadas.

Quem pode conduzir a avaliação?

Fazer uma avaliação da linguagem não é um processo fácil. O VB-MAPP foi construído para ser o mais simples possível, entretanto, existem alguns pré-requisitos necessários para que um adulto possa realizar a avaliação. As cinco habilidades necessárias para o avaliador são: 1) conhecimento básico da análise de comportamento verbal de Skinner (1957). Por exemplo, para avaliar o repertório de mando, o avaliador deve saber o que é um mando e como ele está relacionado com as operações motivadoras; 2) conhecimento de Análise do Comportamento. Por exemplo, conhecer as sutilezas dos vários tipos de dicas e ajudas possíveis e ser capaz de identificar se a resposta da criança está sendo controlada

inadvertidamente por alguma. Esse conhecimento é essencial, por exemplo, para determinar quais habilidades a criança realmente aprendeu; 3) familiaridade com a estruturas básica da linguagem; 4) conhecimento do desenvolvimento típico da linguagem de crianças e 5) ter adquirido um bom entendimento sobre o quadro do autismo e outros tipos de atrasos do desenvolvimento. Finalmente, como em qualquer instrumento de avaliação de linguagem, é fundamental a leitura e o estudo do manual, bem como, a prática em aplicá-lo. Barnes, Mellor e Rehfeldt (2014) demonstraram que um pacote de treinamento de habilidades comportamentais, incluindo instrução, modelação e *feedback* ensinou dois avaliadores sem experiência na condução do VB-MAPP, a implementá-lo corretamente. Quanto mais habilidoso for o avaliador, mais competentemente completará a avaliação.

De forma a tirar o melhor proveito das competências individuais, diversas pessoas podem se envolver na avaliação das habilidades do indivíduo (e.g., estrutura linguística e ecóica podem ser melhor avaliadas por um fonoaudiólogo). Já outras crianças podem sentir-se mais a vontade quando seus pais ou cuidadores estão presentes ou observando o processo de avaliação. A avaliação pode ainda ser finalizada mais rapidamente se as pessoas que conhecem a criança são capazes de fornecer informações relevantes, desde que precisas. Avaliar a generalização também exige o envolvimento adicional de outras pessoas.

Determinar o “nível operante”

A meta da avaliação é determinar as habilidades específicas presentes ou ausentes do repertório linguístico e relacionado de uma criança (e.g., tatear verbos, emitir mandos por informação, interação social com outras crianças). O nível de linha de base de uma habilidade (aquilo que a criança já sabe) é chamado de “nível operante” na terminologia comportamental, e a presente avaliação procura determinar o nível operante da criança em diversas habilidades. Algumas vezes os marcos da presente avaliação podem estar abaixo do nível operante de uma determinada criança (por exemplo, testar o Nível 1 do Tato para uma criança já é capaz de emitir tatos para 100 itens). Se for esse o caso, muitos marcos podem ser completados sem testes formais se o avaliador conhecer a criança e tiver dados sobre seu histórico de aprendizagem ou fontes de informações confiáveis (e.g., pais, terapeutas que trabalham na casa da criança, professores). Portanto, nas instruções de pontuação específicas contidas nos próximos três capítulos, o avaliador deverá rapidamente pontuar uma tarefa se essa estiver abaixo do nível operante da criança e passar para os itens posteriores. Conforme a avaliação se aproxima do nível operante de uma habilidade, testagens mais estruturadas e

formais serão necessárias para determinar a natureza exata do nível operante da criança para aquela habilidade.

Se a criança falhar em três domínios consecutivos é razoável parar a avaliação (um limite). Contudo, algumas crianças podem demonstrar habilidades fragmentadas e obter sucesso numa tarefa fora da sequência do desenvolvimento (e.g., leitura, matemática) e devemos lhes dar crédito se isso ocorrer.

Formas de medir e pontuar

O forma pela qual um avaliador irá mensurar empiricamente cada marco durante uma avaliação dependerá do intuito da avaliação de cada criança. Se o VB-MAPP for utilizado para uma pesquisa ou para um estudo de resultados, então a avaliação deve ser conduzida de modo mais rigoroso e incluir registros e medidas detalhadas de cada habilidade, bem como, empregar um avaliador adicional. Porém, seu emprego mais frequente serve a propósitos clínicos ou educacionais, cujos objetivos são preparar um programa de intervenção da maneira mais eficiente e efetiva possível, além de apropriado à criança testada. Para esse tipo de uso, as informações acerca da criança em questão podem ser obtidas de várias maneiras, incluindo entrevistas com os pais ou outras pessoas que conhecem bem a criança. As informações de outros, se confiáveis, podem acelerar a avaliação em algumas áreas (e.g., brincadeira independente). Entretanto, a avaliação de algumas habilidades exige o olhar treinado de um profissional (e.g., mandos sem dicas, habilidades intraverbais ou estrutura linguística), como é o caso do componente Avaliação de Barreiras. Cada situação é diferente e aqueles que estão envolvidos com a criança devem escolher a melhor maneira de determinar o nível operante de suas habilidades e as prioridades para o programa de intervenção.

Muitas das habilidades podem ser avaliadas simplesmente observando-se se elas ocorrem ou não no ambiente natural da criança. Ao observar uma criança brincando pode-se avaliar diferentes habilidades de brincadeira ou sociais. Por exemplo, a criança interage com outras, emite mando para os colegas ou os imita? Outras habilidades devem ser avaliadas dentro de um tempo determinado, como ao registrar os minutos que a criança permanece sentada numa atividade em grupo. Em outras situações, a melhor forma é testar diretamente e verificar, por exemplo, se a criança é capaz de emitir tatos para “gordo” e “magro”, “grande” e “pequeno”. Por fim, outras habilidades podem, tanto ser avaliadas por observação ou testadas diretamente, como é o caso dos mandos para itens ausentes. O método específico para pontuar cada marco pode ser encontrado no Protocolo para Registro do VB-MAPP. A pontuação dos

itens da Análise de Tarefas também pode ser encontrada no Protocolo. Informações mais detalhadas sobre os quatro métodos de registro são apresentadas abaixo.

Teste Formal (T): consiste em apresentar uma tarefa para a criança e registrar suas repostas. Por exemplo, TATO (Nível 1- Marco 5) avalia “a criança é capaz de emitir tato para 10 itens”. Assim, o teste formal deve consistir na apresentação de cada item acompanhado de uma dica verbal, “o que é isso?” e do registro das respostas corretas e incorretas da criança. A meta é determinar diretamente se a criança consegue executar a habilidade exigida ou não.

Observação (O): consiste em verificar se uma habilidade ocorre em situações ambientais variadas sem a apresentação formal de alguma instrução por parte do avaliador (não há limite de tempo para esse registro). Por exemplo, VP-MTS (Nível 1- Marco 3) avalia se a criança consegue “atentar visualmente à um livro ou brinquedo por 30 segundos”. A observação consistirá em anotar numa folha de registro se essa habilidade ocorre ou não.

Teste formal ou observação (T/O): nesse caso o avaliador pode obter os dados relevantes através do teste formal ou da observação direta da criança. Por exemplo, MANDO (Nível 2 – Marco 6) avalia se a criança “emite mando para 20 itens ausentes diferentes, sem dicas (exceto, pela presença da dica verbal, “o que você quer?”)”. Observar se os mandos são emitidos no ambiente natural pode fornecer as informações necessárias para o registro dos pontos (e.g., enquanto brinca com uma boneca a criança diz: “cadê a mamadeira?”). A habilidade também pode ser examinada diretamente se for dado à criança parte do item desejado (e.g., a boneca), mas sem outras partes (e.g., a mamadeira).

Observação cronometrada (OC): a resposta alvo deve ocorrer num período de tempo determinado. Por exemplo, Comportamento Social e Brincadeira Social - (Nível 1- Marco 5) avalia se a criança “segue espontaneamente outras crianças ou imita o comportamento motor dos colegas 2 vezes num período de 30 minutos”. Para pontuar nesse item, a criança deve realizar esses comportamentos dentro do período de tempo determinado e sem dica dos adultos. O período de tempo pode ser dividido em observações separadas, como em duas etapas de 15 minutos cada.

Reforço e pontuação

Respostas corretas devem ser reforçadas com um esquema de reforçamento adequado à cada criança. Aproximações podem ser registradas como corretas em muitas circunstâncias e devem ser anotadas na parte destinada às observações e comentários do Protocolo de Registro. Por exemplo, ao testar o repertório de tato, a criança pode dizer: “ivro”, quando olha para o livro. O tato é funcionalmente correto, mas formalmente pobre. Se a criança disser “ivro” para diversas coisas, a resposta não é funcionalmente correta. Tarefas que estão muito além do nível de habilidade da criança, como emitir tatos de pronomes para uma criança que emite apenas tatos para poucos substantivos, não precisam ser testadas nesse momento.

Ambiente de testagem e administração do tempo

Teste formal e observação podem ser conduzidos na sala de aula, em casa, na comunidade e sem limite de tempo para que a criança complete a avaliação (com exceção das observações cronometradas). O tempo total da avaliação depende do nível geral da criança, de sua cooperação e do conjunto de materiais. Contudo, o uso da Avaliação de Marcos, em detrimento da Análise de Tarefas, acelera significativamente o processo de avaliação.

Algumas crianças podem ficar mais a vontade em um ambiente do que outro (e.g., escola versus casa). Crianças pequenas podem sentir-se melhor no chão, enquanto as mais velhas, que já fizeram parte de algum curso escolar, podem ficar mais a vontade sentadas em uma mesa. Entretanto, alguns ambientes podem ser mais convenientes para determinar o nível de habilidade da criança. Por exemplo, um parquinho pode não ser indicado para avaliar a habilidade de “emparelhar com o modelo”, mas muito propício para testar “brincadeira independente e social”.

Sequência da testagem

As habilidades devem ser testadas na sequência programada para cada área, porém, o avaliador pode conduzir os testes de forma alternada entre as áreas. Por exemplo, testar alguns marcos da área dos ecóicos, em seguida mandos e depois alguns tatos. Embora a ordem de testagem seja essencialmente irrelevante, tarefas que exigem números maiores de estímulos testados dependem do sucesso da criança nos níveis anteriores (e.g., o número de tatos). O objetivo da avaliação é identificar se a criança é capaz de realizar as tarefas testadas. Assim, apresentar a testagem em um formato alternado pode ser mais apropriado para manter a atenção da criança. Algumas habilidades ainda envolvem o mesmo material e podem ser avaliadas em conjunto, como o tato, discriminações de ouvinte e emparelhamento com o

modelo. Uma variedade de sugestões para a condução da avaliação é apresentada na Tabela 2-1.

Identificação de Barreiras

A avaliação de potenciais barreiras de aprendizagem deve ser conduzida simultaneamente com a Avaliação de Marcos (ver capítulo 6). Alguns problemas podem ser bastante óbvios e são relatados facilmente pelos pais ou outras pessoas que conhecem a criança (e.g., problemas comportamentais, auto-estimulação, hiperatividade). Contudo, problemas mais sutis (mandos comprometidos, dependência de dicas, incapacidade de generalizar) exigem um profissional treinado. Essa parte da avaliação consiste em determinar rapidamente se existe uma barreira e se ela deve ser alvo de uma análise adicional.

Tabela 2-1

Dicas para o avaliador

. Antes de começar a avaliação a família da criança deve completar um questionário sobre os reforçadores da criança. Utilize essas informações para se familiarizar com os interesses da criança, como atividades favoritas e familiares, músicas, filmes, comidas, bichos de estimação e membros da família preferidos. Tais informações são úteis para identificar potenciais itens que devem ser utilizados para as avaliações de mando, tato e responder de ouvinte.

- **Estabeleça vínculo com a criança.** Dê tempo para a criança sentir-se a vontade com você pareando-se com atividades divertidas e a entrega de reforçadores. Além disso, mantenha as demandas iniciais num nível mínimo e progrida devagar.
- **Mantenha o controle dos itens testados e dos reforçadores**
- **Reforce respostas corretas.** Utilize um esquema de reforçamento apropriado para a criança.
- **Reforce comportamentos desejados.** Reforce de forma intermitente e forneça sólido reforço social quando a criança atentar à instrução, sentar-se corretamente, fizer contato visual e sorrir. Utilize elogios descritivos, como “ Adoro quando você olha para mim! ”, “Você é muito legal”.
- **Utilize tanto itens preferidos quanto novos que possam interessar a criança.** Objetos auto-estimulatórios podem ser usados, se necessário.
- **Sorria no momento em que elogia a criança.** Dê a ela um motivo para olhar para você.

- **Escolha atividades reforçadores e itens típicos para a idade da criança.** Embora as habilidades da criança possam não ser adequadas a sua idade cronológica, a maioria delas aprende algum tipo de habilidade apropriada à idade, apesar do seu nível funcional de desenvolvimento. Por exemplo, se você estiver testando uma criança de 14 anos que apresenta comportamento intraverbal de iniciante, evite usar músicas infantis do tipo “Atirei o pau no” como complemento intraverbal. Utilize uma canção da série televisiva favorita dessa criança.
- **Quando testar o repertório inicial de mando, siga a motivação (OM) da criança.** Por exemplo, se uma criança quer brincar no balanço, vá até o balanço e perceba se ela emite o mando “balanço” ou “empurre”. Isso provavelmente exigirá certo planejamento, como por exemplo, segurar o balanço e não empurrá-lo imediatamente. Pergunte para a criança, “o que você quer?”, e espere para observar se a situação evoca o mando “balanço” ou “empurre”.
- **Utilize materiais específicos ao gênero e idade da criança ou que sejam neutros quanto ao gênero.** Quando avaliar e ensinar mandos e habilidades sociais e de brincar, os melhores resultados deverão acontecer a partir da escolha de atividades específicas para cada gênero. Uma menina pode ser reforçada quando lhe são pintadas as unhas ou quando brinca de passar a maquiagem da mãe. Um menino pode preferir brincadeiras de luta. Fazer uso de atividades que interessam a criança pode evocar a emissão de novos comportamentos verbais como mandos, tatos, intraverbais, comportamento de ouvinte, imitação motora e habilidades sociais e de brincadeira.
- **Mostre um nível apropriado de entusiasmo.** Empregue um tom de voz mais entusiasmado para respostas corretas e sem dicas, no entanto, sem ser muito dramático (exagerado).
- **Conceda tempo para pequenos intervalos.** Você pode dividir a avaliação em sessões, testar as habilidades em partes e fazer pequenos intervalos. Isso se aplica especialmente aos testes de mesa, como tarefas de emparelhar com o modelo. Não apresse a avaliação, o objetivo é aprender o que a criança é capaz de fazer e para isso não há limite de tempo.
- **No momento do intervalo não permita que a criança brinque com os itens mais reforçadores.** Dê um motivo para que a criança retorne para a avaliação quando ela estiver prestes a começar novamente.
- **Reconheça e responda apropriadamente aos gestos e vocalizações espontâneos.** Ria com a criança, sorria, acene com a cabeça e incentive a criança a continuar respondendo.

- **Mantenha o processo interessante e pareie itens reforçadores com você ao entregá-los de forma divertida e envolvente.** Por exemplo, apresente o reforço para a criança como se fosse um avião que vai em sua direção, ou como um carrinho movimentando-se sobre a mesa, ou ainda como se você fosse um mágico que tira o item reforçador da orelha da criança.
- **Intercale tarefas conhecidas com outras mais desafiadoras**
- **Ocasionalmente forneça reforços livres (não contingentes)**
- **Evite dicas em excesso quando a avaliação é conduzida.** Isso mascara o verdadeiro nível operacional da criança.
- **Dê à criança de 3 a 5 segundos para responder se necessário.**
- **Repita a explicação da tarefa ou a pergunta de 2 a 3 vezes se necessário.**
- **Use os procedimentos de dicas da menos intrusiva para a mais (*least – to most*) para avaliar o nível de habilidade da criança.** Isso ajuda a determinar o que a criança é capaz de fazer de modo independente ou com poucas dicas.
- **Sempre finalize um período de avaliação ou a sessão com uma resposta correta e de forma positiva.**

Materiais da avaliação

A utilização dos marcos de desenvolvimento reduz muito o número de materiais necessários para conduzir a avaliação. Muitos desses itens podem ser encontrados em sala de aula ou no ambiente familiar e algumas avaliações podem ser conduzidas em outros ambientes naturais, como um parquinho, jardim, parque etc. Uma lista de materiais sugeridos para cada nível está disponível na tabela 2-2. Sugestões adicionais acerca de materiais podem ser encontradas nas instruções específicas em cada um dos 170 marcos (capítulos 3, 4 e 5).

Tabela 2-2

Lista de Materiais

Todos os Níveis

- Cronômetro ou timer para marcar o tempo das respostas;
- Lápis e folha de registro para registrar e contar as respostas;
- Reforços apropriados para a criança (e.g., petiscos, bolhas de sabão, brinquedos *pop-up* ou de corda, bolinhas, varinha mágica, microfone).

Nível 1

- Figuras de membros da família, pessoas, bichos de estimação ou objetos do cotidiano familiares a criança;
- Objetos comuns: itens com os quais a criança tem contato diariamente (e.g., escova de dente, caneca, colher, bola, bichos de pelúcia);
- Quebra-cabeça: duas ou três peças para crianças de 1 a 3 anos;
- Blocos: quatro peças de tamanho padrão em qualquer cor;
- Livros ilustrados: três livros apropriados a idade.
- Legos
- Caixa com encaixes para formas para crianças de 1 a 3 anos.

Nível 2

- Itens para incentivar a criança a emitir mando por itens ausentes (e.g., uma caixa de suco sem canudo, trilhos sem o trem, o Sr. Cabeça de Batata sem as partes do corpo, embalagem de bolha de sabão sem a haste).
- Livros ilustrados, cartões com imagens ou fotos para os tatos (itens, bonecos e atividades da vida quotidiana), emparelhar com o modelo (itens semelhantes, por exemplo, três figuras de flores em um conjunto com as figuras de uma casa, um sino e um cavalo), LRFEC (animais que fazem sons específicos, por exemplo, vaca, pato, cachorro, gato, porco), figuras de itens com funções similares ou da mesma classe (e.g., peças de roupa, talheres, pratos, móveis, comidas, veículos, instrumentos musicais, brinquedos, itens escolares) e, por fim, figuras com itens de mesma cor ou forma (e.g., maçã vermelha, carro vermelho, celeiro vermelho e uma bola redonda, balão redondo, laranja redonda).
- Itens idênticos: 25 itens para a atividade de emparelhar o modelo (e.g., colheres, carrinhos, sapatos, figuras de personagens de desenho que a criança gosta).
- Conjunto de itens coloridos semelhantes: três itens para classificar cores semelhantes (e.g., carrinho vermelho, chapéu vermelho, brinquedo vermelho, carro de bombeiros, banana amarela, balão amarelo, carrinho amarelo).
- Conjunto de itens com formas semelhantes mas diferentes quanto a cor para classificar (e.g., quadrados vermelhos e azuis, círculos vermelhos e azuis).
- Conjunto de itens semelhantes, mas não idênticos (e.g., uma bola de futebol e uma de basquete).

- Objetos que são semelhantes para atividade de emparelhamento com o modelo: 25 (e.g., 3 ou 4 colheres em um conjunto com uma faca de manteiga e um garfo).
- Tesouras de criança, cola bastão, giz de cera e papel.
- Itens (ou gravações) que emitem sons do ambiente. Por exemplo, toque do telefone, campainha, choro de bebê, latido de um cachorro, buzina de um carro.
- Quebra-cabeça: quatro ou cinco peças para crianças de 1 a 3 anos.
- Anéis para empilhar.
- Brinquedos para brincadeira independente (e.g., Lego, trem, casa de boneca, bonecas).
- Adereços para brincadeiras de faz-de-conta e sociais (e.g., conjunto de chá, comida de mentira, bonecas, chapéu de bombeiro, véu de princesa, caixas de papelão).

Nível 3

- Cartões com formas e cores: cinco para cada atividade de tato e emparelhar com o modelo;
- Livros ilustrados, cartões com imagens e/ou fotos, semelhantes aos do nível 2;
- Quebra-cabeça para crianças de 2 a 5 anos;
- Cartões com imagens de blocos: 25 padrões diferentes;
- Blocos coloridos para colocar em sequência;
- Cartões com letras do alfabeto;
- Cartões numerados de 1 a 5;
- Cartões com sequências para contar pequenas histórias;
- Cartões sequenciados por tamanho;
- Itens que funcionam como exemplos de adjetivos e medidas (e.g., leve e pesado, limpo e sujo, quente e frio, molhado e seco, grande e pequeno, comprido e curto);
- Itens pequenos para avaliar a habilidade de contar (e.g., balas, feijões);
- Palavras para iniciantes com figuras correspondentes (e.g., gato ou bola);
- Papel com linha e lápis;
- Materiais de desenho (e.g., giz de cera, papel de dobradura, livro de colorir, papel, tesoura, cola, fitas, itens para colagem);
- Imagens ou livros que contenham profissões (e.g., policial, enfermeira, médico, bombeiros, professor, carteiro, pedreiro, motorista de ônibus e de ambulância);
- Brinquedos para brincadeira independente (e.g., quebra-cabeça, Lego, trens e trilhos, casa de boneca, boneca e móveis, materiais de desenho e artesanato);

- Roupas de criança ou bonecas para que a criança possa vestir e que tenham botões, fivelas, laços, velcro.
 - Três livros de atividades apropriados para a idade da criança (e.g., ligar pontos, labirintos, procurar a imagem).
-

Pontuação dos formulários da Avaliação de Marcos do VB-MAPP

No formulário de pontuação da Avaliação de Marcos há espaço para o registro de quatro avaliações separadas (Figura 2-1), mas aplicações adicionais podem ser conduzidas se necessário. Em geral, o VB- MAPP deve ser administrado uma vez por ano ou por ano escolar. O formulário de pontuação dos marcos deve ser utilizado para a criação de um perfil do estudante no âmbito de todas as suas habilidades e níveis. A ordem das habilidades listadas em cada nível do formulário não reflete a ordem de aquisição, mas foi assim organizada como um tentativa de alinhar habilidades semelhantes nos três níveis. Por exemplo, o domínio Mando ocorre na primeira coluna em todos os três níveis. Entretanto, a sétima coluna contém o domínio Imitação nos Níveis 1 e 2 e Leitura no Nível 3, pois neste nível a imitação não é mais um objetivo central da avaliação de crianças que já dominam as primeiras habilidades. A imitação ainda é importante, mas nessa fase, as habilidades devem ser introduzidas como parte da vida cotidiana da criança e com outras atividades funcionais (e.g., brincadeira imitativa, jogos, esportes, atividades de auto cuidado, atividades acadêmicas e outras formas do comportamento social). Leitura, Escrita e Matemática aparecem no Nível 3, mas não nos Níveis 1 e 2, pois não são habilidades esperadas nos estágios anteriores.

Figura 2-1

Exemplo de como preencher o formulário de pontuação

Nome:	Maria					
Data de nascimento:	06/05/2011					
Idade na testagem	1	3 anos	2		3	4

Chave:	Pontuação	Data	Cor	Testador
1.o teste	52	02/04/14		MC
2.o teste		11/11/14		MC
3.o teste				
4.o teste				

NÍVEL 3

	Mando	Tato	Ouvinte	VP/MTS	Brincar	Social	Leitura	Escrita	LRFFC	Intrav	Grupo	Ling	Mat
15													
14													
13													
12													
11													

NÍVEL 2

	Mando	Tato	Ouvinte	VP/MTS	Brincar	Social	Imitação	Ecóico	LRFFC	Intrav	Grupo	Ling
10												
9												
8												
7												
6												

NÍVEL 1

	Mando	Tato	Ouvinte	VP/MTS	Brincar	Social	Imitação	Ecóico	Vocal
5									
4									
3									
2									
1									

É extremamente importante pontuar uma habilidade como correta somente se o avaliador conseguir evocar o comportamento sob demanda ou observar a sua ocorrência. Quando o objetivo for observar se um comportamento acontece de forma espontânea é necessário garantir que variáveis de interesse da criança estejam presentes (OMs) e não fazer uso inadvertido de dicas. Em parte, as dicas relacionam-se com o que é conhecido na psicologia comportamental como controle de estímulo e muitas decisões importantes são baseadas na presença ou ausência de controle de estímulo, tanto no momento da avaliação, quanto no ensino da linguagem. Por exemplo, um suposto “mando espontâneo” para desenhar com canetinhas, pode estar sob controle de um estímulo discriminativo do tipo dica visual (adulto olha para a canetinha) e não de uma variável motivadora. É preferível que o avaliador erre sendo mais conservador. Presumir que uma criança domina uma habilidade quando, na verdade, ela está ausente ou foi emitida com ajuda de dicas, decorada ou é deficiente de algum modo, afetará o desenvolvimento de outras habilidades baseadas nessa primeira.

Há quatro espaços (caixas) para cada item individual (ver Figura 2-2). Esses espaços servem para cada uma das avaliações realizadas (i.e., anotar no primeiro espaço a primeira avaliação - linha de base). Há três possibilidades para pontuar cada habilidade: 0, $\frac{1}{2}$, ou 1. Pontue a resposta com base nas instruções específicas de cada nível (capítulos 3, 4 e 5). Se a criança receber uma pontuação 0, escreva 0 dentro do espaço para o item. Se o item não foi testado (como no caso da leitura para uma criança pequena), marque o espaço com um 0 também. Há dois passos para transferir os dados da criança para outras seções da avaliação. Primeiramente, some todos os pontos adquiridos em uma área de habilidade, por exemplo “4 $\frac{1}{2}$ ” para tato (Figura 2-1) e escreva essa pontuação no espaço assinalado como “pontuação total” no topo de cada área. Depois disso, some as pontuações de todas as áreas e, em cada nível, e transfira a pontuação total para a seção apropriada do formulário.

Figura 2-2

Exemplo de preenchimento do formulário para Tato -Nível 1

Tato		Pontuação Total		1.a	2.a	3.a	4.a
				4 ½			
A criança emite tatos para pessoas, objetos, partes do corpo ou figuras?							
1.a	2.a	3.a	4.a	1. Tato para 2 itens reforçadores? (e.g., pessoas, personagens, animais de estimação ou objetos favoritos)			
1							
1.a	2.a	3.a	4.a	2. Tato para quaisquer 4 itens (e.g., pessoas, personagens, animais de estimação ou outros objetos)			
1							
1.a	2.a	3.a	4.a	3. Tato de 6 itens não reforçadores (e.g., sapato, chapéu, colher, carro, cama)			
1							
1.a	2.a	3.a	4.a	4. Tato espontâneo para 2 itens diferentes (sem dica verbal)			
1							
1.a	2.a	3.a	4.a	5. Tato para 10 itens (e.g., pessoas, objetos, partes do corpo ou figuras)			
½							

O passo seguinte é preencher o formulário de pontuação com cores diferentes cada vez que administrar novamente a Avaliação de Marcos (ver Figura 2-1). Os dados de cada item devem ser transferidos para o formulário de pontuação com uma única cor na primeira administração. A cada nova administração uma nova cor deve ser utilizada para registrar as novas aquisições da criança.

Se a criança receber 1 preencha com cor todo o espaço; se ela receber ½, preencha a primeira metade do espaço e deixe a metade de cima em branco; se ela receber 0, deixe todo o espaço em branco. Observe que algumas habilidades iniciais podem ser pontuadas com 0 ou ½, enquanto outras, mais avançadas, podem receber 1. No formulário do pontuação existem pequenos círculos embaixo de cada seção. Os círculos podem ser utilizados para indicar que uma habilidade foi testada, embora a criança não tenha obtido nenhuma pontuação naquela seção.

Análise de Tarefa e Habilidades de Suporte do VB-MAPP

O Protocolo de Registro do VB-MAPP contém 35 páginas de itens de verificação de Análise de Tarefas e Habilidades de Suporte para 14 dos 16 domínios da Avaliação de Marcos (os domínios de vocalizações espontâneas e ecóicos não estão contemplados). As habilidades elencadas na Análise de Tarefas podem ser identificadas e diretamente relacionadas a um marco específico de desenvolvimento, e mostram os passos anteriores para que esse marco seja alcançado. As Habilidades de Suporte não são necessariamente pré-requisitos para um

marco específico e não precisam ser trabalhadas na ordem exata em que são apresentadas (como a Análise de Tarefas exige). Entretanto, as habilidades de suporte apresentadas no Protocolo são parte essencial de qualquer programa de intervenção.

Os itens de verificação da Análise de Tarefas e das Habilidades de Suporte são apresentados de forma combinada no Protocolo de Registro. Por exemplo, Mando 1-5 (da Avaliação de Marcos) avalia se “criança emite 10 mandos diferentes sem dicas, exceto, *O que você quer?* - o item desejado pode estar presente (i.e., maçã, carro, suco)”. Na seção de Análise de Tarefas e as Habilidades de Suporte é possível encontrar cinco tarefas adicionais (5a a 5e) para que esse marco seja alcançado. Por exemplo, o passo 5-b que avalia se a criança, “ emite 3 mandos diferentes sem dicas verbais – o objeto pode estar presente”. Por outro lado, um exemplo de Habilidade de Suporte que não está diretamente relacionada a esse marco específico é a habilidade 5-e que diz “criança continua a emitir o mando por 2 vezes se o item não for entregue (persistência)”. As Habilidades de Suporte são importantes e devem ser desenvolvidas, e podem ou não, justificar uma meta específica para o PEI. Podem contudo, ser adicionadas ao programa da criança para o momento em que ela estiver pronta para aprendê-las.

Há aproximadamente 750 habilidades nessa seção do VB-MAPP. Embora elas sejam importantes pelas razões descritas acima, não foram elaboradas para serem usadas como uma avaliação da mesma forma que a Avaliação de Marcos. O delineamento da Avaliação de Marcos tem o objetivo de mapear as principais habilidades linguísticas, de aprendizado e sociais esperadas em crianças típicas, sem a incumbência de quebrá-las em passos menores. Para as pessoas que estão acostumadas a utilizar a Avaliação das Habilidades Básicas de Aprendizagem e Linguagem (*Assessment of Basic Learning and Language Skills: The ABLLS*), de Partington e Sundberg (1998), o conteúdo do componente Análise de Tarefas e Habilidades de Apoio do VB –MAPP parecerá familiar, embora, seja significativamente mais detalhado e balanceado do que a ABLLS porque apresenta marcos de desenvolvimento e aquisições sociais e de linguagem de crianças típicas (e.g., Sundberg& Sundberg, 2011).

A seção Análise de Tarefas e Habilidades de Suporte está organizada de acordo com os três níveis de desenvolvimento da Avaliação de Marcos, inclusive respeitando o código de cores para facilitar o casamento entre os componentes. Por exemplo, Mando Nível 1 – 1-a diz “faz contato visual como mando para conseguir atenção ou outros reforçadores por duas vezes”. No final desse bloco (que vai de 1-a a 1-d) está escrito em negrito o marco M-1 da Avaliação de Marcos e na cor correspondente.

O sistema de medidas para essa etapa é o mesmo que já foi descrito previamente para a Avaliação de Marcos. Os quatro métodos específicos são teste formal, observação, teste formal ou observação e observação cronometrada. Ao lado direito do formulário há uma coluna para assinalar que a tarefa foi alcançada. Muitas das habilidades podem exigir um desmembramento adicional e ensiná-las exigirá folha de registro para rastreamento do progresso da criança. Uma vez que a tarefa tenha sido alcançada, o espaço correspondente para o rastreamento da habilidade deve ser preenchido. Algumas pessoas podem preferir preencher essa seção quando a Avaliação de Marcos for reapresentada, ao invés de depois da aquisição de cada habilidade.

Algumas habilidades aparecem em múltiplas seções do componente Análise de Tarefas e Habilidades Suporte e podem parecer similares ou as mesmas. Isso foi uma tentativa para ajudar a identificação de habilidades específicas que podem ser sólidas em alguns contextos, porém, deficientes em outros. Por exemplo, a tarefa de Mando 1-a “fazer contato visual como um mando por atenção ou por outros tipos de reforçadores duas vezes” e a tarefa Habilidade Social 1-c, “Dirigir-se para, ou fazer contato visual com pessoas familiares cinco vezes”, podem parecer as mesmas, contudo, elas são diferentes porque observam o mesmo comportamento sob duas fontes de controle diferentes.

Quando uma criança emite um mando porque uma OM por atenção está presente, ela provavelmente fará contato visual para ter sua necessidade atendida. Entretanto, se a OM for fraca, ela provavelmente mostrará pouco interesse nos outros e poderá não fazer contato visual. Mesmo assim, é ainda importante identificar se a criança também olhará para as pessoas sob essas circunstâncias. Embora sutis, essas diferenças são relevantes e fornecem informação sobre como uma habilidade alvo está se desenvolvendo e se ela contém os componentes que seriam esperados de uma criança típica. A mesma habilidade “*contato visual*” será ainda avaliada em um nível posterior que envolve, o contato visual da criança com os colegas enquanto conversa, e em algumas outras configurações do VB-MAPP (incluindo a seção de Avaliação de Barreiras).

Resumo

Uma avaliação de linguagem e de habilidades sociais é apenas uma amostra das habilidades existentes de uma criança. Marcos de desenvolvimento de linguagem e habilidades sociais, dentro de uma perspectiva Skinneriana da linguagem, podem fornecer uma ferramenta compreensiva e útil para conduzir uma avaliação. Identificar marcos de desenvolvimento também torna possível que o programa de intervenção seja mais nítido e

tenha objetivos e metas claras, tornando a tarefa de escrever o PEI mais fácil. Esse capítulo apresentou uma variedade de instruções gerais para conduzir os componentes da Avaliação de Marcos e Análise de Tarefas, bem como, uma sugestão de materiais para avaliação e dicas de execução para o avaliador. Os três capítulos seguintes descreverão as instruções específicas de pontuação e critérios para cada um dos 170 marcos, começando com o Nível 1 no capítulo três.

CAPÍTULO 3

INSTRUÇÕES PARA A PONTUAÇÃO DOS MARCOS DE NÍVEL 1

Este capítulo apresenta as instruções específicas para a administração do Nível 1 do VB-MAPP Avaliação de Marcos. Estas instruções contêm os objetivos para cada marco, materiais sugeridos, exemplos e o critério de pontuação. A tarefa daquele que conduz a avaliação é identificar o nível operante de cada habilidade (i.e., o atual nível de desempenho ou nível de linha base) a fim de determinar por onde começar o programa de intervenção. Se um dos marcos do teste estiver claramente abaixo do nível de habilidade da criança (o que quer dizer que está muito fácil), pontue este marco com 1 e prossiga para o próximo. Quando a criança se aproximar de seu nível operante em uma área específica é necessário que testes mais cuidadosos e meticolosos sejam realizados. Se a criança falhar em três marcos seguidos é razoável parar com a avaliação daquele domínio. Algumas crianças, contudo, podem apresentar habilidades fragmentadas, tais como em leitura e matemática e deve ser dado crédito ao que elas sabem.

O Nível 1 do teste de mando inclui três tipos de resposta: linguagem verbal, linguagem de sinais e uso de ícones, como o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras conhecido como *Picture Exchange Communication System* - PECS (Frost & Bondy, 2002). Estas três formas diferentes podem funcionar de maneira similar nos níveis iniciais de mando. Entretanto, a medida em que a linguagem se torna mais complexa, especialmente ao considerarmos os comportamentos de tato e intraverbal, a utilização de ícones se torna menos efetiva e exige algumas considerações especiais que serão discutidas posteriormente (Capítulo 8). A fim de tornar a apresentação do conteúdo a seguir uma leitura mais fácil, somente exemplos com respostas vocais são utilizados, com exceção da primeira seção do mando. Entretanto, a linguagem de sinais está implícita em todos os casos e em outros, o emprego do sistema de figuras pode ser similarmente utilizado (e.g., mandos, emparelhamento com o modelo, discriminação de ouvinte, responder de ouvinte por função, característica e classe).

É importante que o examinador se familiarize com os elementos básicos da análise de Skinner do comportamento verbal apresentados no Capítulo 1 e com as instruções gerais apresentadas no Capítulo 2. Para efeito de recapitulação, os quatro métodos de avaliação possíveis são: 1) teste formal (T), 2) observação (O), 3) observação ou teste (O/T) e 4) observação cronometrada (OC). Para mais detalhes sobre cada tipo veja o Capítulo 2.

MANDO NÍVEL 1

MANDO 1-M	Emite 2 palavras, sinais ou utiliza figuras, mas pode precisar de dica ecóica, imitativa ou de outro tipo, desde que não seja dica física (e.g., biscoito, livro). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança emite mandos com dicas ecóicas. Para uma criança que utiliza linguagem de sinais ou seleciona figuras, verificar se ela consegue emitir mandos com dicas imitativas ou de apontar. Se o repertório inicial de mando for fraco, limitado ou exigir dica física, será necessário uma avaliação mais cuidadosa do nível exato da criança.
MATERIAIS	Providencie itens ou planeje atividades que funcionem como reforçadores para a criança.
EXEMPLOS	A criança diz “ <i>biscoito</i> ” quando quer biscoito, mas ela precisa de uma dica ecóica para responder. Para uma criança que utiliza sinais, ela sinaliza “ <i>biscoito</i> ” quando quer ou vê o biscoito, mas precisa de uma dica imitativa ou talvez precise ouvir a palavra para responder. Para uma criança que utiliza figuras, ela seleciona a figura de “ <i>biscoito</i> ” quando quer e vê um biscoito, mas precisa de uma dica de apontar para responder. Um mando para ser empurrada no balanço seria um exemplo de mando para ação.
1 PONTO	Dê um ponto à criança se ela responder quando um adulto fornecer uma dica ecóica, como “ <i>diga biscoito</i> ”, quando um biscoito estiver presente, para 2 itens ou atividades desejadas. Dê 1 ponto à criança que utiliza linguagem de sinais se ela responder quando o adulto fornecer uma dica imitativa ou falar a palavra (dica intraverbal). Para uma criança utilizando um sistema de figuras, o adulto pode apontar para a figura em questão e estimular a criança verbalmente a pegá-la. Não dê ponto se for necessário uma dica física para sinalizar ou escolher uma figura ou símbolo.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir apenas 1 mando.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

MANDO 2-M	Emite 4 mandos diferentes sem dicas (exceto, O que você quer?). O item desejado pode estar presente (e.g., música, comida, bola). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se uma criança emite mandos sem dicas ecóicas. Para uma criança utilizando sinais ou que seleciona figuras, verificar se os mandos ocorrem sem dicas imitativas ou de apontar.
MATERIAIS	Providencie itens e planeje atividades que funcionem como reforçadores para a criança.
EXEMPLOS	Uma criança diz ou sinaliza “ <i>balanço</i> ” quando ela está no balanço e quer ser empurrada, porém, ela o faz sem dica imitativa ou ecóica.

1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir mandos para 4 reforçadores diferentes sem que o adulto diga a palavra em questão (dica ecóica), sem que ele ofereça uma dica imitativa ou de apontar, e para crianças que usam sinais, sem dizer a palavra (dica intraverbal). O item ou atividade desejada podem estar presentes e também a dica verbal “ <i>O que você quer?</i> ” (ou algo similar).
½ PONTO	Dê 1/2 ponto se criança que emitir 3 mandos deste tipo.

MANDO 3-M	Generaliza 6 mandos entre 2 pessoas, 2 ambientes e para 2 tipos diferentes de reforçador (e.g., Emite mandos para bolinhas de sabão tanto para a mãe quanto para o pai, em um ambiente interno e externo e em um pote plástico vermelho ou azul). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se o repertório de mando está se generalizado para diferentes pessoas, ambientes e materiais. O objetivo é assegurar que nos aspectos mais iniciais do ensino da linguagem a criança está aprendendo a emitir a mesma resposta sob condições ligeiramente distintas. Um problema comum entre crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem é que as respostas verbais se tornam automáticas e falham ao ocorrerem em condições variadas ou novas. Assim, o treino de generalização pode ajudar a prevenir esta barreira de aprendizagem.
MATERIAIS	Use diversos exemplos de itens ou atividades que funcionem como reforçadores, como por exemplo, tipos diferentes de biscoitos, carrinhos, bolas, livros ou parquinhos com balanços. Também avalie os mandos em ambientes distintos e com pessoas diferentes.
EXEMPLOS	Se a criança emitir um mando por um tipo de carrinho (por exemplo, um carrinho <i>HotWheels</i> verde), ela também o fará para carrinhos de cores, tamanhos ou tipos diferentes? A criança emite o mando “ <i>girar</i> ” em uma cadeira de escritório. Irá fazê-lo para outras cadeiras que giram? A criança emite um mando por “ <i>bolinhas de sabão</i> ” para um professor da escola. Irá fazê-lo na presença de outro professor? A criança emite mando para “ <i>pula</i> ” na sala de terapia ocupacional. Irá fazê-lo na sala de ginástica?
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela generalizar 6 mandos para 2 pessoas, 2 ambientes e 2 exemplares de reforçador.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto se ela generalizar 3 mandos para 2 pessoas, 2 ambientes e 2 exemplares de um reforçador.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

MANDO 4-M	Emite 5 mandos espontaneamente (sem dicas verbais). O item desejado pode estar presente. (OC: 60 min)
OBJETIVO	Determinar se o mando ocorre sem que os adultos iniciem a resposta de

	mando pela criança (i.e., dar dica para o mando ocorrer). A fonte primária de controle do mando deve ser a operação motivadora (OM) e não a dica de um adulto.
MATERIAIS	Reforçadores que existem no ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	A criança observa uma outra brincando com um patinete e emite o mando “ <i>patinete</i> ”. A criança quer sair para fora de um ambiente e diz “ <i>fora</i> ”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir mandos por 5 vezes (pelo menos dois diferentes), espontaneamente e durante uma observação de 1 hora (sem utilizar “ <i>O que você quer?</i> ” ou dicas similares).
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir mandos espontaneamente, 5 vezes durante uma observação de 1 hora, porém, sempre com a mesma palavra.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

MANDO 5-M	Emite 10 mandos diferentes sem dicas (exceto, <i>O que você quer?</i>). O item desejado pode estar presente (e.g., maçã, balanço, carrinho, suco). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança emite mandos para 10 reforçadores diferentes sem dicas ecóicas. Para uma criança usando sinais ou selecionando figuras, sem dicas de imitação ou de apontar.
MATERIAIS	Providencie itens ou planeje atividades que funcionem como reforçadores para a criança.
EXEMPLOS	A criança emite mandos para “livro”, “bolinhas”, “carrinho”, “doce”, “subir”, “brinquedo de encaixe”, “Ipad”, “música” e “girar” sem dicas.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir mandos para 10 reforçadores diferentes sem que o adulto diga a palavra, forneça uma dica de imitação ou de apontar e fale a palavra (dica intraverbal), no caso de uma criança que utiliza sinais. O item desejado pode estar presente, bem como a dica verbal “ <i>O que você quer?</i> ” (ou algo similar). Mandos para remover aversivos tais como dizer “ <i>não</i> ” ou “ <i>meu</i> ” podem também ser contados.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir 8 mandos diferentes.

TATO NÍVEL 1

TATO 1-M	Emite tatos para dois itens com dica ecóica ou imitativa (e.g., pessoas, animais de estimação, figuras, ou objetos favoritos). (T)
OBJETIVO	Determinar se um estímulo não-verbal específico (e.g., a mãe da criança) evoca a palavra “ <i>mamãe</i> ” (ou algo aproximado). Os primeiros tatos da criança podem também ser parte mando pois a criança tende a emitir tatos por coisas que são reforçadoras para ela, tais como seus pais, irmãos, bichos de estimação, personagens favoritos, brinquedos, etc. Pode ser difícil dizer se a resposta “ <i>mamãe</i> ” é um tato ou mando, mas isso é aceitável nestes

	primeiros estágios da avaliação pois o objetivo é determinar se a criança discrimina entre o estímulo não-verbal <i>mãe</i> , do estímulo não verbal <i>pai</i> . Se ela chamar todo mundo de “ <i>mamãe</i> ” não dê crédito por esta habilidade.
MATERIAL	Use reforçadores e itens que existem no ambiente diário da criança.
EXEMPLOS	“Cãozinho”, “mãe”, “pai”, “Elmo”, “Bob Esponja”, “Dora”, etc.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para 2 itens com ou sem dicas ecóicas durante a avaliação (e.g., “ <i>Quem é esse?</i> ” ou “ <i>O que é isso?</i> ”).
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir tatos para 1 item com ou sem dicas ecóicas durante avaliação. Não pontue se ela chamar tudo pelo mesmo nome.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

TATO 2-M	Emite tatos para 4 itens quaisquer sem dica ecóica ou imitativa (e.g., pessoas, bichos de estimação, personagens ou outros objetos). (T)
OBJETIVO	Determinar se o repertório está crescendo e se um adulto pode evocar tatos durante a avaliação sem dica ecóica ou imitativa. Esses tatos podem ainda ser mandos parciais neste estágio.
MATERIAIS	Use reforçadores e itens comuns que existem no ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	“Homem-Aranha”, “Nemo”, “carrinho”, “boneca”, “suco”, “livro”, etc.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para 4 itens sem dicas ecóicas durante avaliação.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir tatos para 3 itens sem dicas ecóicas durante a avaliação.

TATO 3-M	Emite tato para 6 itens não-reforçadores (e.g., sapato, chapéu, colher, carrinho, copo, cama). (T)
OBJETIVO	Determinar se a emissão dos tatos ocorre sem que a motivação seja a fonte de controle e se o repertório está se expandindo.
MATERIAIS	Use itens comuns do ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	“Mesa”, “cadeira”, “livro”, “camiseta”, “porta”, “cão”, “gato”, “pires”, etc.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para 6 itens sem dicas ecóicas durante a avaliação. Não dê pontos para a criança por respostas que são também parte mando (e.g., ela diz “livro” porque ela vê e quer o livro).
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir tatos para 5 itens.

TATO 4-M	Emite tatos espontaneamente (sem dicas verbais) para 2 itens diferentes. (OC 60 min)
OBJETIVO	Verificar se o tato ocorre sem que adultos forneçam dicas. Crianças começam a emitir tatos sem dicas ou reforçadores artificiais porque fazê-lo torna-se automaticamente reforçador para a criança (e.g., dizer “Dora”).

MATERIAIS	Use itens comuns do ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	A criança vê uma figura do Homem-Aranha e diz “Homem-Aranha”, não como um mando, mas porque ela gosta de ver e dizer “Homem-Aranha” (reforçador automático).
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos espontaneamente (sem dicas verbais) para 2 itens diferentes durante uma observação de 60 min.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela espontaneamente emitir tato para 1 item durante uma observação.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

TATO 5-M	Emite tatos para 10 itens (objetos comuns, pessoas, partes do corpo ou imagens). (T)
OBJETIVO	Determinar se o repertório de tato está crescendo.
MATERIAIS	Use itens comuns (incluindo figuras) do ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	“Nariz”, ”olhos”, “caminhão”, “árvore”, “meia”, “colher”, “bola”, “giz de cera”, “tesouras”, etc.
1 PONTO:	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para 10 itens sem dicas ecóicas durante a avaliação
½ PONTO:	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir tatos para 8 itens.

RESPONDER DE OUVINTE – NÍVEL 1

OUVINTE 1-M	Atenta para a voz de um falante ao estabelecer contato visual com ele por 5 vezes. (OC 30 min)
OBJETIVO	Determinar se os sons da fala funcionam como estímulos discriminativos para atentar e fazer contato visual com as pessoas. Também determinar se uma criança discrimina entre sons de fala e outros sons de seu ambiente.
MATERIAIS	Nenhum.
EXEMPLOS	Quando um adulto está brincando com uma criança e ele canta uma música, a criança olha para o olho do adulto ou parece de algum modo interessada nos sons da fala (a criança sorri, por exemplo). Não é necessário que a criança entenda o que a pessoa diz, apenas que ela reaja aos estímulos linguísticos auditivos.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela estabelecer contato visual quando os outros falam por 5 vezes em 30 min.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela estabelecer contato visual quando os outros falam por 2 vezes em 30 min.

OUVINTE 2-M	Responde ao ouvir seu nome 5 vezes (e.g ., olha para o falante). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança discrimina entre seu próprio nome e outro

	estímulo verbal que ela ouve durante o dia. Esta é uma das formas mais comuns de entendimento primário como ouvinte para a criança e ocorre por causa do pareamento frequente entre o nome da criança com a atenção do adulto, contato físico e entrega de outros reforçadores.
MATERIAIS	Nenhum.
EXEMPLOS	Quando a criança está olhando para o outro lado e um adulto diz seu nome, ela vira cabeça e olha para o adulto.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela olhar para o adulto fazendo contato visual quando chamada por seu nome em 5 tentativas não seguidas em um dia. Sem limite de tempo específico.
½ PONTO	Não há ½ ponto para esta habilidade.

OUVINTE 3-M	Criança olha, toca ou aponta para o membro correto da família, bicho de estimação ou outro reforçador quando esses estímulos são apresentados em arranjos de dois, para 5 reforçadores diferentes (e.g., “Onde está o Elmo?” ou “Onde está mamãe?”). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança discrimina como ouvinte entre estímulos verbais e associa estes estímulos verbais com o estímulo não-verbal equivalente. Crianças aprendem a distinguir entre seus pais e estranhos bem cedo durante o seu desenvolvimento e os estímulos verbais relacionados (i.e., “mãe” e “pai”) estão entre os primeiros grupos de palavras que adquirem controle diferencial de estímulo sobre o comportamento de ouvinte. Outros itens reforçadores como o bicho de estimação favorito, bicho de pelúcia, personagem de desenho animado ou brinquedo podem também ajudar a estabelecer precocemente habilidades de ouvinte.
MATERIAIS	Use reforçadores do ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	Uma boneca Dora está na cadeira e o adulto diz: <i>onde está a Dora?</i> e a criança olha diretamente para Dora.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela identificar corretamente 5 membros diferentes da família, animais de estimação ou outros reforçadores quando nomeados individualmente por um adulto. Garanta que tenha pelo menos mais um item no arranjo.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela identificar corretamente 2 estímulos reforçadores diferentes.

OUVINTE 4-M	Executa 4 ações motoras diferentes quando é solicitada e não necessita de uma dica visual (e.g., <i>Você pode pular?</i>, <i>Mostre-me como se bate palmas?</i>). (T)
OBJETIVO	Determinar se um comportamento motor da criança está sob controle do estímulo verbal de um adulto (sem dicas imitativas).
MATERIAIS	Uma lista de ações.
EXEMPLOS	Quando um adulto diz “pule”, a criança pula. Quando um adulto diz

	“bata palmas”, a criança então bate palmas. Quando um adulto diz “braços para cima”, a criança levanta os braços.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir o comportamento motor correto para quaisquer estímulos verbais que exijam uma ação motora específica 2 vezes durante a testagem, para 4 ações diferentes e sem “chutar” a resposta correta. É importante somente pontuar a resposta como correta se apenas o estímulo verbal evocá-la. Por exemplo, a palavra “beijo” pode evocar o comportamento correspondente, porém, se o adulto inclinar o queixo da criança, puxar os lábios, apontar para eles, ou de alguma maneira der dicas visuais, esses estímulos podem tornar-se a fonte do controle de estímulos e não a palavra falada.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir comportamentos motores corretos 2 vezes durante o teste para 2 ações diferentes.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

OUVINTE 5-M	Seleciona o item correto em um arranjo de 4 estímulos para 20 objetos e figuras diferentes (e.g., <i>mostre-me o gato, toque no sapato</i>). (T)
OBJETIVO	Determinar se palavras faladas evocam comportamento de rastrear coisas em um conjunto de escolhas e evocam a seleção de uma resposta pelo item correto. O arranjo para esta discriminação pode ser realizado em ambiente natural, mas também deve ser testado em uma situação de ensino mais formal (i.e., no chão ou sentado à mesa).
MATERIAIS	Use itens comuns do ambiente natural da criança, tais como um arranjo que contenha um boné, livro, colher e bola, ou outro com sapato, meia, boneca e uma caneca.
EXEMPLOS	Quando diversos objetos estão em cima da mesa e o adulto diz “ <i>Dê-me aquele chapéu!</i> ” a criança é capaz de selecionar o chapéu com sucesso. Quando muitas pessoas estão num ambiente e o adulto diz “ <i>Onde está o tio João?</i> ” e a criança olha direto ou vai em direção ao tio João.
1 PONTO	Dê 1 ponto se a criança identificar corretamente 20 itens diferentes em arranjos de 4 itens, somente nas duas primeiras tentativas de cada arranjo testado. Quando a criança olhar diferencialmente para os itens do arranjo (de forma a mostrar suas habilidades de ouvinte) certifique-se de que você possa discriminar para onde a criança direciona o olhar e de que a resposta dela seja claramente direcionada ao estímulo-alvo.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela identificar corretamente 15 itens diferentes em arranjos de 4 itens nas duas primeiras tentativas de cada arranjo testado.

HABILIDADES DE PERCEPÇÃO VISUAL E MATCHING -TO -SAMPLE (PV /MTS)

PV-MTS 1-M	Segue visualmente um estímulo móvel por 2 segundos, por 5 vezes. (OC 30 min)
-----------------------	---

OBJETIVO	Determinar se a criança observa e segue visualmente um estímulo em movimento.
MATERIAIS	Estímulos comuns do ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	Se um bicho de estimação preferido entrar no cômodo, a criança olha para o animal e o observa movendo-se pelo cômodo. .
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela acompanhar visualmente um estímulo móvel por 2 segundos, 5 vezes durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela acompanhar um estímulo móvel por 2 segundos, 2 vezes durante uma observação de 30 minutos.

PV-MTS 2-M	Pega pequenos objetos com o polegar, indicador e dedo médio (movimento de pinça). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança tem coordenação viso motora eficiente e consegue com sucesso pegar pequenos itens com seu polegar, dedo indicador e médio.
MATERIAIS	Brinquedos apropriados para idade e objetos comuns do ambiente natural.
EXEMPLOS	A criança vê um lápis de cor, alcança e o segura com seu polegar, indicador e dedo médio.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela tiver sucesso em pequenas atividades de coordenação viso motora, tais como, alcançar e pegar pequenos brinquedos e outros objetos 5 vezes durante a observação.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela precisar de 2 ou mais tentativas para conseguir ter sucesso em obter pequenos objetos na sua frente.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

PV-MTS 3-M	Atenta visualmente para um brinquedo ou livro por 30 segundos (não vale se o item é utilizado para auto estimulação). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança mantém atenção visual em brinquedos, objetos ou atividades, sem dicas, por um período de tempo.
MATERIAIS	Brinquedos e livros apropriados para a idade.
EXEMPLOS	Quando é apresentada a um brinquedo (e.g ., livros com relevos ou que saltam figuras), a criança se concentra no objeto por 30 segundos sem a necessidade de ajuda.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela demonstrar atenção contínua a um estímulo visual específico, possivelmente reforçador, por 30 segundos. Não pontue se este for sempre o mesmo item ou outros itens classificados como auto-estimulatórios (e.g., uma vareta que ela fica girando continuamente).
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela atentar ao estímulo visual por 15 segundos.

PV-MTS	Coloca 3 itens em um recipiente, empilha 3 blocos ou coloca 3 anéis
---------------	--

4-M	em uma haste. Verificar se a criança realiza duas destas atividades ou atividades similares. (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança tem coordenação olho- mão, controle motor fino, discriminação visual e motivação para completar independentemente tarefas assim.
MATERIAIS	Blocos, formas geométricas, ganchos, anéis e caixas.
EXEMPLO	Colocar blocos ou formas em uma caixa aberta ou em buracos com formas, empilhar blocos, colocar anéis em ganchos ou colocar itens em um recipiente.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela colocar 3 itens em um recipiente, empilhar 3 blocos, colocar 3 anéis em uma haste etc., de forma independente e para quaisquer 2 atividades durante uma observação ou testagem
½ PONTO	De 1/2 ponto à criança se ela colocar 2 itens em um recipiente, empilhar 2 blocos, colocar 2 anéis em uma haste, etc., para uma atividade qualquer durante observação ou testagem.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

PV-MTS 5-M	Emparelha quaisquer 10 itens idênticos (e.g., quebra-cabeças, brinquedos ou figuras). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança emparelha visualmente itens iguais e tem a habilidade motora fina para completar a tarefa de forma independente. Este comportamento pode exigir alguma dica verbal e reforçadores arbitrários.
MATERIAIS	Quebra-cabeças, brinquedos ou figuras com pares iguais como carrinhos, figurinhas, personagens, animais, blocos, etc.
EXEMPLOS	Uma figurinha do Bob Esponja é mostrada para a criança e ela seleciona uma segunda figurinha idêntica de um pequeno grupo de figurinhas. A criança coloca uma peça de quebra-cabeça (uma bola azul) no lugar correspondente do quebra-cabeça que tem o fundo de bola azul.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emparelhar 10 itens em um arranjo de 3.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emparelhar 5 itens em um arranjo de 3.

BRINCADEIRA INDEPENDENTE - NÍVEL 1

BRINCAR 1-M	Manipula e explora objetos por 1 minuto (e.g., olha para um brinquedo, vira o brinquedo, aperta botões). (OC 30 min.)
OBJETIVO	Determinar se a criança tem interesse por objetos (i.e., é reforçada por eles) e os manipula de forma independente como diversão. Em resumo, a brincadeira ou o comportamento de exploração são “divertidos” para a criança e ocorrem sem consequências mediadas por um adulto (assim sendo, os reforçadores são “automáticos” e não artificiais).
MATERIAIS	Itens que funcionem como reforçadores para a criança e itens comuns

	encontrados em seu ambiente natural.
EXEMPLOS	Segurar e olhar para brinquedos, objetos, roupas, etc., e virar, passar de uma mão para outra, chacoalhar, explorar visualmente, bater contra algo ou colocá-los em posições específicas.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela manipular e explorar objetos de forma independente por 1 minuto durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela manipular e explorar objetos de forma independente por 30 segundos durante uma observação de 30 minutos.

BRINCAR 2-M	Mostra variação na brincadeira ao interagir de forma independente com 5 itens diferentes (e.g., brinca com anéis, depois com uma bola, depois blocos). (OC 30 min)
OBJETIVO	Determinar se a criança brinca com uma variedade de itens e brinquedos.
MATERIAIS	Brinquedos e objetos comuns encontrados na casa da criança ou em seu ambiente escolar.
EXEMPLOS	A criança brinca com um ônibus de brinquedo por aproximadamente 1 minuto, depois passa para um jogo de pesca por 30 segundos, então senta e brinca com ferramentas de plástico por 2 minutos e depois pega uma bola de apertar.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela brincar de forma independente com 5 itens diferentes durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela brincar de forma independente com 3 itens diferentes durante uma observação de 30 minutos.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

BRINCAR 3-M	Demonstra generalização ao engajar-se em movimentos exploratórios e brincadeiras com os brinquedos em um novo ambiente por 2 minutos (e.g., em uma nova brinquedoteca). (OC 30 min)
OBJETIVO	Determinar se uma criança olha ao redor, investiga os brinquedos e brinca com eles em um ambiente novo. Esta é uma forma de generalização.
MATERIAIS	Itens disponíveis em ambiente novo (não necessariamente apenas brinquedos de crianças).
EXEMPLOS	Ao entrar em uma loja pela primeira vez, a criança olha ao redor e seleciona algo para brincar, mesmo que de forma breve, e depois seleciona outras coisas para brincar.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela envolver-se em movimento exploratório de forma independente e tocar coisas em uma área nova de brincar por 2 minutos durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela envolver-se em movimento exploratório de forma independente e tocar as coisas em uma área nova de brincar por 1 minuto durante uma observação de 30 minutos.

BRINCAR 4-M	Envolve-se de forma independente em brincadeiras de movimento por 2 minutos (e.g., balançar, dançar, pular, balançar, escalar, correr). (OC 30 min)
OBJETIVO	Determinar se a criança, espontaneamente e de forma independente, envolve-se em comportamentos motores que são mantidos por consequências automáticas. A criança gosta de dançar, correr, escalar, etc.? Esses comportamentos ocorrem sem o emprego de dicas ou reforçadores por adultos? Em resumo, os comportamentos são automaticamente reforçadores pela própria atividade?
MATERIAIS	Parques, <i>playgrounds</i> , casas de brincar, trampolim, etc.
EXEMPLOS	A criança escorrega no escorregador, gosta de balançar no balanço, girar no carrossel, gosta de pega-pega, etc.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela engajar-se em brincadeira de movimento por 2 minutos durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela engajar-se em brincadeira de movimento por 1 minuto durante uma observação de 30 minutos.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

BRINCAR 5-M	Envolve-se de forma independente em brincadeiras de causa e efeito por 2 minutos (e.g., esvaziar recipientes, brincar com brinquedos que pulam, brinquedos de empurrar, etc.). (OC 30 min)
OBJETIVO	Determinar se atividades de causa e efeito são reforçadoras para a criança. A criança se envolve nestas atividades sem o emprego de dicas ou reforçadores de adultos?
MATERIAIS	Itens e brinquedos comuns encontrados na casa da criança ou ambiente escolar.
EXEMPLOS	Colocar e tirar itens de dentro de recipientes, derrubar ou empurrar coisas da prateleira, apertar botões para fazer sons em brinquedos, brincar com brinquedos que pulam, empilhar e derrubar blocos, empurrar coisas para ver elas se moverem, puxar brinquedos, jogar coisas, etc.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela engajar-se de forma independente em brincadeira de causa e efeito por 2 minutos durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela engajar-se de forma independente em brincadeira de causa e efeito por 1 minuto durante observação de 30 minutos.

COMPORTEAMENTO SOCIAL E BRINCADEIRA SOCIAL - NÍVEL 1

SOCIAL 1-M	Faz contato visual como forma de pedido por 05 vezes. (OC 30 min)
OBJETIVO	Determinar se a criança utiliza do contato visual como um mando na

	interação social
MATERIAIS	Nenhum.
EXEMPLOS	Um dos pais entra na sala e a criança estabelece contato visual e sorri quando ele se aproxima.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela estabelecer contato visual como um mando por pelo menos 5 vezes durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela estabelecer contato visual como um mando por pelo menos 2 vezes durante uma observação de 30 minutos.

SOCIAL 2-M	Indica que quer ser segurada ou que brinquem fisicamente com ela por 2 vezes (e.g., subir no colo da mãe). (OC 60 min)
OBJETIVO	Determinar se contato físico com adultos familiares é um reforçador para a criança e se ela procura por ele.
MATERIAIS	Nenhum.
EXEMPLOS	A criança se aproxima do adulto e estende os braços para cócegas ou para ser levantada. Quando no chão, a criança tenta subir no colo do adulto, nas costas, ombros e parece gostar de interação física? O número de pessoas que parecem ser reforçadoras pode ser limitado, porém, com pessoas familiares ela claramente busca atenção física e mostra com sorrisos e busca repetida por esse tipo de interação.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela indicar que quer ser segurada ou brincar fisicamente por 2 vezes durante uma observação de 1 hora.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela indicar que quer ser segurada ou brincar fisicamente 1 vez durante uma observação de 1 hora.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

SOCIAL 3-M	Espontaneamente estabelece contato visual com outras crianças por 5 vezes. (OC 30 min).
OBJETIVO	Determinar se a criança estabelece contato visual com os colegas. São os colegas estímulos discriminativos para que a criança atente para eles?
MATERIAIS	Colegas.
EXEMPLOS	Quando um colega entra na sala e a criança olha em sua direção e faz contato visual com ele.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente fizer contato visual com outras crianças 5 vezes durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela espontaneamente fizer contato visual com outras crianças 2 vezes durante uma observação de 30 minutos.

SOCIAL 4-M	Espontaneamente se envolve em brincadeira paralela perto de outras crianças por um total de 2 minutos (e.g., senta na caixa de areia perto de outras crianças). (OC 30 min)
-----------------------	--

OBJETIVO	Determinar se a criança fica em pé ou senta ao lado de outras crianças sem dicas de um adulto para fazê-lo.
MATERIAIS	Colegas e itens comuns de brincadeiras em grupo encontrados nas casas das crianças ou escola (caixa de areia, mesas de atividades, mesas com brinquedos etc.).
EXEMPLOS	A criança senta na área de brincar perto do colega, mas pode não interagir com ele. Em uma piscina de bolinha ela fica em pé ao lado de outra, brinca com as bolinhas, mas pode não interagir com a outra criança.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente se envolver em brincadeira paralela (sem dica de adulto) perto de outras crianças por um total de 2 minutos durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela espontaneamente se envolver em brincadeira paralela (sem dica de adulto) perto de outras crianças por um total de 1 minuto durante uma observação de 30 minutos.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

SOCIAL 5-M	Espontaneamente segue colegas ou imita o comportamento motor deles por 2 vezes (e.g., segue um colega numa casa de brincar). (OC 30 min)
OBJETIVO	Determinar se uma criança imita o comportamento de colegas sem dicas dos adultos.
MATERIAIS	Colegas.
EXEMPLOS	Um colega se levanta e anda em direção a um brinquedo. A criança olha em sua direção, se levanta e acompanha o colega espontaneamente. Quando um colega está brincando com um trenzinho em círculos, a criança imita o seu comportamento pegando outro trem.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente seguir colegas ou imitar o comportamento motor deles por 2 vezes durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela espontaneamente seguir colegas ou imitar o comportamento motor deles por 1 vez durante uma observação de 30 minutos.

IMITAÇÃO MOTORA - NÍVEL 1

IMITAÇÃO 1-M	Imita 2 movimentos motores grossos com a dica “Faça isso “ (e.g., bater palmas, levantar braços). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança imita o comportamento motor grosso de outros quando solicitada para fazê-lo com uma dica verbal tipo “Faça isso”.
MATERIAIS	Uma lista de comportamentos imitativos apropriados para a idade
EXEMPLOS	Bater palmas, bater pé, levantar braços, bater na mesa e pular.

1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela imitar 2 movimentos motores grossos apresentados por um adulto. Mesmo que as respostas sejam aproximadas, pontue-as como corretas.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela imitar apenas uma ação motora. Não pontue se a criança sempre emitir o mesmo comportamento, como bater palmas (isso pode ficar evidente quando a criança bate palmas antes que o adulto o faça).

IMITAÇÃO 2-M	Imita 4 movimentos motores grossos com a dica “Faça isso”. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança imita o comportamento motor grosso de outros quando solicitada a fazê-lo com uma dica verbal do tipo: “Faça isso”.
MATERIAIS	Uma lista de comportamentos imitativos apropriados para a idade.
EXEMPLO	Bater palmas, bater o pé, levantar braços para cima, bater na mesa e pular.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela imitar 4 movimentos motores grossos apresentados por um adulto. Mesmo que as respostas sejam aproximadas, pontue-as como corretas.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela imitar 3 ações motoras.

IMITAÇÃO 3-M	Imita 8 movimentos motores, 2 dos quais envolvendo objetos (e.g., balançar um chocalho, bater pauzinhos). (T)
OBJETIVO	Determinar se o repertório imitativo da criança está crescendo e se ela é capaz de imitar o comportamento de outros quando há envolvimento de um objeto específico.
MATERIAIS	Uma lista de possíveis comportamentos imitativos e uma coleção de objetos que podem ser usados para ações específicas de imitar.
EXEMPLOS	Um adulto balança um chocalho e a criança faz o mesmo com outro chocalho sem dica física.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela imitar 6 movimentos motores apresentados por um adulto e conseguir imitar 2 comportamentos motores de um adulto envolvendo objetos (um total de 8 imitações). Mesmo que as respostas sejam aproximadas pontue-as como corretas.
½ PONTO	De 1/2 ponto à criança se ela imitar 6 comportamentos de qualquer tipo. (Faça uma observação no campo de notas/ comentários se a criança falhar em imitar quaisquer ações com objetos.).

IMITAÇÃO 4-M	Imita espontaneamente o comportamento motor de outros em 5 ocasiões. (O)
OBJETIVO	Determinar se o repertório imitativo da criança está se livrando das dicas

	verbais. Um dos objetivos principais do treinamento imitativo é o desenvolvimento de imitação espontânea porque pode ser muito valioso para a criança em uma gama de situações (e.g., comportamento social, artes e habilidades, rotinas de sala de aula).
MATERIAIS	Nenhum material específico é requerido.
EXEMPLOS	Um adulto puxa um carrinho de fricção para trás e ele dispara para frente e a criança espontaneamente tenta imitar o comportamento com seu carrinho de fricção.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente imitar o comportamento motor de outros em 5 ocasiões.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela espontaneamente imitar os comportamentos motores de outros em 2 ocasiões.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

IMITAÇÃO 5-M	Imita 20 movimentos motores de qualquer tipo (e.g., motor fino, motor grosso, imitação com objetos). (T)
OBJETIVO	Determinar se o comportamento imitativo da criança está se fortalecendo e generalizando.
MATERIAIS	Uma lista de possíveis comportamentos imitativos e uma coleção de objetos que podem ser usados para ações específicas de imitação.
EXEMPLOS	Agitar dedos, cutucar no ombro, tocar dedos, fechar a mão, girar um pião, etc.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela imitar 20 comportamentos motores de quaisquer tipos.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela imitar 15 comportamentos motores de quaisquer tipos.

AValiação Precoce de Competências Ecóicas (APCE) SUBTESTE

**Por Dra. Barbara E. Esch, BCBA, CCC-SLP
Adaptação Dra. Renata de Lima Velloso**

PROPOSTA

As habilidades iniciais da fala podem variar amplamente. Quando alguém é solicitado a imitar sons vocais ou uma palavra (e.g., diga “mama”), algumas crianças podem ter dificuldade para ecoar (repetir) estes modelos com precisão. A capacidade de repetir o que se ouve é essencial para aprender a falar e para adquirir algumas formas mais complexas de linguagem. Assim, mesmo quando as crianças começam a fazer alguns sons sozinhas ou a produzir as primeiras palavras, pode ser importante avaliar a capacidade de produzir sons em resposta a ouvir modelos de uma outra pessoa.

A Avaliação Precoce de Competências Ecóicas – APCE avalia a capacidade da criança de repetir um modelo vocal. A APCE avalia uma amostra do repertório ecóico através de fonemas, combinação de sílabas (palavras e frases) e padrões de entonação que geralmente são adquiridos entre o nascimento e os 30 meses de idade (o protocolo da APCE está contido no Protocolo VB-MAPP). Assim como o subteste ecóico do VB-MAPP, a APCE avalia habilidades ecoicas do Nível 1 do VB-MAPP (0 a 18 meses) e Nível 2 (18 a 30 meses). Não há um subteste ecóico para o Nível 3 do VB-MAPP.

HABILIDADES DE FALA DO NASCIMENTO ATÉ 30 MESES

Quando a criança começa a falar erros de articulação são geralmente frequentes. Alguns desses erros não interferem muito na inteligibilidade (“kakaku” para “macaco”), enquanto outros erros podem tornar as palavras quase irreconhecíveis (“poka” para “roda”). No início do desenvolvimento da fala a maioria das vogais é normalmente pronunciada da forma correta, enquanto que as consoantes podem ser mal pronunciadas por meses antes da criança alcançar a precisão.

Como um guia geral, as crianças entre o nascimento e 30 meses de idade seguem a seguinte progressão na aquisição das habilidades da fala:

- Vogais e ditongos são adquiridos primeiro
- Habilidades ecoicas surgem em torno dos 11 meses
- Características prosódicas da entonação, duração e intensidade são evidentes ao redor dos 6 meses e todas são notadas ao redor de 23 meses (mas a precisão pode ser inconsistente)

- Consoantes aparecem primeiro no começo das sílabas (muitas até 18 meses)
- As consoantes iniciais típicas são: p, b, t, d, m, n, seguidas de k, g, f, v, nh, s e z.
- Palavras de 1 e 2 sílabas e frases começam a aparecer entre 6 e 18 meses e as palavras com 2 sílabas são muitas vezes duplicadas (“mama”, “dada”).
- Muitas palavras de 2 e 3 sílabas e frases são adquiridas em torno de 18 a 30 meses.

COMPONENTES DA APCE

O teste APCE é composto por 05 grupos que no total somam 100 pontos. Os objetivos nos 3 primeiros grupos estão dispostos em uma progressão de desenvolvimento. O Grupo 1 (25 pontos) contém vogais e ditongos e algumas consoantes iniciais que representam as habilidades de fala que são normalmente adquiridas até 18 meses de idade. Os grupos 2 e 3 (30 pontos cada) apresentam todas as consoantes iniciais em combinações de 2 e 3 sílabas, respectivamente. Os grupos 4 e 5 tem um total de 15 itens. Eles avaliam a capacidade da criança de imitar características prosódicas da fala, tais como tom, intensidade e duração da vogal. Juntos, os itens destes grupos representam habilidades de fala que comumente estão presentes em crianças de 18 a 30 meses.

Quem pode aplicar a APCE?

Qualquer pessoa pode administrar a APCE, embora melhores resultados possam ser obtidos por fonoaudiólogos devido a sua formação específica para escutar a produção de fala e para identificar diferenças na articulação e prosódia.

Que componentes da fala são avaliados?

Como a APCE é um teste que avalia as habilidades ecóicas do falante, os examinadores devem estar atentos aos componentes da fala que diferem do modelo fornecido durante o teste. Os componentes que são avaliados na APCE incluem vogais, consoantes, número de sons ou sílabas, características de prosódia e entonação, duração e intensidade. (Abaixo os critérios de pontuação da APCE).

Como a APCE é administrada?

Instruções gerais

- Assegurar a cooperação tendo a disposição reforçadores importantes.
- Administrar os itens do teste seguido por um reforçador apropriado para a criança.
- Se necessário a APCE pode ser aplicada em múltiplas sessões com poucos itens

avaliados por vez.

Instruções específicas

- Pedir para a criança repetir cada item do teste (diga “gato”). Omitir “diga” se a criança repetir a palavra.
- Anotar a pontuação correta (abaixo) na caixa ao lado de cada item.
- Faça até 3 tentativas, pontuando a melhor resposta, se a primeira resposta for errada ou ausente.

Pontuando a APCE

Os critérios de pontuação para todos os grupos estão listados no Protocolo de Avaliação da APCE (*Milestone Assessment EESA Protocol*) Além disso, exemplos de pontuação para os grupos de 1 a 3 são apresentados abaixo.

Marque **1 ponto** para cada resposta onde todos os sons estão corretos.

Marque **½ ponto** se a resposta ecóica é reconhecível, porém identifique:

- Consoantes incorretas (“poca” para “foca”)
- Omissão de consoantes (“opo” para “copo”)
- Sílabas a mais (“oi oi oi” para “oi”)

Marque **0 pontos** para:

- Ausência de resposta OU se a resposta ecóica apresentar:
- Vogais incorretas (“uu” para “ai”)
- Omissão de sílabas (“ma” para “maçã”)

ECÓICO (SUBTESTE APCE) – NÍVEL 1

ECÓICO 1 M	Pontuação de no mínimo 2 no subteste APCE
-----------------------	--

Objetivo: Determinar se a criança emite algum comportamento ecóico.

Materiais: O subteste APCE.

Exemplos: A criança emite “muu” e “aa” quando avaliada.

1 ponto: Dê 1 ponto à criança se ela pontuar 2 ou mais no subteste APCE

½ ponto: Dê ½ ponto à criança se ela pontuar 1 no subteste APCE

ECÓICO 2 M	Pontuação de no mínimo 5 no subteste APCE.
-----------------------	---

Objetivo: Determinar se o repertório ecoico da criança está crescendo.

Materiais: O subteste APCE.

Exemplos: A criança emite “pão”, “pipa” ou “uau” quando avaliada.

1 ponto: Dê 1 ponto à criança se ela pontuar 5 ou mais no subteste APCE.

½ ponto: Dê ½ ponto à criança se ela pontuar 3 no subteste APCE.

ECÓICO 3 M	Pontuação de no mínimo 10 no subteste APCE.
-----------------------	--

Objetivo: Determinar se o repertório ecoico da criança está crescendo.

Materiais: O subteste APCE.

Exemplos: A criança emite “bebê”, “papa” ou “mamãe” quando avaliada.

1 ponto: Dê 1 ponto à criança se ela pontuar 10 ou mais no subteste APCE.

½ ponto: Dê ½ ponto à criança se ela pontuar 7 no APCE.

ECÓICO 4 M	Pontuação de no mínimo 15 no subteste APCE.
-----------------------	--

Objetivo: Determinar se o repertório ecoico da criança está crescendo.

Materiais: O subteste APCE.

Exemplos: A criança emite “boi”, “dia” ou “pão” quando avaliada.

1 ponto: Dê 1 ponto à criança se ela pontuar 15 ou mais no subteste APCE.

½ ponto: Dê ½ ponto à criança se ela pontuar 12 no APCE.

ECÓICO 5M	Pontuação de no mínimo 25 no subteste APCE (pelo menos 20 no grupo 1)
----------------------	--

Objetivo: Determinar se a criança está começando a ecoar palavras inteiras.

Materiais: O subteste APCE.

Exemplos: A criança ecoa “copo”, “gato” e “faca” quando avaliada.

1 ponto: Dê 1 ponto à criança se ela pontuar 25 ou mais no subteste APCE com no mínimo 20 do grupo 1.

½ ponto: Dê ½ ponto à criança se ela pontuar 20 no APCE com no mínimo 15 no grupo 1.

COMPORTAMENTO VOCAL ESPONTÂNEO – NÍVEL 1

VOCAL 1 M	Emissão espontânea de em média 5 sons por hora (OC: 60 min).
----------------------	---

Objetivo: Determinar se a criança emite sons de fala sem dicas.

Materiais: Nenhum.

Exemplos: A criança emite “aa” algumas vezes por hora.

1 ponto: Dê à criança 1 ponto se ela emitir espontaneamente uma média de 5 sons por hora. Um registro de dados de tempo e de amostra pode ser utilizado para mensurar este comportamento. Não pontue se o som for um tipo de auto estimulação.

½ ponto: Dê à criança ½ ponto se ela emitir espontaneamente uma média de 2 sons por hora.

VOCAL 2 M	Emissão espontânea de 5 sons diferentes, com uma média total de 10 sons a cada hora (OC: 60 min).
----------------------	--

Objetivo: Determinar se a criança está começando a emitir diferentes sons de fala e se a frequência está aumentando.

Materiais: Nenhum.

Exemplos: A criança emite "aa," "ba," "ma," "oo," e "ga," algumas vezes por hora.

1 ponto: Dê à criança 1 ponto se ela emitir espontaneamente 5 sons diferentes, com média total de 10 sons por hora (não incluir sons auto- estimulatórios)

½ ponto: Dê à criança ½ ponto se ela emitir espontaneamente 3 sons diferentes, com média total de 10 sons por hora (não incluir sons auto- estimulatórios)

VOCAL 3 M	Emissão espontânea de 10 sons diferentes, com variação de entonação, com uma média total de 25 sons a cada hora (OC: 60 min).
----------------------	--

Objetivo: Determinar se o número e a frequência dos sons vocais estão aumentando.

Materiais: Nenhum.

Exemplos: A criança emite "ee," "ba," "da," "ii," "pa," e "ta," várias vezes por hora com diferentes entonações.

1 ponto: Dê à criança 1 ponto se ela emitir espontaneamente 10 sons diferentes, com variação de entonação, com média total de 25 sons a cada hora.

½ ponto: Dê à criança ½ ponto se ela emitir espontaneamente 5 sons diferentes, com variação de entonação, com média total de 25 sons a cada hora.

VOCAL 4 M	Emissão espontânea de 5 palavras inteiras diferentes por aproximação (OC:60 min).
----------------------	--

Objetivo: Determinar se a taxa de produção vocal está aumentando, e se as palavras inteiras estão começando a aparecer.

Materiais: Nenhum.

Exemplos: A criança emite "mama", "dada", "ato" (para "gato"), "uau" (para tchau), "papa", mas não necessariamente no contexto apropriado.

1 ponto: Dê à criança 1 ponto se ela emitir espontaneamente 5 aproximações de palavras durante a observação.

½ ponto: Dê à criança ½ ponto se ela emitir espontaneamente 2 aproximações de palavras durante a observação.

VOCAL 5 M	Vocalização espontânea de 15 palavras inteiras ou frases com entonação apropriada e ritmo (OC: 60 min).
----------------------	--

Objetivo: Determinar se a criança está começando a emitir mais palavras inteiras na produção vocal, com entonação e ritmos adequados.

Materiais: Nenhum.

Exemplos: A criança emite "tatu", "pato", "pé" e "dá". Também parece que a criança está "falando" mais, mas pode ser difícil ou impossível entender todas as palavras.

1 ponto: Dê à criança 1 ponto se ela emitir espontaneamente 15 diferentes aproximações de palavras identificáveis durante observação de 1 hora.

½ ponto: Dê à criança ½ ponto se ela emitir espontaneamente 8 diferentes aproximações de palavras identificáveis durante observação de 1 hora.

CAPÍTULO 4

INSTRUÇÕES PARA A PONTUAÇÃO DOS MARCOS DE NÍVEL 2

Este capítulo contém as instruções específicas para a administração do Nível 2 da Avaliação de Marcos do VB-MAPP e quatro novos domínios foram adicionados: responder de ouvinte por função, característica e classe (*Listener Responding by Function, Feature and Class - LRFFC -*), intraverbal, rotinas de sala de aula e habilidades em grupo e estrutura linguística. Essas áreas não foram incluídas no Nível 1 porque a maioria das crianças de 18 meses de idade e desenvolvimento típico ainda não as adquiriu. Além disso, elas não devem fazer parte do currículo de uma criança com atrasos de linguagem cuja pontuação no Nível 1 não foi alcançada ainda. Espera-se que a apresentação das novas áreas no Nível 2 torne mais claro em quais habilidades focar e como pontuá-las em cada um dos níveis. A subárea chamada de Comportamento Vocal Espontâneo não faz parte do Nível 2 pois não é essencialmente uma área alvo para uma criança que já tenha adquirido comportamento ecóico. Lembrando, os quatro métodos são: 1) teste formal (T), 2) observação (O), 3) observação ou teste (O/T) e 4) observação cronometrada (OC).

MANDO NÍVEL 2

MANDO 6-M	Emite mandos para 20 itens diferentes que estão ausentes e sem o uso de dicas (exceto, e.g., <i>O que você precisa?</i>) (e.g., emite um mando para papel quando ganha um giz de cera). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança emite mandos para itens como brinquedos ou atividades quando uma parte do item desejado está faltando.
MATERIAIS	Junte itens que são reforçadores para a criança e que tenham diversas partes, como um conjunto de massinha de modelar. A remoção de uma parte do brinquedo pode criar a motivação (Operação Motivadora - OM) pela parte ausente.
EXEMPLOS	Uma criança está brincando com massinha de modelar e quer fazer estrelas, porém, o molde de estrela foi removido. Quando indagada <i>O que está faltando ?</i> Ou <i>o que você precisa?</i> a criança pede pelo molde de estrela ausente. Se a criança gosta de suco e costuma usar um canudo, dê-lhe uma caixa de suco sem o canudo e teste se ela emite um mando para canudo.

1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir mandos para 20 itens diferentes que estão faltando e sem dicas (exceto a dica verbal <i>o que está faltando?</i> ou <i>do que você precisa?</i>). É importante que o item ausente seja valioso para a criança naquele momento, isto é, deve haver uma OM operando para o item.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir mandos, sem dicas, para 10 itens diferentes e que estão faltando.

MANDO 7-M	Emite mandos para que outras pessoas realizem cinco (5) ações diferentes e necessárias para que uma atividade desejada seja possível e apreciada. (e.g., abrir a porta para sair, empurrar no balanço). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se uma criança emite mandos por ações necessárias em uma atividade de forma que ela se torne agradável ou possível.
MATERIAIS	Uma lista de atividades que sejam interessantes para a criança ou atividades que envolvam ações específicas.
EXEMPLOS	Uma criança que está sentada em um balanço e quer ser empurrada emite um mando <i>“me empurra”</i> . Uma criança que quer ir para fora está parada na porta e emite o mando <i>“abre”</i> . Uma criança que gosta de ver um pião girar emite o mando <i>“gira”</i> . Uma criança que quer ser segurada por um adulto emite o mando <i>“me pega”</i>
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir mandos para 5 ações diferentes ou ações necessárias para aproveitar uma atividade desejada durante uma observação ou testagem (sem dicas, exceto por uma dica verbal do tipo <i>“O que você quer que eu faça?”</i>). É importante que a atividade necessária seja valiosa para a criança (i.e., deve haver uma OM relevante em vigor para a atividade).
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir mandos para 2 ações necessárias de forma a aproveitar a atividade desejada durante uma observação ou testagem (sem dicas, exceto por uma dica verbal do tipo <i>“O que você quer que eu faça?”</i>)

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

MANDO 8-M	Emite 5 mandos diferentes que contenham 2 ou mais palavras (não incluindo “Eu quero”). Por exemplo, “Vai rápido” “Minha vez” “Põe suco”. (OC 60 min)
OBJETIVO	Determinar se o repertório de mando está mostrando variação e se a

	Extensão Média do Enunciado (EME) está aumentando.
MATERIAIS	Uma lista de registro que permita o rastreamento dos diferentes tipos de mandos emitidos pela criança ao longo do tempo.
EXEMPLOS	A criança diz “ <i>abre porta</i> ”, “ <i>sem sapatos</i> ” ou “ <i>vou boa noite</i> ”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir 5 mandos diferentes que contenham 2 ou mais palavras (não incluindo “ <i>Eu quero</i> ”.) durante uma observação ou testagem de 1 hora. Uma lista dos diferentes mandos emitidos pela criança deve ser mantida e usada como base de dados para cumprir este marco.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir 2 mandos diferentes que contenham 2 ou mais palavras (não incluindo <i>Eu quero</i>) durante uma observação ou testagem de 1 hora.

MANDO 9-M	Espontaneamente emite 15 mandos diferentes (e. g., “<i>Vamos brincar</i>” “<i>Abre</i>” “<i>Eu quero livro</i>”. (OC 30 min)
OBJETIVO	Determinar se mandos estão ocorrendo em uma frequência constante, estão relacionados a uma variedade de OMs e são iniciados pela criança (livre das dicas do adulto).
MATERIAIS	Itens e atividades reforçadoras encontrados no ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	Uma criança inicia mandos sem qualquer dica de adultos: “ <i>Cadê o Homem-Aranha?</i> ” “ <i>Eu quero subir</i> ” “ <i>É minha vez</i> ” “ <i>Mais suco</i> ”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir espontaneamente 15 mandos diferentes (sem dicas de adultos) durante uma observação de 30 minutos. Os mandos devem ser controlados por OMs diferentes.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir espontaneamente mandos (sem dicas de adultos) 8 vezes durante uma observação de 30 minutos. Também dê 1/2 ponto para à criança se seus mandos apresentarem topografias de respostas diferentes, mesmo que a mesma OM esteja presente (e.g., a criança pede pela mesma coisa com palavras diferentes). Entretanto, deve haver pelo menos duas OMs diferentes envolvidas.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

MANDO 10-M	Emite 10 mandos novos sem treino específico de mando (e.g., espontaneamente diz “Onde o gatinho foi?” sem treino formal de mando). (O)
OBJETIVO	Determinar se novos mandos são adquiridos através da transferência natural de controle de habilidades verbais existentes como tato e ecóico.
MATERIAIS	Itens reforçadores e atividades encontradas no ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	Quando um colega pega um cata-vento e sopra, a criança diz “ <i>Eu quero soprar</i> ” sem ter havido ensino de mando para pedir por girar um cata-vento. É possível supor que a criança já apresentasse tato e discriminação de ouvinte para <i>girar</i> , porém, antes desta situação não havia emitido mando para girar um cata-vento.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela tiver aprendido 10 novos mandos sem treino formal de mando. Registre cada novo mando em uma lista diária.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela aprender 5 novos mandos sem treino formal de mando.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

TATO NÍVEL 2

TATO 6-M	A criança emite tatos para 25 itens quando perguntada “O que é isso?” (e.g., livro, sapato, carro, cachorro, boné). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança está aprendendo a emitir tatos para mais coisas em seu ambiente físico.
MATERIAIS	Use itens comuns (incluindo figuras) do ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	Ao segurar um carrinho e perguntar para a criança “O que é isso?” ela diz “ <i>carro</i> ” na primeira tentativa. Ao apontar para um sapato e perguntar “O que é isso?” ela diz “ <i>sapato</i> ” na primeira tentativa.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir 25 tatos para itens quando testada.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir 20 tatos para itens quando testada.

TATO 7-M	Generaliza tatos para 50 itens, sendo 3 exemplares de cada item, por testagem ou de uma lista de generalizações conhecidas (e.g., emite tatos para 3 carrinhos diferentes). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança aprendeu a generalizar os nomes das coisas.
MATERIAIS	Uma coletânea com 3 exemplares diferentes de cada item (de uma lista de itens conhecidos pela criança)
EXEMPLOS	Depois que a criança aprender a emitir tato para um ônibus de plástico amarelo, teste para ver se a resposta generalizou para outros itens que seriam chamados de ônibus, mas que parecem diferentes de alguma maneira (e.g., tamanhos diferentes, formas, cores, figuras, etc.).
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela mostrar generalização para 50 tatos e com 3 exemplares diferentes de cada um. Uma lista das generalizações adquiridas (conhecidas) pode ser usada se estiver disponível e o registro for confiável (e.g., lista contendo 300 nomes está disponível em www.avbpress.com/downloads).
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se os seus tatos tiverem se generalizado com 3 exemplares de cada item para 25 itens quando testada.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

TATO 8-M	A criança emite tatos para 10 ações quando perguntada, por exemplo, “O que eu estou fazendo?” (e.g., pulando, dormindo, comendo). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança é capaz de emitir tatos para movimentos físicos quando solicitada para fazê-lo.
MATERIAIS	Use como estímulos movimentos comuns do ambiente natural da criança ou os planeje para uma situação de teste.
EXEMPLOS	Ao observar alguém pulando para cima e para baixo e perguntarem “ <i>O que eu estou fazendo?</i> ” a criança diz “ <i>pulando</i> ”. Ao observar alguém chutando bola, e perguntarem, “ <i>O que eu estou fazendo?</i> ”, a criança diz “ <i>chutando bola</i> ”. Outras dicas verbais podem ser usadas como “ <i>O que ele está fazendo?</i> ” ou “ <i>O que está acontecendo?</i> ”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para 10 ações quando testada.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir tatos para 5 ações quando testada.

TATO 9-M	Emite tatos para 50 combinações de dois componentes verbo-nome ou nome-verbo (e.g., lavar rosto, Paulo balançando, bebê dormindo).(T)
OBJETIVO	Determinar se a criança atenta e emite tatos corretamente para uma tarefa de dois componentes verbo-nome ou nome-verbo.
MATERIAIS	Nomes e verbos conhecidos.
EXEMPLOS	Quando mostramos um macaco de pelúcia saltando, mais o estímulo verbal <i>O que você vê?</i> a criança diz “ <i>macaco pulando</i> ” ou “ <i>o macaco está pulando</i> ”. Quando uma outra criança está puxando um carrinho e o avaliador apresenta o estímulo verbal “ <i>O que a criança está fazendo?</i> ” A criança responde “ <i>Puxando carrinho</i> ”. Quando a criança vê seu pai rindo e perguntamos, “ <i>O que ele está fazendo?</i> ” ela diz “ <i>papai está rindo</i> ”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para 50 relações de dois componentes nome-verbo ou verbo-nome quando testada. Uma lista de combinações conhecidas nome-verbo ou verbo-nome pode ser usada (e.g., uma lista de combinações verbo-nome está disponível em www.avbpress.com/downloads).
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir tatos para 25 relações de dois componentes nome-verbo ou verbo-nome.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

TATO 10-M	Emite tatos para um total de 200 nomes e/ou verbos (ou outras partes do discurso) testados ou de uma lista acumulada de tatos conhecidos. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança continua a aprender e reter novos tatos.
MATERIAIS	Use livros, cenas, cartões com figuras e objetos e ações comuns do ambiente.
EXEMPLOS	Ao segurar um sanduíche, se perguntarmos para criança, <i>O que é isso ?</i> ela diz <i>sanduíche</i> na primeira tentativa. Quando um bebê está engatinhando no chão e perguntamos para a criança: <i>O que ela está fazendo?</i> a criança diz <i>engatinhando</i> .
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para 200 itens e/ou ações quando testada. Uma lista com os nomes e verbos conhecidos pela criança pode ser usada para esse registro (lista de 300 nomes disponível em www.avbpress.com/downloads). Use também muitos livros infantis, como os livros de figuras, porque são ótimos recursos já que contém figuras de centenas de itens e podem ser facilmente utilizados para avaliar o repertório de tato da

	criança.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela emitir tatos para 150 itens e/ou ações.

RESPOSTA DE OUVINTE - NÍVEL 2

OUVINTE 6-M	Seleciona o item correto em um arranjo misturado com 6 itens, para 40 objetos ou figuras diferentes (e.g., <i>Ache gato, Toque na bola</i>). (T)
OBJETIVO	Determinar se quando solicitada a criança pode encontrar uma variedade de itens diferentes em um arranjo maior.
MATERIAIS	Use figuras e/ou item comuns do ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	Quando apresentada a um conjunto de 6 figuras randomicamente posicionadas, sendo uma delas a figura de uma cadeira e perguntarem “ <i>Você pode encontrar a cadeira?</i> ”, a criança seleciona a cadeira.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela identificar 40 itens diferentes apresentados em arranjos de 6 e que sejam mostrados de forma misturada e não alinhada.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela identificar 25 itens diferentes em arranjos de 6 e que sejam mostrados de forma misturada e não alinhada.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

OUVINTE 7- M	Generaliza discriminações de ouvinte em um arranjo misturado de 8 itens, para 50 itens, sendo 3 exemplares diferentes de cada item (e.g., a criança pode achar 3 exemplares de um trenzinho). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança aprendeu a generalizar tarefas de discriminação de ouvinte para vários exemplares do mesmo item.
MATERIAIS	Uma coleção de 3 exemplares diferentes intens conhecidos (livros de imagens podem ser usados desde que o item alvo esteja em um arranjo com pelo menos outros 8 itens).
EXEMPLOS	A criança é capaz de selecionar 3 carros diferentes (e.g., tamanhos diferentes, forma, cor, modelo, etc.) quando cada um deles é apresentado em um arranjo contendo 7 outros itens.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela generalizar discriminações de ouvinte para 50

	itens, sendo 3 exemplares diferentes de cada item
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela generalizar discriminações de ouvinte para 30 itens, sendo 3 exemplares diferentes de cada item

OUVINTE 8-M	Criança executa 10 ações motoras específicas quando solicitada (e.g., “Mostre-me bater palmas” “Você pode pular?”). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança é capaz de realizar diferentes ações motoras quando solicitada e sem dicas imitativas.
MATERIAIS	Uma lista de ações comuns.
EXEMPLOS	Quando um adulto diz “corre” a criança corre. Quando um adulto diz “mostre-me chorar” a criança esfrega os olhos e finge o choro. Quando um adulto diz, “Você pode bater os pés?” a criança bate os pés.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela realizar 10 ações quando solicitada. Aproximações devem ser pontuadas como corretas.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela realizar 5 ações quando solicitada.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

OUVINTE 9-M	Segue 50 instruções de dois componentes nome-verbo e/ou verbo-nome (e.g., “Me mostre um bebê dormindo” , “Empurre o balanço”). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança segue corretamente instruções que contenham tanto um nome como um verbo. É importante que as instruções sejam dadas como uma tarefa e que a resposta contenha duas partes, porém, ocorra como uma unidade de resposta (e.g., um estímulo de dois componentes e uma resposta de dois componentes).
MATERIAIS	Use nomes e verbos conhecidos.
EXEMPLOS	Quando apresentado um arranjo de objetos em uma mesa (e.g., carrinho, canudo, giz de cera) e o estímulo verbal, <i>Mostre-me como girar o giz de cera</i> , a criança é capaz de girar o giz de cera sem quaisquer outras dicas adicionais.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela discriminar como ouvinte 50 instruções de dois componentes nome-verbo e/ou verbo-nome.

½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela discriminar como ouvinte 30 instruções de dois componentes nome-verbo e/ou verbo-nome.
---------	--

OUVINTE 10-M	Criança seleciona o item correto em um livro, cenário ou ambiente natural quando solicitada, para 250 itens (testados ou de uma lista acumulada de palavras conhecidas). (T)
OBJETIVO	Determinar se o vocabulário de ouvinte da criança está crescendo e se tornando mais complexo. Adicionalmente um dos objetivos é determinar se a criança está aprendendo a rastrear arranjos visuais maiores e mais complexos (e.g., cenas ou livros que contenham estímulos similares).
MATERIAIS	Use cenas, livros e configurações ambientais comuns.
EXEMPLOS	Ao olhar o livro da <i>Galinha Pintadinha</i> o adulto diz “ <i>you consegue mostrar cadê a galinha?</i> ” e a criança aponta com sucesso para a galinha no livro.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela selecionar 250 itens diferentes quando nomeados em um livro, cenário ou ambiente natural. Uma lista acumulada de nomes conhecidos pode ser usada para este registro (e.g., lista de 300 nomes disponível em www. avbpress.com/downloads) e livros de figuras para crianças.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela selecionar 150 itens em um livro, cenário ou ambiente natural quando perguntada.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

HABILIDADES DE PERCEÇÃO VISUAL E EMPARELHAMENTO COM O MODELO (VP-MTS) - NÍVEL 2

VP-MTS 6-M	Combina objetos ou figuras idênticas em um arranjo misturado de 6 itens, para 25 itens. (T)
OBJETIVO	Determinar se a habilidade da criança de parear itens idênticos está crescendo e se ela pode encontrar os itens que combinam em um arranjo visual cada vez mais complexo.
MATERIAIS	Itens comuns encontrados no ambiente natural da criança e figuras de itens relevantes ou do interesse da criança.

EXEMPLOS	Se um adulto mostra para criança a figura de um tigre, a criança encontra outro tigre igual em um arranjo de 6 itens randomicamente espalhado na mesa.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela com sucesso combinar 25 objetos ou figuras idênticas em um arranjo misturado de 6 itens (os itens não devem ser alinhados sobre a mesa).
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela com sucesso combinar 15 objetos ou figuras idênticas em um arranjo misturado de 4 itens.

VP-MTS 7-M	Combina itens diferentes por cores e formas para 10 modelos diferentes de cores ou formas (e.g., dado um recipiente amarelo, outro azul e um vermelho e um conjunto de carrinhos vermelhos, amarelos e azuis, a criança irá combinar os itens por suas respectivas cores. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança pode emparelhar itens diferentes por suas cores ou formas idênticas.
MATERIAIS	Objetos de cores e formas diferentes.
EXEMPLOS	Se oferecido um suporte com hastes para quatro das cores básicas e uma coleção de anéis das mesmas quatro cores, a criança separa e combina cada cor do anel com sua respectiva haste. Quando dado um quadro de formas e uma coleção contendo as mesmas formas, a criança consegue combinar os itens pelas formas.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela combinar cores e formas para 10 cores diferentes ou formas, porém, sem nenhuma dica verbal que não seja “ <i>combine as cores</i> ” ou “ <i>combine as formas</i> ”.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela com sucesso emparelhar cores e formas diferentes para 5 cores diferentes ou formas, mas sem nenhuma outra dica (que não as dicas verbais acima) .

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

VP-MTS 8-M	Combina objetos ou figuras idênticas em um arranjo misturado de 8 itens que contenham 3 estímulos similares, para 25 itens (e.g., combina um cão com outro cão em uma seleção que também contenha um gato, um porco e um pônei). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue emparelhar itens idênticos em um arranjo

	visual que contenha itens de comparação que pareçam similares ao item selecionado.
MATERIAIS	Itens comuns e figuras encontradas no ambiente natural da criança e itens que pareçam similares ao item selecionado.
EXEMPLOS	Quando um modelo é apresentado à criança (e.g., figura de uma colher), ela seleciona o item idêntico em um conjunto que contenha um garfo, faca, canudo, colher e mais outros 4 itens adicionais.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela com sucesso combinar objetos ou figuras idênticas em um arranjo misturado de 8 itens contendo 3 estímulos similares para 25 itens.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela com sucesso combinar 15 objetos ou figuras idênticas em um arranjo misturado de 8 itens contendo 3 estímulos similares para 10 itens.

VP-MTS 9-M	Combina objetos ou figuras não idênticos em um arranjo misturado de 10 itens, para 25 itens (e.g., combina uma caminhonete Ford com uma caminhonete Toyota). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança combina itens não idênticos que se encontram em um grande arranjo que contenha pelo menos 3 itens de comparação que pareçam similares ao modelo. Esta tarefa exige um repertório de escaneamento e discriminação mais efetivo do que as tarefas anteriores de combinação.
MATERIAIS	Uma coleção de itens e figuras de itens comuns encontrados no ambiente natural da criança e itens de comparação que pareçam similares ao item selecionado.
EXEMPLOS	Depois de colocar randomicamente, ao menos 10 figuras sobre a mesa (ou tela de computador), que contenham um caminhão vermelho, um ônibus vermelho, um carro de bombeiro e um carro branco, ao oferecer o modelo em figura de um carro vermelho e a dica verbal “ <i>você pode combinar isso?</i> ” a criança escolhe o carro branco do arranjo de comparação.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela combinar objetos ou figuras não idênticas em um arranjo misturado de 10 itens contendo 3 estímulos similares ao modelo, para 25 itens.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela com sucesso combinar objetos ou figuras não idênticas em um arranjo misturado de 10 itens contendo 3 estímulos

	similares, para 10 itens.
--	---------------------------

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

VP-MTS 10-M	Combina objetos não idênticos (3D) com figuras (2D) e/ou vice versa, em um arranjo misturado de 10 itens, contendo 3 estímulos similares, para 25 itens. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança emparelha itens interdimensionais (objetos com figuras e vice versa).
MATERIAIS	Uma coleção de itens comuns e figuras não idênticas destes itens e itens de comparação que parecem similares ao item selecionado.
EXEMPLOS	Depois de randomicamente colocar pelo menos 10 figuras sobre a mesa, 3 das quais são redondas e vermelhas (e.g., uma bola vermelha, um tomate vermelho e uma maçã vermelha), mostramos à criança uma maçã vermelha de plástico e perguntamos “ <i>Você pode combinar isso?</i> ”, a criança seleciona a figura da maçã vermelha do arranjo de comparação.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela combinar objetos não idênticos (3D) com figuras (2D) e/ou vice versa em um arranjo misturado de 10 itens contendo 3 estímulos similares, para 25 itens.
½ PONTO	Dê 1/2 ponto à criança se ela combinar objetos não idênticos (3D) com figuras (2D) e/ou vice versa em um arranjo misturado de 10 itens contendo 3 estímulos similares, para 10 itens.

BRINCADEIRA INDEPENDENTE – NÍVEL 2

BRINCAR 6-M	Procura por um brinquedo ausente ou parte de um conjunto que está faltando (e.g., uma peça de quebra-cabeça, uma bola para brincar de cesta, uma mamadeira para uma boneca) para 5 itens ou conjuntos. (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança demonstra motivação (OM) por itens ausentes e age sob esta motivação durante uma brincadeira com objetos.
MATERIAIS	Objetos e brinquedos que tenham várias partes e que a criança tenha mostrado interesse no passado.
EXEMPLOS	Quando um brinquedo que a criança gosta, tipo Cabeça de Batata, sem algumas de suas partes, é apresentado à criança, ela procura por elas? Ou quando um frasco de bolinhas de sabão sem a parte do soprador é entregue

	à criança, ela procura pelo item?
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela procurar de forma ativa e independente por um brinquedo ausente ou pela parte faltante de um conjunto, para 5 itens ou conjuntos, quando os itens são removidos ou estão naturalmente faltando.
½ PONTO	Dê ½ ponto se ela procurar de forma ativa e independente por um brinquedo ausente ou pela parte faltante de um conjunto, para 2 itens ou conjuntos quando itens são removidos ou estão naturalmente faltando.

BRINCAR 7-M	De forma independente faz uso de brinquedos e objetos de acordo com as suas respectivas funções para 5 itens (e.g., colocar um trem nos trilhos, puxar um vagão, segurar um telefone no ouvido). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança aprendeu que brinquedos e objetos específicos têm função e uso específico.
MATERIAIS	Objetos e brinquedos familiares encontrados na casa ou ambiente escolar da criança.
EXEMPLOS	Quando uma escova de cabelo é entregue para a criança, ela tenta pentear o cabelo? Quando um carrinho é oferecido, ela tenta empurrá-lo? Quando recebe um boné, coloca na cabeça?
1 PONTO	Dê 1 ponto se ela demonstrar de forma independente o uso de brinquedos e objetos de acordo com sua função para 5 itens.
½ PONTO	Dê ½ ponto se ela demonstrar de forma independente o uso de brinquedos e objetos de acordo com sua função para 2 itens.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

BRINCAR 8-M	Brinca com objetos do cotidiano de uma forma criativa por 2 vezes (e.g., usa uma tigela como tambor e uma caixa como carro imaginário). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança generaliza suas habilidades de brincar ao demonstrar atividades de brincadeira criativa e imaginativa com diferentes objetos.
MATERIAIS	Itens e brinquedos encontrados na casa ou ambiente escolar da criança.
EXEMPLOS	A criança coloca gravetos e folhas em um carrinho como se fosse fazer compras. A criança coloca animais da fazenda em uma caneca para

	dormirem.
1 PONTO	Dê 1 ponto se ela brincar com 2 itens do cotidiano de uma maneira criativa (exceto para comportamentos auto estimulatórios com o brinquedo).
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela brincar com 1 item de uma maneira criativa.

BRINCAR 9-M	De forma independente brinca em estruturas e equipamentos de playgrounds por um total de 5 minutos (e.g., escorrega no escorregador, balanço). OC 30 min.
OBJETIVO	Determinar se a criança gosta de se envolver em atividades físicas envolvendo estruturas e equipamento de <i>playground</i> apropriado para a idade.
MATERIAIS	<i>Playgrounds</i> , estruturas para brincar e outros equipamentos relacionados.
EXEMPLOS	A criança gira no carrossel, escorrega no escorregador, escala túneis, balança nas barras, pula na ponte de cordas, etc.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela brincar em estruturas e equipamento de <i>playground</i> , sem ajuda, por um total de 5 minutos durante uma observação de 30 minutos.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela brincar em estruturas e equipamento de <i>playground</i> , sem ajuda, por um total de 2 minutos durante uma observação de 30 minutos.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

BRINCAR 10-M	Monta brinquedos com múltiplas partes para 5 conjuntos diferentes (e. g., cabeça de batata, kit Polibol, Legos). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança brinca com itens que tem múltiplas partes e consegue montá-las apropriadamente.
MATERIAIS	Brinquedos e itens comuns encontrados na casa e ambiente escolar da criança.
EXEMPLOS	Blocos, casinhas de boneca, conjuntos de chá, animais de fazenda, garagem para carros, conjunto de miniaturas, trenzinhos, etc.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela, de forma independente, construir, montar ou organizar brinquedos para 5 conjuntos diferentes.

½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela, de forma independente, construir, montar, ou organizar brinquedos para 2 conjuntos diferentes.
---------	---

COMPORTAMENTO SOCIAL E BRINCADEIRA SOCIAL – NÍVEL 2

SOCIAL 6-M	Inicia interação física com um colega por 2 vezes (e. g ., empurrar colega em um carrinho, segurar na mão, brincar de roda). (OC 30 min)
OBJETIVO	Determinar se a criança inicia uma interação com outras crianças sem dicas de adultos. Esta interação pode ser verbal ou não verbal.
MATERIAIS	Colegas e itens e atividades apropriados para a idade.
EXEMPLOS	No <i>playground</i> a criança espontaneamente “pega” um colega pouco depois de ter sido estimulada a brincar de pega-pega com o ele ou o grupo. A criança aproxima-se de um colega que está brincando em uma mesa com água e ao espirrar água nele, provoca sua risada. Mais tarde repete esse comportamento. Ou ainda, a criança se aproxima do colega e o puxa para a mesa de água.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela iniciar interação com o colega 2 vezes durante uma observação de 30 minutos. Note que iniciações sem dicas (espontâneas) podem também ocorrer a partir de eventos negativos, como quando uma criança empurra outra de uma bicicleta para usá-la. Não conte iniciações do tipo negativo.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela iniciar uma interação com um colega 1 vez durante a observação de 30 minutos.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

SOCIAL 7-M	Espontaneamente emite mandos para os colegas por 5 vezes (e.g ., “Minha vez”,; “Me empurra”; “Olhe! Vem”). (OC 60 min.)
OBJETIVO	Determinar se a criança emite mandos a um colega sem dicas de adultos. O mando pode ser de qualquer tipo.
MATERIAIS	Colegas e itens apropriados para a idade encontrados na casa ou escola da criança.
EXEMPLOS	Quando a criança está sentada em um carrinho e ela emite mando para um colega. Exemplo: “ <i>me empurra</i> ” sem dicas de adultos. Quando sentada fazendo atividades artísticas a criança emite mando para

	<p>um colega. Exemplo: “<i>olha</i>” e mostra seu trabalho.</p> <p>Quando um colega está comendo balinhas a criança emite mando para o colega. Exemplo “<i>eu quero bala</i>”.</p> <p>No <i>playground</i> a criança espontaneamente emite um mando “<i>vem</i>” para o colega, quando ela quer que ele a acompanhe na atividade.</p> <p>Emitir mandos para colegas também pode incluir a remoção de coisas ou atividades indesejadas, tais como, pedir que um colega pare uma atividade ou comportamento.</p>
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente emitir mandos para os colegas por 5 vezes durante uma observação de 1 hora.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela espontaneamente emitir mandos para os colegas por 2 vezes durante uma observação de 1 hora.

SOCIAL 8-M	Se envolve e sustenta uma brincadeira social com colegas por 3 minutos sem dicas ou reforçamento por parte dos adultos (e. g ., monta um conjunto para brincar de forma cooperativa; brinca na água com colegas). (OC 30 min)
OBJETIVO	Determinar se uma criança, de forma independente, brinca com os colegas por um período contínuo em qualquer atividade dentre as variadas que envolvem específica interação verbal ou não verbal entre crianças.
MATERIAIS	Colegas e itens apropriados para a idade encontrados na casa ou escola da criança.
EXEMPLOS	<p>A criança e um colega estão jogando balões de água um no outro e os enchendo na torneira.</p> <p>A criança e um colega estão brincando de casinha e fingindo que cozinham o jantar.</p> <p>A criança e o colega estão trabalhando juntos para construir uma estrutura de Lego.</p>
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela se envolver e permanecer em brincadeira social com colegas por 5 minutos sem dicas durante uma observação de 30 minutos. Precisa haver interação verbal ou não verbal específica para que esse marco seja pontuado. Não pontue se a criança simplesmente estiver participando de uma atividade como assistir um vídeo ao lado dos colegas. Isto seria mais como brincadeira paralela.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela se engajar e permanecer em brincadeira social com colegas por 2 minutos sem dicas durante uma observação de 30 minutos.

SOCIAL 9-M	Espontaneamente responde aos mandos de colegas por 5 vezes (e. g., colega diz "me empurra no carrinho" e a criança empurra; colega diz "eu quero o trenzinho" e a criança entrega o trenzinho). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se uma criança está aprendendo a atender ao conteúdo do comportamento verbal dos colegas. Uma demonstração precoce desta habilidade é a habilidade da criança responder corretamente aos mandos de colegas sem necessitar da dicas de adultos.
MATERIAIS	Colegas e itens apropriados para a idade encontrados na casa ou escola da criança.
EXEMPLOS	Um colega pede para a criança “tesoura” durante um projeto de artes e a criança entrega a tesoura sem que um adulto forneça qualquer ajuda. Um colega diz “Me dá o caminhão de bombeiro” e a criança em avaliação dá o caminhão para o colega. Um colega pergunta se a criança pode empurrá-lo no carinho e ela empurra o carrinho com o colega dentro. O colega pede para a criança abrir a porta porque ele quer ir lá fora e ela atende ao mando do colega.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente responder aos mandos de colegas 5 vezes durante observação ou testagem. Não dê pontos para a criança se um adulto precisar iniciar o comportamento para a criança de qualquer forma que seja.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela espontaneamente responder aos mandos de colegas 2 vezes durante a observação ou testagem.

SOCIAL 10-M	Espontaneamente emite mandos para que colegas participem de jogos, brincadeira social, etc., por 2 vezes (e.g., “Venham todos”; “Vamos cavar um buraco”). (OC 60 min)
OBJETIVO	Determinar se a criança solicita que uma outra se junte a ela em uma atividade.
MATERIAIS	Colegas e itens apropriados para a idade encontrados na casa ou escola da criança.
EXEMPLOS	A criança diz para um colega, <i>Vem brincar comigo !Você quer ir no playground?. Vamos ser super heróis !</i>

1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente emitir mandos para que colegas participem em jogos, brincadeira social ou outras atividades sociais por 2 vezes durante uma observação de 1 hora.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela espontaneamente emitir mandos para que colegas participem em jogos, brincadeira social ou outras atividades sociais 1 vez durante uma observação de 1 hora.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

IMITAÇÃO MOTORA – NÍVEL 2

IMITAÇÃO 6-M	Imita 10 ações que exigem selecionar um objeto específico de um arranjo (e. g., seleciona uma baqueta de um arranjo que também contém uma corneta e um sino e imita o adulto batendo tambor com a baqueta). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança imita um comportamento motor específico usando um objeto em particular. Assim existem duas tarefas envolvidas e ambas exigem atentar, discriminar e imitar. O objetivo é construir os repertórios necessários básicos para imitar outras pessoas (especialmente outras crianças) durante brincadeiras, interações sociais e atividades acadêmicas. Este tipo de imitação também começa a construir as habilidades motoras necessárias para comportamento de ouvinte nome-verbo (e.g., realizar ações motoras com objetos sob comando verbal, por exemplo, “gire o pião”).
MATERIAIS	Uma lista de possíveis ações e uma coleção de objetos do ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	Bebendo, beijando, abraçando, rolando, apertando, comendo, soprando, escondendo, girando, empurrando, vestindo, escalando, voando e tecendo.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela imitar 10 ações com um objeto específico que foi selecionado em um arranjo de 3 itens ao receber a dica “Faça isso”.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela imitar 5 ações com um objeto específico e que foi selecionado em um arranjo de 3 itens ao receber a dica “Faça isso”.

IMITAÇÃO 7-M	Imita 20 ações motoras finas diferentes ao receber a dica “Faça isso” (e.g ., balançar dedos, beliscar, fazer punho, imitar uma borboleta). (T)
OBJETIVO	Determinar se o comportamento motor fino imitativo da criança está ficando mais consistente e generalizado.

MATERIAIS	Uma lista de possíveis comportamentos motores finos imitáveis.
EXEMPLOS	Fazer garra, apontar para itens, balançar o dedo indicador, juntar mãos, tocar pontas dos dedos, fazer positivo com o polegar, fazer de conta que está andando sobre dois dedos, fazer orelhas de coelho com os dedos, usar os dedos para soletrar letras, fazer sinais de linguagem de sinais.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela imitar 20 ações motoras finas diferentes ao receber a dica “Faça isso”.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela imitar 10 ações motoras finas diferentes ao receber a dica “Faça isso”.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

IMITAÇÃO 8-M	Imita 10 seqüências de ações de três componentes diferentes ao receber a dica “Faça isso”. (e. g., bater palmas, saltar e tocar dedos do pé; pegar uma boneca, colocá-la no berço e balançar o berço). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança pode imitar comportamentos múltiplos em um ambiente estruturado ou no contexto natural.
MATERIAIS	Nenhum material em especial.
EXEMPLOS	Um adulto bate nos joelhos, ombro e barriga e a criança copia todos os três comportamentos e os responde em seqüência. Um adulto pega um controle remoto e o aponta para TV e aperta os botões e a criança copia este comportamento com outro remoto que está sobre a mesa.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela imitar 10 ações de três componentes em um contexto estruturado ou natural a partir do modelo de um colega ou adulto.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela imitar 5 ações de dois componentes em contextos estruturados ou naturais a partir do modelo de um colega ou adulto.

IMITAÇÃO 9-M	Espontaneamente imita 5 habilidades funcionais em ambiente natural (e.g., comer com uma colher, colocar casaco, tirar sapatos). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança imita comportamentos funcionais em um contexto natural sem quaisquer dicas de outros.
MATERIAIS	Nenhum material específico é exigido.

EXEMPLOS	Depois de ver um colega pegar uma tigela e encher de guloseimas, a criança imita seu comportamento pegando uma tigela para si. Quando um adulto puxa um cobertor para se cobrir, a criança puxa seu cobertor também.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente imitar 5 habilidades funcionais no ambiente natural.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela espontaneamente imitar 2 habilidades funcionais no ambiente natural.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

IMITAÇÃO 10-M	Imita (ou tenta imitar de forma aproximada) qualquer ação motora nova modelada por um adulto com ou sem objetos (i.e., apresenta repertório imitativo generalizado). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança adquiriu a habilidade de imitar (com sucesso ou de forma aproximada) movimentos novos ou atividades novas sem nenhum treino específico. Esta habilidade é bem valiosa e é identificada como um “repertório imitativo generalizado” na literatura comportamental.
MATERIAIS	Nenhum material em especial.
EXEMPLOS	Um adulto e uma criança, ambos têm uma peteca para jogar e o adulto fornece o modelo de como bater na peteca e a criança tenta imitar o movimento do adulto na primeira vez. Um colega põe os pés sobre a mesa e a criança em avaliação imita o comportamento.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela imitar muitas ações motoras novas (ou aproximar-se), com ou sem objetos, quando modelada por um adulto ao receber a dica “ <i>Faça isso</i> ”.
½ PONTO	Não tem

ECÓICO (SUBTESTE APCE) – NÍVEL 2

ECÓICO 6 M	Pontuação de no mínimo 50 no subtete APCE (pelo menos 20 do grupo 2) (T).
-----------------------	--

Objetivo: Determinar se a criança é capaz de ecoar mais palavras inteiras, sendo que algumas contêm 2 sílabas.

Materiais: O subtete APCE.

Exemplos: A criança ecoa “mesa”, “nada” e “doce” quando avaliada.

1 ponto: Dê à criança 1 ponto se ela pontuar 50 no subtete APCE (20 do Grupo 2).

½ ponto: Dê à criança ½ ponto se ela pontuar 40 no subtete APCE (15 do Grupo 2).

ECÓICO 7 M	Pontuação de no mínimo 60 no subtete APCE
-----------------------	--

Objetivo: Determinar se a criança continua a demonstrar um repertório ecoico mais complexo.

Materiais: O subtete APCE.

Exemplos: A criança ecoa “banana”, “meu pé” e “animal” quando avaliada.

1 ponto: Dê à criança 1 ponto se ela pontuar 60 no subtete APCE.

½ ponto: Dê à criança ½ ponto se ela pontuar 55 no subtete APCE.

ECÓICO 8 M	Pontuação de no mínimo 70 no subtete APCE
-----------------------	--

Objetivo: Determinar se a criança continua a demonstrar um repertório ecóico mais complexo.

Materiais: O subtete APCE.

Exemplos: A criança ecoa “casaco”, “peteca” e “sapato” quando avaliada.

1 ponto: Dê a criança 1 ponto se ela pontuar 70 no subtete APCE.

½ ponto: Dê a criança ½ ponto se ela pontuar 65 no subtete APCE.

ECÓICO 9 M	Pontuação de no mínimo 80 no subtete APCE
-----------------------	--

Objetivo: Determinar se a criança está começando a demonstrar capacidade de ecoar (repetir) palavras com 3 sílabas. Além disso, determinar se a criança é capaz de ecoar propriedades dinâmicas de um discurso, tais como volume, tom e prosódia.

Materiais: O subteste APCE.

Exemplos: A criança ecoa “cômoda”, “caminhão” e “sozinho” quando avaliada.

1 ponto: Dê à criança 1 ponto se ela pontuar 80 no subteste APCE.

½ ponto: Dê à criança ½ ponto se ela pontuar 75 no subteste APCE.

ECÓICO 10 M	Pontuação de no mínimo 90 no subteste APCE (pelo menos 10 dos Grupos 4 e 5)
------------------------	--

Objetivo: Determinar se a criança está alcançando a aquisição de um repertório ecóico generalizado onde ela pode ecoar ou aproximar a maioria das palavras novas ou frases curtas. Além disso, determinar se a criança está se tornando proficiente na repetição de propriedades dinâmicas de um discurso, tais como intensidade, entonação e prosódia.

Materiais: O subteste APCE.

Exemplos: A criança ecoa sussurros e ecoa um contínuo gorjeio quando avaliada.

1 ponto: Dê à criança 1 ponto se ela pontuar 90 no subteste APCE (pelo menos 10 dos Grupos 4 e 5).

½ ponto: Dê à criança ½ ponto se ela pontuar 85 no subteste APCE (pelo menos 10 dos Grupos 4 e 5).

**RESPONDER DE OUVINTE POR FUNÇÃO, CARACTERÍSTICA E CLASSE
(Listener Responding by Function, Feature and Class- LRFFC) NÍVEL 2**

LRFFC 6-M	Seleciona comidas ou bebidas diferentes quando apresentados em um conjunto de 05 itens (juntamente com 4 outros itens que não sejam nem comidas e nem bebidas) a partir do preenchimento de frases do tipo <i>você come.....</i> ou <i>você bebe.....</i> para 05 comidas ou bebidas diferentes (T).
OBJETIVO	Determinar se uma criança identifica uma comida ou bebida sem que o seu nome seja dito e sim, reconhecendo o item pela classe a que pertence. Comidas e bebidas são utilizados nesse nível do LRFFC devido a forte motivação associada a eles. O aprendizado de outros tipos de classes tende a ser mais difícil e não é incluídos no programa até que outros aspectos do ensino de LRFFC tenham sido desenvolvidos.
MATERIAIS	Comidas e bebidas que a criança gosta. Figuras desses itens devem funcionar para muitas crianças. Estímulos distratores que não sejam comidas ou bebidas devem ser selecionados para participar da seleção de estímulos apresentada para a criança.
EXEMPLOS	Dada uma seleção de 5 itens, um dos quais um tipo de comida, e os outros itens utensílios domésticos, quando o adulto diz “você come...” a criança seleciona o biscoito, por exemplo.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela selecionar corretamente e sem dica 5 tipos diferentes de comidas ou bebidas quando apresentados em um conjunto de 05 itens, a partir do pedido de um adulto “você come.....” “você bebe...”.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela selecionar corretamente e sem dica 2 tipos diferentes de comidas ou bebidas quando apresentados em um conjunto de 05 itens, a partir do pedido de um adulto “você come.....” “você bebe...”.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

LRFFC 7-M	Seleciona o item correto em um arranjo de 8 itens completando quaisquer tipos de frases (e. g., <i>você senta em uma...</i>) para 25 LRFFC diferentes. (T)
OBJETIVO	Determinar se uma criança pode identificar itens sem que o nome do item seja falado, e sim, pela descrição do item de alguma forma. Essa tarefa foca na habilidade da criança de identificar itens específicos quando uma ação é falada (verbo) e associada com o item em uma tarefa de <i>preencher lacunas</i> . Frequentemente a ação constitui um exemplo da função do item (e. g., uma

	cadeira é para..... sentar).
MATERIAIS	Objetos ou figuras conhecidos (e. g., itens que a criança já consegue emitir tatos e discriminar como ouvinte) que correspondam aos LRFFC alvo, além de um conjunto de itens distratores para serem utilizados em cada arranjo. Figuras costumam ser bem mais fáceis de manejar em tarefas de LRFFC, além de ser fácil encontrar múltiplos exemplares dos itens.
EXEMPLOS	“Você dorme em uma”... cama; “Você sobe as”...escadas; “Você rebate uma”...bola; “Você nada em uma” ...piscina; “Você dirige um”...carro; “Você gira um” ...pião; “Você sopra para encher um”...balão; “Você pula em um”...trampolim.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela selecionar corretamente o item em um arranjo de 8 itens, para 25 LRFFC diferentes através do preenchimento verbal de frases.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela selecionar corretamente 12 itens neste tipo de tarefa LRFFC.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

LRFFC 8-M	Seleciona o item correto em um arranjo de 10 itens (ou de um livro), para 25 questões LRFFC verbo – substantivo diferentes utilizando “O que, Qual, Quem” (e. g., “O que você pedala?” “Qual deles late?” “Quem come capim?”). (T)
OBJETIVO	Determinar se uma criança pode identificar um item específico sem nomeá-lo, somente através da descrição de sua função, característica ou classe quando apresentado em um formato de questão com “o que”, “qual” ou “quem”.
MATERIAIS	Um conjunto de objetos e figuras conhecidas (itens que a criança já consegue emitir como tatos e discriminar como ouvinte) que correspondam aos LRFFC alvo e uma lista de verbos conhecidos.
EXEMPLOS	“O que você veste?”...camisa; “Quem traz você para escola?”...mãe; “Qual deles voa?”...passarinho; “Quem é o amigo do Patrick Estrela?”...Bob Esponja; “Qual deles você puxa?”...o vagão.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela selecionar corretamente o item em um arranjo de 10 itens ou de um livro para 25 questões nessa tarefa de LRFFC.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela selecionar corretamente o item em um arranjo de 10 itens ou de um livro para 12 questões nessa tarefa de LRFFC.

LRFFC 9-M	Seleciona um item quando 3 informações diferentes são fornecidas sobre ele e cada uma delas é apresentada de forma independente (e. g., “Encontre um animal” “Quem late?” “Quem tem patas?”) para 25 itens. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança mostra generalização de estímulos ao selecionar o mesmo alvo (item) quando informações diferentes são fornecidas sobre ele. Esse tipo de habilidade é conhecido como formação de classe de estímulos verbais. É importante que essa habilidade seja testada com uma variedade de itens (comidas, roupas, animais, veículos, etc.), a fim de que se tenha certeza de que a generalização está ocorrendo.
MATERIAIS	Um conjunto de objetos e figuras conhecidas (itens que a criança já consegue emitir como tatos e discriminar como ouvinte) que ofereçam pelo menos 3 informações diferentes para cada alvo LRFFC.
EXEMPLOS	“O que voa?”..... avião; “O que tem asas?”.... avião; Como você chegou na casa da vovó?”..... avião.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela selecionar corretamente o item quando apresentado em um arranjo de 10 ou em um livro e responder sobre ele de 3 formas diferentes, para 25 itens.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela selecionar corretamente o item quando apresentado em um arranjo de 10 ou em um livro e responder sobre ele de 3 formas diferentes, para 12 itens.

LRFFC 10-M	Emitte tatos espontaneamente para os itens em 50% das tentativas LRFFC (e. g., diz cão quando solicitada “Ache um animal”, em um arranjo visual que contenha a figura de um cão). (O)
OBJETIVO	Determinar se uma pergunta verbal, apresentada com o objeto em um arranjo determinado, pode evocar a resposta correta sem que o adulto tenha que fornecer dica para a criança emitir o tato do item. Este é um passo importante na progressão para o comportamento intraverbal. Se a criança começar a emitir tato para o item de um arranjo em um formato LRFFC, isso é um bom indicador de que está pronta para um treinamento intraverbal mais intensivo.
MATERIAIS	Não são necessários materiais novos para avaliar esta habilidade.
EXEMPLOS	Diz “lancheira” quando perguntam “Onde está seu sanduíche?” na presença

	da lancheira em um arranjo de 10 itens.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tato espontaneamente para o item alvo em 50% dos testes de LRFFC. Algumas crianças rapidamente vão emitir tatos para os itens dado algumas dicas verbais. Dê crédito para a criança se ela continuar a emitir tatos para os itens depois que as dicas forem removidas em pelo menos 50% das tentativas futuras.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela espontaneamente emitir tatos para o item alvo em 25% dos testes de LRFFC, ou se ela emitir tatos em 50% das tentativas, porém, sempre necessitando de uma dica no início da sessão de LRFFC.

INTRAVERBAL – NÍVEL 2

INTRAVERBAL 6-M	Completa 10 frases diferentes de qualquer tipo no formato de preencher lacunas (e. g., continuar uma música, expressões verbais divertidas, sons de objetos ou animais). (T)
OBJETIVO	Determinar se palavras específicas evocam palavras relacionadas sem a presença de quaisquer dicas ecóicas ou objetos. Em resumo, comportamento intraverbal consiste em palavras controladas por outras palavras, não palavras controladas por objetos ou ações (tatos), ou palavras controladas por motivações (mandos). Contudo, no desenvolvimento inicial do repertório intraverbal é comum que a motivação compartilhe o controle com o estímulo verbal. Por exemplo, a resposta “já” para, “Um, dois, três e...” pode ser parte mando (pois a criança também quer brincar de correr), porém, isso não é problema neste estágio do desenvolvimento intraverbal e deve ser dado crédito para a criança por este tipo de resposta intraverbal.
MATERIAIS	Lista de músicas conhecidas, frases comuns e divertidas, sons de animais, sons comuns de objetos e outras associações verbais relevantes para a criança.
EXEMPLOS	“Cabeça, ombro, joelho e...” (pé); “Um dois, três...” (já!); “a ovelha faz...” (Bééé) “O caminhão de bombeiros faz...” (imita o som caminhão); “Para cima e para...” (baixo); “Mamãe e...” (papai).
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela preencher a frase com as palavras que faltam para 10 músicas diferentes, atividades divertidas, sons de animais ou qualquer outra associação verbal.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela preencher 5 frases.

INTRAVERBAL 7-M	Criança fala o primeiro nome quando perguntamos “ Qual o seu nome?”. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue dizer seu próprio nome quando solicitado.
MATERIAIS	Nenhum.
EXEMPLOS	Nenhum.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela conseguir dizer o nome dela quando solicitada e sem necessidade de dicas ecóicas. Não pontue se a criança identificar todos pelo nome dela.
½ PONTO	Nenhum.

INTRAVERBAL 8-M	Completa 25 diferentes frases preenchendo lacunas (não incluindo músicas). Por exemplo: <i>Você come..., Você dorme em uma..., Sapatos e...</i>. (T)
OBJETIVO	Determinar se palavras específicas evocam palavras relacionadas sem a presença de quaisquer dicas ecóicas, objetos ou variáveis motivacionais (outras que não atenção).
MATERIAIS	Uma lista de frases de preenchimento relevantes para a criança.
EXEMPLOS	“Você dorme em uma...” “Você calça o seu....” “Você abre a ...” “Você senta na...” “Sapatos e ...” “Lava as...” “Deita a cabeça no...” “Liga a...” “Sopra o...” “Empurra o...” “Varre o...”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela preencher a frase com as palavras que faltam em 25 frases diferentes, associações, ditados populares, ou atividades diárias fora do contexto.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela preencher 12 frases.

INTRAVERBAL 9-M	Responde 25 questões diferentes que iniciam com “ O que /qual ” (e. g., “O que você gosta de comer?”). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue responder questões comuns introduzidas por “O que/Qual” quando estas são apresentadas fora de

	um contexto visual e sem uma variável motivacional específica relacionada a resposta.
MATERIAIS	Uma lista de potenciais perguntas que iniciam com “ O que”/ “Qual”
EXEMPLOS	“O que você bebe?” “O que você come?” “O que você gira?” “Qual animal você gosta?”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela responder 25 questões diferentes que iniciam com “O que/ Qual ” sem dicas ecóicas e sem a presença do objeto.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela responder 12 questões iniciadas com “-O que/Qual”.

INTRAVERBAL 10-M	Responde 25 questões diferentes que iniciam com “<i>Quem ou Onde</i>” (e.g., “<i>Quem é seu amigo?</i>” “<i>Onde está seu travesseiro?</i>”). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue responder perguntas sobre o nome de uma pessoa ou personagem ou sobre a localização de itens sem dica ecóica.
MATERIAIS	Uma lista de potenciais perguntas iniciadas com “quem” e “onde”.
EXEMPLOS	“Quem te ajuda na escola?” “Quem é seu animal de estimação?” “Quem é o amigo da Dora?” “Quem te ajuda quando você está doente?” “Onde estão as colheres?” “Onde está o martelo?” “Onde está o carro do seu pai?” “Onde está seu travesseiro?” “Onde está sua escova de dentes?” “Onde estão os biscoitos?” “Onde tem um pincel?” “Onde estão os doces?”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela responder 25 questões diferentes iniciadas com “quem” ou “onde” sem dicas ecóicas ou a presença do objeto (ela tem que responder pelo menos 08 de cada).
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela responder 12 questões diferentes iniciadas com “quem” ou “onde”. Registre se todas forem respondidas com apenas um dos formatos, “quem” ou “onde”.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

ROTINAS DE SALA DE AULA E HABILIDADES DE GRUPO – NÍVEL 2

GRUPO 6-M	Senta em grupo para lanche ou almoço sem comportamento negativo por 3 minutos. (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança atende pedidos e colabora quando solicitada a se sentar à mesa com um grupo de outras crianças e permanece sentada por um período definido de tempo.
MATERIAIS	Mesas e cadeiras de sala de aula e lanche ou itens de almoço.
EXEMPLOS	Quando é pedido que a criança se sente à mesa e aponta-se para a mesa simultaneamente, a criança se senta e permanece por 3 minutos sem quaisquer dicas adicionais para ficar sentada.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela sentar com o grupo por 3 minutos sem apresentr comportamento negativo. A criança pode receber dica verbal e gestual, entretanto deve permanecer sentada pelo tempo estimulado sem nenhuma dica adicional do adulto.
½ PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela sentar com o grupo por 1 minutos sem apresentr comportamento negativo. A criança pode receber dica verbal e gestual, entretanto deve permanecer sentada pelo tempo estimulado sem nenhuma dica adicional.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

GRUPO 7-M	Guarda objetos pessoais, entra na fila ou vem à mesa com apenas 1 dica verbal. (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança segue(obedece) instruções gerais de sala de aula sem dicas excessivas.
MATERIAIS	Materiais básicos de sala de aula, tais como mesas e cadeiras, cabides, armários, etc.
EXEMPLOS	Quando pedido à criança “entre na fila”, ela entra na fila com as outras crianças. Quando solicitado “guarde sua lancheira no armário”, ela vai e guarda.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela atender pedidos com apenas uma dica verbal em 80% das vezes para tarefas do tipo guardar sua mochila, casaco, entrar na fila, se dirigir à mesa.

½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela necessitar de duas ou mais dicas verbais, em 80 %, das vezes, para atender a tarefas do tipo guardar mochila, casaco, entrar na fila, se dirigir à mesa.
---------	--

GRUPO 8-M	Faz transição entre as atividades de sala de aula sem necessitar de mais de uma dica gestual ou verbal. (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança passa de uma atividade para outra sem dicas excessivas ou emissão de comportamento negativo.
MATERIAIS	Materiais básicos de sala de aula.
EXEMPLOS	Quando pedido que a criança vá para o círculo sentar com o grupo ela atende.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela fizer a transição entre atividades de sala de aula com apenas 1 dica gestual e/ou 1 dica verbal e sem comportamento negativo.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela fizer a transição entre atividades de sala de aula, mas precisar de 2 ou mais dicas de qualquer tipo (exceto física).

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

GRUPO 9 –M	Senta em um grupo pequeno por 5 minutos sem comportamento disruptivo ou tentativa de deixar o grupo. (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança participa da roda com seu grupo por um curto período de tempo.
MATERIAIS	Materiais básicos de sala de aula.
EXEMPLOS	Ao participar da roda na sala de aula, a criança senta sem se levantar, não empurra a cadeira para fora do grupo, não despenca no chão ou foge.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela, em 80% do tempo, sentar com um grupo de 3 ou mais crianças por 5 minutos sem comportamento disruptivo ou tentativa de deixar o grupo.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela, em 80% do tempo, sentar com um grupo de 3 ou mais crianças por 2 minutos sem comportamento disruptivo ou tentativa de deixar o grupo.

GRUPO	Senta em um grupo pequeno por 10 minutos, atenta ao professor ou ao
--------------	--

10-M	material por 50% do período e responde a 5 SDs do professor. (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança atenta às atividades que acontecem em um ambiente de instruções de grupo e responde aos SDs apresentados pelo professor (seja para a criança individualmente ou para o grupo inteiro).
MATERIAIS	Materiais básicos de sala de aula.
EXEMPLOS	Quando em um círculo com o grupo, a criança faz contato visual com o professor ou com o material apresentado e, quando o professor diz “Sarah escolha uma música”, Sarah vai para a frente do grupo e escolhe um cartão sem dicas adicionais.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela, em 80 % do tempo, sentar-se em uma atividade de grupo (e. g., círculo, artes e artesanato, estações de trabalho) com 3 ou mais crianças por 10 minutos e atentar ao professor ou ao material em 50% do período (usando um sistema de registro temporal) e responder a 5 questões ou instruções do professor.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela, em 80% do tempo, sentar -se em uma atividade de grupo (e. g., círculo, artes e artesanato, estações de trabalho) com 3 ou mais crianças por 10 minutos e atentar ao professor ou ao material por 1/3 do período e responder a 2 questões ou instruções do professor.

ESTRUTURA LINGUÍSTICA – NÍVEL 2

LINGUÍSTICA 6-M	A articulação da criança ao emitir 10 tatos pode ser entendida por adultos familiarizados com ela e que não podem ver o item.(T)
OBJETIVO	Determinar se adultos conseguem entender as palavras faladas da criança quando não é possível ver os itens que a criança está tateando.
MATERIAIS	Itens que a criança pode emitir como tatos
EXEMPLOS	Quando um adulto mostra uma figura e pede para a criança emitir um tato para o item, um segundo adulto que está familiarizado com a criança, sem ver a figura, consegue entender a palavra que ela disse.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se os adultos que não podem ver o item conseguem entender a articulação das palavras para 10 tatos.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se os adultos que não podem ver o item conseguem entender a articulação de 05 palavras.

LINGUÍSTICA 7-M	Tem um vocabulário total de ovinete de 100 palavras (e .g ., toque o nariz; pule; ache as chave). (T)
OBJETIVO	Determinar se o vocabulário de ovinete da criança esta aumentando.
MATERIAIS	Itens e atividades comuns e apropriados para a idade.
EXEMPLOS	Quando um adulto pergunta para a criança “Você consegue achar o caminhão de bombeiros?” a criança aponta para o caminhão de bombeiros em uma cena que contém diversos veículos.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela tiver um vocabulário total de ovinete de 100 palavras e que foi verificado pela seleção dos itens em arranjos de 05 ou pela execução de ações específicas.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela tiver um vocabulário de ovinete total de 50 palavras e que foi verificado pela seleção dos itens em arranjos de 05 ou pela execução de ações específicas.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

LINGUÍSTICA 8-M	Emite por dia 10 sentenças diferentes de 2 palavras, de qualquer tipo, exceto ecóicas (e. g., mando, tato). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança coloca 2 ou mais palavras juntas em uma mesma frase.
MATERIAIS	Nenhum material em particular.
EXEMPLOS	A criança emite o tato “tchau mamãe” ou emite mando por “biscoito grande”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir 10 combinações verbais diferentes de 2 palavras por dia, de qualquer tipo, exceto ecóicas (e. g ., mando, tato). Estas respostas podem incluir dicas verbais para responder como “O que é isso?” ou “O que você quer?”.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir 5 combinações verbais diferentes de 2 palavras por dia de qualquer tipo exceto ecóicas (e. g., mando, tato).

LINGUÍSTICA 9-M	Emite prosódia funcional (e. g., ritmo, ênfase, entonação) em 5 ocasiões em um dia (e. g ., põe ênfase ou acentua certas palavras tais como “É MEU!”). (O)
----------------------------	---

OBJETIVO	Determinar se a criança demonstra variação em sua produção vocal e se essa variação tem uma função verbal. Especificamente, verificar se a adição de certa variação verbal afeta o ouvinte de forma a mostrar o atual estado emocional da criança.
MATERIAIS	Nenhum material em particular.
EXEMPLOS	A criança diz “Eu não quero ir” de maneira chorosa.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir prosódia funcional (e. g., ritmo, ênfase, entonação) em 5 ocasiões em um dia.
½ PONTO	Dê ½ ponto para a criança se ela emitir prosódia funcional (e. g., ritmo, ênfase, entonação) em 2 ocasiões em um dia.

LINGUÍSTICA 10-M	Tem um vocabulário total de falante de 300 palavras (todos os operantes verbais, exceto ecóico). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se o vocabulário de falante da criança esta aumentando.
MATERIAIS	Itens e atividades comuns e apropriadas para a idade.
EXEMPLOS	Quando o adulto diz para a criança nomear uma variedade de figuras em um livro de figuras, a criança é capaz de fazê-lo.
1 PONTO	Dê 1 ponto para a criança se ela tiver um vocabulário de falante de 300 palavras.
½ PONTO	Dê ½ ponto para a criança se ela tiver um vocabulário de falante de 200 palavras.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

CAPÍTULO 5

INSTRUÇÕES PARA A PONTUAÇÃO DOS MARCOS DE NÍVEL 3

Este capítulo contém as informações específicas para administrar o Nível 3 da Avaliação de Marcos do VB-MAPP. Nesse nível foram adicionados três novos domínios, leitura, escrita e matemática. Essas áreas não foram incluídas anteriormente porque a maioria das crianças de desenvolvimento típico ainda não as adquiriu nos níveis anteriores (embora algumas possam eventualmente adquirir). Além disso, o ensino delas não deve fazer parte do currículo de uma criança com atrasos na linguagem cujas pontuações se enquadrem primariamente nos Níveis 1 ou 2. A apresentação das habilidades avançadas contidas do Nível 3 pode ainda tornar mais claro em quais alvos focar nos níveis anteriores. As habilidades de Nível 1 e 2 precisam ser firmemente estabelecidas antes que outras áreas mais complexas, tais como as acadêmicas, sejam exigidas. Duas das áreas de habilidades pertencentes aos níveis anteriores, ecóico e imitação, não estão mais incluídas no Nível 3 porque fazem parte de alvos de menor relevância para a criança que já alcançou o Nível 3. Vale lembrar que as quatro formas de avaliação são 1) teste formal, (T), 2) observação (O), 3) observação ou teste (O/T) e 4) observação cronometrada (OC).

MANDO – NÍVEL 3

MANDO 11-M	Espontaneamente emite mandos diferentes para obter informações verbais usando questões WH⁴ ou faz uso de palavra em forma de pergunta por 5 vezes (e.g., “Qual o seu nome?” “Quem é você? Posso?”). (OC 60 min)
OBJETIVO	Determinar se a criança espontaneamente faz perguntas e por quais motivos. Especificamente, determinar se há uma operação motivadora (OM) forte para que a pergunta seja realizada (informação). Obter a resposta é reforçador para a criança? Ela realmente quer saber a resposta ou a pergunta acontece por outra razão, como ganho de atenção?
MATERIAIS	Itens reforçadores e atividades encontradas no ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	“O que é isso?” “O que você está fazendo?” “Onde nós estamos indo?” “Posso ir?” “Você tem?” “Quem está vindo?” “Quando nós podemos ir?”

⁴ Na língua inglesa questões WH são aquelas iniciadas por *What*, *Who*, *Where*, *When*, *Why* (o que, qual, quem, onde, quando, por que).

1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente emitir mandos para obter informação verbal usando pelo menos duas formas diferentes de questão WH ou outra palavra em forma de pergunta por 5 vezes durante uma observação de 1 hora.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela espontaneamente emitir mandos para obter informação verbal usando pergunta WH ou com palavras em forma de pergunta por 2 vezes durante uma observação de 1 hora.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

MANDO 12-M	Educadamente emite mandos para parar uma atividade indesejada ou remover qualquer OM aversiva em 5 circunstâncias diferentes (e.g., “Por favor para de me empurrar” “Não obrigado” “Você pode sair da frente?”). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue educadamente e de forma apropriada emitir mandos para remover itens e eventos aversivos com palavras e não com comportamento negativo.
MATERIAIS	Itens reforçadores e atividades encontradas no ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	“Por favor, não faz isso” “Você pode me deixar em paz” “Não obrigado, eu não quero brincar” “Talvez depois” “Posso ir agora?”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela apropriadamente (i.e., sem comportamento negativo) emitir mandos sem auxílio de dicas para interromper uma atividade indesejada, pedir para não participar em uma atividade ou ainda tentar remover de outra maneira algo aversivo sob 5 circunstâncias diferentes.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela apropriadamente (sem comportamento negativo) emitir mandos sem auxílio de dicas para interromper uma atividade indesejada, não participar em uma atividade ou de outra maneira remover algo aversivo sob 2 circunstâncias diferentes.

MANDO 13-M	Emite mandos contendo 10 adjetivos, preposições ou advérbios diferentes (e.g., “Meu giz de cera verde quebrou” “Não leva isso para fora” “Vai rápido”). (OC 60 min.)
OBJETIVO	Determinar se o repertório de mando da criança contém múltiplos componentes e está indo além de apenas nomes e verbos de forma a incluir diferentes partes do discurso.
MATERIAIS	Itens reforçadores e atividades encontradas no ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	“Eu quero o coração vermelho” “Põe ele dentro da casinha” “Você se esconde embaixo da mesa” “Vai em silêncio” “Este é meu pedaço de papel” “Eu quero um salgadinho grande”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir 10 mandos diferentes contendo adjetivos, preposições ou advérbios durante uma observação ou testagem

	de 1 hora. Deve haver emissão de pelo menos 2 de cada grupo (i.e., adjetivos, preposições, ou advérbios) para receber a pontuação total.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir 5 mandos diferentes contendo adjetivos, preposições ou advérbios durante uma observação ou testagem de 1 hora

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

MANDO 14-M	Fornecer informações, instruções ou explicações de como fazer algo ou de como participar de uma atividade, por 5 vezes (e.g., Você passa a cola primeiro, depois cola. Você senta aqui enquanto eu busco o livro). (O)
OBJETIVO	Determinar se o repertório de mando da criança é funcional nas atividades diárias e com outras pessoas, especialmente crianças.
MATERIAIS	Itens reforçadores e atividades encontradas no ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	“Eu vou primeiro depois vai você.” “Não coloca a cola na sua boca.” “Vem sentar aqui.” “É sua vez agora.” “Você vai se esconder que eu conto.”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela der informações, instruções ou explicações de como fazer algo ou de como participar de uma atividade por 5 vezes. Faça anotações diárias em folha de registro para acompanhar essa habilidade
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela der informações, instruções, ou explicações de como fazer algo ou participar de uma atividade 2 vezes. Faça anotações diárias em folha de registro para acompanhar essa habilidade.

MANDO 15-M	Emite mandos para que os outros atentem para o seu comportamento intraverbal por 5 vezes (e.g., Me escuta... Vou te contar... Aconteceu isso... Eu estou contando a história...). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança emite mandos para que uma audiência atente ao seu comportamento verbal corrente.
MATERIAIS	Itens reforçadores e atividades encontradas no ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	“Eu vou falar.” “Aí ela disse.” “Eu estou falando.” “É minha vez.” “Eu falei para ela.” “Você sabe o que ela disse?”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir mandos para que outros atentem ao seu próprio comportamento intraverbal por 5 vezes durante qualquer número de observações. Geralmente, isto pode ser mensurado por um mando que precede ou esta embutido em alguma sequência intraverbal (e.g., a descrição de uma criança de como fazer panquecas).
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir mandos para que outros atentem ao seu próprio comportamento intraverbal 2 vezes durante as observações.

TATO – NÍVEL 3

TATO 11-M	Emite tatos para cor, forma e função de 5 objetos (15 tentativas) quando cada objeto e pergunta são apresentados em ordem misturada (e. g., Qual a cor da geladeira? Qual a forma de um ovo? O que você faz com a bola?) (Isto é parte tato e parte intraverbal). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue emitir tatos para qualquer uma de três características ou funções de um único objeto quando solicitada a fazê-lo. É importante misturar as perguntas e os objetos pois muitas crianças podem ser bem sucedidas se todas as questões de cores forem perguntadas e depois todas as questões de formas, etc e isso torna-se uma espécie de dica. Responder a perguntas misturadas e com objetos diferentes é uma tarefa mais difícil e revela se de fato a criança tem a habilidade ou não.
MATERIAIS	Itens comuns encontrados no ambiente natural da criança que ela pode facilmente tatear e uma lista das possíveis características e funções destes itens.
EXEMPLOS	Usando figuras de uma maçã verde redonda, uma lixeira quadrada marrom e uma geladeira retangular branca, mostra-se para a criança uma figura por vez perguntando “O que você faz com isso?”, depois outra figura “Que cor é essa?”, então a terceira figura “Que forma é essa?” e assim por diante (misture as perguntas e as figuras).
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para cor, forma e função de 5 objetos diferentes (15 testagens) quando cada questão é solicitada durante uma testagem com sequência misturada.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir tatos para características ou funções de 5 objetos diferentes (10 testagens) quando cada questão é solicitada durante uma testagem com sequência misturada.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

TATO 12-M	Emite tatos com 4 diferentes preposições (e.g., dentro, fora, sobre, embaixo) e 4 pronomes (e. g., eu, você, meu, minha). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue emitir tatos para as relações espaciais entre objetos do ambiente e se a criança consegue emitir tatos com pronomes quando solicitada.
MATERIAIS	Itens comuns encontrados no ambiente natural da criança que ela pode facilmente emitir como tatos e selecionar (discriminação de ouvinte) e uma lista de possíveis preposições e pronomes.
EXEMPLOS	Quando perguntam “Onde está o cachorro?” e a criança corretamente responde “embaixo da cadeira” e mais tarde, quando o cachorro estiver sentado na cadeira e a mesma pergunta for apresentada, ela responde “sobre a cadeira”. Quando perguntam “De quem é a vez?” e a criança

	responde corretamente “É a vez dele” e mais tarde quando a mesma questão for apresentada, “De quem é a vez?” ela diz “É minha vez”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos com 4 preposições diferentes e 4 pronomes diferentes quando testada.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir tatos para um total de 4 preposições ou pronomes mas com exemplos nas duas categorias. Dê ½ ponto para a criança se ela emitir tatos para 4 diferentes preposições, mas não 4 pronomes, ou vice versa. Identifique o que ela é capaz de fazer e não fazer na seção de “Comentários/ notas” do formulário de registro.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

TATO 13-M	Emite tatos com 4 diferentes adjetivos, excluindo cores e formas (e.g., grande, pequeno, comprido, curto) e 4 advérbios (e. g., rápido, devagar, gentilmente, discretamente). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue emitir tatos para as propriedades de objetos (e. g., tamanho, comprimento, peso, textura) e as propriedades de ações (e. g., velocidade, consistência, intensidade) e se consegue emitir tatos quando as propriedades de um objeto ou ação (e.g., comprido e curto, pesado e leve, velho e novo) são comparadas com outro objeto ou ação (e.g., mais rápido, mais devagar).
MATERIAIS	Itens comuns encontrados no ambiente natural da criança que ela pode facilmente emitir como tatos e discriminar como ouvinte, além de uma lista de possíveis adjetivos e advérbios.
EXEMPLOS	Quando apresentada a dois canudos com comprimentos diferentes e indagada “Você pode me dizer o comprimento deste aqui?” a criança diz “É mais comprido que o outro”. Depois, quando o mesmo canudo for mostrado, comparado a um canudo mais comprido, a mesma pergunta resulta em “É menor que o outro ou mais curto” Ao testar advérbios, mostrar um vídeo com dois carros disputando corrida e fazer a pergunta “Você pode me dizer a velocidade deste carro?” a criança diz “está mais devagar que este aqui”. Depois ao mostrar o mesmo carro, mas em um arranjo de comparação com carros mais lentos, a mesma pergunta resultará em “está indo mais rápido que este outro”. (Note que a resposta correta em ambos os exemplos é parte intraverbal e parte tato, sendo que a parte intraverbal afeta o que está sendo tateado, sendo por conseguinte um tipo de discriminação condicional).
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para 4 diferentes adjetivos (excluindo cor e forma) e 4 diferentes advérbios.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir tatos para um total de 4 adjetivos ou advérbios, com exemplos de cada categoria. Dê ½ ponto para a criança se ela emitir tatos para 4 adjetivos diferentes, mas não 4 advérbios, ou vice versa. Identifique o que ela foi capaz de fazer e não fazer na seção de “Comentários/ notas” do formulário de registro.

TATO 14-M	Emite tatos com sentenças completas contendo 4 ou mais palavras, 20 vezes (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança está emitindo sentenças completas e que contenham pelo menos 4 palavras.
MATERIAIS	Itens e ações comuns do ambiente natural da criança.
EXEMPLOS	“Essa é uma grande casquinha de sorvete!” “Minha mãe está lá” “É esta a lancheira dele!” “Ele colou uma estrela no caderno”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos com sentenças completas contendo 4 ou mais palavras 20 vezes.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir tatos com sentenças completas contendo 3 palavras 20 vezes.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

TATO 15-M	Possui um vocabulário de tato de 1000 palavras (nomes, verbos, adjetivos, etc) que foram testados ou de uma lista acumulada de tatos conhecidos. (T)
OBJETIVO	Determinar o tamanho do repertório de tato da criança.
MATERIAIS	Use livros (e.g., dicionário de figuras), cenas, cartões de figuras e objetos, ações, propriedades comuns do ambiente, etc.
EXEMPLOS	Facilmente emite tatos para muitos itens em cada página de um livro infantil de figuras.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para 1000 estímulos não verbais (nomes, verbos, adjetivos, advérbios, pronomes, etc.). Uma lista acumulada dos registros das palavras conhecidas pela criança pode ser usada. Isso pode parecer muito, mas uma criança de 4 anos com desenvolvimento típico tem um vocabulário de falante de 1500 a 2000 palavras. Existem muitos livros infantis (e.g., dicionário de figuras) que contém mais de 1000 figuras. Esta avaliação pode ocorrer ao longo de um período de tempo maior se necessário (e.g., uma lista acumulada) ou por amostras do seu repertório. Se uma criança facilmente consegue emitir tatos para centenas de itens, ações, propriedades, etc, é improvável que ela precise de metas de tato no PEI.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir tatos para 750 estímulos não verbais (nomes, verbos, adjetivos, advérbios, pronomes, etc.). Uma lista acumulada dos registros das palavras conhecidas pela criança pode ser utilizada.

RESPOSTA DE OUVINTE – NÍVEL 3

OUVINTE 11-M	Seleciona itens por cor e forma em um arranjo de 6 estímulos similares, para 4 cores e 4 formas (e.g., “Encontre o carro vermelho” “Encontre o biscoito quadrado”). (T)
-------------------------	--

OBJETIVO	Determinar se a criança responde uma instrução complexa que requer dela atenção a um item específico e a propriedade deste item (ou cor ou forma).
MATERIAIS	Uma lista de cores, formas e uma coleção de formas coloridas diferentes.
EXEMPLOS	Quando um adulto diz, “Onde esta a caneca azul?” a criança seleciona a caneca azul de um arranjo que também contém um chapéu azul, uma caneca vermelha, um prato azul, etc.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela selecionar itens por cor e forma de um arranjo de 6 estímulos similares para 4 cores e 4 formas quando testada.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela selecionar itens por cor e forma de um arranjo de 6 estímulos similares para 2 cores e 2 formas.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

OUVINTE 12-M	Segue 2 instruções envolvendo 6 preposições diferentes (e.g., “Fique atrás da cadeira”) e 4 diferentes pronomes (e. g., “Toque minha orelha”). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue discriminar como ouvinte entre as relações espaciais dos objetos no ambiente e se a criança consegue seguir instruções contendo pronomes quando solicitada a fazê-lo.
MATERIAIS	Itens comuns encontrados no ambiente natural da criança que ela pode facilmente nomear e discriminar como ouvinte e uma lista de possíveis preposições e pronomes.
EXEMPLOS	Quando instruída para colocar o brinquedo “dentro” da caixa ao contrário de “embaixo” da caixa, a criança consegue com sucesso repetir isso com diversos itens (e. g., Lego, caneca, tigela). Quando solicitada “Dê o brinquedo para ele”, (sem olhar ou apontar), a criança é bem sucedida na discriminação entre masculino e feminino apenas por ouvir o pronome “ele” ou “ela”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela seguir 2 instruções para cada uma das 6 preposições e para 4 pronomes diferentes.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela seguir 2 instruções com 3 preposições e 2 pronomes diferentes. Dê ½ ponto se ela seguir 2 instruções para cada uma das 6 diferentes preposições mas não para os 4 pronomes, ou vice versa. Identifique o que ela foi capaz de fazer, ou não, na seção de “comentários/ notas” do formulário de registro.

OUVINTE 13-M	Seleciona itens de um arranjo de estímulos similares baseado na relação entre 4 pares de adjetivos (e.g., grande – pequeno, comprido – curto) e demonstra ações baseadas na relação entre 4 pares de advérbios (e. g., quieto – barulhento, rápido – devagar). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue discriminar como ouvinte comparações das propriedades dos objetos (e.g., tamanho, comprimento, peso, textura) e seguir instruções que envolvem comparações das propriedades das

	ações (velocidade, consistência, intensidade).
MATERIAIS	Itens comuns encontrados no ambiente natural da criança que ela pode facilmente emitir como tato e discriminar como ouvinte e uma lista de possíveis adjetivos e advérbios.
EXEMPLOS	Dado um arranjo de itens de diferentes tamanhos, ao ser indagada “Qual é o maior?” a criança seleciona o maior ou, ao escutar palavras faladas com volumes diferentes e ser indagada “Qual palavra foi falada mais alto?” a criança corretamente a identifica.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela selecionar itens de um arranjo de estímulos similares baseado na comparação de 4 pares de adjetivos e seguir instruções envolvendo a comparação de 4 pares de advérbios
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela selecionar itens de um arranjo de estímulos similares baseado na comparação de 2 pares de adjetivos e seguir 2 instruções envolvendo 2 advérbios diferentes, porém, com itens das duas categorias. Dê ½ ponto para a criança se ela discriminar como ouvinte 4 adjetivos diferentes, mas não 4 advérbios, ou vice versa. Identifique o que ela foi ou não capaz de fazer na seção de “comentários/ notas” do formulário de registro.

OUVINTE 14-M	Segue instruções com 3 passos para 10 direções diferentes (e.g., “Pegue o casaco, pendure e sente na cadeira”). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue seguir instruções que contenham componentes múltiplos.
MATERIAIS	Itens comuns encontrados no ambiente natural da criança que ela pode facilmente emitir como tato e discriminar como ouvinte e uma lista de possíveis instruções de 3 passos.
EXEMPLOS	“Toque o cachorro, a vaca e o porco.” “Pegue a pena, passe cola e cole no chapéu.” “Leve sua caneca até a pia, lave e enxugue suas mãos.” “Toque o caminhão vermelho grande.” “Pegue, leve este livro para mamãe e volte aqui.” “Pegue um lenço, assoe seu nariz e jogue no lixo.”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela seguir dez direções de 3 passos.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela seguir cinco direções de 3 passos.

OUVINTE 15-M	Tem um repertório de ouvinte total de 1200 palavras (nomes, verbos, adjetivos, etc.) testados ou de uma lista de registro acumulada de palavras conhecidas. (T)
OBJETIVO	Determinar o tamanho do repertório de ouvinte da criança.
MATERIAIS	Use livros, cenas, cartões de figuras e objetos, ações, propriedades comuns do ambiente.
EXEMPLOS	Identifica como ouvinte muitos itens em cada página de um livro de figuras, por exemplo “Você vê alguma melancia?”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela identificar 1200 estímulos não verbais (nomes, verbos, adjetivos, advérbios, pronomes, etc.). Uma lista de

	registro acumulada de palavras conhecidas pela criança pode ser usada se for confiável (ver comentários em TATO 15-M)
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela identificar 800 estímulos não verbais (nomes, verbos, adjetivos, advérbios, pronomes, etc.). Uma lista de registro acumulada de palavras conhecidas pela criança pode ser utilizada se for confiável.

HABILIDADES DE PERCEPÇÃO VISUAL E MATCHING-TO-SAMPLE (VP-MTS) – NÍVEL 3

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

VP-MTS 11-M	Espontaneamente emparelha qualquer parte de uma atividade artística ou artesanato com o modelo de outra pessoa por 2 vezes (e.g., um colega colore um balão de vermelho e a criança copia a cor para seu balão). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança estabelece correspondência visual de maneira funcional em seu ambiente natural e sob controle do modelo de um colega.
MATERIAIS	Materiais básicos de arte e artesanato.
EXEMPLOS	Um colega corta um quadrado e usa como chapéu para seu projeto de arte e a criança corta um quadrado similar e também usa como chapéu.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente estabelecer uma similaridade visual em uma atividade de arte ou artesanato com o modelo de um adulto ou colega 2 vezes.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela espontaneamente estabelecer uma similaridade visual com qualquer parte de uma atividade de arte ou artesanato com o modelo de um adulto ou colega 1 vez.

VP-MTS 12-M	Demonstra emparelhamento generalizado não idêntico em um conjunto desordenado de 10 itens com 3 estímulos similares, para 25 itens (e.g., combina novos itens na primeira tentativa). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança adquiriu a habilidade de encontrar o par mais próximo de qualquer item. Isto é comumente referido como “repertório de emparelhamento generalizado”.
MATERIAIS	Uma coleção de itens comuns e figuras para parear (e.g., uma banana de plástico e a figura de uma banana) e itens de comparação (muitas outras frutas).
EXEMPLOS	Quando apresentada, pela primeira vez, a um abacaxi de plástico, e a seguir a um arranjo contendo um abacaxi, entre várias frutas e vegetais, a criança é capaz de encontrar o abacaxi na primeira tentativa, sem qualquer treino anterior com abacaxi.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela demonstrar emparelhamento generalizado não idêntico para um item novo em um arranjo desordenado de 10 itens e com

	3 estímulos similares, para 25 itens.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela demonstrar emparelhamento generalizado não idêntico com um item novo em um arranjo desordenado de 10 itens e com 3 estímulos similares, para 15 itens

VP-MTS 13-M	Completa 20 estruturas diferentes com blocos, encaixes, quebra cabeças de formas ou atividades similares e com pelo menos 8 peças diferentes. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue completar tarefas envolvendo a montagem de itens tridimensionais a partir de cartões bidimensionais.
MATERIAIS	Conjuntos de desenhos com blocos e outros quebra cabeças similares de formas acompanhados dos cartões modelo para a montagem. Esses itens e similares estão disponíveis em muitas lojas educacionais e sites da Web.
EXEMPLOS	Quando mostramos uma estrutura em cartão com 8 blocos de cores diferentes a criança é capaz de reproduzir exatamente o desenho com os blocos de verdade.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela completar 20 estruturas diferentes com blocos, quebra cabeças de formas ou atividades similares contendo pelo menos 8 partes diferentes.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela completar 20 estruturas diferentes com blocos diferentes, quebra cabeças de formas ou atividades similares contendo pelo menos 4 partes.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

VP-MTS 14-M	Organiza 5 itens de 5 categorias diferentes sem necessidade de um modelo (e.g., animais, roupas, móveis). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue separar itens por categoria sem ser informada do nome da categoria ou do nome do primeiro item da categoria
MATERIAIS	Figuras de diferentes itens conhecidos de uma variedade de categorias.
EXEMPLOS	Dada uma mistura de 15 figuras de comidas, roupas e veículos, a criança é capaz de organizar os itens em cada um dos grupos.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela organizar pelo menos 5 itens de 5 categorias diferentes sem um modelo ou sem o nome do primeiro item da categoria (o adulto pode usar uma dica inicial do tipo “Você pode organizar isso?”)
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela separar pelo menos 3 itens de 3 categorias diferentes sem um modelo ou sem o nome do primeiro item da categoria.

VP-MTS 15-M	Continua 20 padrões de três passos, sequências ou tarefas seriadas (e.g., estrela, triângulo, coração, estrela, triângulo...). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue identificar um padrão ou sequência de estímulos demonstrando isso ao continuar este padrão sem ajuda (que não

	uma dica inicial do tipo “Você pode continuar isso?”).
MATERIAIS	Muitos materiais comuns podem ser usados para criar padrões (e.g., abóboras, bruxas e fantasmas). Jogos de seriação, conjuntos de blocos e materiais similares que podem ser encontrados em muitas lojas educacionais e sites da Web.
EXEMPLOS	Quando é dada uma sequência de cubos coloridos do tipo vermelho, branco, azul, vermelho, branco, azul, a criança é capaz de continuar a sequência sem dicas ao selecionar as cores corretas de um arranjo de cubos coloridos.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela continuar 20 padrões de três passos, sequências ou tarefas seriadas.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela continuar 20 padrões de dois passos, sequências ou tarefas seriadas.

BRINCADEIRA INDEPENDENTE – NÍVEL 3

BRINCAR 11-M	Espontaneamente se envolve em brincadeira imaginária ou de faz de conta em 5 ocasiões (e.g., brincar de vestir, uma festa com bichos de pelúcia, fingir que está cozinhando). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue ir além da brincadeira concreta com objetos de faz de conta que envolvam componentes criativos e novos, como brincar de assumir papéis diferentes e brincadeira simbólica.
MATERIAIS	Brinquedos e itens encontrados na casa da criança ou no ambiente escolar que possam ser usados para brincar de faz de conta (e.g., fantasias, comida de mentira, conjunto de chá).
EXEMPLOS	A criança finge ser um personagem como uma princesa ou um bombeiro. A criança finge que cozinha e serve o jantar.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente se envolver em brincadeiras de faz de conta ou imaginárias diferentes em 5 ocasiões.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela espontaneamente se envolver em brincadeira de faz de conta ou imaginária diferentes em 2 ocasiões.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

BRINCAR 12-M	Repete uma brincadeira motora grossa para obter um resultado melhor em duas atividades diferentes (e.g., jogar uma bola na cesta, acertar a bola no jogo de taco, bater o pé para lançar um foguete, se esforçar para balançar mais rápido no balanço). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança é persistente e está motivada para conseguir resultados melhores em atividades do tipo brincadeiras físicas e esportivas.
MATERIAIS	Equipamentos comuns de brincar ou de esportes.
EXEMPLOS	A criança continua tentando acertar a bola em um buraco de mini golfe até conseguir fazer a bola entrar ou chuta uma bola até ela conseguir

	acertar o gol.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela repetir uma brincadeira motora grossa para obter um resultado melhor em duas atividades diferentes
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela repetir o comportamento de uma brincadeira motora grossa para obter um resultado melhor em uma atividades diferente.

BRINCAR 13-M	Engaja-se de forma independente em atividades do tipo artesanato por 5 minutos (e.g., colorir, pintura, cortar, colar). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue permanecer na tarefa e usar itens comuns de artes e artesanato, tais como tesouras, cola, papel, giz de cera, botões, escovas, etc...para criar projetos e parece gostar destas atividades.
MATERIAIS	Suprimentos de arte e artesanato.
EXEMPLOS	A criança desenha um rosto então recorta um nariz e cola no rosto.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se de forma independente participar de atividades do tipo artes e artesanato por 5 minutos.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se de forma independente participar de atividades do tipo artes e artesanato por 2 minutos.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

BRINCAR 14-M	De forma independente se envolve em atividades de brincadeira contínua por 10 minutos sem a presença de dicas ou necessidade de reforçamento de um adulto (e.g., brincando com uma lousa mágica, brincar de vestir roupas diferentes). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança se envolve em atividades lúdicas por um período sustentado de tempo sem participação do adulto.
MATERIAIS	Itens e brinquedos comuns encontrados na casa da criança ou ambiente escolar.
EXEMPLOS	A criança brinca com carrinhos e garagem de carros por um período de 10 minutos. A criança brinca com Legos por alguns minutos, depois brinca com um caminhão basculante, depois com um conjunto de cozinha, totalizando 10 minutos de brincadeira contínua, tudo sem a interação com adultos.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela, de forma independente, se engajar em atividades de brincadeira contínua de forma espontânea por 10 minutos sem dicas ou reforçamento de adultos
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela, de forma independente, se engajar em atividades de brincadeira contínua de forma espontânea por 5 minutos sem dicas ou reforçamento de adultos.

BRINCAR 15-M	De forma independente desenha ou escreve em livros de atividade pré-acadêmicas por 5 minutos (e.g., ponto a ponto, jogos de
-------------------------	--

	pareamento, labirintos, traçar letras e números). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança trabalha de forma independente em livros de atividades apropriados à idade e é reforçada por este tipo de atividade.
MATERIAIS	Livros infantis de tarefas pré-acadêmicas.
EXEMPLOS	A criança complete um jogo de ligar os pontos sem a necessidade de que o comportamento seja reforçado por um adulto.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela desenhar ou escrever em livros de atividades por 5 minutos de forma independente.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela desenhar ou escrever em livros de atividades por 2 minutos de forma independente.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

COMPORTAMENTO SOCIAL E BRINCADEIRA SOCIAL – NÍVEL 3

SOCIAL 11-M	Coopera espontaneamente com um colega para alcançar um resultado específico por 5 vezes (e.g., uma criança segura um balde enquanto outra o enche de água). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se uma criança possui as habilidades para se envolver em comportamento cooperativo com um colega a fim de alcançar objetivo específico, sem necessidade da dica ou reforço de um adulto.
MATERIAIS	Colegas e brinquedos ou itens encontrados na casa ou escola da criança.
EXEMPLOS	A criança e o colega cooperam um com o outro a fim de brincar em uma gangorra ou em um vagão. A criança e o colega, de forma conjunta, constroem uma torre de blocos. A criança e um colega brincam de bola.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente cooperar com um colega para alcançar um objetivo específico 5 vezes durante observação ou testagem (o colega pode receber uma dica para ajudar a criança, por exemplo, ajudar a carregar uma caixa).
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela espontaneamente cooperar com um colega para alcançar objetivo determinado 2 vezes durante observação ou testagem.

SOCIAL 12-M	Espontaneamente emite mandos aos colegas utilizando uma pergunta WH por 5 vezes (e.g., “Onde você está indo?” “O que é isso?” “Quem você está imitando?”). (OC 60 min.)
OBJETIVO	Determinar se uma criança vai emitir mandos por informação verbal para os colegas sem necessidade de dica ou uso de reforço por parte do adulto
MATERIAIS	Colegas e itens encontrados na casa ou escola da criança.
EXEMPLOS	A criança emite mandos ao colega “Onde está o giz de cera vermelho?”

	(quando trabalha em um projeto de artes), ou “O que você está construindo?” (quando o colega está brincando com Legos)
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir 5 mandos diferentes e espontâneos que envolvam fazer perguntas aos colegas, ou ainda outros mandos por informação em um período de uma hora.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir 2 mandos diferentes e espontâneos que envolvam fazer perguntas aos colegas ou ainda outros mandos por informação em um período de uma hora.

SOCIAL 13-M	Responde de forma intraverbal a 5 questões ou afirmações diferentes oriundas dos colegas (e.g., verbalmente responde quando o colega pergunta “Do que você quer brincar?”). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança vai responder <i>intraverbalmente</i> ao comportamento verbal de um colega sem dica de adulto ou reforço.
MATERIAIS	Colegas e itens e eventos do ambiente natural.
EXEMPLOS	Um colega emite o mando para a criança, “O que você construiu?” e a criança responde “Uma nave espacial”. Um colega emite o mando “O que você trouxe para o almoço?” e a criança responde “um sanduiche de pasta de amendoim”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela responder <i>intraverbalmente</i> à 5 questões diferentes ou observações de colegas sem necessidade de dica do adulto ou de ser reforçada por ele durante uma observação de 1 hora ou período de testagem.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela responder <i>intraverbalmente</i> à 2 questões diferentes ou observações de colegas sem necessidade de dica do adulto ou de ser reforçada por ele durante uma observação de 1 hora ou período de testagem.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

SOCIAL 14-M	Participa de atividades de faz de conta e brincadeira social com colegas por 5 minutos sem dicas de adulto (e.g., brincadeira de vestir fantasia, encenar filmes, brincar de casinha). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança participa de brincadeiras sociais e faz de conta sem dicas por um período de tempo.
MATERIAIS	Colegas e itens e eventos do ambiente natural.
EXEMPLOS	Quando no parquinho e na presença de várias crianças entrando e saindo de uma casinha, a criança participa da atividade: seguindo outras crianças, sentando nas cadeirinhas da casinha, bebendo algo ou dormindo de mentirinha, rindo quando outras riem, fazendo pedidos aos colegas, imitando os colegas e respondendo intraverbalmente ao comportamento verbal dos colegas.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela participar com colegas de uma brincadeira social ou atividade de faz de conta por 5 minutos.

½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela participar com colegas de uma brincadeira social ou atividade de faz de conta por 2 minutos.
---------	--

SOCIAL 15-M	Participa de 4 trocas verbais sobre 1 tópico com colegas para 5 tópicos distintos (e.g., as crianças conversam entre elas como fazer um rio em uma caixa de areia). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança apresenta uma “conversação” com colegas que consista em trocas verbais de “ ida e vinda” sobre o mesmo tópico.
MATERIAIS	Colegas, itens e eventos do ambiente natural.
EXEMPLOS	Durante uma atividade artística um colega diz “eu preciso de cola” e a criança alvo diz “aqui está”, e dá a cola para o colega. Depois que o colega usa a cola a criança alvo diz para o colega “Eu quero a cola” e o colega entrega a cola. Então o colega diz “Olha você derramou cola” e a criança alvo diz “Eu preciso de papel para limpar”. O colega pega papel e diz “Aqui está o papel para limpar”. A criança alvo diz “obrigado”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela iniciar interação verbal ou espontaneamente responder ao comportamento verbal de um colega (com comportamento verbal relevante e adicional) e mostrar um interação verbal recíproca com 4 trocas verbais durante um período de observação de 1 hora (note que qualquer tipo de comportamento verbal conta – mandos, tatos ou intraverbal).
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela iniciar interação verbal, ou espontaneamente responder ao comportamento verbal de um colega (com comportamento verbal relevante e adicional) e mostrar um interação verbal recíproca com 2 trocas verbais durante um período de observação de 1 hora.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

LEITURA – NÍVEL 3

LEITURA 11-M	Criança atenta a um livro quando uma história é lida para ela por 75% do tempo. (OC 3min.)
OBJETIVO	Determinar se a criança mostra interesse em livros e em ter adultos lendo para ela.
MATERIAIS	Livros infantis.
EXEMPLOS	A criança senta ao lado de um adulto que está lendo uma história para ela e permanece olhando as páginas do livro sem dicas para atentar ao livro.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela atentar ao livro quando um história for lida para ela por 75% do tempo em um período de 3 minutos, sem quaisquer dicas para atentar ao livro.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela atentar ao livro quando uma história for

	lida para ela por 50% do tempo em um período de 3 minutos, sem quaisquer dicas para atentar ao livro.
--	---

LEITURA 12-M	Seleciona (discriminação de ouvinte) a letra maiúscula correta em um arranjo de 5 letras para 10 letras diferentes. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança discrimina como ouvinte entre letras maiúsculas.
MATERIAIS	Uma coleção de letras maiúsculas.
EXEMPLOS	Quando um arranjo de pelo menos 5 letras diferentes é apresentado e a criança instruída “toque a letra R” a criança toca a letra R.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela selecionar a letra maiúscula correta em um arranjo de 5 letras para 10 letras diferentes.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela selecionar a letra maiúscula correta em um arranjo de 5 letras para 5 letras diferentes.

LEITURA 13-M	Emite tatos para 10 letras maiúsculas quando solicitada. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança emite tatos para algumas letras maiúsculas.
MATERIAIS	Uma coleção de letras maiúsculas.
EXEMPLOS	Quando a letra “R” é apresentada com dica verbal, “Que letra é essa?” a criança diz “R”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para 10 letras maiúsculas.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir tatos para 5 letras maiúsculas.

LEITURA 14-M	Lê seu próprio nome. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança lê seu próprio nome.
MATERIAIS	O nome da criança escrito em um cartão ou pedaço de papel
EXEMPLOS	Quando a palavra escrita “MARIA” é apresentada, a criança diz “MARIA”, porém, não diz “MARIA” quando outras palavras distratoras são apresentadas.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela ler seu próprio nome apenas com a dica verbal “O que diz aqui?”. Tenha cuidado para não dizer algo como “Dê quem é esse nome?” pois este estímulo por si já pode evocar intraverbalmente o nome da criança (a menos que diversos nomes sejam utilizados). Também atente para que outras palavras não evoquem o nome dela e que não seja somente o seu cartão pessoal (como na escola) a evocar a resposta (algumas cores, padrões, etc., podem ser a fonte de controle para a resposta da criança).
½ PONTO	Nenhum

LEITURA 15-M	Emparelha 5 palavras com os itens ou figuras correspondentes em um arranjo de 5 e vice versa (e.g., combina a palavra escrita pássaro com a figura de um pássaro)
OBJETIVO	Determinar se a criança combina palavras escritas com os itens ou figuras correspondentes e vice versa (este é um exemplo de leitura compreensiva).
MATERIAIS	Uma coletânea de palavras escritas e as figuras ou objetos relacionados (e.g., gato, carro, bebê, bola).
EXEMPLOS	Quando apresentada com a palavra escrita “carro” a criança consegue combinar a palavra com a figura em um arranjo com pelo menos 4 outros itens.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela combinar 5 palavras com as figuras ou itens correspondentes em um arranjo de 5 e vice versa.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela combinar 3 palavras com as figuras ou itens correspondentes em um arranjo de 3 e vice versa.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

ESCRITA – NÍVEL 3

ESCRITA 11-M	Imita 5 ações diferentes de escrita com modelo fornecido por um adulto usando um instrumento de escrita e uma superfície de escrita. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue segurar um instrumento de escrita e copiar de um adulto movimentos de desenho simples.
MATERIAIS	Qualquer instrumento de escrita (e.g., giz de cera, marcador, giz, lápis), e superfície relacionada (e.g., papel, quadro branco).
EXEMPLOS	A criança imita desenhar para frente e para trás, para cima e para baixo, em círculos e linhas curvas.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela imitar 5 ações diferentes de escrita com o modelo de um adulto.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela imitar 3 ações diferentes de escrita com o modelo de um adulto.

ESCRITA 12-M	De forma independente faz um traçado distante somente 0,5 cm das linhas já desenhadas, para 5 diferentes formas geométricas (e.g., círculo, quadrado, triângulo, retângulo, estrela). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue controlar suficientemente o instrumento de escrita a fim de traçar formas geométricas específicas dentro de um limite definido.
MATERIAIS	Qualquer instrumento de escrita (e.g., giz de cera, marcador, giz, lápis), e superfície relacionada (e.g., papel, quadro branco).

EXEMPLOS	A criança traça um círculo com uma diferença não maior que 0,5 cm do modelo.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela traçar de forma independente pelo menos 80% de uma figura com uma diferença não maior que 0,5 cm do modelo para 5 formas geométricas. Formas com múltiplos ângulos (e.g., uma estrela) podem ser difíceis, mas reconheça o esforço da criança se ela chegar perto.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela traçar de forma independente pelo menos 80% de uma figura com uma diferença não maior que 1,2 cm do modelo para 5 formas geométricas.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

ESCRITA 13-M	Copia 10 letras ou números de forma legível. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue copiar letras e números específicos.
MATERIAIS	Qualquer instrumento de escrita (e.g., giz de cera, marcador, giz, lápis) e superfície relacionada (e.g., papel, quadro branco).
EXEMPLOS	A criança copia as letras A, B e C e os números 1 e 2.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela copiar 10 letras ou números de qualquer tamanho de forma legível (e.g., um observador pode identificar a letra ou número sem ver o modelo).
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela copiar 5 letras ou números de qualquer tamanho de forma legível.

ESCRITA 14-M	De forma legível soletra e escreve seu próprio nome sem fazer cópia. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue escrever seu próprio nome e a escrita é legível para uma segunda pessoa.
MATERIAIS	Qualquer tipo de instrumento de escrita (giz de cera, marcador, giz, lápis) e superfície relacionada (papel, quadro branco).
EXEMPLOS	A criança escreve seu nome em um pedaço de papel com linha.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela, de forma independente e legível, escrever e soletrar corretamente seu próprio nome (“legível” não precisa ser perfeito, isso vem com a prática).
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela escrever de forma aproximada as letras do seu nome, embora não sejam claras o suficiente para serem lidas, e/ou escrever seu nome errado/pular letra (erros ortográficos)

ESCRITA 15-M	Copia todas as 26 letras maiúsculas e minúsculas de forma legível. (T)
OBJETIVO	Determinar a habilidade da criança de copiar letras específicas.

MATERIAIS	Qualquer tipo de instrumento de escrita (giz de cera, marcador, giz, lápis) e superfície relacionada (papel, quadro branco)
EXEMPLOS	A criança copia qualquer letra quando mostrado o modelo.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela copiar de forma independente todas as 26 letras maiúsculas e minúsculas em cópias legíveis.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela copiar as letras de forma aproximada, embora não estejam claras o suficiente para serem lidas.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

RESPONDER DE OUVINTE POR FUNÇÃO, CARACTERÍSTICA E CLASSE (Listener Responding by Function, Feature and Class- LRFFC) NÍVEL 3

LRFFC 11-M	Seleciona o item correto em um arranjo de 10 itens que contenham 3 estímulos similares (e.g., cor similar, forma ou classe, embora eles não sejam as escolhas corretas), para 25 questões WH diferentes em tarefas de LRFFC. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança discrimina entre itens que parecem muito similares em um arranjo apresentado para uma tarefa de LRFFC.
MATERIAIS	Um conjunto de objetos ou figuras conhecidos (que a criança é capaz de emitir como tato e discriminar como ouvinte) que correspondam aos alvos LRFFC e três estímulos adicionais que pareçam similares ao estímulo alvo de alguma maneira (e.g., se o estímulo alvo é um canudo e a questão é “Qual você usa para beber suco?” devem existir três itens adicionais no arranjo que se pareçam com um canudo, por exemplo, um lápis, um espeto e uma faca).
EXEMPLOS	Se o a pergunta LRFFC for “O que você usa para se lavar?”, e o item alvo é um sabonete, o arranjo de aproximadamente 10 figuras deve conter 3 figuras que pareçam muito com o sabonete, como por exemplo, uma caixa pequena, um minilivro e um tijolinho.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela corretamente selecionar o item de um arranjo de 10 ou de um livro que contenha 3 ou mais estímulos similares, para 25 tarefas LRFFC diferentes.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela corretamente selecionar 15 itens dado este tipo de tarefa LRFFC.

LRFFC 12-M	Seleciona itens de um livro baseado em 2 componentes verbais: uma característica (e.g., cor) ou função (e.g., desenha com) ou classe (e.g., roupa) para 25 tarefas LRFFC (e.g., “Você vê um animal marrom?” “Você consegue encontrar a roupa com botões?”). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue responder a estímulos verbais mais complexos em um formato LRFFC. Os estímulos verbais se tornam mais complexos ao envolver duas ou mais palavras que contenham

	uma função, característica ou classe.
MATERIAIS	Um conjunto de objetos ou figuras conhecidas (que a criança é capaz de emitir como tato e discriminar como ouvinte) que correspondam aos LRFFC alvo, e uma lista de funções, características e classes correspondentes para que a criança possa responder corretamente quando solicitada.
EXEMPLOS	Peça para a criança encontrar “Um móvel marrom” ao entrar na sala de aula. Ao folhear um livro infantil sobre a Lua, solicite para a criança “Encontre algo redondo que brilha no céu”. Ao olhar para um desenho da família Simpsons pergunte para a criança, “Quem é que tem cabelo azul?”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela corretamente selecionar 25 itens dado este tipo de tarefa LRFFC em uma figura/livro ou no ambiente natural.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela corretamente selecionar 15 itens dado este tipo de tarefa LRFFC em uma figura /livro ou no ambiente natural.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

LRFFC 13-M	Seleciona itens de uma página de livro ou no ambiente natural a partir de 3 componentes verbais (e.g., verbo, adjetivo, preposição, pronome), para 25 tarefas LRFFC iniciadas com perguntas WH (e.g., Qual fruta cresce em árvores?). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança pode responder a estímulos verbais mais complexos (uma mistura de verbos, nomes, preposições, adjetivos, ou advérbios) inseridos em um formato de pergunta e se consegue responder a arranjos não verbais que contenham múltiplos estímulos (e.g., um cenário) e estímulos que pareçam similares ao estímulo alvo.
MATERIAIS	Use itens do ambiente natural e/ou figuras com cenários e livros (itens que criança consegue emitir como tato e discriminar como ouvinte) que correspondam aos alvos LRFFC. Também faça uma lista de adjetivos (cores, formas, tamanhos, texturas), verbos (girar, torcer, puxar, correr), preposições (sob, sobre, abaixo, acima), e advérbios (lento, rápido, quieto, barulhento) que a criança conhece pelo menos como ouvinte. Também elabore uma lista de várias combinações das diferentes partes do discurso. Note que é geralmente mais fácil primeiro achar os materiais e então arranjar as perguntas sobre os materiais.
EXEMPLOS	Quando na sala da criança pergunte para ela “O que tem de bonito em cima da mesa?”(e. g., flores). Ao olhar uma foto de uma festa de aniversário, pergunte “Onde tem algo marrom e gelado que você come?” (e. g., sorvete de chocolate).
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela corretamente selecionar 25 itens dado este tipo de tarefa LRFFC em uma figura /livro ou no ambiente natural.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela corretamente selecionar 15 itens dado este

	tipo de tarefa LRFFC em uma figura /livro ou no ambiente natural.
LRFFC 14-M	Seleciona os itens corretos de um livro ou do ambiente natural quando 4 diferentes perguntas LRFFC sobre um único assunto são realizadas de forma alternada (Onde mora a vaca? O que a vaca come? Quem ordenha a vaca?) para 25 tópicos diferentes. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue responder a diversas perguntas WH diferentes e alternadas sobre um único tópico quando elas são apresentadas de forma sucessiva. Cada pergunta tem uma resposta correta diferente. Esta tarefa exige que a criança atente às mudanças constantes dos múltiplos estímulos verbais.
MATERIAIS	Um conjunto de figuras com cenas ou livros (que a criança é capaz de emitir como tato e discriminar como ouvinte) que correspondam aos LRFFC alvo. Também faça uma lista de potenciais questões WH sobre cada item na cena ou livro.
EXEMPLOS	Quando a criança estiver brincando no quintal com um trenzinho, pergunte “Onde seu trem está indo?” (criança aponta para a ponte). “O que puxa o trem?” (criança aponta para a locomotiva). “Quem dirige o trem?” (criança aponta para o maquinista). “O que seu trem está levando?” (criança aponta para troncos em um vagão).
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela corretamente selecionar 4 itens de uma figura/livro ou no ambiente natural para para 25 tópicos diferentes apresentados neste tipo de tarefa LRFFC. Note que a criança também pode verbalizar a resposta correta ao invés de apontar para ela, o que a faz parte intraverbal e parte tato (se ela olhar para o item não verbal). Se isso ocorrer dê a ela o crédito por este marco porque a habilidade intraverbal-tato é mais avançada que a habilidade LRFFC (a menos que seja uma repetição mecânica).
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela corretamente selecionar 4 itens para 15 tópicos diferentes apresentados neste tipo de tarefa LRFFC em uma figura /livro ou no ambiente natural.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

LRFFC 15-M	Demonstra 1000 respostas LRFFC diferentes, testadas ou obtidas de uma lista acumulada de respostas conhecidas. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança responde a uma ampla variedade de tarefas LRFFC. Comumente neste nível a criança deve ser capaz de responder a milhares de diferentes combinações de palavras apresentadas em um formato LRFFC.
MATERIAIS	Use materiais de livros, figuras com cenas e do ambiente natural.
EXEMPLOS	Quando olhar um livro de figuras, faça várias perguntas LRFFC para a criança em cada página: “Onde você vê algo para dirigir?” “Com o que a menina está limpando o carro?” “O que ele está construindo?”

1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela corretamente demonstrar 1000 respostas LRFFC diferentes testadas ou obtidas de uma lista acumulada de respostas conhecidas
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela corretamente demonstrar 750 respostas LRFFC diferentes testadas ou obtidas de uma lista acumulada de respostas conhecidas.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

INTRAVERBAL – NÍVEL 3

INTRAVERBAL 11-M	Espontaneamente emite 20 comentários intraverbais (podem ser parte mando) (e.g., O pai diz “<i>Eu vou até o carro</i>” e a criança espontaneamente diz “<i>Eu quero dar uma volta</i>”). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança atenta e verbalmente responde aos conteúdo verbais de outras pessoas com as quais ela se depara em seu cotidiano sem o uso de dicas. O componente espontâneo deste marco é crítico. O estímulo verbal deve ocorrer naturalmente e não conter elementos que forneçam dicas para a resposta da criança, tais como um “tom de voz de tentativa discreta” ou menção do nome da criança. A resposta verbal pode também ser parte mando porque o estímulo verbal pode criar uma OM e, o estímulo verbal e a OM se combinarem para evocar a resposta. Este efeito é muito comum em crianças mais novas.
MATERIAIS	Uma folha de registros. Nenhum outro material específico é necessário.
EXEMPLOS	A criança escuta “Nós vamos para a casa da vovó hoje”, e esse comentário espontaneamente evoca “Vovó tem muitos brinquedos”. A criança escuta “Homem aranha ficou preso na teia gigante”, e isso evoca espontaneamente “Alguém precisa ajudar o homem aranha”. A criança escuta um colega dizer “estou construindo um castelo”, e espontaneamente diz “Estou construindo um barco”. A criança sentada em um grupo grande de crianças escuta “Quem pode me dizer o nome de uma fruta?” e ela diz “banana”. O estímulo verbal “Quem quer sorvete?” pode imediatamente aumentar o valor do sorvete e ao mesmo tempo reforçar <i>intraverbalmente</i> “eu quero chocolate”. A resposta “eu quero chocolate” é controlada em parte por uma OM por chocolate, mas também pelo estímulo verbal “sorvete”, portanto é parte mando e parte intraverbal.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela espontaneamente emitir 20 respostas intraverbais em seu ambiente natural no curso de um único dia.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela espontaneamente emitir 10 respostas intraverbais em um dia.

INTRAVERBAL 12-M	Demonstra 300 respostas intraverbais diferentes testadas ou obtidas de uma lista acumulada de intraverbais conhecidos. (T)
-----------------------------	---

OBJETIVO	Determinar se o tamanho do repertório intraverbal está aumentando. Esta medida é apenas uma amostra do repertório, uma vez que é quase impossível mensurar todas as relações intraverbais que a criança é capaz de emitir. O número de relações intraverbais deve chegar a milhares, a medida em que a criança progride para os próximos dois marcos intraverbais.
MATERIAIS	Uma folha de registro. Uma lista de potenciais questões e tarefas intraverbais.
EXEMPLOS	“Qual é o seu animal favorito?” “Você conhece algumas cores?”, “Onde mora o peixe?”, “Quem leva você para a escola?”, “O que você gosta de beber?”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela demonstrar pelo menos 300 respostas intraverbais diferentes quando solicitada para fazê-lo. Muitos programas mantêm folhas de registro contendo respostas intraverbais conhecidas. Estas listas podem ser usadas.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela demonstrar pelo menos 200 respostas intraverbais diferentes quando solicitada para fazê-lo.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

INTRAVERBAL 13-M	Responde 2 perguntas depois de ter ouvido a leitura de uma passagem curta (15 ou mais palavras) de um livro, para 25 passagens (e.g., Quem soprou a casa até derrubá-la?). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança atenta à uma história que está sendo lida para ela e se isso fortalece seu comportamento intraverbal de forma que seja capaz de emitir -lo após ouvir a história. Esta habilidade é um marco importante porque envolve muitas atividades linguísticas como compreensão, reconto e expansão de novos conteúdos verbais. Também constitui um importante formato de ensino para muitas salas de aulas do ensino elementar, visto que ler histórias e discuti-las pode estabelecer um comportamento verbal mais complexo para as crianças. Portanto é importante ensinar este repertório. A parte mais significativa para a pontuação deste marco é que a criança seja capaz de responder <i>intraverbalmente</i> às questões após ouvir uma história. Evite questões que conduzam ou contenham certas dicas (e.g., ecoicas, intraverbais) ou exijam apenas respostas de sim ou não.
MATERIAIS	Uma variedade de livros infantis.
EXEMPLOS	Depois de ler a seguinte passagem do Ursinho Pooh “ O porquinho vira a cabeça devagar e ele vê que Pooh está roncando! ‘Oh Ursinho Pooh!’ diz o porquinho”. O adulto pergunta “O que Pooh está fazendo?” e a criança responde “ele estava roncando”. Depois de ler “Os três porquinhos”, o adulto pergunta algo do tipo “O que o Lobo Mau fez?” “Onde foram todos os porquinhos?”, “Do que eram feitas as casas dos porquinhos?”.

1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela responder 2 questões para cada uma das 25 passagens curtas (15+ palavras) de um livro ou outro material escrito.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela responder 1 pergunta para cada uma das 25 passagens curtas (com 10 palavras ao menos).

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

INTRAVERBAL 14-M	Descreve 25 eventos diferentes, vídeos, histórias, etc. com 8 ou mais palavras (e.g., Me conte o que aconteceu ... “O monstro grande assustou todo mundo e eles correram para dentro de casa”). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue falar sobre coisas que não estão fisicamente presentes e as descreve de maneira suficientemente coerente para que um ouvinte compreenda. Essa atividade exemplifica a importância das habilidades intraverbais pois o falante é capaz de contar sobre coisas e eventos, mesmo que eles tenham ocorrido no passado e não estejam fisicamente presentes. Observe que os eventos devem ser recentes e de interesse da criança.
MATERIAIS	Nenhum material específico é exigido
EXEMPLOS	Perguntar para a criança sobre um evento do tipo “O que você fez na casa da vovó? a criança diz “Vovó e eu fizemos biscoitos e a gente comeu” ou, depois de assistir um seguimento do desenho “Rei Leão” o adulto pergunta “O que você assistiu?” e a criança diz “Scar é um leão malvado e fez Mufasa cair do penhasco”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela descrever 25 eventos diferentes, vídeos, histórias, etc., com pelo menos 8 palavras. As respostas somente devem ser consideradas certas se elas ocorrerem sem dicas ecóicas. As descrições verbais da criança devem ainda ser evocadas por outras palavras e não por eventos visuais (isto faria da resposta parte tato).
½ PONTO	Dê ½ ponto para a criança se ela descrever pelo menos 12 eventos diferentes, vídeos, histórias, etc., com ao menos 5 palavras.

INTRAVERBAL 15-M	Responde a 4 diferentes questões WH alternadas sobre um único tópico para 10 tópicos diferentes (e.g., Quem leva você para a escola? Que escola você vai? O que você leva para a escola?). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue com sucesso responder de forma alternada as perguntas WH cujos conteúdos são similares ou sobre o mesmo tópico. Perguntas desse tipo são difíceis para muitas crianças porque elas envolvem discriminações condicionais complexas onde uma palavra altera o efeito (“significado”) de outras palavras na sentença. A criança precisa cuidadosamente atentar para cada palavra da sentença para dar a resposta correta. Geralmente crianças em torno dos 4 anos conseguem com sucesso responder questões desse tipo, embora a ocorrência de erros permaneça por mais um ou dois anos dependendo do tópico e dos componentes da questão. Note que

	perguntas com “quando” envolvem conceito de tempo e muitas crianças de 4 anos com desenvolvimento típico não acertam estas perguntas.
MATERIAIS	Uma lista de tópicos potenciais e perguntas.
EXEMPLOS	“Onde foi sua festa de aniversário?” “Que presentes você ganhou na sua festa?” “Quem veio para sua festa?” “Do que era o bolo da festa de aniversário”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela responder 4 questões WH diferentes sobre um único tópico para 10 tópicos. As questões ou perguntas devem ser feitas em sequência, uma imediatamente após a outra.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela responder 3 questões WH diferentes sobre um único tópico, para 5 tópicos.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

ROTINAS DE SALA DE AULA E HABILIDADE DE GRUPO – NÍVEL 3

GRUPO 11-M	Usa o vaso e lava as mãos apenas com dicas verbais. (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue usar adequadamente o vaso e lavar as mãos quando solicitada sem precisar de dicas físicas.
MATERIAIS	Vaso, pia, sabão, toalha e um banquinho para alcançar a pia.
EXEMPLOS	Quando solicitada a usar o vaso sanitário, a criança se senta no vaso ou fica em pé se não receber dicas físicas.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela usar o vaso e lavar as mãos com dicas verbais somente.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela usar o vaso e lavar as mãos, mas precisar de assistência física.

GRUPO 12-M	Responde 5 diferentes perguntas ou instruções quando em grupo de 3 ou mais crianças sem necessitar de dicas diretas (e.g., “Todo mundo levantando! “. “Alguém está usando uma camisa vermelha?”). (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue com sucesso responder à instruções verbais que não incluam seu nome ou qualquer dica verbal direta. Este tipo de instrução verbal é comumente chamado de “instruções de grupo” e é comum nas atividades de sala de aula envolvendo grupos pequenos e grandes.
MATERIAIS	Nenhum material específico.
EXEMPLOS	Quando um professor diz “Todos os meninos façam fila com os outros meninos”, a criança obedece. Quando o professor pergunta “Quem

	conhece algo que tem gosto azedo?” a criança responde “limão”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela responder a 5 instruções de grupo ou perguntas diferentes em um grupo de 3 ou mais crianças e sem dicas.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela responder a 2 instruções de grupo ou perguntas diferentes em um grupo de 3 ou mais crianças e sem dicas.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

GRUPO 13-M	Trabalha em grupo de forma independente por 5 minutos e permanece na tarefa por 50% do período. (O)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue trabalhar em uma dada tarefa designada quando em grupo por um período contínuo de tempo e sem dicas de adultos para que fique focada na tarefa.
MATERIAIS	Uma folha de registros e materiais de sala de aula básicos.
EXEMPLOS	A criança completa duas páginas de uma tarefa de matemática programada com apenas uma dica inicial do adulto para fazê-lo.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela trabalhar de forma independente por 5 minutos em uma atividade/sessão de grupo que envolva 3 ou mais crianças e permanecer focada na tarefa por 50% do tempo.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela trabalhar de forma independente por 2 minutos em uma atividade/sessão de grupo que envolva 3 ou mais crianças e ficar focada na tarefa por 50% do tempo.

GRUPO 14-M	Adquire 2 comportamentos novos quando colocada por 15 minutos em uma tarefa de ensino de grupo que envolva 5 ou mais crianças. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue aprender novas habilidades em um formato de ensino de grupo.
MATERIAIS	Uma folha de registros e materiais de sala de aula básicos.
EXEMPLOS	Ao acompanhar uma aula de grupo cujo tema discutido é a segurança em caso de incêndio, a criança é capaz de responder uma pergunta sobre o que fazer em caso de incêndio.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela apresentar 2 novos comportamentos quando colocada por 15 minutos em uma tarefa de ensino de grupo que envolva 5 ou mais crianças.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela apresentar 1 novo comportamentos quando colocada por 15 minutos em uma tarefa de ensino de grupo que envolva 5 ou mais crianças.

GRUPO 15-M	Senta em uma sessão de grupo por 20 minutos com mais 5 crianças sem comportamento disruptivo e responde 5 questões intraverbais. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue emitir habilidades de grupo apropriadas, manter comportamento apropriado de atentar e

	participação nas atividades verbais durante uma atividade acadêmica de ensino em grupo.
MATERIAIS	Uma folha de registros e materiais de sala de aula básicos.
EXEMPLOS	Durante uma discussão sobre plantas o professor pergunta “Quem sabe o que uma planta precisa para crescer?” a criança alvo, que está sentada apropriadamente, levanta a mão e depois de ser chamada responde “Sol e água”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela sentar apropriadamente e responder 5 questões intraverbais em um formato de ensino de grupo de 20 minutos que envolva 5 ou mais crianças.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela sentar apropriadamente e responder 2 questões intraverbais em um formato de ensino de grupo de 20 minutos que envolva 5 ou mais crianças.

ESTRUTURA LINGUÍSTICA – NÍVEL 3

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

LINGUÍSTICA 11-M	Emite inflexão⁵ de nome ao combinar a raiz de 10 substantivos com sufixos para o plural (e.g., cachorro vs. cachorros) e 10 pronomes possessivos (e.g., dele, dela, meu, seu). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue apropriadamente emitir nomes no singular e e no plural e fazer a concordância correta ao usar pronomes possessivos
MATERIAIS	Itens comuns de casa ou de sala de aula.
EXEMPLOS	Para nomes e plural, criança diz “Onde estão meus livros” para pronomes de posse “O carro é dela”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir inflexão de substantivos em qualquer dos operantes verbais menos ecóico (e.g., mando, tato, ou intraverbal) ao combinar 10 substantivos com sufixos para plural e 10 possessivos.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir inflexão de substantivo para 10 combinações nomes plural, mas não 10 combinações para possessivos ou vice versa.

LINGUÍSTICA 12-M	Emite inflexões de verbo ao combinar 10 verbos com sufixo para passado simples (e.g., comeu) e 10 para futuro simples (e.g., comerá). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue apropriadamente emitir sentenças com verbos no passado e no futuro.
MATERIAIS	Itens comuns de casa ou de sala de aula.

⁵ Inflexão ou flexão denomina o processo pelo qual uma mesma palavra pode aparecer de diferentes formas, por exemplo, singular/plural.

EXEMPLOS	Para sentenças com verbos no passado “Eu joguei bola com Maria”, para sentenças no futuro “ Eu jogarei bola com João”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir inflexão de verbos com qualquer dos operantes verbais menos ecóico (mando, tato, ou intraverbal) para 10 verbos no passado e 10 verbos no futuro.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir inflexão verbal com quaisquer dos operantes verbais, menos ecóico (mando, tato, intraverbal) para 10 verbos no passado, mas não para 10 verbos no futuro ou vice versa.

LINGUÍSTICA 13-M	Emite 10 frases diferentes com substantivos que contenham pelo menos 3 palavras com 2 modificadores (adjetivos, preposições, pronomes) (e.g., “Esta é minha boneca” “Eu quero sorvete de chocolate”). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança modifica substantivos comuns com adjetivos (e.g., cor, tamanho, forma, sabor), preposições (e.g., localização espacial ou em relação a outros itens) ou pronomes (e.g., posse, substituição da frase nominal).
MATERIAIS	Itens comuns de casa ou de sala de aula.
EXEMPLOS	“Eu quero o boné azul”, “Coloque o trem no túnel”, “O cachorro mastigou meu sapato”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir 10 frases diferentes com substantivos e que contenham 3 palavras e dois modificadores com qualquer operante verbal, exceto ecóico (mando, tato ou intraverbal)
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir 5 frases diferentes com substantivo que contenham 3 palavras e dois modificadores com qualquer operante verbal, exceto ecóico (mando, tato ou intraverbal).

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

LINGUÍSTICA 14-M	Emite 10 frases diferentes com verbos que contenham pelo menos 3 palavras e modificadores (advérbio, preposição, pronome) (e.g., “Empurra com força” “Fique em cima dos degraus”). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança modifica verbos com advérbios, preposições ou pronomes
MATERIAIS	Itens comuns de casa ou de sala de aula.
EXEMPLOS	“Faça mais devagar”, “Eu chutei a bola com força”, “Você está sendo muito tonto”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir 10 frases verbais diferentes com 3 palavras e 2 modificadores com qualquer dos operantes verbais exceto ecóico (mando, tato, ou intraverbal)
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela emitir 5 frases verbais diferentes com 3 palavras e 2 modificadores com qualquer dos operantes verbais exceto ecóico (mando, tato, ou intraverbal)

LINGUÍSTICA 15-M	Combina frases com substantivo e verbo para produzir 10 sentenças diferentes, sintaticamente corretas, contendo pelo menos 5 palavras (e.g., O cachorro lambeu minha cara”). (O/T)
OBJETIVO	Determinar se a criança constrói frases com substantivo e verbo para formar sentenças mais completas e longas.
MATERIAIS	Itens comuns de casa ou de sala de aula.
EXEMPLOS	Comece uma conversa com a criança sobre um assunto do interesse dela, como um filme ou evento específico. Depois, faça perguntas do tipo “O que aconteceu com a bruxa no Mágico de Oz?” e a criança responde “Ela derreteu quando Dorothy jogou água nela”, ou, “Porque você parou de brincar lá fora?” e a criança responde “Minha bola vermelha rolou para a rua”.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela combinar frases com substantivo e verbo para produzir 10 sentenças diferentes, sintaticamente corretas, contendo pelo menos 5 palavras com qualquer dos operantes verbais exceto ecóico (mando, tato ou intraverbal).
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela combinar frases com substantivo e verbo para produzir 05 sentenças diferentes, sintaticamente corretas, contendo pelo menos 5 palavras com qualquer dos operantes verbais exceto ecóico (mando, tato ou intraverbal).

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

MATEMÁTICA – NÍVEL 3

MATEMÁTICA 11-M	Identifica como ouvinte os números de 1 a 5 em um arranjo com 5 números diferentes. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança discrimina como ouvinte os números de 1 a 5 quando eles são apresentados em um arranjo misturado de 5 números.
MATERIAIS	Os números 1-5 escritos em cartões ou qualquer outra forma.
EXEMPLOS	A criança seleciona o número 3 em um arranjo de 5 números quando solicitada “você consegue encontrar o número 3?”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela discriminar como ouvinte os números de 1 a 5 em um arranjo com 5 números diferentes.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela discriminar como ouvinte os números 1 a 3 em um arranjo com 3 números diferentes.

MATEMÁTICA 12-M	Emite tatos para os números 1 a 5. (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue emitir tatos para os números de 1 a 5 quando eles são solicitados em uma ordem misturada, um de cada vez.

MATERIAIS	Os números 1 a 5 escritos em cartões ou qualquer outra forma.
EXEMPLOS	A criança emite tatos para o número 4 quando ele é apresentado com a pergunta “que número é esse?”
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela emitir tatos para os números de 1 a 5 quando eles são apresentados em uma ordem misturada, um de cada vez.
½ PONTO	Dê ½ ponto para a criança se ela emitir tatos para quaisquer 3 números.

MATEMÁTICA 13-M	Retira a quantidade correta de itens entre 1 e 5 de um conjunto com quantidade maior quando solicitada a fazê-lo (e.g., “Pegue 4 carros”; “Agora me dê 2 carros”). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança demonstra correspondência 1- 1 entre a contagem vocal e seu apontar (ou indicar de alguma forma) para itens até 5 unidades (dado um grupo maior de itens, a criança retira uma quantidade específica).
MATERIAIS	Itens comuns de casa ou de sala de aula.
EXEMPLOS	A criança consegue selecionar 3 colheres de uma gaveta de utensílios quando alguém solicita “você pode me dar 3 colheres?”. A criança conta enquanto pega cada colher e para no número 3 sem qualquer ajuda.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela retirar de um conjunto maior de 1 a 5 itens quando solicitada verbalmente a fazê-lo.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela retirar de um conjunto maior de 1 a 3 itens quando solicitada verbalmente a fazê-lo.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

MATEMÁTICA 14-M	Identifica como ouvinte 8 comparações diferentes que envolvam medidas (e.g., mais e menos, grande e pequeno, comprido e curto, cheio e vazio, alto e baixo). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue discriminar como ouvinte entre conceitos matemáticos que envolvem comparações de tamanho, comprimento, altura, largura, volume e intensidade auditiva
MATERIAIS	Itens comuns de casa ou de sala de aula.
EXEMPLOS	Por exemplo, quando duas pilhas de blocos diferentes (5 unidades x 10 unidades) são mostrados para a criança e alguém pergunta qual delas tem mais e menos blocos, ela seleciona consistentemente a pilha correta. Isso exemplifica duas comparações.
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela identificar como ouvinte 8 comparações diferentes envolvendo medidas.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela identificar como ouvinte 6 comparações

	diferentes envolvendo medidas.
--	--------------------------------

MATEMÁTICA 15-M	Corretamente combina um número escrito com a quantidade e a quantidade com um número escrito para os números de 1 a 5 (e.g., combina o número 3 com uma figura que mostra 3 caminhões). (T)
OBJETIVO	Determinar se a criança consegue parear visualmente um número (não um número vocal) com a quantidade correta e vice versa.
MATERIAIS	Números e itens comuns de casa ou da sala de aula ou figuras de 1 a 5 presentes em conjunto de cartões ou livros de tarefas matemáticas.
EXEMPLOS	Quando apresentada ao número visual 3, a criança combina o número com uma figura de 3 itens ou separa 3 itens (sem quaisquer dica). De forma inversa, quando mostrado 3 itens ou a figura de 3 itens, a criança combina a figura com o número 3 (ao selecionar o 3 de um arranjo de números diferentes).
1 PONTO	Dê 1 ponto à criança se ela corretamente combinar um número escrito com uma quantidade e uma quantidade com um número escrito para os números de 1 a 5 apresentados em ordem randômica.
½ PONTO	Dê ½ ponto à criança se ela corretamente combinar um número escrito com uma quantidade e uma quantidade com um número escrito para os números de 1 a 3 apresentados em ordem randômica.

CAPÍTULO 6

INSTRUÇÕES DE PONTUAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE BARREIRAS

O componente Avaliação de Barreiras (*Barriers Assessment*) do VB-MAPP é uma ferramenta concebida para identificar e pontuar vinte e quatro barreiras que dificultam o aprendizado e a aquisição da linguagem e que podem impedir o progresso da criança (Tabela 6-1). A finalidade dessa parte da avaliação é determinar se existe algum tipo de barreira que, uma vez identificada, necessitará de uma análise descritiva e/ou funcional mais detalhada. Por exemplo, há muitas maneiras pelas quais um repertório de mando pode se tornar comprometido e uma análise individual, para determinar a natureza do problema e a escolha do programa de intervenção apropriado, será sempre necessária.

Há diversas categorias gerais de barreiras que podem afetar o aprendizado. Primeiramente, muitas crianças com autismo ou atrasos de desenvolvimento apresentam fortes e persistentes comportamentos negativos que impedem o aprendizado (e.g., acessos de raiva, agressão, comportamentos auto lesivos). Em segundo lugar, um ou mais operantes verbais ou habilidades relacionadas podem estar ausentes, enfraquecidos ou, de algum modo, comprometidos (e.g., presença de ecolalia, intraverbais decorados). Em terceiro lugar, o comportamento social também pode se tornar comprometido por uma série de razões (e.g., motivação baixa para interagir socialmente ou presença de mandos comprometidos). Em quarto lugar, inúmeras outras barreiras devem ser analisadas e superadas a fim de que o aprendizado seja significativo (e.g., incapacidade de generalização, motivadores fracos, dependência de dicas). Em quinto lugar, uma variedade de comportamentos específicos podem concorrer como o aprendizado (e.g., auto-estimulação, comportamento hiperativo ou defesa sensorial). Finalmente, alguns problemas podem estar relacionados à barreiras físicas ou clínicas e devem também ser levados em consideração (e.g., convulsões, distúrbios de sono, paralisia cerebral, comprometimento visual).

Um programa de intervenção para crianças com autismo ou atrasos do desenvolvimento deve incluir tanto a avaliação detalhada das habilidades da criança (e.g., mandos, tatos, brincadeiras sociais), como a detecção de comportamentos ou barreiras que impedem o seu progresso (acessos de raiva, respostas decoradas). A combinação dos fatores falta de habilidades e presença de barreiras é frequente e intimamente relacionada. Por isso, uma comparação do desempenho da criança em ambos os componentes Avaliação de Marcos e de Barreiras pode fornecer as direções para um programa de intervenção mais específico. Por exemplo, o resultado da Avaliação de Marcos pode mostrar que uma criança deve aprender a emitir mandos (Figura 2-1) e que

aumentar a variabilidade dos mandos deve ser alvo da intervenção. Contudo, a Avaliação de Barreiras revela que a criança é excessivamente dependente de dicas e tenta adivinhar a resposta correta (*scrolling*) quando está aprendendo um novo vocabulário (Figura 6-1). Essas duas barreiras devem ser removidas para que o repertório de mando possa aumentar e se tornar funcional para a criança. Assim, o programa de intervenção deve ensiná-la a emitir mandos sem a presença de dicas ou outras fontes indesejadas de controle, bem como, deve eliminar o *scrolling* quando da emissão de um mando. Esses problemas devem ser solucionados antes que novos mandos sejam ensinados, caso contrário, serão pouco funcionais. Para tornar a relação entre Marcos e Barreiras mais fácil, os dois formulários resumidos podem ser observados lado a lado no Protocolo de Registro do VB-MAPP.

Tabela 6.1

Vinte e quatro barreiras da aprendizagem e aquisição de linguagem

1. Comportamentos negativos
2. Controle instrucional (comportamentos de fuga e esquiva)
3. Mando ausente, fraco ou comprometido
4. Tato ausente, fraco ou comprometido
5. Imitação motora ausente, fraca ou comprometida
6. Ecóico ausente, fraco ou comprometido
7. Emparelhar com o modelo ausente, fraco ou comprometido
8. Repertório de ouvinte ausente, fraco o comprometido
9. Intraverbal ausente, fraco ou comprometido
10. Comportamento social ausente, fraco ou comprometido
11. Dependente de dicas
12. Respostas de adivinhação (*scrolling*)
13. Habilidades de rastreamento comprometidas
14. Fracasso em fazer discriminação condicional (C^Ds)
15. Fracasso em generalizar
16. Motivadores atípicos ou fracos
17. Custo da resposta enfraquece a motivação
18. Dependente de reforçadores
19. Auto-estimulação
20. Problemas articulatórios

21. Comportamento obsessivo- compulsivo
 22. Hiperatividade
 23. Fracasso em estabelecer contato visual ou atentar às pessoas
 24. Comportamento sensorial defensivo
-

Algumas das barreiras apresentadas nessa avaliação aparecem em diferentes configurações nos outros componentes do VB-MAPP. Por exemplo, a Avaliação de Barreiras contém um item identificado como “Fracasso em Generalizar” e a Avaliação de Transição (Capítulo 7) contém uma medida para a “Generalização de Habilidades através de Tempo, Ambiente, Comportamento, Materiais e Pessoas”. Ainda que as medidas sejam semelhantes (mas não exatamente as mesmas), cada uma delas se encaixa dentro de um contexto e em duas seções distintas. Assim, para evitar que o leitor tenha que procurar por coisas similares entre os diferentes componentes, alguns itens aparecem repetidos em mais de um componente.

FIGURA 6.1

Exemplo do formulário de pontuação das Barreiras

VB MAPP - Formulário de Pontuação das Barreiras

Nome	Joana				
Nascimento	5/04/2012				
Idade no teste	1	3	2	3	4

	Pontuação	Data	Cor	Avaliador
1.o teste	49	5/4/15		MC
2.o teste				
3.o teste				
4.o teste				

	Problemas de cpto				Controle Instrucional				Mando Comprometido				Tato Comprometido				Ecóico Comprometido				Imitação Comprometida			
4																								
3																								
2																								
1																								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

	VP-MTS Comprometido				Ouvinte Comprometido				Intraverbal Comprometido				H.Social Comprometido				Dependente de dica				Adivinhação			
4																								
3																								
2																								
1																								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

	Rastreamento Comprometido				Disc. Cond Comprometida				Fracasso Generalizar				Motivadores fracos				Custo Resposta				Dependente reforço			
4																								
3																								
2																								
1																								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

	Auto Estimulação				Articulação Comprometida				TOC				Cpto Hiperativo				Fracasso Contato Visual				Defesa Sensorial			
4																								
3																								
2																								
1																								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

PONTUAÇÃO VB- MAPP AVALIAÇÃO DE BARREIRAS

A Avaliação de Barreiras difere da Avaliação de Marcos de várias formas. Em primeiro lugar, a identificação das barreiras tem o objetivo de reduzir comportamentos indesejáveis que interferem com o aprendizado e não o de identificar habilidades que precisam ser desenvolvidas, como é o caso da Avaliação de Marcos. Em segundo lugar, embora o componente apresente 24 barreiras, isso não significa que a criança tenha que pontuar em todas elas (e.g., pontuação 0 significa ausência da barreira). Em terceiro lugar, novas barreiras podem aparecer com o progresso da criança. Por exemplo, uma criança que tem repertório primariamente de habilidades de Nível 1 poderá apresentar comportamentos intraverbais decorados conforme suas habilidades se desenvolvem para outros níveis e pontuar para essa barreira futuramente. Por último, a pontuação total das barreiras não pode ser utilizada da mesma forma que a pontuação da Avaliação de Marcos (o número pode aumentar embora a criança esteja melhorando em outras áreas). A pontuação na Avaliação de Barreiras deve ser usada para identificar prioridades para o programa de intervenção (e.g., desenvolver repertório de mando) e os dados para as barreiras alvo identificadas devem ser diários (e.g., frequência e variabilidade dos mandos).

Os critérios e formulários de pontuação da Avaliação de Barreiras podem ser encontrados no Protocolo VB-MAPP. Use o protocolo para avaliar o desempenho da criança e depois transfira o total para o Formulário de Pontuação de Barreiras VB-MAPP (ver figura 6-1). A pontuação é feita por uma escala Likert de 0-4. Observe que os exemplos de comportamentos, elencados em cada item da escala do protocolo de registro, não são extensos e que a criança não precisa apresentar todos os itens da lista para pontuar naquele item. Os exemplos foram apresentados para dar ao avaliador uma amostra dos tipos de comportamentos que podem ser qualificados para determinado nível de pontuação.

Uma pontuação baixa é um bom resultado e as barreiras identificadas devem mantidas sob observação. Uma pontuação 0 indica que não há barreiras significativas na área alvo avaliada e nenhuma intervenção é necessária. Ao dar 0 à criança não anote essa pontuação no formulário de Pontuação de Barreiras VB-MAPP (que deve ser preenchido apenas para pontuações entre 1-4 porque indicam a existência de uma barreira). A pontuação 1 sugere que um problema ocasional pode existir e deve ser monitorado, embora possa não exigir uma intervenção formal. A pontuação 2 indica que um problema moderado existe e uma análise mais detalhada e um possível programa de intervenção deve ser considerado antes que o problema se intensifique. A pontuação 3 indica que um problema persistente existe e é necessário uma análise

comportamental e um programa de intervenção formal. A pontuação 4 indica a existência de um problema grave e também exige uma análise formal e um programa de intervenção.

Para algumas crianças, o programa de intervenção deve manter o foco na remoção de uma barreira em particular. Uma vez que ela é reduzida ou removida (e.g., agressão, desobediência ou comportamento auto agressivo), as tentativas de ensinar linguagem, comportamento social ou acadêmico podem tornar-se mais efetivas. Por outro lado, alguma forma de ensino específico, como treinamento de mandos, pode ser um componente importante do programa de modo a reduzir a barreira. Por isso, é necessário que um profissional capacitado analise a natureza do problema específico apresentado pela criança e desenvolva um programa de intervenção adequado. Um panorama geral de cada barreira é oferecido abaixo, além de mais detalhes sobre os critérios de pontuação.

Diretrizes para a pontuação da Avaliação de Barreiras

1. Comportamento Negativo

A maioria das crianças apresenta alguma forma de comportamento negativo durante as primeiras fases de desenvolvimento (e.g., choramingar, presença de birras, agressão). Normalmente esses comportamentos tornam-se menos frequentes e são substituídos por outros mais aceitáveis (e.g., linguagem e socialização). Contudo, para algumas crianças autistas ou com outros atrasos do desenvolvimento, os comportamentos negativos não diminuem e podem tornar-se piores conforme a criança cresce. A causa desses comportamentos pode variar imensamente (e.g., atenção, demanda, remoção de itens reforçadores), porém, sempre exige uma análise particular para determinar a causa específica do comportamento. A ajuda de um profissional qualificado que inclua o treinamento de professores e cuidadores da criança é a chave para o programa de intervenção.

Há um enorme volume de pesquisas sobre as causas dos comportamentos negativos e sobre estratégias efetivas de intervenção (e.g., Foxx, 1982; Neef & Peterson, 2007). Grande parte dos comportamentos negativos deve-se a forma pela qual tais comportamentos são reforçados pelos adultos, mesmo que de forma acidental (e.g., atenção não intencional para comportamentos negativos, promessa de entrega de itens tangíveis se o comportamento inadequado cessar ou ainda remoção não intencional ou inevitável de demandas). Por exemplo, uma criança quer um chocolate de uma loja, começa a choramingar e a jogar-se no chão para consegui-lo. O cuidador pode dar o chocolate para que a criança pare de fazer escândalo e, mesmo que a repreenda, permitir que ela tenha acesso ao item da loja. Nesse caso, a criança consegue o que quer e o

comportamento provavelmente ocorrerá novamente no futuro. Na escola, por sua vez, uma criança pode não receber a atenção desejada do adulto e aprender que, quando ameaça agredir outras crianças, o professor rapidamente se dirige a ela. A atenção recebida, repreensão do professor, poderá funcionar como consequência reforçadora em uma situação futura similar.

Crítérios de Pontuação

Utilize os critérios fornecidos no formulário Avaliação de Barreiras e as informações subsequentes para determinar o grau de comportamento negativo apresentado pela criança. Dê à criança pontuação 0 (sem problemas) se ela tipicamente não demonstrar problemas comportamentais que impedem seu aprendizado ou que causam dificuldades para aqueles que trabalham com ela. Dê 1 ponto (problemas ocasionais) se ela apresentar alguns problemas comportamentais breves (e.g., chorar ou choramingar) e voltar rapidamente ao seu estado normal, mesmo não conseguindo o item desejado. Dê 2 pontos à criança (problemas moderados) se ela emitir uma variedade de comportamentos negativos leves (e.g., chorar, recusa verbal, atirar-se ao chão). Alguns dos comportamentos podem ser mais persistentes e duradouros e começarem a se tornar mais severos.

Dê à criança 3 pontos (problemas persistentes) se ela apresentar comportamento negativo mais sério e frequente (e.g., jogar-se no chão, atirar ou destruir coisas). Tais comportamentos podem ser de difícil manejo por parte dos adultos e resultar no controle da criança sobre as atividades diárias. Dê 4 pontos (problemas severos) se o comportamento negativo ocorrer diversas vezes durante o dia e apresentar algum perigo para a criança ou para os outros (e.g., agressão, destruição de coisas, comportamento auto agressivo). Se a pontuação da criança for 1, o comportamento deve ser monitorado. Se as ocorrências do comportamento são raras ou cessam, por exemplo, quando a criança dorme melhor, uma análise adicional não é necessária. Porém, quando esse não é o caso, uma intervenção imediata pode ser relevante para impedir que os problemas piorem. Se a criança marcar de 2 a 4 pontos, uma análise mais minuciosa é certamente necessária de modo a determinar qual o tipo de programa de intervenção necessário (e.g., Neef e Peterson, 2007).

2. Controle Instrucional fraco (criança esquiva ou foge das demandas solicitadas)

Um componente significativo do trabalho com uma criança que possui necessidades especiais é o estabelecimento do denominado controle instrucional (ou “obediência”). O controle instrucional ocorre basicamente quando um professor (pais, cuidadores ou o terapeuta ocupacional, por exemplo) pede à criança que faça algo e ela atende ao pedido. Normalmente,

qualquer professor e indivíduo que trabalha com a criança precisa obter controle instrucional, especialmente sobre crianças mais difíceis. Algumas crianças aprendem que a emissão de uma série de comportamentos inadequados produz o não cumprimento dos pedidos. Tais comportamentos variam muito e vão de comportamentos leves, como simplesmente olhar para o lado e não responder, até comportamentos graves, agressivos ou auto lesivos. Porém, a função desses comportamento é comumente a mesma: escapar das atividades indesejadas (e.g., colocar o sapato, sentar na cadeira ou mesmo exigências acadêmicas), ou ainda evitar o início de qualquer evento que indique que atividades indesejadas estão prestes a acontecer (e.g., algum sinal de que é hora de dormir, um adulto pegando o controle da televisão para desligá-la ou alguém dizendo à criança que venha sentar –se para fazer tarefas acadêmicas).

Esquiva e fuga de comportamentos indesejáveis são comuns em crianças de desenvolvimento típico, mas podem tornar-se graves em crianças autistas ou com atrasos de desenvolvimento por uma série de razões: habilidades de linguagem fracas, obsessões fortes para itens reforçadores particulares, entre outros.

Os problemas de controle instrucional podem ser considerados como uma subárea dos problemas inadequados, mas devido a sua natureza persistente e consistente fonte de controle, serão tratados como uma barreira separada. Há também o caso de crianças que iniciam um comportamento negativo somente quando ele está relacionado ao controle instrucional, quer dizer, se nenhuma exigência for colocada para a criança, não há comportamento negativo. O resultado desse processo é a criança modelar o comportamento do adulto, isto é, ao apresentar um comportamento negativo diante de alguma exigência, é a frequência de exigências do adulto que diminui.

Tecnicamente demandas funcionam muitas vezes como motivadores aversivos. Michael (2007) chamou esse processo de “operação motivadora condicionada reflexiva” (OEC-R). Motivadores assim produzem algum tipo de evento aversivo que afeta a criança. Por exemplo, quando uma criança tem que permanecer sentada em grupo e aprende a emitir comportamentos, (como correr do professor) que atrasam ou removem o evento aversivo. Comportamentos negativos relacionados as OEC- R são frequentemente reforçados por adiamento ou mesmo remoção da atividade indesejada e tendem a tornar-se mais fortes no futuro (Sundberg, 1993a, 2004). Há uma variedade de estratégias que podem ser eficientes para reduzir comportamentos de fuga ou esquiva, como a extinção do comportamento (não permitir que a criança deixe o grupo ao jogar-se no chão, por exemplo), ao mesmo tempo em que comportamentos de obediência são reforçados. Carbone, Morgenstern, Zecchin-Tirri e Kolberg (2008) oferecem um

panorama de tipos de problemas comportamentais em crianças com necessidades especiais, bem como possíveis estratégias de intervenção.

Critérios de Pontuação

Dê à criança 0 na Avaliação de Barreiras se ela normalmente cooperar com as instruções e exigências do adulto. Dê à criança 1 ponto se algumas exigências provocam comportamentos de desobediência leve, porém, ela geralmente coopera com as instruções e se recupera rapidamente da situação, mesmo não obtendo o que quer. Dê à criança 2 pontos se ela apresentar desobediência algumas vezes por dia (presença de birras ou outros comportamentos desafiadores), sendo normalmente difícil fazer com que ela cesse os inadequados se o adulto não ceder.

Dê à criança 3 pontos se existir uma progressão rumo a problemas mais persistentes e severos de controle instrucional, medidos pela frequência maior de desobediência, aumento do número de situações que provocam desobediência e da gravidade do comportamento apresentado (para esquivar ou fugir das demandas/instruções). Dê à criança 4 pontos se a desobediência for um problema sério todos os dias e ela rapidamente apresentar comportamentos severos e intensos, como agredir ou destruir coisas se a demanda não cessar. Se a pontuação da criança na avaliação for 1, monitore o comportamento e lide com ele de acordo com cada situação. Entretanto, se ela pontuar de 2 a 4, uma análise mais detalhada do comportamento é necessária.

3. Repertório de Mando ausente, fraco ou comprometido

Um número substancial de crianças autistas ou com outros atrasos comportamentais tem dificuldade em adquirir um repertório eficaz de mando. Algumas inclusive têm extensivas habilidades de tato ou de ouvinte, bem como, pontuação elevada em outras áreas da Avaliação de Marcos do VB- MAPP. Um repertório de mando ausente, fraco ou comprometido é uma importante barreira porque saber emitir mandos é útil para a criança de diversas formas: permite que ela informe ao adulto quais são os motivadores que a afetam imediatamente (fome, sede, necessidade de contato físico). Por exemplo, quando a criança está com sede e quer água, a emissão do mando pode produzir o reforço específico quando ele é muito almejado. Além disso, emitir mandos permite que a criança remova aquilo que não deseja (e.g., medo, dor, calor, cansaço). Por exemplo, se a criança está com medo de um cachorro que se aproxima, e emite um mando por ajuda, o adulto pode imediatamente remover o estímulo aversivo pegando a criança no colo.

Um importante efeito dessa interação verbal é que o adulto é pareado com o reforço específico (ou com a remoção de uma situação indesejada pela criança). Esse processo de

pareamento é de significativo valor para a criança (Bijou & Baer, 1965), sobretudo, para as que apresentam atraso de linguagem. O mando permite que o adulto forneça a consequência relevante (entregar ou remover algo) no momento em que a consequência é de extrema importância e, assim, intensifica a relevância do adulto como reforçador condicionado. Essa interação contribui para o processo de criação de laços e estabelece a base para as relações sociais. Um repertório de mando ausente, fraco ou comprometido pode interromper esse processo.

A distinção entre mando e outros tipos de comportamento verbal (e.g., tato ou intraverbal) está ancorada em décadas de pesquisas conceituais e empíricas (para revisões ver, Oah & Dickenson, 1989; Sautter & LeBlanc, 2006). A diferença funcional entre os tipos de comportamento verbal é baseada na distinção, sugerida primeiramente por Skinner (1939), entre controle de estímulo discriminativo (S^D) e controle motivacional (OM). Por exemplo, uma palavra adquirida sob controle S^D , como o tato “garagem”, pode não ser transferida automaticamente para mando (controle motivacional). Em outras palavras, a criança pode ser capaz de dizer “garagem” quando vê uma garagem de brinquedo (S^D), mas quando ela quer brincar com a garagem e ela não está presente (agora uma OM forte, mas não um S^D), ela pode não ser capaz de dizer a palavra “garagem”. Não é incomum que sob essas circunstâncias a criança apresente birras ou outros comportamentos negativos (e.g., Hall & Sundberg, 1987). Esse efeito é representado pelo ditado “longe dos olhos, fora da mente”. A tradução comportamental desse dito é que o controle S^D não garante o controle OM (para mais detalhes acerca dessa distinção, ver Carbone, et al., 2008; Michael, 1982a, 2007; Sundberg, 2004).

Critérios de Pontuação

Há muitas razões possíveis do porquê uma criança não é capaz de adquirir mandos ou, aprendê-los de forma deficitária (e.g., Drash & Tutor, 2004). Se a criança tem pontuação elevada na Avaliação de Barreiras, o próximo passo é analisar seu repertório existente de mandos e as potenciais barreiras que devem ser removidas. Dê à criança 0 se ela apresentar repertório de mando apropriado e proporcional às outras habilidades da Avaliação de Marcos (i.e., o repertório de mando está equilibrado com outras habilidades). Dê à criança 1 ponto se ela emitir mandos, mas apresentar uma pontuação para tato e responder de ouvinte mais alta do que a de mando na Avaliação de Marcos. Essa é uma “bandeira vermelha” que indica que os mandos da criança estão atrasados em relação às outras habilidades linguísticas. Dê à criança 2 pontos se os mandos forem poucos e limitados a um pequeno conjunto de reforçadores tangíveis ou comestíveis, apesar da presença de habilidades consistentes de tato, responder de ouvinte e ecóicas.

Dê à criança 3 pontos se os mandos dependerem da presença de dicas ecóicas, se forem decorados, se ocorrerem por adivinhação, se as respostas não corresponderem às OMs, se comportamentos negativos funcionarem como mandos, se eles forem excessivos ou inapropriados ou, se a criança raramente emitir mandos espontaneamente. Dê à criança 4 pontos se ela não emitir mandos funcionais ou se demonstrar os problemas listados no item 3 e, tampouco, apresentar outras habilidades verbais. É provável também que a criança apresente comportamento negativo com função de mando, sendo nesse caso prioridade ensiná-la repertório de mando. Se a pontuação na Avaliação de Barreiras for 1, o progresso da criança deve ser monitorado de perto e o foco permanecer no treinamento de mando. Se a pontuação for de 2 a 4, uma análise mais profunda das barreiras específicas que afetam o desenvolvimento de mando da criança é necessária.

4. Repertório de tato ausente, fraco ou comprometido

O repertório de tato é menos suscetível do que o de mando e o de intraverbal de tornar-se comprometido. Em parte isso ocorre devido à natureza do controle de variáveis do tato. Controle de estímulo não verbal é mais fácil de ser medido e avaliado e, em geral, mais claro do que o controle motivacional (mando), ou do que o controle por outro estímulo verbal (intraverbal). Porém, há ainda muitos problemas passíveis de tornarem-se barreiras ao longo do caminho rumo a aquisição do repertório de tato, como acontece quando um estímulo não verbal adquire controle errado sobre o tato. Por exemplo, ao ensinar tatos relacionados aos verbos, o objetivo é fazer com que um estímulo não verbal específico controle a resposta específica e não o objeto relacionado ao movimento. Algumas crianças aprendem a dizer uma palavra que é um verbo quanto à forma, mas não quanto à função, como na resposta “tomando suco”, quando mostramos uma caneca, ou “jogando a bola” quando mostramos uma bola.

Certas crianças com atraso de linguagem não têm problemas com substantivos e verbos, mas têm dificuldade com tatos mais complexos como aqueles que envolvem adjetivos, preposições, advérbios, pronomes e estados emocionais. Para essas crianças os mesmos problemas identificados acima podem estar presentes (há muitas outras possibilidades ainda). Por exemplo, após ensinar os tatos “em cima” e “embaixo”, colocando itens nessas posições, como carrinhos em cima ou embaixo da mesa, ao mostrarmos apenas a imagem de um carro à criança e a pergunta “o que é isso?”, a criança responde “embaixo da mesa”. Se erros do tipo “tatos decorados” permanecerem, futuramente poderá ser difícil modificá-los e eles podem tornar-se a fonte de outros problemas verbais posteriores, como resposta intraverbal decorada. Há inúmeras

maneiras pelas quais o tato pode se tornar comprometido e uma análise individual é necessária para determinar o problema exato de cada criança.

Critérios de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 na Avaliação de Barreiras se ela tiver um repertório de tato apropriado e que seja proporcional às outras habilidades da Avaliação de Marcos (i.e., o tato está se desenvolvendo de forma equilibrada com outras habilidades). Dê à criança 1 ponto se ela conseguir emitir tatos para alguns itens e mostrar boas habilidades ecóicas (indicando que ela apresenta a habilidade pré-requisito mais importante para o treino de tato), mas seu vocabulário de ouvinte for maior que o de tato. Esse é um problema comum para muitas das crianças com atrasos de linguagem, contudo, quando a criança apresenta repertório ecóico consistente, isso pode ser amenizado com o treinamento de tato durante o programa de intervenção. Dê à criança 2 pontos se erros de tato ocorrerem frequentemente, se a criança tentar adivinhar a resposta correta, ou se a ocorrência dos tatos é, de algum modo, dependente de dicas (e.g., dicas labiais). Além disso, exercícios de manutenção frequentes são necessários para a manutenção do repertório.

Dê à criança 3 pontos se o repertório de tato está desequilibrado em relação as suas outras habilidades. Dê também 3 pontos se os tatos estiverem claramente comprometidos pois a criança fracassa em generalizá-los, há falta de espontaneidade, uso funcional limitado da habilidade, presença de tatos decorados, presença de comportamentos de esquiva durante o treinamento ou, falha em aprender tatos com mais de uma palavra. Dê à criança 4 pontos se o repertório de tato é inexistente ou limitado a alguns poucos tatos, mesmo que ela tenha um repertório consistente de responder de ouvinte e ecóico. A criança também pode apresentar muitos dos problemas listados na pontuação 3 e ter uma longa história de incapacidade de adquirir repertório de tato. Se a pontuação da criança na *Avaliação de Barreiras* for 1, seu progresso deve ser monitorado e o foco deve ser colocado no treinamento de tatos. Se a pontuação for de 2 a 4, uma análise mais detalhada das barreiras específicas que afetam o repertório de tato da criança é necessária.

5. Imitação Motora ausente, fraca ou comprometida

Imitar o comportamento motor de outros desempenha um papel importante em muitos aspectos do desenvolvimento humano, especialmente, no desenvolvimento do brincar, das habilidades sociais e da vida diária. Algumas crianças autistas ou com atrasos do desenvolvimento adquirem facilmente esse repertório com treinamento formal, outras porém, podem mostrar dificuldade em estabelecê-lo. Há uma variedade de formas que fazem com que a

imitação da criança se torne comprometida, por exemplo, dependência de dica e ensino de habilidades não funcionais. Aprender a imitar também pode tornar-se um problema quando a criança fica dependente de dicas imitativas sutis, e é comum que os adultos não percebam a presença dessas dicas. Outro problema envolve a imitação de comportamento negativo ou inapropriado de outras crianças.

Critérios de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se sua habilidade de imitação motora desenvolver-se constantemente, é apropriada à idade e proporcional às outras habilidades testadas na Avaliação de Marcos. Dê à criança 1 ponto se ela imitar, mas a sua pontuação nesse quesito for inferior aos outros marcos testados. Algumas crianças são capazes de adquirir facilmente algumas respostas motoras imitativas grosseiras ou imitações com objetos, mas têm dificuldade em progredir (e.g., imitação motora fina, imitação de dois passos ou funcional). Uma possibilidade consiste no fato de que a imitação exige controle muscular e coordenação e algumas crianças possuem fraco controle muscular, tornando a imitação motora mais difícil (especialmente imitação motora fina). Dê à criança 2 pontos se ela demonstrar dificuldade em generalizar habilidades de imitação em diferentes situações, se ela for dependente de dicas imitativas ou se ela copiar comportamentos inapropriados de outros (e.g., cutucar o nariz ou jogar coisas).

Dê à criança 3 pontos se sua imitação for dependente de dicas físicas ou verbais e sem elas o comportamento imitativo não ocorrer. Isto é, se apesar de ter habilidades em outras áreas, a criança precisar de uma dica física que a ajude a executar o movimento solicitado ou, verbalmente precisar da dica “faça isso”. Além disso, ela pode demonstrar uma OM fraca para imitação. Se a criança aparenta ter pouco interesse no comportamento dos outros, terá menos vontade ainda de imitá-lo. Dê à criança 4 pontos se ela não possuir qualquer habilidade imitativa e se as tentativas anteriores de ensiná-la fracassaram repetidamente. De ainda 4 pontos se ela for capaz de imitar, mas nunca o fizer espontaneamente ou de modo funcional, se ela raramente imitar outras crianças e se demonstrar alguns dos problemas elencados nos itens anteriores (e.g., dependência de dica). Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado e a imitação encorajada. Se a pontuação da criança for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada das barreiras que afetam o comportamento de imitação motora.

6. Repertório ecoico ausente, fraco ou comprometido

A habilidade de uma criança de repetir palavras sob comando é uma das mais importantes medidas de seu potencial para o desenvolvimento linguístico. Isso ocorre porque normalmente é fácil transferir o controle de um ecóico para outras fontes de controle (mando, tato ou

intraverbal), por meio de procedimentos de controle de estímulo (Sundberg, 1980; Touchette, 1971). Não obstante, a incapacidade de repetir palavras é uma barreira imensa para o futuro desenvolvimento da linguagem e por isso é um componente chave para os programas de intervenção (ver Guess, Sailor, & Beer, 1976; Kent, 1974; Leaf & McEachin, 1998; Lovaas, 1977, 2003; Sundberg & Partington, 1998). Em alguns casos, porém, o comportamento ecóico pode tornar-se intenso demais (ecolalia) e também transformar-se em uma barreira ao desenvolvimento da linguagem. Ecolalia tardia (ou “palilalia”) e *scripting* (i.e., repetição excessiva de palavras fora de contexto ouvidas anteriormente) são outros problemas comuns relacionados ao comportamento ecóico. Tais comportamentos podem, na verdade, ser uma forma de auto-estimulação (automaticamente reforçadora) que envolve comportamento verbal. Há uma série de causas potenciais para esses problemas, como habilidades intraverbais comprometidas.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se suas habilidades ecóicas estiverem aumentando consistentemente, se forem apropriadas à idade e se estiverem em proporção com outras habilidades da Avaliação de Marcos. Dê à criança 1 ponto se ela repetir palavras, mas sua pontuação no nível ecóico encontrar-se abaixo das outras habilidades. Dê à criança 2 pontos se ela for dependente das dicas ecóicas e se a transferência de controle para outros operantes verbais for difícil devido a dependência das dicas ecóicas. Dê ainda 2 pontos se a aquisição ecóica estiver atrás das habilidades de imitação, responder de ouvinte, MTS, ou se há indicadores que apontam a dificuldade de aquisição de um repertório ecóico generalizado.

Dê à criança 3 pontos se o repertório ecóico tornar-se muito intenso com o aparecimento de ecolalia ou ecolalia tardia. Dê ainda 3 pontos se o repertório for relativamente fraco e a aquisição de novas habilidades ecóicas for lenta, exigir treinamento e manutenção extensivos e não ocorrer comportamento ecóico espontâneo. Dê à criança 4 pontos se ela for incapaz de adquirir qualquer comportamento ecóico apesar de ter aprendido habilidades imitativas, de MTS e de ouvinte, e as tentativas de ensinar comportamento ecóico provocam comportamento negativo (i.e., comportamentos de fuga e esquiva). Uma criança com esse perfil pode utilizar linguagem de sinais, PECS ou algum outro tipo de comunicação alternativa. Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado e o comportamento ecóico encorajado. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada das barreiras que afetam o desenvolvimento ecóico da criança.

7. Habilidades de Percepção Visual e de Emparelhamento com o Modelo ausentes, fracas ou comprometidas (VP-MTS)

A habilidade de atentar aos estímulos visuais e saber diferenciá-los é um componente usual de testes de QI. É comum que algumas crianças com atrasos de linguagem saiam-se bem em testes dessa natureza, especialmente no quesito emparelhar com o modelo. Contudo, há algumas crianças que têm extrema dificuldade com tarefas visuais. Uma das complexidades inerentes dessas tarefas é que exigem uma atenção visual cuidadosa, pois a criança deve atentar a um estímulo visual (o estímulo modelo), rastrear um conjunto de outros estímulos (estímulos comparação) e selecionar o item correspondente baseando-se em algum critério específico (i.e., item idêntico ou não idêntico, cor, item relacionado). Tecnicamente, esse é um tipo de controle múltiplo de estímulo (duas coisas para serem olhadas), que envolve resposta múltipla (observar e selecionar) e é qualificado como “discriminação condicional” (ver barreira de discriminação condicional para mais detalhes). Muitos indivíduos com tipos de deficiências variadas apresentam dificuldade com tarefas assim, motivo pelo qual são comumente encontradas em testes de QI.

Percepção visual e erros de emparelhamento devem ser identificados e corrigidos o quanto antes para os aprendizes iniciantes. Por exemplo, algumas crianças falham em atentar ao estímulo modelo ou em rastrear um conjunto de escolhas de forma a descobrir a resposta correta. As crianças podem desenvolver certos padrões de resposta baseados em escolhas pela posição, como escolher sempre estímulos comparação que estão à esquerda, ou o último item que foi reforçado e, podem ainda, emitir respostas de adivinhação (chutar a resposta correta). No caso de adivinhação, a criança continua a selecionar itens diferentes até que o reforço seja obtido. Quando o conjunto de escolhas é pequeno, a criança tem uma chance razoável de acertar sem ter de fazer a discriminação correta. Há uma variedade de causas para problemas com tarefas visuais, sendo frequentes a falta de controle instrucional, auto estimulação na presença dos materiais de ensino e um currículo pobre.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se suas habilidades de percepção visual e emparelhamento com o modelo estiverem progressivamente aumentando, se forem apropriadas à idade e se estiverem em proporção com outras habilidades da Avaliação de Marcos. Dê à criança 1 ponto se ela demonstrar alguma capacidade de emparelhamento, mas sua pontuação encontrar-se abaixo das outras habilidades, especialmente da pontuação relacionada ao responder de ouvinte. Isso ocorre porque algumas crianças conseguem rastrear um arranjo de estímulos dado um estímulo verbal, mas não um estímulo visual. Talvez, isso ocorra pela dificuldade de atentar visualmente duas

vezes diante da mesma tarefa. Dê à criança 2 pontos se a ela “perder” qualquer elemento da tarefa (falhar em rastrear o conjunto, em atentar ao estímulo modelo ou ainda responder antes do modelo ser apresentado). Ainda pontue 2 se o comportamento de escolha sofrer viéses de posição, se as respostas forem decoradas, chutadas e a escolha for limitada a arranjos pequenos de estímulos.

Dê à criança 3 pontos se ela adquiriu algumas habilidades MTS, porém elas não estão progredindo proporcionalmente às outras ou se ela exibir comportamentos negativos (fuga e esquiva) durante o treinamento. Dê-lhe ainda 3 pontos se o repertório for limitado a arranjos com poucos estímulos, se estímulos semelhantes causam problemas sérios de discriminação ou se existir incapacidade de generalizar discriminações MTS no ambiente natural. Dê à criança 4 pontos se ela não adquirir qualquer habilidade MTS significativa apesar das tentativas de ensiná-la e apesar de ter outras habilidades. Ainda dê-lhe 4 pontos se ela adquiriu as habilidades mas elas são decoradas, comprometidas pelas razões já mencionadas ou se nunca ocorrem de modo funcional em seu ambiente cotidiano (e.g., escolher dois sapatos iguais, combinar as meias, fazer atividades de artesanato). Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado e as atividades MTS encorajadas. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada das barreiras que afetam a percepção visual e as habilidades de emparelhamento com o modelo.

8. Repertórios de ouvinte ausentes, fracos ou comprometido

Muitas habilidades podem ser classificadas como comportamento de ouvinte e cada uma delas, ou todas elas, podem estar ausentes, enfraquecidas ou comprometidas em uma criança. Há três habilidades principais envolvidas no repertório de ouvinte: 1) atentar a um falante e servir de audiência para ele; 2) reforçar o comportamento do falante e 3) demonstrar entendimento sobre aquilo que o falante diz. É realmente difícil e complicado para certas crianças adquirir tais repertórios e as barreiras podem aparecer em diversos graus. Atentar aos outros quando falam pode exigir contato visual, foco na pessoa e naquilo que ela diz. Portanto, reforçar um falante exige certo comportamento da parte do ouvinte, como acenar com a cabeça, concordar e permanecer próximo. Demonstrar entendimento sobre o que é dito é obviamente a maior e mais complexa fonte de dificuldade de muitos indivíduos. O entendimento é comumente referido como “linguagem receptiva” ou, no presente texto, como responder de ouvinte. Entendimento também pode envolver respostas verbais, mas isso seria aqui classificado de comportamento intraverbal e será discutido na próxima seção.

Inúmeros problemas apresentados previamente para MTS podem também ocorrer aqui, uma vez que ambas as tarefas envolvem a escolha de itens retirados de um conjunto ou do ambiente natural. Entre eles, incapacidade de observar o conjunto de estímulos, vieses de posição, adivinhação, presença de dicas não programadas e dificuldade com arranjos grandes de estímulos ou com itens similares.. Outra potencial barreira pode ser o treino excessivo dos mesmos estímulos e respostas, gerando um “super” condicionamento. Se for esse o caso, pode ser que a criança mostre dificuldade em responder a mais de um estímulo verbal de cada vez (e.g., “encontre o livro”, “me mostre pular”), em aprender habilidades envolvendo múltiplos estímulos verbais (e.g., “me mostre o macaco pulando”), ou habilidades de responder de ouvinte por função, característica ou classe (e.g., “mostre a comida que está quente”). A generalização pode ser limitada, as discriminações condicionais fracas e comportamentos de fuga e esquiva frequentes durante o treino. Muitos desses problemas são avaliados posteriormente como barreiras separadas em outras seções desse capítulo.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se suas habilidades como ouvinte estiverem progredindo consistentemente, se são apropriadas à idade e estão em proporção com outras habilidades da Avaliação de Marcos. Dê à criança 1 ponto se ela apresentar algumas habilidades de ouvinte, mas sua pontuação nesse estágio for inferior aos outros marcos, especialmente à pontuação do tato. Isso pode ocorrer devido ao fato de que algumas crianças têm dificuldade com discriminações condicionais que se misturam com outras modalidades (i.e., essas tarefas envolvem tanto estímulos auditivos quanto verbais). Dê à criança 2 pontos se ela “perder” qualquer elemento da tarefa (falhar em rastrear o conjunto ou falhar em atentar ao estímulo modelo ou ainda responder antes do modelo ser apresentado). Dê 2 pontos também se a criança selecionar itens por posição, responder por adivinhação, decorar respostas ou tiver dificuldade com conjuntos maiores.

Dê à criança 3 pontos, se ela adquiriu algumas habilidades de ouvinte mas elas não estão progredindo proporcionalmente às outras, e se ela exibir comportamentos negativos (fuga e esquiva) durante o treino para ouvinte. Dê-lhe ainda 3 pontos se o repertório for limitado a arranjos pequenos, se estímulos semelhantes causam problemas sérios de discriminação, ou se há incapacidade de generalizar discriminações MTS no ambiente natural. Dê à criança 4 pontos se ela não conseguir adquirir qualquer habilidade de ouvinte significativa apesar das tentativas de ensiná-la e de apresentar outras habilidades. Dê-lhe também 4 pontos se ela adquiriu as habilidades, mas são decoradas, comprometidas pelas formas já mencionadas, ou se nunca ocorrerem de modo funcional em seu ambiente natural (e.g., seguir instruções de modo

funcional, obter itens específicos de um lugar específico, escutar e atender aos colegas). Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado e as atividades de responder de ouvinte encorajadas. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada das barreiras que afetam o repertório de ouvinte da criança.

9. Repertório Intraverbal ausente, fraco ou comprometido

Comportamento intraverbal é o tipo de comportamento verbal mais difícil de ser ensinado e o mais suscetível de tornar-se comprometido em crianças autistas ou com outros atrasos do desenvolvimento. Apesar de ter aprendido milhares de tatos, algumas crianças são incapazes de adquirir relações intraverbais simples, como dizer o próprio nome quando indagada, “qual é seu nome?”. Outros problemas incluem respostas decoradas, incapacidade de manter uma conversa e respostas irrelevantes ou fora de contexto. Há muitas razões pelas quais o comportamento intraverbal é mais complexo do que as outras habilidades linguísticas. Talvez a maior dificuldade resida no fato de que palavras e frases, quando funcionando como estímulos antecedentes, contenham diversas partes e sejam modificadas constantemente. Esse processo não acontece quando o SD é um objeto, uma figura ou números e letras, que tendem a ser relativamente constantes em termos de estímulo (uma colher é sempre uma colher, o número 2 é sempre 2) . Geralmente, há uma relação constante entre estímulo e resposta nos repertórios ecóicos, de tato e responder de ouvinte. Contudo, relações intraverbais, por sua própria natureza, são constantemente modificadas e isso inclui o estímulo e a resposta. Por exemplo, uma árvore é sempre a mesma para o tato, ecóico e ouvinte, mas uma discussão intraverbal sobre árvores pode ser composta de centenas, senão milhares de relações intraverbais diferentes. Além disso, a discussão acerca das árvores nunca ocorre da mesma maneira.

A tarefa de ensinar comportamento intraverbal diretamente é infinita. Uma criança de 3 a 4 anos de desenvolvimento típico geralmente já adquiriu centenas de relações intraverbais diferentes e essa quantidade continua multiplicando-se conforme a criança cresce. A maioria dos adultos tem centenas de milhares de relações intraverbais diferentes como parte de seu repertório verbal. Mandos e tatos são certamente passíveis de expansão, mas são relativamente limitados a OMs individuais e aos estímulos não verbais do ambiente imediato. Considere, por exemplo, todos os livros numa biblioteca pública ou todos os estímulos verbais da internet. Cada livro de tamanho padrão contém centenas de relações intraverbais na forma de fatos, descrições, metáforas, histórias, eventos históricos, fantasias e assim por diante. O contato com esses estímulos verbais provoca infinitas respostas intraverbais (opiniões, reações ou discussão de fatos). Dada a complexidade do comportamento intraverbal é importante que os adultos

monitorem cuidadosamente o desenvolvimento intraverbal inicial da criança. Potenciais barreiras são abundantes e muitas afetam todas as crianças (e.g., repostas decoradas ou esquecimento das respostas ensinadas), mas elas podem ser exacerbadas em crianças com atrasos de linguagem (Sundberg & Sundberg, 2011).

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se o repertório intraverbal estiver progredindo consistentemente e em proporção com as outras habilidades da Avaliação de Marcos. Dê à criança 1 ponto se ela apresentar algumas respostas intraverbais, mas se sua pontuação nesse estágio for inferior aos outros marcos, especialmente à pontuação do tato e responder de ouvinte, incluindo por função característica e classe. Dê à criança 2 pontos se ocorrerem erros intraverbais frequentemente ou se a criança for dependente, de algum modo, de dicas, como dicas parciais ecóicas ou de tato. Dê-lhe 2 pontos se ocorrer adivinhação, ecolalia, se comportamento intraverbal espontâneo nunca ocorrer ou, se algumas palavras provocarem automaticamente respostas intraverbais decoradas em detrimento do contexto. Por exemplo, a palavra “cachorro” sempre provoca “latido”, apesar da questão apresentada ser “o que o cachorro come?”.

Dê à criança 3 pontos se respostas decoradas forem frequente e um problema óbvio, se as respostas forem rapidamente esquecidas, se não ocorrer generalização, se as respostas forem dependentes de dicas ou se a criança nunca iniciar comportamento intraverbal espontâneo com seus pares, apesar de possuir habilidades consistentes de mando, tato e responder de ouvinte. Pontue ainda nesse nível se o progresso geral das habilidades intraverbais for mais lento do que o observado nas demais. Dê à criança 4 pontos se ela for incapaz de adquirir um comportamento intraverbal funcional significativo apesar de apresentar habilidades de mando, tato e ouvinte por função, classe e característica, ou se ela apresentar problemas já descritos na pontuação 3, mas não apresentá-los em outras habilidades (e.g., adivinhação não ocorre para respostas de tato e de ouvinte, mas nas intraverbais).

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado e as atividades intraverbais intensificadas. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada das barreiras que afetam o repertório intraverbal da criança.

10. Habilidades Sociais ausentes, fracas ou comprometidas

Crianças são geralmente muito sociáveis e aquelas que são diagnosticadas com atrasos do desenvolvimento, especialmente as com Síndrome de Down, não são exceção. Muitas crianças autistas também são reforçadas por interação social, mas como muitos indivíduos, incluindo

crianças de desenvolvimento típico, elas podem ter dificuldades para aprender comportamentos sociais apropriados e por isso sofrer de uma variedade de déficits sociais. Há diversas razões que podem comprometer as habilidades sociais: elas são complexas porque compostas de muitas habilidades diferentes cujas “regras sociais” são vagas e inconstantes. Aquilo que é aceito, ou esperado em um ambiente ou grupo, não é aceito ou esperado em outro. Além disso, o que complica o problema é o fato de que qualquer uma das 23 barreiras pode afetar o desenvolvimento do comportamento social (e.g., problemas comportamentais, mando comprometido, auto-estimulação, hiperatividade, defesa sensorial). Portanto, é importante identificar e cuidar dessas barreiras o quanto antes.

Algumas das barreiras são comuns ou interferem mais com o desenvolvimento social do que outras e serão utilizadas como exemplos. Talvez, a causa mais significativa de problemas sociais envolva motivadores fracos (OMs) para interação social ou aversivos (e.g., quando um colega da criança pega seu brinquedo). Outra dificuldade é a presença de um comportamento verbal prejudicado. Se a criança não consegue emitir mandos, se não responde intraverbalmente aos mandos dos outros e se não se coloca na posição de ouvinte, ela provavelmente terá uma interação social limitada. Problemas como agressão, destruição de objetos (especialmente os de outras crianças) e presença de comportamentos auto lesivos também afetam a interação social da criança com os outros. Barreiras como dependência de dicas e de reforçadores, bem como, fracasso em generalizar, são igualmente perceptíveis e costumam ser mais prováveis na presença de outras crianças do que de adultos. Entre as razões para essa discrepância destacam-se uma longa e frequente história de reforçamento com adultos, em detrimento de com crianças, e alto nível de ajuda por parte do adulto. Assim, o principal foco desta etapa reside na observação da interação social (apropriada à idade) com outras crianças. Deve ser observado que crianças típicas comumente se interessam mais por adultos do que por outras crianças até os 2 ½ / 3 anos.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se suas habilidades sociais estiverem progredindo consistentemente e em proporção com outras habilidades da Avaliação de Marcos. Dê à criança 1 ponto se o comportamento social ocorrer, mas a pontuação nesse estágio for inferior aos outros. Por exemplo, se a criança apresentar habilidades consistentes de mando e imitação, mas não imitar ou emitir mandos para os colegas, essa é uma bandeira vermelha do comportamento social.

Dê à criança 2 pontos se ela raramente iniciar interação social com outra criança (embora possa tentar interagir com um adulto) ou se ela apresentar comportamento social negativo, como tomar brinquedo do colega, empurrá-lo ou outros tipos de agressão. Dê-lhe 2 pontos ainda se ela raramente imitar de forma espontânea, brincar ou emitir mandos para os colegas.

Dê à criança 3 pontos se ela ficar sozinha no momento da brincadeira, se não dividir itens com outras crianças, se não responder aos mandos dos colegas ou não demonstrar sinais de interação verbal com eles (mesmo que demonstre interação verbal com adultos). Dê à criança 4 pontos se ela apresentar habilidades de linguagem, mas ativamente evitar outras crianças. Ela também pode comportar-se de forma negativa ou inapropriada quando é forçada a interagir socialmente e assim nunca responder aos mandos de outras crianças para participar de atividades.

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado e o treinamento de habilidades social deve ser incorporado ao programa de intervenção. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada das barreiras que afetam a criança.

11. Dependente de Dicas

Uma dica é como uma pista e permite que a pessoa responda corretamente ou se comporte de um certo modo quando o comportamento é, por algum motivo, fraco. Dicas podem ser positivas ou negativas (aversivas) e são normalmente benéficas para o funcionamento cotidiano dos indivíduos. Exemplos: uma conta de luz enviada pelo correio é uma dica (aversiva) para lembrar o morador do pagamento; o telefonema da secretária do consultório médico para lembrar do horário da consulta; um lembrete na geladeira para avisar do jantar com os pais, ou ainda o uso de agendas que “lembram” dos compromissos profissionais. Uma pessoa atarefada pode funcionar muito melhor ao se aproveitar do uso de dicas. Porém, problemas podem ocorrer quando as dicas não estão disponíveis, como no caso do lembrete da geladeira cair embaixo da pia ou a agenda estar fora do lugar. Algumas pessoas tornam-se dependentes de dicas e, sem elas, o comportamento desejado não ocorre. Horários com o médico e reuniões são esquecidas, ligações não são retornadas e pagamentos ficam atrasados.

Dicas são também uma ferramenta valiosa para ensinar crianças, porém, um problema comum enfrentado por algumas delas é a “dependência de dica”. Isto é, se a dica não for fornecida, a resposta não ocorre. Exemplos podem ser observados quando a criança é solicitada a escolher a figura de uma xícara, dentre um conjunto de imagens, e ela escolhe a imagem correta por causa do olhar do adulto em direção à figura, ou pelo aceno de cabeça que ele faz em relação à imagem, mas não pela figura em si. Se logo de início, a presença de dicas sutis não forem identificadas no treino, e se não desaparecem como é apropriado, a criança pode tornar-se dependente e isso afetará suas aquisições futuras. A dependência de dica não está restrita ao ensino de uma tarefa específica, mas frequentemente permeia muitos elementos presentes nas habilidades de linguagem, educacionais, sociais e da vida diária da criança. Inúmeras crianças

que não iniciam ou fracassam em emitir linguagem espontaneamente, na realidade são dependentes de dica de alguma forma.

A dependência de dica pode assumir várias formas e é necessário um observador capacitado para que a verdadeira fonte de controle das respostas da criança seja analisada. Nas instruções para o ensino da linguagem, o maior objetivo é desenvolver independência verbal e obter respostas livres de fontes de controle indesejáveis (como dicas ecoicas, imitativas, não verbais ou outras). As respostas devem ser controladas exclusivamente pela variável antecedente correta, contudo, muitas crianças experimentam dificuldades em ir além e permanecem utilizando pistas que resultam em respostas “corretas”. A causa primordial da dependência de dica é não desaparecer propriamente do arranjo de ensino e, dessa forma, o estímulo desejado não consegue adquirir o controle necessário e promover o aprendizado.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela estiver constantemente aprendendo novas habilidades e não apresentar sinais de dependência de dica. Dê à criança 1 ponto se ela precisar de diversas dicas para aprender novas habilidades, mas a transferência de controle de estímulo é tipicamente bem sucedida. Dê à criança 2 pontos se for difícil esvanecer as dicas, especialmente no que se refere às habilidades mais complexas (e.g., intraverbal e interações sociais). Dê à criança 3 pontos se for muito difícil eliminar as dicas, se suas habilidades verbais forem limitadas e se as dicas forem sutis. Dê à criança 4 pontos se as dicas forem muito difíceis de serem esvanecidas e dicas ecóicas, imitativas ou verbais forem necessárias na maioria das respostas verbais. A criança também pode apresentar comportamento negativo quando as dicas não são fornecidas.

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado, mas não há motivo para preocupação. Se a pontuação for de 2 a 4 deve ser feita uma análise mais detalhada das dicas em si e do porquê não esvanecem.

12. Respostas de Adivinhação (*scrolling*)

Uma barreira comum enfrentada por muitas crianças que estão aprendendo a linguagem é a tendência em adivinhar a resposta correta emitindo sucessivas palavras (ou sinais e imagens) que foram reforçadas em sessões anteriores. Por exemplo, mostrar-se a figura de um carro e a seguir a pergunta “o que é isso?”, e a criança responde dizendo: “livro”, “chapéu”, “carro”. Esse tipo de comportamento é chamado de adivinhação. Normalmente, as palavras “chutadas” não são aleatórias, mas sim palavras trabalhadas na mesma sessão, em sessões anteriores, ou ainda palavras da mesma classe de operante verbal (i.e., ao “chutar” mandos a criança pode utilizar diversas das suas palavras para mandos tentando acertar a correta).

Crianças que utilizam linguagem de sinais, como uma forma de resposta, podem até mesmo emitir um tipo de sinal com uma mão e outro com a outra mão. Outras crianças ainda misturam dois sinais (sinalizar simultaneamente “bolinha de sabão” com os dedos e “biscoito” com os braços).

A adivinhação pode ocorrer com todas as habilidades de linguagem e em qualquer nível de ensino do comportamento verbal. Por exemplo, ao perguntar à criança, “o que tem em uma cozinha?”, ela responde “banheira”, “cama”, “fogão” (tipo de adivinhação com intraverbal); ou em tarefas de discriminação de ouvinte a criança toca diversas imagens e continua assim até que um adulto diga: “certo!”. A causa primária desse fenômeno é o fato da resposta não ter sido cuidadosamente submetida ao controle S^D correto. Isto quer dizer que o ensino de uma nova palavra foi apresentado antes que o controle de estímulo da palavra anterior fosse estabelecido (i.e., a resposta é possivelmente dependente de dica). Assim, adultos que não percebem que essas respostas estão incorretas, ou consideram que elas foram “auto corrigidas”, reforçam inadvertida e constantemente o comportamento de adivinhar.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela não adivinhar respostas. Dê à criança 1 ponto se ela ocasionalmente adivinhar respostas quando palavras são adicionadas, mas após poucas tentativas de treino discriminativo, os “chutes” cessam e ela demonstra uma sólida aquisição e generalização da palavra. Dê à criança 2 pontos se adivinhar respostas for frequentemente um problema e geralmente ocorrer quando novas palavras são introduzidas. Podem ser necessários diversos treinos de discriminação entre palavras novas e antigas, mas eventualmente a criança aprende a palavra nova e não mais tenta adivinhá-la

Dê à criança 3 pontos se o comportamento de adivinhar persistir, mesmo em palavras já previamente “adquiridas”. Nesse caso, é provável que a criança nunca tenha realmente “aprendido” a palavra (ela permaneceu, de alguma forma, sendo indicada com pistas). A adivinhação pode ainda ocorrer apenas quando habilidades mais difíceis (i.e., mando, tato, responder de ouvinte e intraverbal) forem apresentadas, e não ocorrer nas mais fáceis (ecóicas e imitativas). Dê à criança 4 pontos se adivinhar ocorrer durante quase todas as tentativas de ensino. As tentativas de reparar o problema de adivinhação podem ter uma longa história de fracasso se o problema não for observado desde o início do ensino.

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado, mas não há motivo para preocupação. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada das causas específicas da adivinhação de respostas.

13. Habilidades de Rastreamento comprometidas

Há basicamente três repertórios principais que exigem da criança rastrear um arranjo visual de estímulos (i.e., olhar para os estímulos cuidadosamente): 1) emparelhamento com o modelo - MTS 2) discriminação de ouvinte e 3) responder de ouvinte por função, classe e característica. A habilidade de escolher um item de um conjunto não pode ocorrer sem que o conjunto seja observado. Por exemplo, quando uma criança é solicitada a achar a figura de uma bola, inserida em um conjunto com outros itens, é preciso que ela observe o conjunto de forma a encontrar a figura solicitada. Muitas crianças falham em rastrear adequadamente um arranjo e acabam selecionando o item por algum viés de posição, direção do olhar do instrutor ou ainda outras dicas sutis fornecidas de forma inadvertida pelo adulto. O instrutor deve observar o olhar da criança para detectar se ela, imediatamente a ouvir a instrução, demonstra rastrear o conjunto em busca da resposta correta. Se a criança olhar primeiro para o rosto do instrutor ou suas mãos, isso pode sinalizar problemas de rastreamento. Problemas dessa natureza devem ser corrigidos logo no início do treino, uma vez que posteriormente podem ser de difícil eliminação.

Dê à criança pontuação 0 se ela rastrear um conjunto visual em uma tarefa que exige rastreamento visual. Dê à criança 1 ponto se ela rastrear arranjos de 6 a 8 itens sem ajuda para rastrear, mas tiver dificuldade com arranjos superiores a 10 itens ou arranjos que contenham estímulos similares. Dê à criança pontuação 2 se ela geralmente necessitar de dica para atentar ao conjunto e não conseguir acertar a resposta em arranjos com mais de 5 itens, em livros ou em figuras com cenários variados. Dê à criança pontuação 3 se rastrear não ocorrer em conjuntos com mais de 3 itens e se mesmo assim ela precisar de algum tipo de dica ou acerta ao acaso (seus resultados nas áreas de VP-MTS e ouvinte serão razoavelmente baixos). Dê à criança pontuação 4 se ela não rastrear, responder antes da instrução ser fornecida ou ainda, quando solicitada a rastrear um conjunto, apresentar comportamento negativo.

Se a pontuação da criança for 1 seu progresso deve ser monitorado e não há motivo para preocupação. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada das causas específicas de seu fracasso em rastrear as coisas.

14. Falha em fazer Discriminação Condicional

Apesar da percepção comum de abordagem comportamental como “treinamento por tentativas discretas” (apresentação clara do antecedente, uma resposta definida, uma consequência programada e um intervalo entre tentativas) é raro que o comportamento humano envolva apenas uma relação de estímulo-resposta-consequência. Ao contrário, a maioria dos comportamentos envolve controle múltiplo de respostas e contingências combinadas, consequências não programadas, quantidade relevante de variáveis histórico-biológicas, eventos

privados e contingências respondentes entrelaçadas (Michael, 2003; Michael, Palmer, & Sundberg, 2011; Skinner, 1953). De forma a analisar o comportamento de um indivíduo com precisão é essencial considerar todas as variáveis. Uma delas, que permeia quase todos os aspectos do comportamento verbal e não verbal, é conhecida por discriminação condicional (Catania, 1998; Michael, 2002; Sidman & Tailby, 1982; Spradlin, Cotter & Baxley, 1973).

Uma discriminação condicional (C^D) envolve ao menos duas contingências combinadas de três termos (i.e., duas relações antecedente- resposta -consequência), sendo que uma das contingências de três termos depende de outra. Mais especificamente, um estímulo modifica o significado do outro. Por exemplo, numa tarefa de MTS, a apresentação do estímulo modelo (figura de uma bola) modifica a função do S^D no arranjo de comparação (uma bola versus um barco). Se a figura de um barco for mostrada como modelo, a figura do barco se torna um S^D para a seleção e é agora a resposta que será reforçada. Assim, a criança deve atentar a dois estímulos (a bola como modelo e a bola como comparação) e a eficácia de um é dependente do outro. Essa é uma tarefa complicada para muitas crianças autistas ou com outros atrasos do desenvolvimento, sobretudo para aquelas que já tem dificuldade de atentar a um único estímulo.

Uma discriminação condicional (C^D) envolve não apenas múltiplas relações não verbais (e.g., MTS), mas também interações entre estímulos verbais e não verbais, como as que ocorrem em tarefas de discriminação de ouvinte e de discriminação de ouvinte por função, classe e característica, além de em certos mandos e relações verbais do tipo intraverbais. Por exemplo, em uma tarefa de discriminação de ouvinte o estímulo verbal “bola” estabelece o estímulo não verbal da bola (e.g., objeto) como um S^D em um conjunto de escolhas. Em uma situação de ouvinte por função, característica e classe, o estímulo verbal, “você joga uma...”, estabelece a bola como um S^D para a escolha não verbal. Em uma relação de mando, uma OM pode alterar o valor de um estímulo verbal específico, como um quarto escuro que estabelece o interruptor como um S^D para o comportamento de “apertar o interruptor”. Numa relação intraverbal, uma parte do antecedente verbal pode alterar a segunda parte do estímulo verbal, tal como os diferentes efeitos da palavra “anterior” e “atual” na palavra “presidente”, como se observa nos dois S^D s verbais, “quem foi o **primeiro** presidente?” e “quem é o presidente **atual**?”. A resposta correta depende de uma discriminação condicional. Muitas crianças têm dificuldade para aprender a fazer discriminações condicionais, especialmente quando os estímulos antecedentes são verbais, múltiplos e complexos (Sundberg & Sundberg, 2011).

Discriminações condicionais falhas podem ser causadas por uma gama de variáveis, e a análise funcional das variáveis pode fornecer respostas e uma estratégia de intervenção mais eficiente para os problemas de cada criança. É comum que problemas de discriminação passem

despercebidos em tarefas simples e que sejam identificados como barreiras apenas quando tarefas mais complexas e, com múltiplos componentes, como discriminações de ouvinte por função, classe e característica (e.g., Você consegue encontrar um animal grande?), são colocadas para ensino. Nesse estágio, se a criança passou por um condicionamento excessivo em tarefas de estímulo-resposta-consequência e, respostas decoradas foram firmemente estabelecidas, um retorno ao treino básico de discriminações condicionais é necessário.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela fizer discriminações condicionais em um nível proporcional às outras habilidades da Avaliação de Marcos. Dê à criança 1 ponto se ela apresentar problemas quando as C^Ds exigem mais empenho ou atenção, o que geralmente é o caso quando os conjuntos são maiores, contêm estímulos semelhantes ou ocorrem em um contexto de ambiente natural. Dê à criança 2 pontos se ela tiver dificuldade quando o estímulo envolver múltiplos componentes verbais (e.g., “qual animal tem um rabo?”), mas for capaz de responder corretamente a cada estímulo de forma independente e com outros operantes verbais, mas não quando combinados em uma discriminação condicional verbal.

Dê à criança 3 pontos se ela fracassar na maioria das tarefas envolvendo C^Ds, exceto as de MTS. Ela pode apresentar comportamento negativo com frequência (fuga e esquiva) durante tarefas que exigem discriminação condicional (i.e., são difíceis) e apresentar uma história de tentativas fracassadas de consolidar relações dessa natureza. Dê à criança 4 pontos se ela não fizer C^Ds apesar de apresentar algumas (ou até muitas) habilidades de discriminação simples, tais como as observadas em mandos simples, ecóicos, tatos ou comportamentos imitativos.

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado, mas não há motivo para preocupação. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada do motivo pelo qual a criança não é capaz de fazer discriminações condicionais.

15. Fracasso para Generalizar

Um problema comum enfrentado por crianças com atrasos de linguagem, sobretudo por autistas, é que elas aprendem o que é ensinado, porém, fracassam em generalizar aquilo que foi aprendido sob novas condições ou falham em variar suas respostas. Generalização deve ocorrer em todas as 16 áreas de habilidade identificadas na Avaliação de Marcos e possíveis problemas de generalização devem ser verificados em todas elas. Não é incomum perceber que, para algumas crianças, a generalização ocorre para algumas habilidades (e.g., imitação), mas não para outras (e.g., tato). Certos tipos de generalização podem também ser mais complicados do que outros para algumas crianças (e.g., criança mostra extrema dificuldade de generalizar com

peessoas novas). É importante identificar problemas com a generalização o quanto antes, quando eles ainda podem ser mais facilmente corrigidos.

Há dois tipos principais de generalização: generalização de estímulo e generalização de resposta (ver Cooper, et. al., 2007; Stokes & Bear, 1977). Na generalização de estímulo a criança aprende uma resposta sob controle de uma condição de estímulo (e.g., ela emite tato para “bola” quando sua mãe lhe mostra a bola), e, assim, sem treinamento especial, aprende a responder sob diferentes condições de estímulo. Na fase inicial de aprendizado, há diversas situações nas quais a generalização de estímulo deve ocorrer. Entre elas, emitir o comportamento em diferentes períodos (e.g., emitir tato para “bola” no fim do dia quando a criança vê a bola), em diferentes ambientes (e.g., emitir tato para “bola” em seu quarto), com diferentes pessoas (e.g., com seu pai), com diferentes tipos de dicas verbais (e.g., “o que é isso?”, “o que você está vendo?”) e com diferentes materiais (e.g., a figura de uma bola). Se a criança mostrar dificuldade com algum desses tipos de generalização, deve ser desenvolvido um programa de intervenção formal.

O segundo tipo de generalização é a generalização de resposta. Uma criança aprende uma resposta sob o controle de um estímulo (e.g., dizer “gato” quando lhe é perguntado o nome de um animal), mas fracassa em emitir qualquer outra resposta apropriada diante do mesmo estímulo (e.g., responder “coelho” também seria considerado correto para a mesma pergunta). A incapacidade de apresentar generalização de resposta é comumente parte daquilo que é identificado como “resposta verbal decorada”. Quando isso ocorre, a criança fornece sempre as mesmas respostas às perguntas solicitadas, apesar de haver muitas variações possíveis para o que seria considerado a resposta correta. A incapacidade de executar esses dois tipos de generalização pode constituir uma barreira significativa ao aprendizado. De forma adicional, a generalização possibilita outras oportunidades para a criança praticar as habilidades necessárias de modo natural e funcional e, além disso, acelera o aprendizado.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela apresentar generalização de estímulo e de resposta em um nível proporcional às outras habilidades. Por exemplo, se as habilidades da criança correspondem aos critérios de desenvolvimento presentes no Nível 1 da Avaliação de Marcos, ela deve apresentar algum grau de generalização das suas habilidades imitativas, de mando, de tato, ecoicas, auditivas e de emparelhamento com o modelo observadas em uma criança de desenvolvimento típico de 0 a 18 meses. Não é esperado, por exemplo, que a criança, que está nesse nível, demonstre generalização de resposta intraverbal. Dê à criança 1 ponto se ela apresentar alguma dificuldade com qualquer tipo de generalização de estímulo (e.g., a generalização com novos materiais é muito lenta), ou com qualquer habilidade (e.g.,

generalização ecóica está atrasada em relação as outras). Dê à criança 2 pontos se ela necessitar de treinamento formal para generalizar na maioria das habilidades. Por exemplo, quando a criança está aprendendo um novo tato, como “telefone”, ela precisa de extenso treinamento com exemplares múltiplos (como mostrar 5 exemplos distintos de telefone) antes de emitir pelo menos um deles sem treino, porém, acaba aprendendo e mantendo a habilidade.

Dê à criança 3 pontos se o ensino de generalização for trabalhoso e usualmente malsucedido porque a criança “perde” as habilidades que já, supostamente, havia generalizado. Dê à criança 4 pontos se ela não exibir qualquer generalização diante de estímulos não treinados, apesar de esforços contínuos para estabelecer treinamento formal de generalização. É provável que essa criança tenha uma quantidade limitada de habilidades dada a presença dessa barreira específica.

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado e oportunidades frequentes para generalizar devem ser fornecidas. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada do motivo pelo qual a generalização não ocorre.

16. Operações Motivadoras (OMs) fracas ou atípicas

Uma variável que faz cada ser humano ser diferente do outro é a motivação. Todos nascem com um conjunto semelhante de estímulos motivadores não aprendidos (e.g., fome, sede, oxigênio, calor ou remoção de dor), mas logo aprendem um conjunto mais variado e extenso de outros motivadores que são únicos para cada indivíduo (Michael, 2007). Para uma criança pequena, os motivadores aprendidos iniciam-se com o desejo por atenção, a presença e voz dos pais e outros tipos de coisas associadas com os motivadores não aprendidos. Porém, logo a motivação se desenvolve em direção a outros estímulos visuais e auditivos (e.g., itens coloridos, sons prazerosos, texturas, brinquedos, jogos e atividades). Conforme a criança cresce, esses motivadores transformam-se constantemente e os pais podem perceber essa mudança. Contudo, algumas crianças com atrasos do desenvolvimento demonstram um espectro limitado de OMs, ou um conjunto de motivadores estranhos e atípicos, alguns dos quais podem se tornar particularmente fortes.

Na categoria de motivadores não aprendidos, a fome e o contato físico podem, por exemplo, não serem tão fortes para algumas crianças ou podem estar prejudicados de alguma maneira (ver Bijou & Ghezzi, 1999). Além disso, certas crianças parecem ser menos afetadas por estímulos dolorosos. Na categoria de motivadores aprendidos, brinquedos, jogos e outras centenas de itens e ações, que uma criança típica provavelmente gostaria de experimentar, podem não ter valor algum para crianças com necessidades especiais. Por outro lado, para algumas dessas crianças, especialmente as autistas, estímulos estranhos podem se tornar motivadores particularmente

fortes, como é o caso dos movimentos repetitivos (auto estimulação) e os interesses por certos padrões, cores, formas, sons e outros itens peculiares.

A motivação é uma ferramenta de ensino importante devido a sua estreita relação com o processo de reforçamento (e.g., o valor da comida como reforço está diretamente relacionado ao grau de fome da pessoa). Se a criança tem um espectro limitado de motivadores, tanto aprendidos como não aprendidos, aprender torna-se mais difícil. Por isso, esforços especiais são necessários para criar, desenvolver e manter a motivação com a finalidade de ensinar (Hall & Sundberg, 1987; Sundberg, 1993a, 2004).

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela apresentar um espectro amplo de OMs apropriadas, fortes e variadas. Dê à criança 1 ponto se as pessoas começam a perceber que os motivadores estão um pouco diferentes daqueles presentes nas crianças de desenvolvimento típico (e.g., a criança não parece interessar-se por brincadeiras e brinquedos dos pares). Dê à criança 2 pontos se ela apresentar OMs para padrões estranhos de comportamento, como brincadeiras repetitivas com um item específico, ou movimentos corporais estranhos de braços, pernas ou dedos. Dê ainda 2 pontos se ela mostrar OMs fracas para os tipos de itens reforçadores apropriados a sua idade ou para reforços sociais.

Dê à criança 3 pontos se ela apresentar OMs bizarras para tipos de reforços não aprendidos, como dormir, comidas, remoção de dor. Dê ainda 3 pontos se as OMs rapidamente perdem seu valor após um contato breve com o item “desejado” (e.g., parece que a criança quer brincar com um item, mas ela o deixa de lado ou se afasta dele depois de poucos segundos). Crianças assim podem exibir altas taxas de estereotipia e pouco interesse em reforço social. Dê à criança 4 pontos se ela apresentar um espectro pequeno de OMs, apenas 2 ou 3, se forem atípicas (como colocar itens em sequência, colocá-los na boca ou girar em círculo) e muito fortes, de modo que comportamentos negativos podem ocorrer se a ela for impedida de iniciar esses comportamentos.

Se a pontuação da criança for 1 esforços devem ser feitos a fim de desenvolver motivadores sociais e de outros tipos. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada das barreiras motivacionais específicas que afetam a criança.

17. Custo da Resposta enfraquece a OM

Um problema comum enfrentado por pais e professores é a rápida perda de interesse da criança um item reforçador quando ela deve se esforçar para obtê-lo. Isto é, a criança pega um item, se ele está disponível, mas quando uma exigência é apresentada antes da obtenção do item, ela desiste do item. Esse é um efeito comportamental comum e bem conhecido na literatura

experimental: o empenho em uma resposta está relacionado com o valor do reforço. Por exemplo, fazer bolinhas de sabão pode ser uma atividade divertida e reforçadora, mas o custo da resposta (e.g., que a criança permaneça sentada numa cadeira e responda às tarefas instrucionais) pode ser demais e, o valor das bolinhas de sabão como reforço, enfraquecer rapidamente. Sob a perspectiva da criança não vale a pena o “trabalho”.

Muitos exemplos desse efeito podem ser observados nas interações cotidianas envolvendo adultos. Alguém pode perguntar se a quantia de 20 reais é um reforçador poderoso. Isso dependerá, é claro, da resposta exigida. Se não há exigência para a resposta, é provável que qualquer comportamento anterior a obtenção dos 20 reais seja fortalecido. Se o comportamento é mínimo ou proporcional ao esforço de ganhar os 20 reais (e.g., ajudar um estranho a empurrar seu carro para que ele “pegue no tranco”), o comportamento pode ser fortalecido. Porém, os 20 reais podem funcionar como punição se a resposta exigida for muito alta. Por exemplo, uma pessoa passar todo um dia de trabalho consertando o carburador de um carro. Nesse caso, receber 20 reais pode enfraquecer a probabilidade futura de realizar essa tarefa.

Em termos comportamentais, esse efeito comportamental é chamado por Michael (2007) de Operação Abolidora (OA). Um outro exemplo do efeito de uma OA é a saciação. Após uma refeição farta, a comida não funcionará mais como um reforçador para a criança. Se ainda acrescentarmos um custo alto de resposta nessa situação, um comportamento negativo ou alguma forma de fuga ou esquiva são prováveis (se a comida for a consequência utilizada e a exigência alta). Algumas crianças estão mais sujeitas a problemas dessa natureza devido a sua história de condicionamento, quando o comportamento de não mostrar interesse por um potencial reforçador, resultou em remoção de demanda ou entrega de reforçadores com magnitude maior.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela só perder o interesse nos reforçadores quando exigências razoáveis são apresentadas. Dê à criança 1 ponto se ela demonstrar alguma falta de interesse quando as exigências ficam altas ou se alguns sinais indicarem que uma exigência está prestes a ser intensificada (e.g., um novo estojo de materiais sobre a mesa). Dê à criança 2 pontos se ela for motivada fortemente por uma série de itens e atividades, porém, rapidamente se afastar deles ou perder o interesse se as exigências aumentarem ou não estiverem em uma rotina previsível.

Dê a criança pontuação 3 se ela mostrar falta de interesse após apenas algumas respostas serem exigidas. Dê à criança 4 pontos se ela rapidamente mostrar falta de interesse em itens que são considerado como altamente reforçadores (e.g., comida, brinquedos), mesmo quando a mais ínfima exigência é colocada sobre ela.

Se a pontuação da criança for 1 seu progresso deve ser monitorado, mas não há motivo para preocupação. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada da relação entre custo da resposta e o valor do reforço.

18. Dependente de Reforçamento

Reforço imediato e contínuo de respostas corretas é uma das ferramentas mais poderosas para estabelecer novo controle de estímulos instrucional e educacional. Contudo, outro princípio comportamental, reforçamento intermitente, sugere que a fim de manter o controle adquirido, reforçar sistematicamente menos é mais eficaz (Ferster & Skinner, 1957). Por exemplo, quando a criança é ensinada pela primeira vez a emitir tatos para o item carro, o esquema de reforçamento mais indicado é o contínuo (CRF). Isto é, cada aproximação sucessiva da resposta desejada, “carro”, deve ser reforçada. Uma vez que a criança é capaz de falar o tato carro, o esquema de reforço deve tornar-se gradualmente intermitente (o tato “carro” passa a ser reforçado a cada 3 ou 4 respostas). Isso é chamado de esquema de razão variável e serve para ensinar a criança que nem todo tato para “carro” implica na obtenção do reforço (e. g., comida ou um elogio do adulto). A vantagem desse procedimento é que ele desenvolve “persistência” porque ensina à criança como se comportar e aprender sob circunstâncias em que o reforço não é constante (i.e., no “mundo real”). Outro problema associado com a manutenção de um esquema CRF é a criança ficar dependente de reforços tangíveis e comestíveis e, assim, tornar-se incapaz de passar para as outras formas reforço social e verbal.

A passagem para o reforço intermitente e o distanciamento dos reforços tangíveis e comestíveis é um componente essencial do programa de intervenção comportamental. O fracasso do programa em implementar essa progressão pode resultar na dependência de reforços e na rápida perda de habilidades da criança, uma vez que ela não é constantemente reforçada ou reforçada com itens tangíveis e comestíveis. O fracasso desse processo compete ainda com o objetivo de transferir as habilidades adquiridas para o ambiente natural e às contingências naturais, que usualmente mantêm os repertórios comportamentais de crianças típicas, ou em um ambiente de sala de aula menos restritivo.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela passar ao reforço intermitente ou aos reforços verbais e sociais sem problemas. Dê à criança 1 ponto se ela preferir reforços tangíveis e comestíveis, mas também for reforçada por elogios e atenção. Embora relute inicialmente, segue em frente e continua aprendendo novas habilidades. Dê à criança 2 pontos se ela relutar em seguir sem os reforços preferidos e o aprendizado for muito mais lento sem eles, embora ela trabalhe em

esquema intermitente (e.g., sistema de economia de fichas) e apresente consistente desenvolvimento de suas habilidades.

Dê à criança 3 pontos se for difícil trabalhar sem o emprego constante de reforços tangíveis e comestíveis (e.g., a cada 3 ou 4 respostas). A criança pode começar a comportar-se negativamente, ou tentar fugir e esquivar das exigências do adulto e de tarefas instrucionais. Dê à criança 4 pontos se for necessário uma enorme quantidade de reforços comestíveis ou tangíveis para consolidar uma única habilidade e se esse nível de reforçamento for necessário para manter a habilidade.

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado e o foco residir no pareamento do elogio social com a entrega de outros reforçadores. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada dos tipos de reforços utilizados e do esquema de reforçamento empregado.

19. Auto-Estimulação

Muitas crianças com atrasos do desenvolvimento, especialmente as autistas, exibem certas formas de auto-estimulação ou comportamentos estereotipados. Eles podem incluir balançar, sacudir, cantarolar, jogar objetos, pegar coisas minúsculas (como fibras de tecido), colocar objetos em sequência, rasgar papel, olhar fixamente para formas, padrões, letras ou números etc. Comportamentos dessa natureza são frequentemente difíceis de serem reduzidos ou eliminados, pois o reforço é o próprio comportamento, isto é, o comportamento pode ser divertido ou agradável para aquele que o produz. Na terminologia comportamental, esse efeito é chamado de reforço automático. Muitos comportamentos possuem propriedades reforçadoras e não exigem reforçamento arbitrário para serem mantidos. Tais efeitos podem ser facilmente observados em comportamentos típicos, tanto de crianças quanto de adultos. Por exemplo, um bebê balbuciando é reforçado pelo som que ele mesmo produz. Adultos podem cantarolar alguma música e perceber que não conseguem interromper o comportamento, apesar do esforço para fazê-lo. Alguns adultos com Síndrome de Aspergers relatam que comportamentos auto estimulatórios reduzem sua ansiedade. Um efeito semelhante pode ser observado quando oradores profissionais ou atores andam de um lado para o outro antes de entrar no palco.

O reforço obtido pela auto-estimulação não é geralmente contingente a nenhum comportamento específicos ou demanda. Por isso, não é surpreendente que esses comportamentos se tornem fortes em algumas crianças, especialmente naquelas que têm fraco repertório verbal e social. Para muitas crianças a auto-estimulação é relativamente pouco prejudicial, porém, para outras, o seu valor reforçador é tão poderoso que outros tipos de

reforços têm muito pouco valor, e a estereotipia se sobrepõe às outras atividades e ao desenvolvimento do controle de estímulo instrucional, o que resulta na interrupção do aprendizado.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela não engajar-se em comportamentos de auto-estimulação ou estereotipias que não sejam ordinárias. Dê à criança 1 ponto se ela apresentar comportamentos auto-estimulatórios que interferem pouco com o aprendizado ou outras atividades (e.g, bater com os dedos). Dê à criança 2 pontos se ela engajar-se em uma taxa relativamente alta de auto-estimulação de tipos diversos (e.g., girar objetos, olhar fixamente para padrões). A auto-estimulação pode ainda competir ou reduzir o valor de outros tipos de reforçadores, embora a criança ainda aprenda novas atividades e seja capaz de demonstrar algum grau de controle sobre o comportamento (e.g., para de balançar as mãos se alguém pedir).

Dê à criança 3 pontos se ela engajar-se em comportamentos de auto-estimulação que prejudicam as interações sociais e o aprendizado e se eles não cessam nem por um momento, mesmo diante de repreensões verbais. Dê à criança 4 pontos se ela quase o tempo todo engajar-se em algum tipo de auto-estimulação e se os outros reforçadores forem fracos. O aprendizado é ainda descontinuado por esses comportamentos e a aquisição de habilidades é lenta.

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado, mas provavelmente não há razões para preocupação. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada da função específica da auto-estimulação.

20. Problemas de Articulação

Muitas crianças experimentam algum tipo de problema articulatorio, contudo para algumas, eles podem ser realmente graves e, nesse caso, um sistema de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), como linguagem de sinais ou PECS (Frost e Bondy, 2002), é necessário. Comumente a CAA pode ser de grande ajuda para o ensino de habilidades linguísticas, redução de comportamento negativo e aperfeiçoamento da articulação vocal. Observe que falar vocalmente e linguagem são coisas diferentes (semelhante a distinção entre forma e função apresentada no Capítulo 1). Uma criança pode pronunciar palavras perfeitamente articuladas (vocalmente), mas não ser capaz de empregá-las apropriadamente (linguagem), ou vice versa. Qualquer criança com problemas significativos de articulação deve ser encaminhada para um fonoaudiólogo.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se a maioria dos adultos conseguir entender seu comportamento verbal existente. Dê a pontuação 0, mesmo que ela tenha um vocabulário pequeno, pois suas palavras são entendidas. Dê à criança 1 ponto se ela exibir alguma dificuldade para pronunciar certas palavras, mas geralmente consegue ser compreendida com o vocabulário que possui, e a articulação dos sons continua melhorando. Dê à criança 2 pontos se pessoas estranhas têm dificuldade para entendê-la, embora apresente a maioria das habilidades do Nível 2 da Avaliação de Marcos.

Dê à criança 3 pontos se ela apresentar habilidades vocais limitadas e cometer um grande número de erros articulatórios. Dê à criança 4 pontos se ela não for vocal ou se apresentar um discurso completamente ininteligível, apesar de ter pontuação elevada em outros marcos.

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado, mas não há razões para preocupação. Se a pontuação for de 2 a 4, a criança deve ser encaminhada ao fonoaudiólogo para uma avaliação completa e um possível programa de intervenção. Além disso, é recomendável que um analista do comportamento conduza uma análise funcional mais detalhada do problema.

21. Comportamento Obsessivo-Compulsivo

Algumas crianças com atrasos de desenvolvimento, especialmente as autistas, podem apresentar obsessões graves acerca de aspectos particulares do ambiente, tais como roupas, texturas, rotinas, padrões etc. Essas obsessões tornam-se um problema mais sério se competirem com a aquisição de controle de estímulo instrucional e educacional, na medida em que enfraquecem OMs e reforçadores relacionados. Obsessões não são muito diferentes de comportamentos auto-estimulatórios, porém, podem assumir formas estranhas e serem muito prejudiciais. Por exemplo, algumas crianças insistem que exatamente o mesmo caminho para casa seja feito após a escola. Virar à esquerda ao invés de seguir em frente provoca um acesso de raiva. Outras crianças vestem apenas certas roupas (e.g., calça vermelha), e as tentativas de vesti-la com outra roupa provocam acessos de raiva e até mesmo comportamentos agressivos e auto-lesivos.

As causas desses comportamentos obsessivos são particularmente complexas, mas não deixam de ser comportamentos aprendidos que normalmente se relacionam à história de reforçamento da pessoa. Podem também estar relacionados à natureza aversiva de certos tipos de estímulos sensoriais (ver *Barreira* número 24).

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela não apresentar qualquer comportamento obsessivo-compulsivo que impeça o aprendizado. Dê à criança 1 ponto se ela exibir algumas pequenas

obsessões, geralmente fáceis de serem superadas e que não interferem no aprendizado. Essas obsessões podem ser interpretadas como “teimosia” (e.g., insistir que as luzes do quarto fiquem apagadas). Dê à criança 2 pontos se ela apresentar diversas obsessões e comportamento negativo ameno associado (quando obsessões não são satisfeitas), embora, ela acabe por encerrá-las quando solicitada e volte às tarefas sem outras interrupções. Por exemplo, quando a criança é proibida de andar em círculos ao redor de uma cadeira e grita, mas acaba por atender ao pedido de sentar para fazer a tarefa.

Dê à criança 3 pontos se ela exibir diversas obsessões diferentes ou algumas muito fortes, além de comportamentos negativos imediatos e intensos (que impedem o aprendizado) se forem interrompidas. A criança geralmente hesita em participar de atividades ou tarefas sem antes completar a obsessão. Dê à criança 4 pontos se as obsessões são consistentes, fortes e tornam-se o ponto central de seu cotidiano. Se a obsessão não for permitida, a criança apresenta comportamentos negativos severos e o aprendizado é interrompido. As obsessões são uma batalha constante para todos aqueles envolvidos com a criança e consomem uma grande quantidade de tempo.

Se a pontuação da criança for 1, os comportamentos devem monitorados de perto e, eventualmente, uma análise mais detalhada deve ser realizada com vistas ao início de um programa de intervenção, pois as obsessões tendem a aumentar. Se a pontuação for de 2 a 4, uma análise mais cuidadosa do comportamento obsessivo é necessária.

22. Hiperatividade

Algumas crianças com atrasos do desenvolvimento podem ser diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção ou Hiperatividade (TDAH). Tais crianças podem apresentar um espectro amplo de comportamentos que envolvem taxas altas de comportamento motor (correr, escalar coisas, ter dificuldade de brincar em silêncio) e parecem estar sempre em movimento. Elas também podem ter dificuldade de atentar aos trabalhos acadêmicos, de completar tarefas diárias ou de iniciar tarefas que envolvam, de alguma forma, o ato de completar alguma coisa. Esses padrões comportamentais geralmente afetam o aprendizado, o desenvolvimento social e da linguagem, especialmente em crianças diagnosticadas com autismo. As causas do comportamento hiperativo, assim como as causas do autismo, tendem a ser atribuídas a diferentes variáveis que consistem em uma combinação de fatores genéticos, pré-natais e ambientais. Geralmente, é difícil identificar quais das inúmeras variáveis possíveis é a causa para determinado indivíduo. O tratamento mais comum é a combinação de medicação e

intervenção comportamental, embora haja uma controvérsia significativa na literatura acerca de qual tratamento é mais eficaz para essas crianças.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela não for excessivamente hiperativa em comparação às outras crianças de desenvolvimento típico e se ela atentar às atividades sem grande dificuldade. Dê à criança 1 ponto se ela ocasionalmente exibir comportamento hiperativo, ou se não conseguir atentar às atividades ou eventos, embora esses comportamentos não sejam prejudiciais ao aprendizado diário; ou ainda, se a criança geralmente se acalma e atenta à tarefa com pouca ajuda. Dê à criança 2 pontos se, frequentemente, ela se movimentar de um lado para o outro no ambiente (e se é claramente mais ativa do que as outras crianças), se ela parecer incansável e tiver dificuldade de atentar às tarefas, especialmente as difíceis (embora ela possa não ter problemas para atentar às atividades divertidas como ver televisão ou jogar videogame). Dê-lhe 2 pontos se a hiperatividade e os comportamentos de desatenção estiverem interferindo no aprendizado.

Dê à criança 3 pontos se geralmente for difícil controlar a hiperatividade. Ela pode não esperar na fila, sentar-se em silêncio e permanecer em atividades acadêmicas mais do que alguns minutos sem precisar de dicas para permanecer sentada. Dê à criança 4 pontos se ela sempre parecer que vai a algum lugar e se seu comportamento hiperativo for o ponto central do seu dia-a-dia. Ela não fica quieta, é impulsiva, escala móveis ou pula sobre eles, fala em demasia e geralmente é difícil controlá-la ou fazê-la permanecer numa atividade social ou acadêmica.

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado, mas não há motivo para preocupação. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada do comportamento de desatenção e de hiperatividade.

23. Fracasso em estabelecer Contato Visual ou Atentar às pessoas

Crianças de desenvolvimento típico aprendem a comunicar-se com os outros muito antes de emitirem palavras. Grande parte da comunicação inicial envolve fazer contato visual para ganhar atenção dos outros (um mando), seguido de gestos ou de apontar para alcançar as coisas (também, normalmente um mando). O contato visual antecede o início das trocas sociais pois ambos, o falante e o ouvinte, reconhecem um ao outro. Mesmo um olhar de relance permite ao falante ter certeza de que tem a atenção do ouvinte. Porém, algumas crianças com problemas de desenvolvimento, especialmente as autistas, não estabelecem contato visual com outras pessoas. Elas podem não olhar para os outros do mesmo modo que crianças típicas se olham entre si ou olham para os adultos.

Há inúmeras razões pelas quais fazer contato visual é uma habilidade importante e a maioria delas está relacionada ao fato de que uma grande quantidade de informação pode ser encontrada nos olhos ou no rosto de outra pessoa. Entretanto, essas informações não têm valor se a criança não conseguir agir ou reagir de modo significativo. A tendência da criança de estabelecer contato visual depende do contexto. Frequentemente, crianças olham para os olhos de um adulto quando emitem mandos por coisas que desejam devido à história de reforçamento. A criança pode obter a atenção do adulto utilizando contato visual (um mando) e também usar o olhar para direcionar a atenção ao item desejado (outro mando). Entretanto, a mesma criança pode evitar contato visual direto em situações sociais, acadêmicas ou outras situações de demanda, ainda que ela estabeleça contato visual quando quer algo.

Se, em geral, a criança não conseguir aprender mandos, isso reduz o valor do contato visual e, assim, as contingências naturais que modelam o contato visual podem ser ineficazes. Carbone et al. (2013) demonstraram o uso de um procedimento de extinção eficaz para a criança que emite mandos mas não estabelece contato visual. A extinção pode provocar uma série de respostas, uma das quais, contato visual. No estudo as crianças foram reforçadas somente quando mando e contato visual ocorreram juntos.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela estabelecer contato visual (apropriado à idade) com os outros e atentar às pessoas. Dê à criança 1 ponto se os adultos perceberem que ela não estabelece contato visual de modo semelhante ao de crianças típicas. Dê à criança 2 pontos se ela comumente não fizer contato visual ou atentar aos rostos e pessoas de modo semelhante ao de crianças típicas. Dê à criança 3 pontos se ela não fizer contato visual quando emitir mando e se for difícil fazer com que ela estabeleça contato visual na maioria das circunstâncias. Dê à criança 4 pontos se ela raramente fizer contato visual e se evitar olhar para rostos e pessoas. Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado e pode ser prudente iniciar um programa de intervenção. Se a pontuação for de 2 a 4, deve ser feita uma análise mais detalhada do porque contato visual não ocorre.

24. Defesa sensorial

Algumas crianças com problemas de desenvolvimento, especialmente as autistas, podem ser hipersensíveis a inúmeros tipos de estimulação sensorial. Sensibilidade aos sons é provavelmente a mais comum. A criança coloca as mãos sobre os ouvidos com apenas um discreto aumento no volume do ambiente. Outras são afetadas por estímulo táteis, como a texturas de roupas, líquidos ou outras substâncias em suas mãos. Em ambos os tipos, a estimulação do sistema sensorial pode

funcionar como um motivador (OM) aversivo e qualquer comportamento que interrompa a sensação desagradável é evocado (e.g., tapar os ouvidos, tirar a roupa que pinica, esfregar as mãos) e, automaticamente reforçado. Sensibilidade aos estímulos visuais, bem como, aos cheiros e sabores, também ocorre, porém, pode estar relacionado a outras variáveis. Por exemplo, aversão ao estímulo visual pode relacionar-se a esquiva e fuga de demandas (e.g., a criança coloca a mão sobre os olhos quando alguém solicita que a tarefa seja finalizada); aversão aos sabores e gostos pode relacionar-se com questões alimentares. As sensibilidades tátil e auditiva também estão sujeitas a presença de outras variáveis, motivo pelo qual, uma análise individualizada de cada criança é importante para se determinar exatamente a fonte de controle que a afeta.

Critério de Pontuação

Dê à criança pontuação 0 se ela não tiver problemas relacionados aos estímulos sensoriais. Dê à criança 1 ponto se os adultos perceberem que a sensibilidade a vários estímulos é diferente daquela observada em outras crianças. Por exemplo, a criança pode fazer caretas quando um certo som é tocado ou reclamar do volume da televisão. Dê à criança 2 pontos se certas estimulações sensoriais a afetarem de modo previsível (e.g., camisetas de manga comprida, cola nas mãos), porém, a defesa sensorial é moderada e geralmente não interfere nas atividades de aprendizado. Dê à criança 3 pontos se ela comumente reagir aos estímulos sensoriais com comportamento de esquiva (tapar os ouvido com a mão ou fechar os olhos). Ela pode ainda ficar agitada, sobretudo, se a estimulação aversiva não for removida. É particularmente difícil trabalhar com crianças nesse estado. Dê à criança 4 pontos se ela constantemente reagir a estímulos sensoriais específicos com comportamentos negativos mais severos como crises de birra e agressão.

Se a pontuação da criança for 1, seu progresso deve ser monitorado, embora uma análise possa ser valiosa desde cedo, pois há alguma chance de que a defesa sensorial aumente (sobretudo, se for reforçada). Se a pontuação for de 2 a 4, é necessário uma análise mais detalhada da defesa sensorial.

Resumo

Barreiras de linguagem e de aprendizagem são responsáveis por diversos problemas experimentados por crianças autistas ou com atrasos do desenvolvimento. A Avaliação de Barreiras fornece uma maneira de identificar quais delas estão causando um problema específico para a criança. Muitas crianças apresentam múltiplas barreiras ou uma combinação delas. Uma vez que a barreira é identificada, é necessário uma análise funcional (ou descritiva) mais

detalhada do problema. Há muitas causas potenciais para os inúmeros problemas de linguagem e aprendizagem (e.g., reforçamento não programado, delineamento curricular, fonte errada de controle estabelecida) e o único modo de desenvolver um programa de intervenção eficaz é determinar o que está afetando a criança. É ainda importante estar ciente de problemas médicos associados do tipo convulsões, transtornos de sono ou gastrointestinais. Ao fazer a análise comportamental da barreira, um programa de intervenção individual deve ser planejado e implementado por um profissional qualificado. O programa deve ser sempre monitorado e ajustado regularmente, como é o caso com a maioria das intervenções comportamentais.

VB-MAPP

Protocolo de Registro

Mark Sundberg

Tradução e Adaptação de M.Carolina C. Martone e Celso Goyos (2016)

A comercialização desse material

não está autorizada pelo autor

FORMULÁRIO DE PONTUAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE MARCOS DO VB MAPP

Nome:							
Data de nascimento:							
Idade na testagem	1		2		3		4

Chave:	Pontuação	Data	Cor	Avaliador
1.o teste				
2.o teste:				
3.o teste				
4.o teste				

NÍVEL 3

	Mando	Tato	Ouvinte	VP/MTS	Brincar	Social	Leitura	Escrita	LRFFC	Intrav	Grupo	Ling	Mat
15													
14													
13													
12													
11													

NÍVEL 2

	Mando	Tato	Ouvinte	VP/MTS	Brincar	Social	Imitação	Ecóico	LRFFC	Intrav	Grupo	Ling
10												
9												
8												
7												
6												

NÍVEL 1

	Mando	Tato	Ouvinte	VP/MTS	Brincar	Social	Imitação	Ecóico	Vocal
5									
4									
3									
2									
1									

FORMULÁRIO DE PONTUAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE BARREIRAS DO VB-MAPP

Nome				
Nascimento				
Idade	1	2	3	4

	Pontuação	Data	Cor	Avaliador
1.o teste				
2.o teste				
3.o teste				
4.o teste				

	Problemas de cpto				Controle Instrucional				Mando Comprometido				Tato Comprometido				Ecóico Comprometido				Imitação Comprometida			
4																								
3																								
2																								
1																								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

	VP-MTS Comprometido				Ouvinte Comprometido				Intraverbal Comprometido				H.Social Comprometida				Dependente de dica				Adivinhação			
4																								
3																								
2																								
1																								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

	Rastreamento Comprometido				Disc. Cond Comprometida				Fracasso Generalizar				Motivadores fracos				Custo Resposta				Dependente reforço			
4																								
3																								
2																								
1																								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

	Auto Estimulação				Articulação Comprometida				TOC				Cpto Hiperativo				Fracasso Contato Visual				Defesa Sensorial			
4																								
3																								
2																								
1																								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

AVALIAÇÃO DE MARCOS – NÍVEL 1 (0 -18 MESES)

(T) = Teste formal (O) = Observação (O/T) = Observação ou Teste
(OC) = Observação cronometrada

MANDO

Pontuação total ____

A criança utiliza palavras, sinais ou figuras para pedir por itens ou atividades?

	1. Emite 2 palavras, sinais ou PECS, porém pode precisar de dica ecóica, imitativa ou outras dicas, desde que não físicas.(O/T)
	2. Emite 4 mandos diferentes sem dicas (exceto pela dica verbal “ <i>O que você quer?</i> ”). O item desejado pode estar presente (e.g., música, comida, bola). (O/T)
	3. Generaliza 6 mandos entre duas pessoas, dois ambientes e entre dois tipos diferentes de um mesmo reforçador (e.g., emite mandos para bolinhas de sabão tanto para a mãe quanto para o pai, dentro e fora da casa e em um pote plástico vermelho ou azul). (O/T)
	4. Espontaneamente (sem dica verbal) emite 5 mandos. O item desejado pode estar presente. (OC 60 min)
	5. Emite 10 mandos diferentes sem dicas (exceto pela dica ”O que você quer”). O item desejado pode estar presente (e.g., maçã, balanço, carro, suco).

Comentários/Anotações

TATO

Pontuação total ____

A criança emite tatos para pessoas, objetos, partes do corpo ou figuras

	1. Emite 2 tatos com dica ecóica ou imitativa (e.g., pessoas, bichos de estimação, personagens ou objetos favoritos). (T)
	2. Emite tatos para 4 itens quaisquer sem dica ecóica ou imitativa (e.g., pessoas, bichos de estimação, personagens ou outros objetos). (T)
	3. Tateia 6 itens não-reforçadores (e.g., sapato, chapéu, colher, carrinho, copo, cama). (T)
	4. Emite tatos espontaneamente (sem dicas verbais) para 2 itens diferentes. (OC: 60 min)
	5. Emite tatos para 10 itens (objetos comuns, pessoas, partes do corpo ou figuras). (T)

Comentários/Anotações

RESPONDER DE OUVINTE

Pontuação total ____

A criança atende e responde às palavras faladas por outras pessoas

	1. Atenta para a voz de um falante ao estabelecer contato visual com ele por 5 vezes. (OC 30 min)
	2. Responde ao ouvir seu nome 5 vezes (e.g., olha para o falante). (T)
	3. Criança olha, toca ou aponta para o membro correto da família, bicho de estimação ou outro reforçador quando esses estímulos são apresentados em arranjos de dois, para 5 reforçadores diferentes (e.g., “Onde está o Elmo?” ou “Onde está mamãe?”). (O/T)
	4. Executa 4 ações motoras diferentes quando solicitada e não necessita de uma dica visual (e.g., <i>Você pode pular?</i> , <i>Mostre-me como se bate palmas?</i>). (T)
	5. Seleciona o item correto em um arranjo de 4 estímulos para 20 objetos e figuras diferentes (e.g., <i>Mostre-me o gato, toque no sapato</i>). (T)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

HABILIDADES DE PERCEPÇÃO VISUAL E EMPARELHAMENTO COM O MODELO

Pontuação total ____

A criança atende e responde aos estímulos visuais e emparelha objetos ou figuras?

	1. Segue visualmente um estímulo móvel por 2 segundos, por 5 vezes. (OC 30 min)
	2. Pega pequenos objetos com o polegar, indicador e dedo médio (movimento de pinça). (O)
	3. Atenta visualmente para um brinquedo ou livro por 30 segundos (não vale se o item é utilizado para auto estimulação). (O)
	4. Coloca 3 itens em um recipiente, empilha 3 blocos ou coloca 3 anéis em uma haste. Verificar se a criança realiza duas destas atividades ou atividades similares. (O/T)
	5. Emparelha quaisquer 10 itens idênticos (e.g., quebra-cabeças, brinquedos ou figuras). (O/T)

Comentários/Anotações

BRINCAR INDEPENDENTE

Pontuação total ____

A criança se engaja em comportamentos de brincar independente que são automaticamente reforçadores?

	Manipula e explora objetos por 1 minuto (e.g., olha para um brinquedo, vira o brinquedo, aperta botões). (OC 30 min.)
	Mostra variação na brincadeira ao interagir de forma independente com 5 itens diferentes (e.g., brinca com anéis, depois com uma bola, depois blocos). (OC 30 min)
	Demonstra generalização ao engajar-se em movimentos exploratórios e brincadeira com brinquedos em um novo ambiente por 2 minutos (e.g., em uma nova brinquedoteca). (OC 30 min)
	Envolve-se de forma independente em brincadeiras de movimento por 2 minutos (e.g., balançar, dançar, pular, balançar, escalar, correr). (OC 30 min)
	Envolve-se de forma independente em brincadeiras de causa e efeito por 2 minutos (e.g., esvaziar recipientes, brincar com brinquedos que pulam, empurrar brinquedos, etc.). (OC 30 min)

Comentários/Anotações

COMPORTAMENTO SOCIAL E BRINCAR SOCIAL Pontuação total ____

A criança atende e tenta interagir socialmente com os outros?

	1.Faz contato visual como forma de mando por 05 vezes. (OC 30 min)
	2.Indica que quer ser segurada ou que brinquem fisicamente com ela por 2 vezes (e.g., subir no colo da mãe). (OC 60 min)
	3.Espontaneamente estabelece contato visual com outras crianças por 5 vezes. (OC 30 min).
	4.Espontaneamente se envolve em brincadeira paralela perto de outras crianças por um total de 2 minutos (e.g., senta na caixa de areia perto de outras crianças). (OC 30 min)
	5.Espontaneamente segue colegas ou imita o comportamento motor deles por 2 vezes (e.g., segue um colega numa casa de brincar). (OC 30 min)

Comentários/Anotações

IMITAÇÃO MOTORA

Pontuação total ____

A criança imita as ações de outras pessoas?

	1. Imita 2 movimentos motores grossos com a dica “Faça isso “ (e.g., bater palmas, levantar braços). (T)
	2. Imita 4 movimentos motores grossos com a dica “Faça isso”. (T)
	3. Imita 8 movimentos motores, 2 dos quais envolvendo objetos (e.g., balançar um chocalho, bater pauzinhos). (T)
	4. Imita espontaneamente o comportamento motor de outros em 5 ocasiões. (O)
	5. Imita 20 movimentos motores de qualquer tipo (e.g., motor fino, motor grosso, imitação com objetos). (T)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

ECÓICO (usar o Subteste APCE da p. 216)

Pontuação total ____

A criança imediatamente repete (eco) vogais e consoantes combinadas e sozinhas?

	Pontuação de no mínimo 2 no subteste APCE. (T)
	Pontuação de no mínimo 5 no subteste APCE. (T)
	Pontuação de no mínimo 10 no subteste APCE. (T)
	Pontuação de no mínimo 15 no subteste APCE. (T)
	Pontuação de no mínimo 25 no subteste APCE (ao menos 20 do grupo1)

Comentários/Anotações

COMPORTAMENTO VOCAL ESPONTÂNEO

Pontuação total ___

Com que frequência a criança vocaliza e qual a natureza das vocalizações?

	Emissão espontânea de em média 5 sons por hora (OC: 60 min).
	Emissão espontânea de 5 sons diferentes, com uma média total de 10 sons a cada hora (OC: 60 min).
	Emissão espontânea de 10 sons diferentes, com variação de entonação, com uma média total de 25 sons a cada hora (OC: 60 min).
	Emissão espontânea de 15 palavras inteiras ou frases com entonação apropriada e ritmo. (OC:60 min).
	Vocalização espontânea de 15 palavras inteiras ou frases com entonação apropriada e ritmo (OC: 60 min).

Comentários/Anotações

AVALIAÇÃO DE MARCOS – NÍVEL 2 (18 – 30 MESES)

(T) = Teste formal (O) = Observação (O/T) = Observação ou Teste
(OC) = Observação cronometrada

MANDO

Pontuação total ____

A criança demonstra mandos frequentes e espontâneos que são primariamente controlados por motivação (OMs)?

	6. Emite mandos para 20 itens diferentes que estão ausentes e sem o uso de dicas (exceto, e.g., <i>O que você precisa?</i>) (e.g., emite um mando para papel quando ganha um giz de cera). (O/T)
	7. Emite mandos para que outras pessoas realizem cinco (5) ações diferentes e necessárias para que uma atividade desejada seja possível e apreciada. (e.g., abrir a porta para sair, empurrar no balanço). (O/T)
	8. Emite 5 mandos diferentes que contêm 2 ou mais palavras (não incluindo <i>“Eu quero”</i>). Por exemplo, <i>“Vai rápido”</i> <i>“Minha vez”</i> <i>“Põe suco”</i> . (OC 60 min)
	9. Espontaneamente emite 15 mandos diferentes (e.g., <i>“Vamos brincar”</i> <i>“Abre”</i> <i>“Eu quero livro”</i>). (OC 30 min)
	10. Emite 10 mandos novos sem treino específico (e.g., espontaneamente diz <i>“Onde o gatinho foi?”</i> sem treino formal de mando). (O)

Comentários/Anotações

TATO

Pontuação total ____

A criança emite tatos para nomes e verbos?

	6. A criança emite tatos para 25 itens ao ser indagada <i>“O que é isso?”</i> (e.g., livro, sapato, carro, cachorro, boné). (T)
	7. Generaliza tatos para 50 itens, sendo 3 exemplares de cada item, por testagem ou de uma lista de generalizações conhecidas (e.g., emite tatos para 3 carrinhos diferentes). (T)
	8. A criança emite tatos para 10 ações ao ser indagada, por exemplo, <i>“O que eu estou fazendo?”</i> (e.g., pulando, dormindo, comendo). (T)
	9. Emite tatos para 50 combinações de dois componentes verbo-nome ou nome-verbo (e.g., lavar rosto, Paulo balançando, bebê dormindo). (T)
	10. Emite tatos para um total de 200 nomes e/ou verbos (ou outras partes do discurso) testados ou de uma lista acumulada de tatos conhecidos. (T)

Comentários/Anotações

RESPONDER DE OUVINTE

Pontuação total ____

A criança está adquirindo habilidades de ouvinte mais avançadas?

	6.Seleciona o item correto em um arranjo misturado com 6 itens, para 40 objetos ou figuras diferentes (e. g ., <i>Ache gato, Toque na bola</i>). (T)
	7.Generaliza discriminações de ouvinte em um arranjo misturado de 8 itens, para 50 itens, sendo 3 exemplares diferentes de cada item (e.g., a criança pode achar 3 exemplares de um trenzinho). (T)
	8.Criança executa 10 ações motoras específicas quando solicitada (e.g., “ <i>Mostre-me bater palmas</i> ” “ <i>Você pode pular?</i> ”). (T)
	9.Segue 50 instruções de dois componentes nome-verbo e/ou verbo-nome (e.g., “ <i>Me mostre um bebê dormindo</i> ” , “ <i>Empurre o balanço</i> ”). (T)
	10.Criança seleciona, quando solicitada, o item correto em um livro, cenário ou ambiente natural, para 250 itens (testados ou de uma lista acumulada de palavras conhecidas). (T)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

HABILIDADES DE PERCEPÇÃO VISUAL E EMPARELHAMENTO COM O MODELO

Pontuação total ____

A criança faz o emparelhamento de objetos e figuras idênticos e não idênticos?

	6.Emparelha objetos ou figuras idênticas em um arranjo misturado de 6 itens, para 25 itens. (T)
	7.Organiza itens diferentes por cores e formas dado 10 modelos diferentes de cores ou formas (e.g., dado um recipiente amarelo, outro azul e um vermelho e um conjunto de carrinhos vermelhos, amarelos e azuis, a criança combina os itens por suas respectivas cores. (T)
	8.Emparelha objetos ou figuras idênticas em um arranjo misturado de 8 itens que contenham 3 estímulos similares, para 25 itens (e.g., combina um cão com outro cão em uma seleção que também contenha um gato, um porco e um pônei). (T)
	9.Emparelha objetos ou figuras não idênticos em um arranjo misturado de 10 itens, para 25 itens (e.g., combina uma caminhonete Ford com uma caminhonete Toyota). (T)
	10.Emparelha objetos não idênticos (3D) com figuras (2D) e/ou vice versa, em um arranjo misturado de 10 itens, contendo 3 estímulos similares, para 25 itens. (T)

Comentários/Anotações

BRINCADEIRA INDEPENDENTE

Pontuação total ____

A criança se engaja em brincadeira independente que é automaticamente reforçadora?

	6.Procura por um brinquedo ausente ou parte de um conjunto que está faltando (e.g., uma peça de quebra-cabeça, uma bola para brincar de cesta, uma mamadeira para uma boneca) para 5 itens ou conjuntos. (O/T)
	7.De forma independente faz uso de brinquedos e objetos de acordo com as suas respectivas funções para 5 itens (e.g., colocar um trem nos trilhos, puxar um vagão, segurar um telefone no ouvido). (O)
	8.Brinca com objetos do cotidiano de uma forma criativa por 2 vezes (e.g., usa uma tigela como tambor e uma caixa como carro imaginário). (O)
	9.De forma independente brinca em estruturas e equipamentos de <i>playgrounds</i> por um total de 5 minutos (e.g., escorrega no escorregador, balanço). OC 30 min.
	10.Monta brinquedos com múltiplas partes para 5 conjuntos diferentes (e. g ., cabeça de batata, kit polibol, Legos). (O)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

COMPORTAMENTO SOCIAL E BRINCADEIRA SOCIAL

Pontuação total ____

A criança participa de forma espontânea de atividades com outras crianças e interage verbalmente com elas espontaneamente?

	6.Inicia interação física com um colega por 2 vezes (e. g ., empurrar colega em um carrinho, segurar na mão, brincar de roda). (OC 30 min)
	7.Espontaneamente emite mandos para os colegas por 5 vezes (e.g ., “ <i>Minha vez</i> ”,; “ <i>Me empurra</i> ”; “ <i>Olhe! Vem</i> ”). (OC 60 min.)
	8.Se envolve e sustenta uma brincadeira social com colegas por 3 minutos sem dicas ou reforçamento de adultos (e. g ., monta um conjunto para brincar de forma cooperativa; brinca na água com colegas). (OC 30 min)
	9.Espontaneamente responde aos mandos de colegas por 5 vezes (e. g., colega diz “ <i>me empurra no carrinho</i> ” e a criança empurra; colega diz “ <i>eu quero o trenzinho</i> ” e a criança entrega o trenzinho). (O/T)
	10.Espontaneamente emite mandos para que colegas participem de jogos, brincadeira social, etc., por 2 vezes (e.g., “ <i>Venham todos</i> ”; “ <i>Vamos cavar um buraco</i> ”). (OC 60 min)

Comentários/Anotações

IMITAÇÃO MOTORA

Pontuação total ____

A criança imita ações de outras pessoas?

6.	Imita 10 ações que exigem selecionar um objeto específico de um arranjo (e. g., seleciona uma baqueta de um arranjo que também contém uma corneta e um sino e imita o adulto batendo tambor com a baqueta). (T)
7.	Imita 20 ações motoras finas diferentes ao receber a dica “Faça isso” (e.g ., balançar dedos, beliscar, fazer punho, imitar uma borboleta). (T)
8.	Imita 10 sequências de ações de três componentes diferentes ao receber a dica “Faça isso”. (e. g., bater palmas, saltar e tocar dedos do pé; pegar uma boneca, colocá-la no berço e balançar o berço). (T)
9.	Espontaneamente imita 5 habilidades funcionais em ambiente natural (e.g., <i>comer com uma colher, colocar casaco, tirar sapatos</i>). (O)
10.	Imita (ou tenta imitar de forma aproximada) qualquer ação motora nova modelada por um adulto com ou sem objetos (i.e., apresenta repertório imitativo generalizado). (T)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

ECÓICO (usar o Subteste APCE)

Pontuação total ____

A criança repete imediatamente (eco) palavras específicas e frases?

6.	Pontuação de ao menos 50 no teste APCE (ao menos 20 do grupo2). (T)
7.	Pontuação de ao menos 60 no teste APCE. (T)
8.	Pontuação de ao menos 70 no teste APCE. (T)
9.	Pontuação de ao menos 80 no teste APCE. (T)
10.	Pontuação de ao menos 90 no teste APCE (ao menos 10 dos grupos 4 e 5 grupo). (T)

Comentários/Anotações

RESPONDER DE OUVINTE POR CARACTERÍSTICA, FUNÇÃO E CLASSE

Pontuação total _____

A criança compreende como ouvinte palavras que descrevem ou modificam os nomes e verbos por suas características, funções ou classes?

	6.Seleciona comidas ou bebidas diferentes quando apresentados em um conjunto de 05 itens (juntamente com 4 outros itens que não sejam nem comidas e nem bebidas) a partir do preenchimento de frases do tipo <i> você come.....</i> ou <i> você bebe.....</i> para 05 comidas ou bebidas diferentes (T).
	7.Seleciona o item correto em um arranjo de 8 itens completando quaisquer tipos de frases (e. g., <i> você senta em uma...</i>) para 25 LRFFC diferentes. (T)
	8.Seleciona o item correto em um arranjo de 10 itens (ou de um livro), para 25 questões LRFFC verbo – substantivo diferentes utilizando “ <i>O que, Qual, Quem</i> ” (e. g., “O que você pedala?” “Qual deles late?” “Quem come capim?”). (T)
	9.Seleciona um item quando 3 informações diferentes são fornecidas sobre ele e cada uma delas é apresentada de forma independente (e. g., “Encontre um animal” “Quem late?” “Quem tem patas?”) para 25 itens. (T)
	10.Emite espontaneamente tatos para os itens em 50% das tentativas LRFFC (e. g., <u>diz cão</u> ao ser solicitada “ <i>Ache um animal</i> ”, em um arranjo visual que contenha a figura de um cão). (O)

Comentários/Anotações**INTRAVERBAL**

Pontuação total _____

A criança responde verbalmente ao conteúdo das palavras de outras pessoas?

	6.Completa 10 frases diferentes de qualquer tipo no formato de preencher lacunas (e. g., continuar uma música, expressões verbais divertidas, sons de objetos ou animais). (T)
	7.Criança fala o primeiro nome quando perguntamos “ <i>Qual o seu nome?</i> ”. (T)
	8.Completa 25 diferentes frases preenchendo lacunas (não incluindo músicas). Por exemplo: <i> Você come..., Você dorme em uma..., Sapatos e...</i> . (T)
	9.Responde 25 questões diferentes que iniciam com “ <i>O que /qual</i> ” (e. g., “O que você gosta de comer?”). (T)
	10.Responde 25 questões diferentes que iniciam com “ <i>Quem ou Onde</i> ” (e.g., “Quem é seu amigo?” “Onde está seu travesseiro?”). (T)

Comentários/Anotações

HABILIDADES DE GRUPO E ROTINAS DE CLASSE Pontuação total ____

A criança segue rotinas diárias dentro da sala de aula, participa de forma apropriada das atividades de grupo e responde em um formato de ensino de grupo?

	6.Senta em grupo para lanche ou almoço sem comportamento negativo por 3 minutos. (O)
	7.Guarda objetos pessoais, entra na fila ou vem à mesa com apenas 1 dica verbal. (O)
	8.Faz transição entre as atividades de sala de aula sem necessitar de mais de uma dica gestual ou verbal. (O)
	9.Senta em um grupo pequeno por 5 minutos sem comportamento disruptivo ou tentativa de deixar o grupo. (O)
	10.Senta em um grupo pequeno por 10 minutos, atenta ao professor ou ao material por 50% do período e responde a 5 SDs do professor. (O)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

ESTRUTURA LINGUÍSTICA Pontuação total ____

A articulação da criança está tornando-se mais clara? O vocabulário de falante e ouvinte está crescendo? Ela está começando a emitir mais frases com 2 ou 3 palavras?

	6.A articulação da criança ao emitir 10 tatos pode ser entendida por adultos familiarizados com ela e que não podem ver o item tateado.(T)
	7.Tem um vocabulário total de ouvinte de 100 palavras (e .g ., toque o nariz; pule; ache as chave). (T)
	8.Emite 10 sentenças diferentes (por dia) de 2 palavras, de qualquer tipo, exceto ecóicas (e. g., mando, tato). (O)
	9.Emite prosódia funcional (e. g., ritmo, ênfase, entonação) em 5 ocasiões em um dia (e. g., põe ênfase ou acentua certas palavras tais como “É MEU!”). (O)
	10.Tem um vocabulário total de falante de 300 palavras (todos os operantes verbais, exceto ecóico). (O/T)

Comentários/Anotações

AVALIAÇÃO DE MARCOS – NÍVEL 3 (30-48 MESES)

**(T) = Teste formal (O) = Observação (O/T) = Observação ou Teste
(OC) = Observação cronometrada**

MANDO

Pontuação total ____

A criança emite mandos por informações, emite mandos utilizando partes diferentes do discurso e consegue fornecer direções aos outros?

	11. Espontaneamente emite mandos diferentes para obter informações verbais usando questões WH ⁶ ou faz uso de uma palavra em forma de pergunta por 5 vezes (e.g., “Qual o seu nome?” “Quem é você?” “Dormindo?”). (OC 60 min)
	12. Educadamente emite mandos para parar uma atividade indesejada ou remover qualquer OM aversiva em 5 circunstâncias diferentes (e.g., “Por favor para de me empurrar” “Não obrigado” “Você pode sair da frente?”). (O/T)
	13. Emite mandos contendo 10 adjetivos, preposições ou advérbios diferentes (e.g., “Meu giz de cera amarelo quebrou” “Não leva isso para fora” “Vai rápido”). (OC 60 min.)
	14. Fornece informações, instruções ou explicações para como fazer algo ou para como participar de uma atividade, por 5 vezes (e.g., Você passa a cola primeiro, depois cola. Você senta aqui enquanto eu busco o livro). (O)
	15. Emite mandos para que os outros atentem para o seu comportamento intraverbal por 5 vezes (e.g., Me escuta... Vou te contar... Aconteceu isso... Eu estou contando a história...). (O)

Comentários/Anotações

TATO

Pontuação total ____

A criança emite uma variedade de tatos e eles contém diferentes partes do discurso?

	11. Emite tatos para cor, forma e função de 5 objetos (15 tentativas) quando cada objeto e pergunta são apresentados em ordem misturada (e. g., Qual a cor da geladeira? Qual a forma de um ovo? O que você faz com a bola?) (Isto é parte tato e parte intraverbal). (T)
	12. Emite tatos para 4 preposições diferentes (e.g., dentro, fora, sobre, embaixo) e 4 pronomes (e. g., eu, você, meu, minha). (O/T)
	13. Emite tatos para 4 adjetivos diferentes, excluindo cores e formas (e.g., grande, pequeno, comprido, curto) e 4 advérbios (e. g., rápido, devagar, gentilmente, discretamente). (O/T)
	14. Emite tatos com sentenças completas contendo 4 ou mais palavras, 20 vezes (O/T)
	15. Possui um vocabulário de tato de 1000 palavras (nomes, verbos, adjetivos, etc) que foram testados ou de uma lista acumulada de tatos conhecidos. (T)

⁶ Na língua inglesa questões WH são aquelas iniciadas por *What, Who, Where, When, Why* (o que, qual, quem, onde, quando, por que).

RESPONDER DE OUVINTE

Pontuação total ____

A criança compreende palavras e sentenças complexas que envolvem diferentes partes do discurso?

	11. Seleciona itens por cor e forma em um arranjo de 6 estímulos similares, para 4 cores e 4 formas (e.g., “Encontre o carro vermelho” “Encontre o biscoito quadrado”). (T)
	12. Segue 2 instruções envolvendo 6 preposições diferentes (e.g., “Fique atrás da cadeira”) e 4 pronomes diferentes (e. g., “Toque minha orelha”). (T)
	13. Seleciona itens de um arranjo de estímulos similares baseado na relação entre 4 pares de adjetivos (e.g., grande – pequeno, comprido – curto) e demonstra ações baseadas na relação entre 4 pares de advérbios (e. g., quieto – barulhento, rápido – devagar). (T)
	14. Segue instruções com 3 passos para 10 direções diferentes (e.g., “Pegue o casaco, pendure e sente na cadeira”). (T)
	15. Tem um repertório de ouvinte no total de 1200 palavras (nomes, verbos, adjetivos, etc.), testados ou de uma lista de registro acumulada de palavras conhecidas. (T)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

HABILIDADES DE PERCEPÇÃO VISUAL E EMPARELHAMENTO COM O MODELO

Pontuação total ____

A criança completa padrões, sequencias e projetos complexos?

	11. Emparelha espontaneamente qualquer parte de uma atividade artística ou artesanato com o modelo de outra pessoa por 2 vezes (e.g., um colega colore um balão de vermelho e a criança copia a cor para seu balão). (O)
	12. Demonstra emparelhamento generalizado não idêntico em um conjunto desordenado de 10 itens com 3 estímulos similares, para 25 itens (e.g., combina novos itens na primeira tentativa). (T)
	13. Completa 20 estruturas diferentes com blocos, encaixes, quebra cabeças de formas ou atividades similares que contenham pelo menos 8 peças diferentes. (T)
	14. Organiza 5 itens de 5 categorias diferentes sem necessidade um modelo (e.g., animais, roupas, móveis). (T)
	15. Continua 20 padrões de três passos, sequências ou tarefas seriadas (e.g., estrela, triângulo, coração, estrela, triângulo...). (T)

Comentários/Anotações

BRINCADEIRA INDEPENDENTE

Pontuação total ____

A criança se engaja em brincadeira independente que é automaticamente reforçadora?

	11. Espontaneamente envolve-se em brincadeira imaginária ou de faz de conta em 5 ocasiões (e.g., brincar de vestir, uma festa com bichos de pelúcia, fingir que está cozinhando). (O)
	12. Repete uma brincadeira motora grossa para obter um resultado melhor em duas atividades diferentes (e.g., jogar uma bola na cesta, acertar a bola no jogo de taco, bater o pé para lançar um foguete, se esforçar para balançar mais rápido no balanço). (O)
	13. Engaja-se de forma independente em atividades do tipo artesanato por 5 minutos (e.g., colorir, pintura, cortar, colar). (O)
	14. De forma independente se envolve em atividades de brincadeira contínua por 10 minutos sem a presença de dicas ou reforçamento de um adulto (e.g., brincando com uma lousa mágica, brincar de vestir roupas diferentes). (O)
	15. De forma independente desenha ou escreve em livros de atividade pré-acadêmicas por 5 minutos (e.g., ponto a ponto, jogos de pareamento, labirintos, traçar letras e números). (O)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

COMPORTAMENTO SOCIAL E BRINCADEIRA SOCIAL Pontuação total ____

A criança se engaja espontaneamente em brincadeira e interação verbal recíprocas com os pares?

	11. Espontaneamente coopera com um colega para alcançar um resultado específico por 5 vezes (e.g., uma criança segura um balde enquanto outra o enche de água). (O/T)
	12. Espontaneamente emite mandos aos colegas utilizando uma pergunta WH por 5 vezes (e.g., “Onde você está indo?” “O que é isso?” “Quem você está imitando?”). (OC 60 min.)
	13. Responde de forma intraverbal a 5 questões ou afirmações diferentes oriundas dos colegas (e.g., verbalmente responde quando o colega pergunta “ <i>Do que você quer brincar?</i> ”). (O/T)
	14. Participa de atividades de faz de conta e brincadeira social com colegas por 5 minutos sem dicas de adulto (e.g., brincadeira de vestir fantasia, encenar filmes, brincar de casinha). (O)
	15. Participa de 4 trocas verbais sobre 1 tópico com colegas para 5 tópicos (e.g., as crianças conversam entre elas como fazer um rio em uma caixa de areia). (O)

Comentários/Anotações

LEITURA

Pontuação total ____

A criança demonstra interesse por palavras e livros, emite tatos e discrimina como ouvinte letras, faz leitura e compreende algumas palavras?

	11. Atenta para um livro quando uma história está sendo lida para ela por 75% do tempo. (OC 3min.)
	12. Seleciona (discriminação de ouvinte) a letra maiúscula correta em um arranjo de 5 letras para 10 letras diferentes. (T)
	13. Emite tatos para 10 letras maiúsculas quando solicitada. (T)
	14. Lê seu próprio nome. (T)
	15. Emparelha 5 palavras com os itens ou figuras correspondentes em um arranjo de 5 e vice versa (e.g., combina a palavra escrita pássaro com a figura de um pássaro)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

ESCRITA

Pontuação total ____

A criança desenha, copia letras e números e escreve seu nome de forma independente?

	11. Imita 5 ações diferentes de escrita a partir de um modelo fornecido por um adulto usando um instrumento de escrita e uma superfície de escrita. (T)
	12. Faz um traçado de forma independente (distante cerca de 0.5 cm) das linhas de 05 formas geométricas diferentes (e.g., círculo, quadrado, triângulo, retângulo, estrela). (T)
	13. Copia 10 letras ou números de forma legível. (T)
	14. De forma legível soletra e escreve seu próprio nome sem fazer cópia. (T)
	15. Copia todas as 26 letras maiúsculas e minúsculas de forma legível. (T)

Comentários/Anotações

RESPONDER DE OUVINTE POR CARACTERÍSTICA, FUNÇÃO E CLASSE

Pontuação total ____

A criança compreende como ouvinte palavras múltiplas que descrevem ou modificam os nomes e verbos por suas características, funções ou classes?

	11. Seleciona corretamente um item apresentado em um arranjo de 10 itens e que contenha 3 estímulos similares (e.g., cor similar, forma ou classe, sendo eles as escolhas erradas), para 25 questões WH diferentes em tarefas de LRFFC. (T)
	12. Seleciona itens de um livro baseado em 2 componentes verbais: uma característica (e.g., cor) ou função (e.g., desenha com) ou classe (e.g., roupa), para 25 tarefas LRFFC (e.g., “Você vê um animal marrom?” “Você consegue encontrar a roupa com botões?”). (T)
	13. Seleciona itens de uma página de livro ou do ambiente natural a partir de 3 componentes verbais (e.g., verbo, adjetivo, preposição, pronome), para 25 tarefas LRFFC iniciadas com perguntas WH (e.g., Qual fruta cresce em árvores?). (T)
	14. Seleciona corretamente os itens de um livro ou do ambiente natural quando 4 perguntas LRFFC diferentes e sobre um único assunto são realizadas de forma alternada (Onde mora a vaca? O que a vaca come? Quem ordenha a vaca?) para 25 tópicos diferentes. (T)
	15. Demonstra 1000 respostas LRFFC diferentes, testadas ou obtidas de uma lista acumulada de respostas conhecidas. (T)

Comentários/Anotações

INTRAVERBAL

Pontuação total ____

A criança responde verbalmente ao conteúdo das palavras dos outros?

	11. Espontaneamente emite 20 comentários intraverbais (podem ser parte mando) (e.g., O pai diz “ <i>Eu vou até o carro</i> ” e a criança espontaneamente diz “ <i>Eu quero dar uma volta</i> ”). (O)
	12. Demonstra 300 respostas intraverbais diferentes testadas ou obtidas de uma lista acumulada de intraverbais conhecidos. (T)
	13. Responde 2 perguntas depois de ter ouvido a leitura de duas passagens curtas (15 ou mais palavras) de um livro, para 25 passagens (e.g., Quem soprou a casa até derrubá-la?). (T)
	14. Descreve 25 eventos diferentes, vídeos, histórias, etc. com 8 ou mais palavras (e.g., Me conte o que aconteceu ... “O monstro grande assustou todo mundo e eles correram para dentro de casa”). (O/T)
	15. Responde a 4 questões WH diferentes e alternadas sobre um único tópico, para 10 tópicos diferentes (e.g., Quem leva você para a escola? Que escola você vai? O que você leva para a escola?). (T)

Comentários/Anotações

HABILIDADES DE GRUPO E ROTINAS DE CLASSE

Pontuação total ____

A criança segue as rotinas de classe e aprende em formato de ensino de grupo?

	11. Usa o vaso e lava as mãos apenas com dicas verbais. (O)
	12. Responde 5 diferentes perguntas ou instruções quando em grupo de 3 ou mais crianças sem necessitar de dicas diretas (e.g., “Todo mundo levantando! “. “Alguém está usando uma camisa vermelha?”). (O)
	13. Trabalha em grupo de forma independente por 5 minutos e permanece na tarefa por 50% do período. (O)
	14. Adquire 2 comportamentos novos quando colocada por 15 minutos em uma tarefa de ensino de grupo que envolva 5 ou mais crianças. (T)
	15. Senta em uma sessão de grupo que tenha 5 crianças, por 20 minutos, sem comportamento disruptivo e responde 5 questões intraverbais. (T)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

ESTRUTURA LINGUÍSTICA

Pontuação total ____

A criança está emitindo estrutura sintática e linguagem mais complexa observada pelo uso adequado de plural, pronome possessivo, tempo verbal e modificadores de nomes e verbos?

	11. Emite inflexão ⁷ de nome ao combinar a raiz de 10 substantivos com sufixos para o plural (e.g., cachorro vs. cachorros) e 10 pronomes possessivos (e.g., Essa é a bicicleta dela). (O/T)
	12. Emite inflexões de verbo ao combinar 10 verbos com sufixo para passado simples (e.g., comeu) e 10 verbos para futuro simples (e.g., comerá). (O/T)
	13. Emite 10 frases diferentes com substantivos que contenham pelo menos 3 palavras com 2 modificadores (adjetivos, preposições, pronomes) (e.g., “Esta é minha boneca” “Eu quero sorvete de chocolate”). (O/T)
	14. Emite 10 frases diferentes com verbos que contenham pelo menos 3 palavras e 2 modificadores (advérbio, preposição, pronome) (e.g., “Empurra com força” “Fique em cima dos degraus”). (O/T)
	15. Combina frases com substantivo e verbo para produzir 10 sentenças diferentes, sintaticamente corretas, contendo pelo menos 5 palavras (e.g., O cachorro lambeu minha cara”). (O/T)

Comentários/Anotações

⁷ Inflexão ou flexão denomina o processo pelo qual uma mesma palavra pode aparecer de diferentes formas, por exemplo, singular/plural.

A criança demonstra habilidades de matemática iniciais que envolvem números, quantidade, contagem e medidas? (Observação: habilidades geométricas iniciais, como formas, são avaliadas em outras seções)

	11. Identifica como ouvinte os números de 1 a 5 em um arranjo com 5 números diferentes. (T)
	12. Emite tatos para os números 1 a 5. (T)
	13. Retira a quantidade correta de itens de um conjunto, entre 1 e 5 (e.g., “Pegue 4 carros”; “Agora me dê 2 carros”). (T)
	14. Identifica como ouvinte 8 comparações diferentes que envolvam medidas (e.g., mais e menos, grande e pequeno, comprido e curto, cheio e vazio, alto e baixo). (T)
	15. Corretamente combina um número escrito com a quantidade e a quantidade com um número escrito para os números de 1 a 5 (e.g., combina o número 3 com uma figura que mostra 3 caminhões). (T)

Comentários/Anotações

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

**AVALIAÇÃO PRECOCE DE COMPETÊNCIAS ECÓICAS (APCE)
SUBTESTE**

**Dra. Barbara E. Esch, BCBA, CCC-SLP
Adaptação de Dra. Renata de L. Velloso**

Pontuação nos Grupos 1 a 3: Para cada item, marcar a melhor resposta em até 3 tentativas.

X = sons corretos e número correto de sílabas (1 ponto)

l = resposta reconhecível, mas consoantes incorretas ou omissões de consoantes, ou sílabas extras (½ ponto)

Em branco = nenhuma resposta, vogais incorretas, ou omissão de sílabas (0 pontos)

**ESCORE BRUTO
TOTAL:**

(Grupos 1 a 5)

AVALIAÇÃO

1º.	2º.	3º.	4º.

Grupo 1: Sílabas simples e duplicadas

Objetivos: vogais, ditongos e consoantes p, b, t, d, m, n

<input type="checkbox"/> aa	<input type="checkbox"/> dada	<input type="checkbox"/> pão	<input type="checkbox"/> nem	<input type="checkbox"/> ai
<input type="checkbox"/> au au	<input type="checkbox"/> muu	<input type="checkbox"/> baba	<input type="checkbox"/> ii	<input type="checkbox"/> dia
<input type="checkbox"/> papa	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> tutu	<input type="checkbox"/> uau	<input type="checkbox"/> méé
<input type="checkbox"/> boi	<input type="checkbox"/> uu	<input type="checkbox"/> dou	<input type="checkbox"/> piu	<input type="checkbox"/> um
<input type="checkbox"/> tão	<input type="checkbox"/> oi	<input type="checkbox"/> mama	<input type="checkbox"/> buu	<input type="checkbox"/> eu

Subtotal Grupo 1

AVALIAÇÃO

1º.	2º.	3º.	4º.

Grupo 2: Combinação de 2 sílabas

Objetivos: adicionar as consoantes k, g, f, v, “nh” (/ɲ/), s e z.

<input type="checkbox"/> copo	<input type="checkbox"/> azul	<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> sino	<input type="checkbox"/> dedo
<input type="checkbox"/> gato	<input type="checkbox"/> pote	<input type="checkbox"/> coisa	<input type="checkbox"/> mesa	<input type="checkbox"/> moça
<input type="checkbox"/> faca	<input type="checkbox"/> boca	<input type="checkbox"/> fuga	<input type="checkbox"/> pato	<input type="checkbox"/> nada
<input type="checkbox"/> vaca	<input type="checkbox"/> tudo	<input type="checkbox"/> vinho	<input type="checkbox"/> meu pé	<input type="checkbox"/> maçã
<input type="checkbox"/> manhã	<input type="checkbox"/> dança	<input type="checkbox"/> café	<input type="checkbox"/> bota	<input type="checkbox"/> cinza
<input type="checkbox"/> saco	<input type="checkbox"/> minha	<input type="checkbox"/> doce	<input type="checkbox"/> tatu	<input type="checkbox"/> sapo

Subtotal Grupo 2

AVALIAÇÃO

1º.	2º.	3º.	4º.

Grupo 3: Combinação de 3 sílabas

<input type="checkbox"/> casaco	<input type="checkbox"/> sapato	<input type="checkbox"/> sozinho	<input type="checkbox"/> caminhão	<input type="checkbox"/> animal
<input type="checkbox"/> peteca	<input type="checkbox"/> dominó	<input type="checkbox"/> vem aqui	<input type="checkbox"/> cômoda	<input type="checkbox"/> nadando
<input type="checkbox"/> buzina	<input type="checkbox"/> começa	<input type="checkbox"/> camisa	<input type="checkbox"/> médico	<input type="checkbox"/> pesado
<input type="checkbox"/> tomate	<input type="checkbox"/> menino	<input type="checkbox"/> pintinho	<input type="checkbox"/> montanha	<input type="checkbox"/> bonito
<input type="checkbox"/> banana	<input type="checkbox"/> amanhã	<input type="checkbox"/> pipoca	<input type="checkbox"/> cidade	<input type="checkbox"/> tudo bem
<input type="checkbox"/> batata	<input type="checkbox"/> cimento	<input type="checkbox"/> foguete	<input type="checkbox"/> casinha	<input type="checkbox"/> tucano

Subtotal Grupo 3

AVALIAÇÃO			
1º.	2º.	3º.	4º.

Grupo 4: Prosódia: frases faladas (Modelo: enfatizar sílabas em **negrito e itálico**)

X = ênfase na sílaba correta (1 ponto)

l = ênfase em sílabas incorretas (½ ponto)

Em branco = resposta monótona (sem ênfase) (0 pontos)

<input type="checkbox"/> essa NÃO	<input type="checkbox"/> a- CHOU	<input type="checkbox"/> MEU amor	<input type="checkbox"/> tudo BEM	<input type="checkbox"/> vem a- QUI
<input type="checkbox"/> é MI -nha	<input type="checkbox"/> PU -xa vida	<input type="checkbox"/> O -lha	<input type="checkbox"/> vamos LÁ	<input type="checkbox"/> e a- GO -ra

Subtotal Grupo 4

AVALIAÇÃO			
1º.	2º.	3º.	4º.

Grupo 5: Prosódia: outros contextos

X = resposta correta ou próxima (1 ponto)

Em branco = resposta não corresponde ao modelo (0 pontos)

Entonação

ecoa (repete) com variação de entonação 1 ou 2 frases de uma canção familiar

ecoa em vocalizações/gorjeios contínuos (caminhão de bombeiros “OO oo OO oo OO oo”)

Intensidade

ecoa um sussurro

ecoa em voz baixa e alta (*tchau tchau* X **TCHAU TCHAU**)

Duração

sustenta “aaaaa” por 3 segundos, por repetição

Subtotal Grupo 5

AVALIAÇÃO			
1º.	2º.	3º.	4º.

AVALIAÇÃO DE BARREIRAS

0 = Nenhum problema 1= Problema ocasional 2 = Problema moderado
3 = Problema persistente 4 = Problema severo

1. Comportamentos Negativos

Pontuação ___

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">0. Não demonstra nenhum comportamento negativo significativo1. Engaja-se semanalmente em alguns comportamentos negativos menores, mas a recuperação é rápida2. Emite diariamente uma variedade de comportamentos negativos menores (e.g., choro, recusa verbal, se jogar no chão)3. Emite diariamente comportamentos negativos mais severos (e.g., birras, jogar objetos, destruição de propriedade)4. Frequentemente a criança emite comportamento negativo severo que é perigoso a si própria ou outras pessoas (e.g., agressões, auto-lesivos) |
|---|

2. Controle instrucional (fuga/esquiva de demandas instrucionais) Pontuação ___

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">0. Tipicamente cooperativa com instruções e demandas dos adultos1. Algumas demandas evocam comportamentos de <i>não obediência</i> menores, mas a recuperação é rápida2. Emite comportamento de <i>não obediência</i> algumas vezes ao dia, com presença de birras ou outros comportamentos menores3. Emite comportamento de <i>não obediência</i> várias vezes ao dia, com birras longas e comportamentos mais severos4. Comportamento de <i>não obediência</i> domina o dia da criança, comportamentos negativos podem ser severos e perigosos |
|--|

3. Repertório de Mando ausente, fraco ou comprometido

Pontuação ___

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">0. O repertório de mando está crescendo consistentemente e está proporcional aos outros marcos1. Mandos ocorrem, ecóicos são fortes, mas a pontuação dos marcos para tatos e habilidades de ouvinte são maiores do que as de mando2. Mandos são limitados a um grupo pequeno de reforçadores comestíveis, apesar da presença de habilidades fortes de tatos, ouvinte e ecóicos.3. Mandos são muito limitados, necessitam da presença de dicas para ocorrerem, são decorados, as respostas não correspondem às OMs, comportamentos negativos funcionam como mandos, ocorrência de mandos inapropriados.4. Nenhum mando eficiente, comportamentos negativos associados, mesmos problemas descritos no item 3 acima podem ocorrer. |
|---|

4. Repertório de Tato ausente, fraco ou comprometido

Pontuação ____

0. O repertório de tato está crescendo consistentemente e está proporcional aos outros marcos
1. Tatos ocorrem, ecóicos são fortes, mas as habilidades de ouvinte notoriamente superam os tatos
2. Tatos errados ocorrem, ecóicos e habilidades de ouvinte são fortes, tatos necessitam da presença de dicas para ocorrerem, são decorados ou a criança tenta adivinhá-los, manutenção necessária
3. Muitos tatos errados ocorrem, ecóicos e habilidades de ouvinte são fortes, “empaca” para aprender nomes e verbos, os tatos são decorados, ocorrem com somente uma palavra a despeito de um repertório de ouvinte de múltiplas palavras, não são espontâneos, generalização falha
4. Habilidades de tato mínimas apesar da presença de habilidades de ouvinte e ecóicos fortes, tentativas repetidas de ensinar tatos sem sucesso.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

5. Imitação motora ausente, fraca ou comprometida

Pontuação ____

0. O repertório de imitação motora está crescendo consistentemente e está proporcional aos outros marcos
1. Ocorre imitação motora mas a pontuação é menor do que outras habilidades avaliadas
2. A imitação não se generaliza facilmente, é inapropriada ou existe uma dependência de dicas de imitação
3. A ocorrência da imitação está relacionada a presença de dicas físicas ou verbais, a motivação para imitar é fraca, mas apresenta habilidades em outras áreas
4. Não tem nenhuma habilidade de imitação ou se tem elas nunca ocorrem de forma funcional

6. Repertório de ecóico ausente, fraco ou comprometido

Pontuação ____

0. O repertório de ecóico está crescendo consistentemente e está proporcional aos outros marcos
1. Ecóicos ocorrem, porém a imitação motora é marcadamente mais forte do que o ecóico
2. Dependente de dicas para emissão de ecóico, a transferência de controle do ecóico para novos operantes é difícil, falha em generalizar habilidades ecóicas
3. Demonstra ecolalia imediata ou tardia, precisa de treino intensivo para adquirir novos ecóicos
4. Não apresenta habilidades ecóicas, mas tem outras habilidades, usa sinais ou PECS, treino de ecóico pode evocar comportamentos negativos

7. Habilidades de Percepção Visual e de Emparelhamento com o Modelo ausentes, fracas ou comprometidas **Pontuação** ____

0. As habilidades visuais e de emparelhamento estão crescendo consistentemente e estão proporcionais aos outros marcos
1. Ocorre emparelhamento mas a pontuação é menor do que em outras habilidades avaliadas, especialmente as que são relacionadas às habilidades de ouvinte.
2. Ocorrem erros de emparelhamento devido a tendência de responder por posição, ordem, por adivinhação, por dificuldades de rastreamento ou ainda pela seleção do último item reforçado
3. Presença de comportamentos inadequados durante atividades de emparelhamento com o modelo, não generaliza, só responde em conjuntos com poucos estímulos, tem dificuldades com estímulos semelhantes
4. Não apresenta habilidades de emparelhamento com o modelo mas mostra outras habilidades, as tentativas de ensinar tarefas de MTS falham repetidamente e comportamentos de fuga e esquiva ocorrem nestas tarefas.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

8. Repertórios de Ouvinte ausentes, fracas ou comprometidos **Pontuação** ____

0. Os repertórios de ouvinte estão crescendo consistentemente e estão proporcionais aos outros marcos
1. Ocorrem discriminações de ouvinte, porém a pontuação é menor do que em outras habilidades avaliadas, especialmente as de tato
2. Erros de discriminação de ouvinte ocorrem devido a tendência de responder pela posição, ordem, adivinhação da resposta correta, rastreamento pobre ou ainda pela seleção do último item reforçado
3. Comportamentos negativos ocorrem durante atividades de discriminação de ouvinte, não generaliza, só responde em conjuntos com poucos estímulos, dificuldade com estímulos verbais complexos
4. Não apresenta habilidades de discriminação de ouvinte mas tem outras habilidades, as tentativas de ensinar tarefas de discriminação de ouvinte falham repetidamente e comportamentos de fuga e esquiva ocorrem nestas atividades.

9. Repertório Intraverbal ausente, fraco ou comprometido **Pontuação** ____

0. O repertório de intraverbal está crescendo consistentemente e está proporcional aos outros marcos
1. Os intraverbais ocorrem, porém, a pontuação é menor do que em outras habilidades avaliadas, especialmente as de tato, discriminação de ouvinte e discriminação de ouvinte por classe, função e característica

2. Intraverbais errados ocorrem, adivinhação da resposta, obrigatoriedade de dicas, intraverbais decorados, falta de espontaneidade e ecolalias
3. Progresso limitado no treino de intraverbal, erros frequentes, respostas decoradas, intraverbais esquecidos rapidamente, sem generalização, sem comportamento intraverbal com pares, porém, apresenta habilidades de mando, tato e de discriminação de ouvinte.
4. Não apresenta comportamento intraverbal funcional ou apresenta respostas decoradas apesar de ter mandos, tatos e habilidades de discriminação de ouvinte.

10. Habilidades Sociais ausentes, fracas ou comprometidas

Pontuação ____

0. As habilidades sociais são apropriadas à idade, estão crescendo consistentemente e estão proporcionais aos outros marcos
1. Os comportamentos sociais ocorrem, porém a pontuação é menor do que em outras habilidades avaliadas
2. Engaja-se em brincadeiras paralelas, mas não inicia interação social, raramente imita os pares ou emite mandos dirigidos a eles.
3. Não troca turnos ou compartilha, não responde aos mandos dos pares ou coopera com eles, não se engaja em brincadeiras sociais ou imaginativas com os pares mas apresenta habilidades de linguagem
4. Na maior parte das vezes brinca sozinho, não faz interações verbais ou não verbais com os pares, pode mostrar outras habilidades com pontuação elevada.

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

11. Dependente de dica

Pontuação ____

0. Aprende consistentemente novas habilidades e não mostra sinais de dependência de dica
1. Normalmente são necessárias muitas tentativas para esvanecer as dicas, mas o processo de transferência do controle é bem sucedido
2. Algumas habilidades se tornam dependentes da dica, tais como intraverbais, comportamentos sociais ou discriminações de ouvinte
3. Em geral é difícil eliminar as dicas, elas são frequentemente sutis e as habilidades verbais são limitadas
4. É muito difícil esvanecer as dicas, a maior parte das habilidades depende da presença de dicas ecóicas, imitativas ou verbais

12. Adivinhação de respostas

Pontuação ____

0. Não adivinha (chutar) as respostas em nenhum dos repertório
1. Comportamentos de adivinhação ocorrem ocasionalmente quando novas palavras são adicionadas mas param após algumas tentativas

2. Adivinhações são um problema frequente, são necessárias muitas tentativas para cessar, porém novas palavras são aprendidas
3. As adivinhações continuam ressurgindo com palavras já aprendidas e ocorrem com mandos, tatos, discriminações de ouvinte e intraverbais (um ou todos), não ocorrem com ecóicos ou imitação, poucas palavras novas são aprendidas
4. Adivinhações ocorrem em quase todas as tentativas e os esforços para encerrá-las podem ter uma longa história de fracasso

13. Habilidades de Rastreamento comprometidas

Pontuação ___

0. Geralmente rastreia conjuntos se a tarefa exige rastreamento
1. Conjuntos numerosos e com estímulos similares causam algum problema de rastreamento mas a criança é bem sucedida depois de 2 tentativas
2. Rastreamento é fraco, geralmente o auxílio de dicas é necessário, restrito a conjuntos de 5 ou menos estímulos, habilidade de rastrear cenas é limitada
3. A habilidade de rastrear estímulos é limitada a conjuntos de 2 ou 3 estímulos, respostas de seleção dependem da presença de dicas, as habilidades de emparelhamento com o modelo, discriminação de ouvinte e discriminação de ouvinte por classe, função e característica são fracas
4. Não rastreia conjuntos de estímulos, responde antes de rastrear os estímulos, em atividades que exigem rastreamento os estímulos evocam comportamentos negativos

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

14. Fracasso em fazer Discriminações Condicionais

Pontuação __

0. Faz discriminações condicionais em um nível que está balanceado com os outros marcos
1. Apresenta dificuldades quando a discriminação condicional exige maior esforço ou atenção (e.g., conjuntos grandes, cenas, estímulos similares)
2. Progresso limitado em tarefas que envolvem discriminações condicionais verbais (discriminação auditiva, discriminação por classe, função e característica e intraverbal), mas apresenta bom progresso em outras áreas
3. Fracassa na maior parte das tarefas que envolvem discriminações condicionais, exceto MTS, emite comportamento negativo nestas atividades, tem história de tentativas fracassadas
4. Não faz discriminações condicionais, mas pode fazer discriminações simples (e.g., mandos, ecóicos, tatos, imitações)

15. Fracasso para generalizar**Pontuação** __

0. Demonstra ambas as generalizações, de estímulos e de respostas, em um nível proporcional às outras habilidades
1. Demonstra alguma dificuldade com generalização de estímulos ou com a generalização de algumas habilidades
2. Precisa de treino formal de generalização na maior parte das habilidades mas eventualmente consegue
3. Precisa de treino intensivo de generalização para a maior parte das habilidades, frequentemente “habilidades generalizadas” são perdidas
4. Não generaliza, exceto tipos de generalização muito simples, respostas decoradas , progresso lento

16. Operações Motivadoras fracas ou atípicas**Pontuação** __

0. Demonstra uma ampla variedade de OMs condizentes com a idade
1. Os adultos notam que os motivadores são levemente diferentes dos motivadores de outras crianças
2. OMs para padrões bizarros de comportamento, OMs fracas para reforçadores condizentes com a idade, OM social fraca
3. OMs anormais para reforçadores primários, o valor das OMs diminui rapidamente, estereotípias frequentes
4. OMs muito limitadas, OMs bizarras e de valor forte, muito poucas OMs apropriadas à idade

17. Custo da resposta enfraquece as OMs**Pontuação** __

0. Geralmente não perde o interesse pelos reforçadores quando as demandas são razoáveis
1. Demonstra um pouco de perda de interesse se a demanda fica levemente mais alta
2. Tem OMs fortes mas tolera apenas um pequeno grupo de respostas antes de perder o interesse pelo item reforçador
3. Rapidamente apresenta perda de interesse após algumas respostas serem solicitadas
4. Se afasta de seus reforçadores mais potentes se a demanda mais leve é apresentada

18. Dependente de reforçamento

Pontuação ___

0. Não apresenta problema quando o reforço é entregue em esquema de reforçamento intermitente ou quando se faz uso de reforçadores sociais / verbais para ensinar
1. Demonstra alguma dificuldade com o uso de reforçadores sociais ou intermitentes mas eventualmente realiza o trabalho solicitado
2. Precisa do uso frequentes de itens reforçadores comestíveis e tangíveis quando em um esquema intermitente
3. Difícil trabalhar com a criança sem a presença de itens reforçadores comestíveis e tangíveis, exibe comportamento de fuga e esquiva
4. A aprendizagem só ocorre com o uso de reforçadores comestíveis e tangíveis entregues em esquema CRF

Comercialização proibida pelo autor M.L.Sundberg. Adaptação de Martone e Goyos (2017)

19. Auto-estimulação

Pontuação ___

0. Não se engaja em auto-estimulação ou comportamentos repetitivos
1. Engaja-se em alguma auto-estimulação mas isso não compete com outras atividades
2. Engaja-se em uma taxa relativamente alta de auto-estimulação que frequentemente compete com outras atividades
3. Engaja-se em uma taxa alta de auto-estimulação que geralmente compete com atividades acadêmicas e sociais
4. Quase constantemente engaja-se em alta taxa de auto-estimulação, outros reforçadores são fracos

20. Problemas de Articulação

Pontuação ___

0. A maior parte dos adultos pode entender o comportamento verbal existente da criança
1. Alguma dificuldade em pronunciar certas palavras mas geralmente a criança pode ser entendida e sua articulação verbal continua melhorando
2. Há dificuldade de ser entendida por estranhos apesar de apresentar a maior parte das habilidades do Nível 2 da Avaliação de Marcos
3. Habilidades vocais muito limitadas e demonstra uma ampla variedade de erros de articulação
4. Não vocal ou tem uma linguagem completamente ininteligível apesar de pontos altos em outros marcos avaliados

21. Comportamento Obsessivo-Compulsivo

Pontuação ___

0. Não demonstra nenhum comportamento obsessivo compulsivo que impeça o aprendizado
1. Presença de algumas obsessões menores mas elas são facilmente superadas e não interferem com o aprendizado
2. Várias obsessões, emite comportamento negativo moderado mas em geral coopera e participa das tarefas de aprendizado sem maiores comportamentos disruptivos.
3. Várias obsessões, emite comportamento negativo e em geral não coopera sem completar o comportamento obsessivo, aprendizado é descontinuado.
4. Obsessões fortes são o foco maior de cada dia, podem consumir uma quantidade significativa de tempo, comportamentos negativos podem ser severos quando as obsessões são interrompidas, aprendizado regularmente descontinuado.

22. Comportamento Hiperativo

Pontuação ___

0. Não excessivamente *hiper* quando comparada aos pares com desenvolvimento típico e atende às tarefas sem dificuldade
1. Ocasionalmente emite comportamento hiperativo ou falha em atender uma demanda mas os comportamentos não são disruptivos em atividades diárias ou de aprendizagem
2. Movimenta-se frequentemente pelo espaço, criança inquieta, dificuldade de realizar tarefas, aprendizagem é fragmentada
3. Geralmente é difícil controlar o comportamento hiperativo, criança pode não esperar em filas ou sentar-se calmamente ou ainda ficar em tarefas mais do que alguns minutos, necessita de ajuda frequente
4. Em constante movimento, inquieta, impulsiva, sobe ou pula nos móveis, pode falar excessivamente, dificuldade de permanecer envolvida em qualquer atividade acadêmica ou social, aprendizagem é seriamente afetada

23. Fracasso em manter contato visual ou atender às pessoas

Pontuação ___

0. Faz contato visual apropriado com os outros e de forma condizente com a idade, atende aos outros
1. Os adultos começam a notar que o contato visual é diferente de outras crianças
2. Não estabelece frequentemente contato visual ou atenta aos rostos ou pessoas de modo similar às outras crianças
3. Não estabelece contato visual ao emitir mandos, dificuldade de manter qualquer contato visual, normalmente olha para o lado quando conversa com os outros, atenta mais para objetos do que para pessoas
4. Quase nunca estabelece contato visual, evita pessoas, mas pode ter habilidades

verbais

24. Defesa Sensorial

Pontuação __

0. Nenhum problema relacionado aos estímulos sensoriais
1. Os adultos começam a notar que a sensibilidade aos vários estímulos sensoriais é diferente de outras crianças
2. Certas estimulações sensoriais podem afetar a criança mas a defensividade é moderada e normalmente não interfere em atividades de aprendizagem
3. Frequentemente reage a estímulos sensoriais específicos com comportamentos de esquiva do tipo mãos no ouvido, fechar os olhos e ficar agitada/inquieta
4. Consistentemente reage a estímulos sensoriais específicos com comportamentos negativos como birras e agressões e a presença de certos estímulos sensoriais compete com atividades educacionais

DISCUSSÃO ESTUDO 1

A escolha da tradução e adaptação do VB-MAPP para a língua portuguesa foi baseada nos seguintes fatores:

(1) instrumento cujo alvo é a primeira infância e isso pode colaborar para que as avaliações (e posterior intervenções) iniciem precocemente. O VB MAPP está organizado em níveis que avaliam o desempenho de crianças típicas até 48 meses;

(2) O VB MAPP é um tipo de avaliação referenciada por critérios. Isso significa que a avaliação procura descobrir os pontos fortes e fracos da criança através de critérios claros. Esse é um tipo de medida educacional cuja preocupação não é comparar o desempenho dos sujeitos, mas sim a situação do indivíduo frente a um conjunto de objetivos fixados (Viana, 2013). O objetivo dos 170 marcos é posicionar cada criança em um ponto do desenvolvimento e seguir o ensino a partir desse resultado.

(3) os itens da avaliação são definidos operacionalmente, mas também exigem que o avaliador considere a função (e não apenas a topografia) dos comportamentos avaliados. Isso requer o planejamento de situações e contextos que aumentem a probabilidade da criança se comportar de determinada maneira;

(4) uma vez que os itens são avaliados, o resultado da avaliação é facilmente arranjado e os dados interpretados

(5) a avaliação permite que o progresso da criança seja acompanhado e mensurado ao longo do tempo. A cada reavaliação é possível verificar os ganhos comportamentais da criança e estabelecer novos critérios de avanço.

(6) O VB- MAPP é fruto de décadas de estudo da análise do comportamento e seu uso tem sido recomendado pela literatura e praticantes da área (e.g., Grannan & Rehfeldt, 2012; Marchese, Carr, LeBlanc, Rosati, & Conroy, 2012; Polick, Carr, & Hanney, 2012).

Um desafio da construção de um sistema de avaliação para crianças com atrasos do desenvolvimento, como o TEA, está em identificar o que constitui um programa suficientemente abrangente, dado que, quadros dessa natureza, afetam todas as áreas de desenvolvimento de uma criança (APA, 2013) A avaliação deve ser sistemática e abrangente e envolver todas as áreas de funcionamento da criança. Nesse aspecto o VB-MAPP é suficientemente abrangente pois avalia 16 áreas de habilidades diferentes agrupadas em habilidades sociais, motoras, de linguagem, acadêmicas e de brincar, proporcionando uma visão bastante ampla do repertório existente da criança.

Em uma extensa revisão de mais de vinte ferramentas de avaliação utilizados nos programas de intervenção precoce (Gould, Dixon, Najdowski, Smith, & Tarbox, 2011), quatro foram selecionadas, entre elas o VB-MAPP, como sendo eficazes para o rastreamento de habilidades e posterior delineamento de programas de intervenção com crianças com TEA. Os autores destacaram como pontos positivos do VB-MAPP a abrangência da avaliação e a presença de critérios claros e definidos para cada marco. Outro aspecto levantado pelos autores foi a constatação de que há muitas escalas e testes diagnósticos para a detecção precoce do transtorno, porém, poucos instrumentos de avaliação comportamental eficazes em mensurar de forma detalhada as áreas de competência da criança como o VB-MAPP faz.

Para Matson (2007) comportamentos alvo operacionalmente definidos são a marca registrada de programas de tratamento comportamentais e devem fazer parte das avaliações que identificam problemas e formulam os planos de tratamento das crianças. Para o autor uma avaliação eficaz é um processo que define a natureza de um problema e desenvolve recomendações específicas para a sua abordagem. Nesse aspecto, o VB MAPP apresenta critérios claros de avaliação do repertório da criança e há uma indicação pormenorizada dos procedimentos necessários para medir cada marco.

O desenvolvimento e análise de avaliações comportamentais eficientes tem sido o campo de estudo de vários pesquisadores e clínicos da área, sendo o VB-MAPP parte desse escrutínio (e.g., Barnes, Mellor & Rehfeldt, 2014; Gould, Dixon, Najdowski, Smith e Tarbox, 2011). As críticas mais frequentes ao material (Dixon, Belisle, Stanley, Rowsey, Daar, & Szekely, 2015; Dixon, Tarbox, Najdowski, Wilke, & Granpeesheh, 2011) apontam a ausência de medidas psicométricas como fator que compromete a validade e fidedignidade do material. No capítulo 2 do VB MAPP, Sundberg (2008) explica que os 170 marcos de sua avaliação foram selecionados através da pesquisa de mais de cinquenta tabelas de desenvolvimento oriundas de diversas fontes e depois reclassificadas nos termos da análise de comportamento verbal de Skinner (1957). Ressalta ainda, que a seleção dos marcos foi elaborada de acordo com as suas próprias experiências ao longo de 35 anos de trabalho e que os ajustes necessários foram baseados nos resultados de dados de pesquisa de campo, *feedback* de colegas analistas do comportamento, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros, porém, dados empíricos não são oferecidos.

Outra crítica sobre o material é que sua administração depende de uma avaliação direta, ou seja, da presença do avaliador em cada item da testagem (Gould, Dixon, Najdowski, Smith, & Tarbox, 2011), sendo o tempo gasto para efetuar a avaliação um fator a ser considerado. Embora isso seja verdade, até porque profissionais capacitados e treinados são

necessários, Sundberg (2008) destaca a possibilidade de empregar familiares, cuidadores e educadores em algumas das tarefas da avaliação (brincadeiras, situações escolares, rotinas domésticas), desde que ensinados a fazê-lo, para que os dados apresentados possam ser confiáveis. Assim, em algumas ocasiões é possível obter dados sem a presença do especialista.

A última consideração sobre as limitações do VB-MAPP diz respeito ao fato do material avaliar somente o repertório de crianças típicas de até quatro anos de idade, deixando habilidades mais sofisticadas e complexas sem avaliação (Gould, Dixon, Najdowski, Smith, & Tarbox, 2011). Crianças mais velhas ou com vários anos de tratamento, irmão, eventualmente, necessitar de alvos de ensino novos e o VB-MAPP não abarca essa população. Embora, seja realmente relevante dar continuidade ao processo de avaliação e intervenção para crianças mais velhas e adultos, o VB-MAPP se propõe a abarcar o tratamento da primeira infância, época em que as intervenções EIBI alcançam os maiores ganhos e onde a análise do comportamento já acumulou um robusto conjunto de evidências científicas (Reichow, 2012; Virués-Ortega, 2010).

Apesar das críticas elencadas acima, a adaptação do VB-MAPP para a nossa língua permitirá que profissionais da área possam acessar o material sem a barreira da língua e aprender a usá-lo, tanto nas pesquisas da academia, quanto para o planejamento de intervenções.

Ressaltamos que uma avaliação precisa, como a que o VB-MAPP propõe, é o ponto de partida para a condução de um tratamento que amplie o repertório comportamental da criança. Por outro lado, uma avaliação incorreta pode gerar tratamentos que resultam em um currículo pouco balanceado, destacando apenas uma ou poucas áreas do desenvolvimento. Por exemplo, um tipo de currículo que privilegie competências acadêmicas, mas não proponha ações que ajudem a criança a desenvolver habilidades de socialização relevantes dentro do ambiente escolar, ou que proponha o ensino de habilidades erradas para o momento da criança (e.g., habilidades cujos pré-requisitos não foram ensinados ainda). Assim, não podemos deixar de destacar que, embora o acesso ao material na língua portuguesa seja um facilitador, não exclui a necessidade do estudo e conhecimento especializado de quem irá administrá-lo e, sobretudo, interpretá-lo.

Entre as limitações desse estudo apontamos a necessidade da adaptação completa do material. Sua adaptação integral é um projeto que faz parte do Laboratório de Aprendizagem Humana, Multimídia e Interativa e Ensino Informatizado (LAHMIEI) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e sua finalização está programada para uma segunda etapa.

Como continuidade desse estudo sugerimos fazer a tradução reversa, que seria um critério de controle adicional e comparar os resultados, ou ainda, utilizar a versão brasileira para verificar a similaridade dos resultados obtidos quando diferentes avaliadores observam a mesma criança.

MÉTODO ESTUDO 2

O objetivo do presente estudo foi implementar um treino para ensinar um conjunto de habilidades necessárias para a implementação do VB-MAPP. Cada um dos níveis de Avaliação de Marcos (i.e., Nível 1, 2 e 3) testam habilidades cada vez mais complexas e exigem, por conseguinte, que o condutor da avaliação exiba um conjunto de comportamentos para administrá-lo. Alguns exemplos incluem, obter informações sobre a criança com os familiares, indagar sobre quais são os prováveis reforçadores e sobre presença de comportamentos inadequados, organização do material de avaliação e alternância entre os tipos de sondagem durante toda a avaliação. O foco do treinamento foi ensinar aos avaliadores quais comportamentos são necessários durante todos os níveis da avaliação, além de, alguns comportamentos específicos esperados para cada nível do VB-MAPP.

O treinamento foi um pacote BST, elaborado integralmente para esse estudo, que ofereceu informações gerais sobre o VB-MAPP e também sobre habilidades específicas de testagem para os Níveis 1 e 2 dos marcos de desenvolvimento.

Participantes

Dez profissionais formados nas áreas de psicologia ou pedagogia, todos sem nenhuma experiência na condução do VB-MAPP, foram classificados em dois grupos:

Experientes

O critério de inclusão nesse grupo exigiu que os participantes estivessem trabalhando diariamente em um serviço de atendimento para crianças autistas pelos últimos 06 meses. Fizeram parte do grupo os participantes 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Inexperientes: o critério de inclusão nesse grupo exigiu que os participantes não tivessem mais que 30 dias intercalados de experiência de trabalho com crianças autistas. Fizeram parte do grupo os participantes 1, 2, 3 e 4.

Local e material

O estudo foi desenvolvido em uma instituição que trabalha diariamente com crianças autistas e quadros similares na cidade de Ribeirão Preto e em um clínica da cidade de São Paulo. As salas de atendimento tinham mesa, cadeira, câmera e materiais de avaliação (figuras, jogos, brinquedos, quebra cabeças). O material disponibilizado para cada participante foi o VB-MAPP em português, folhas de registro elaboradas para o estudo,

caneta, papel e os materiais de trabalho descritos acima. As sessões foram gravadas integralmente

Termo de consentimento livre e esclarecido

Os Apêndices 1 e 2 apresentam os termos de consentimento livre e esclarecido aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, protocolo CAAE: 54253116.9.0000.5504.

Concordância entre observadores

A porcentagem de 20% das sessões de cada participante foi observada. Uma lista de itens (Avaliação de Desempenho, descrita abaixo) foi utilizada para verificar a concordância entre observadores (Apêndice 3). Considerou-se concordância os itens da avaliação que foram pontuados da mesma maneira, caso contrário, considerou-se discordância. O índice de concordância entre observadores foi calculado dividindo-se o número de concordâncias mais discordâncias multiplicado por 100. O índice de concordância obtido foi de 89%. na fase de pré-teste e 86% na fase de pós-teste.

Variável Dependente

Os comportamentos escolhidos como necessários para uma correta implementação do VB-MAPP foram definidos e listados em uma avaliação, denominada nesse estudo de Avaliação de Desempenho (Tabelas 6, 7, 8, 9 e 10). A variável dependente foi essa lista de habilidades, adaptada parcialmente do estudo de Barnes, Mellor e Rehfeldt (2014). Alguns dos itens foram mantidos como na versão original e outros alterados. Já os itens da Avaliação de Desempenho para Nível 3 (Tabela 10) foram criados para esses estudo. Ela foi dividida em três partes:

- (1) comportamentos de avaliador esperados antes da avaliação (Tabela 6)
- (2) comportamentos de avaliador gerais esperados durante toda a avaliação (Tabela 7)
- (3) comportamentos de avaliador específicos para cada um dos três níveis (Tabelas 8, 9 e 10).

Tabela 6

Apresenta os itens de verificação da Avaliação de Desempenho antes da avaliação

Itens de desempenho antes da avaliação	Pontos		
	0	1	2
Usa das informações fornecidas sobre a criança para selecionar objetos e atividades de preferência	Ambiente não contém itens preferidos	Ambiente contém sempre o mesmo item	Ambiente contém todos os itens preferidos (possíveis)
Materiais da avaliação organizados, prontos para serem utilizados (agrupados e rotulados por tipos de habilidades que serão verificadas)	Não organizados	Organizados sem os rótulos para cada tipo de testagem	Organizados e com rótulos claros para cada tipo de testagem
Folhas de registro e lápis presentes e de fácil acesso	Sem a folha de registro e lápis para anotação	Presentes mas de difícil acesso	Presentes e de fácil acesso

Fonte: Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, de Barnes, Mellor, Rehfeldt (2014).

Tabela 7

Apresenta os itens de verificação da Avaliação de Desempenho necessários durante toda a avaliação

Itens para toda a avaliação	Pontos		
	0	1	2
Estabelecer vínculo com a criança: brincar, seguir seu interesse	Começa a avaliação sem estabelecer vincula/começa testando	Passa 05 min estabelecendo vincula	Passa de 5-10 min estabelecendo vincula
Testagem de tarefas mais fáceis para mais difíceis	Não consulta anotações para saber quais tarefas apresentar	Faz uma ou duas tentativas de testagem com tarefas fáceis	Pede pelo menos 3 tarefas fáceis
Sondagem para mandos durante toda a avaliação – cria oportunidades frequentes para acesso por itens preferidos	Nunca ou somente como testagem isolada	Parte da sessão (pelo menos 2 vezes for a da testagem)	Durante toda a sessão
Controla o acesso aos materiais e itens preferidos. (Se a criança consegue “avançar” nos itens, são colocados em lugar de acesso difícil ou as novas tentativas bloqueadas)	Criança consegue acesso aos materiais 8 ou mais vezes	Criança consegue acesso aos materiais de 4 -7 vezes	Criança consegue acesso aos materiais 3 ou menos vezes durante a avaliação
Alterna os tipos de sondagens	Nunca	Parte da sessão	Durante toda a sessão
Se a criança evita ativamente as sondas apresentadas de forma natural, reapresenta a tarefa mais tarde no formato DTT	Nunca	Algumas vezes	Todas
Se a criança evita ativamente as sondas apresentadas em	Nunca	Algumas vezes	Todas

DTT reapresenta a tarefa,
mais tarde no formato
naturalístico

Fornece elogios contingentes a respostas corretas	Nunca	Algumas vezes	Todas
Providencia frequentes intervalos para brincar/ tempo livre	Não oferece intervalo	Intervalo depois que a criança reclama	Fornece intervalo de forma programada e constant

Fonte: Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, de Barnes, Mellor, Rehfeldt (2014).

Tabela 8

Apresenta os itens de verificação da Avaliação de Desempenho para Nível 1

Itens desempenho para Nível 1	Pontos		
	0	1	2
Apresentar itens para emissão de mandos (itens a vista, mas fora de alcance)	Apresenta itens mas não os mantém fora do alcance	Apresenta itens para a criança mas nem sempre os mantém fora de seu alcance	Apresenta itens e os mantém fora do alcance da crianças em todas as sondas
Sondar tatos naturalmente ao mostrar livro ou brincar	Nunca	Uma vez na sessão	Pelo menos 3 vezes
Sondar respostas de ouvir o próprio nome durante a avaliação	Sonda respostas ao próprio nome mais de 5 vezes seguidas	Sonda respostas ao próprio nome entre 3 -5 vezes seguidas	Sonda respostas ao nome não mais de 2 vezes seguidas e repete posteriormente
Sondar de respostas de ouvinte durante a avaliação	Sonda 8 respostas ouvinte seguidas ou mais sem intercalar com outra tarefa	Sonda entre 5 e 7 respostas de ouvinte seguidas sem intercalar	Sonda até 4 respostas de ouvinte sem intercalar com outra tarefa
Sondar MTS durante a sessão	Sonda 8 ou mais MTS seguidos sem intercalary	Sonda entre 5 e 7 MTS seguidos sem intercalar	Sonda até 04 MTS seguidas e intercala com outra atividade
Sondar imitação motora durante a sessão	Sonda 8 ou mais imitações motoras seguidas	Sonda entre 5- 7 imitações motoras seguidas	Sonda até 4 imitações motoras seguidas e intercala com outra atividade

Fonte: Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, de Barnes Mellor, Rehfeldt (2014).

Tabela 9

Apresenta os itens de verificação da Avaliação de Desempenho para Nível 2

Itens desempenho Nível 2	Pontos		
	0	1	2
Planejar situações (OM's) para itens faltantes	Não planeja	Planeja para 1 ou 2 itens	Planeja para mais de 2 itens ou reapresenta a tarefa se não respondeu
Planejar situações (OM's) para ações desejadas	Não planeja	Planeja para 1 ou 2 ações	Planeja para mais de 2 ações ou reapresenta a tarefa se não respondeu
Intercalar sondagens para LRFFC durante toda a sessão	Testa 8 ou mais sem intercalar	Testa 5 a 7 sem intercalar	Testa até 4 e intercala
Intercalar sondagens para intraverbais durante toda a sessão (completar músicas, ações do cotidiano)	Testa 8 ou mais sem intercalar	Testa 5 a 7 sem intercalar	Testa até 4 e intercala
Imitação variada (motora, com objeto, fina)	Testa 8 ou mais sem intercalary	Testa 5 a 7 sem intercalary	Testa até 4 e intercala
Organiza as testagens com o número correto de exemplares solicitados nas tarefas	Apresenta erros de execução	Apresenta erros de execução e anota/corrige	Não apresenta erros

Fonte: Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, de Barnes Mellor, Rehfeldt (2014).

Tabela 10

Apresenta os itens de verificação da Avaliação de Desempenho para Nível 3

Itens desempenho Nível 3	Pontos		
	0	1	2
Testar mandos de forma polida	Não cria oportunidades	Cria para uma situação	Cria para mais de uma situação
Tato com frases de 4 palavras	Somente DTT	Somente natural	Testa ambos formatos
Instrução de 3 passos	Não testa	Somente DTT	Aproveita das brincadeiras para pedir
Pede que a criança selecione itens por mais de um atributo (por exemplo por cor e forma)	Somente DTT	Somente natural	Testa em ambos os formatos
Imitação generalizada (qualquer novo)	Somente DTT	Somente natural	Testa em ambos os formatos
Emparelhamento generalizado	Somente DTT	Somente natural	Testa em ambos os formatos
Alterna sondagens de ouvinte e tato para letras maiúsculas	Só testa na ordem	Testa na ordem e fora da ordem, mas solicita de 6 para mais seguidas	Testa até 5 letras e fora da ordem
Cria situações de interesse para a criança (com vídeos, livros) para que ela recontе um evento que ouviu ou assistiu.	Não cria	Testa com apenas um recurso	Testa com mais de um recurso
Alterna sondagens para ouvinte e tato de números de 1-5	Testa somente na ordem	Testa na ordem e fora da ordem, mas solicita de 5 para mais seguidas	Testa fora da ordem e não mais do que 4 seguidos

Cada item da Avaliação de Desempenho foi pontuado com zero, um ou dois (zero quando não cumpriu o item de desempenho, um quando cumpriu parcialmente e dois quando o fez integralmente). Na fase do pré- teste, vinte e quatro itens de desempenho foram verificados: antes da avaliação, habilidades gerais e habilidades específicas para Nível 1 e 2 ((Tabelas 6, 7, 8 e 9) . Assim, cada participante poderia obter 48 pontos totais se conseguisse pontuar dois em todos os vinte e quatro itens da Avaliação de Desempenho. A pontuação de cada participante foi transformada em porcentagem a partir do número de pontos obtidos na Avaliação de Desempenho dividido pelo total de pontos possíveis. O mesmo cálculo foi realizado no pós- teste. O desempenho dos participantes na condução do Nível 3 foi avaliado por uma lista de verificação de dez itens (Tabela 10) também pontuados com zero, um ou

dois. Nesse caso, cada participante poderia acumular no máximo vinte pontos ao receber pontuação dois em todos os dez itens. O desempenho também foi calculado em porcentagem a partir do número de pontos obtidos dividido pelo total de pontos possíveis. A Tabela 11 apresenta detalhadamente o sistema de pontuação.

Tabela 11

Apresenta itens e pontuações da avaliação de desempenho

Avaliação de desempenho	Quantidade de itens avaliados	Pontuação Maxima
Itens desempenho antes da avaliação	3	6
Itens de desempenho para toda a avaliação	9	18
Itens de desempenho para Nível 1	6	12
Itens de desempenho para Nível 2	6	12
Itens de desempenho para Nível 3	10	20

Variável Independente

A variável independente foi um pacote BST composto pelas etapas de instrução, modelação, ensaio e *feedback* do desempenho do participante, com correção quando necessário.

Instrução: fase realizada em uma sala de aula com a pesquisadora oferecendo uma apresentação em formato de aula expositiva sobre o VB-MAPP mediante apresentação de slides. A apresentação mostrou informações gerais sobre o VB-MAPP e sua utilização, descrição dos operantes verbais e exemplos e técnicas gerais para a condução da avaliação (e.g., intercalar as sondas para diferentes operantes, acesso da criança a itens preferidos, intervalos para brincar, como avaliar de forma estruturada e naturalística). Todos os itens da avaliação de desempenho foram cobertos. Os participantes tiveram toda a liberdade para interromper a apresentação e fazer perguntas. Além disso, receberam uma cópia do material apresentado em aula.

Modelação: vídeos exemplificando a aplicação das tarefas do VB-MAPP (e.g., intercalando sondagens dos operantes, utilizado materiais como livros para sondar diferentes operantes, tipos de tarefas específicas para os níveis 1 e 2, organização do material.) Todos os vídeos foram produzidos para esse estudo.

Ensaio e Feedback: nessa fase os participantes fizeram ensaios práticos dos tipos de tarefas comumente presentes na avaliação do VB-MAPP. Cada participante recebeu um conjunto de

tarefas para realizar e teve um retorno imediato sobre o seu desempenho. Eventuais erros foram corrigidos e ensaiados novamente até que o participante acertasse.

Procedimento

A Tabela 12 sumariza as fases do procedimento. O desempenho de cada participante foi medido antes e depois do treinamento nas fases de pré e pós -testes respectivamente. Os participantes foram divididos em dois grupos: grupo controle, participou da fase do pré-teste e pós -teste 1, mas não participou do treinamento. O grupo experimental participou de ambas as fases e do treinamento. A distribuição dos participantes nos grupos foi feita de forma que cada grupo tivesse cinco participantes, sendo três deles experientes e dois inexperientes, conforme já descrito. O grupo controle ficou com os participantes 1, 2, 8, 9 e 10 e o grupo experimental com os participantes 3, 4, 5, 6 e 7.

No pré -teste cada um dos dez participante avaliou uma criança e teve o seu desempenho mensurado de acordo com a pontuação obtida na Avaliação de Desempenho até o Nível 2 (Tabelas 6, 7, 8 e 9). A fase de pós- teste foi dividida em duas: pós- teste 1, novamente para todos os integrantes e pós -testes subsequentes apenas para P3 e P6 do grupo experimental. Para o pós - teste 1, a primeira reavaliação de todos os participantes, a condução da avaliação foi realizada com a mesma criança do pré-teste. Além disso, nessa etapa, somente para o grupo experimental, houve uma tarefa adicional: tarefas de Nível 3 do VB- MAPP. Nessa etapa foi observado a eficácia do treinamento na promoção da generalização para as tarefas de Nível 3 não ensinadas durante o BST. Somente para os participantes P3 e P6 outras sessões de pós teste, incluindo Nível 3, foram programadas. Eles foram escolhidos porque tiveram os piores desempenhos na fase do pré-teste e na testagem de Nível 3 do pós-teste 1. Os pós- testes seguiram até que ambos os participantes alcançassem pelo menos 85% de desempenho correto nas habilidades de Nível 3. Foram necessárias seis sessões no total.

Tabela 12

Apresenta as fases do estudo

Condição experimental	Fases			
	Pré-teste	Treino (tarefas Nível 1 e 2)	Pós -teste 1	Outros Pós-testes
Grupo 1 (controle)	Sim	Não	Sim	Não
Grupo 2 (experimental)	Sim	Sim	Sim	Somente P3 e P6
Níveis testados	1 e 2	1 e 2	1, 2 (controle) 1, 2 e 3 (experimental)	1, 2 e 3 (P3 e P6)

Pré-teste

Dez dias antes do pré- teste iniciar, os dez participantes receberam o VB-MAPP adaptado para o português. Esse tempo foi programado para que todos tivessem tempo de ler o material entregue. Transcorrido esse período as primeiras avaliações tiveram início. Não houve nenhum tipo de instrução ou orientação adicional sobre a condução do VB-MAPP, exceto o que estava contido no material entregue. Antes do início das avaliações todos os participantes fizeram um teste breve sobre o VB-MAPP que foi disponibilizado para estudo. Aqueles que tiveram desempenho superior a 90% na prova iniciaram a avaliação. Todos passaram.

Cada participante recebeu folha de registro, descrição por escrito de todas as tarefas ou marcos que deviam ser avaliados em cada nível e avaliou uma criança. Todo o material necessário para as avaliações (cartões, jogos, brinquedos) foi disponibilizado, embora, coubesse ao participante escolher aquilo que achasse pertinente de forma independente e sem nenhuma orientação adicional. Os itens de preferência das crianças foram informados pelos locais de atendimento e a escolha das crianças, de acordo com as escalas ou agendas de atendimento também dos próprios locais.

Fase de treinamento

Nessa fase os participantes do grupo experimental passaram por quatro etapas de treino divididos em dois dias diferentes de trabalho conjunto. No primeiro dia foram apresentadas as etapas de instrução e modelação. No segundo dia, ensaio e feedback.

Pós- teste e generalização

No pós-teste os participantes do grupo controle e do grupo experimental tiveram novamente seu desempenho mensurado. O grupo controle não participou do treinamento e só retestou para tarefas de desempenho até o Nível 2. Já para o grupo experimental, o pós -teste teve um acréscimo de tarefa. Os participantes receberam uma lista adicional com algumas tarefas presentes no Nível 3 do VB-MAPP e não ensinadas diretamente durante o treinamento. Verificamos se as habilidades ensinadas anteriormente foram suficientes para garantir um desempenho correto em tarefas de Nível 3. Após o pós -teste 1, seguimos com outras avaliações de pós- teste, mas somente para os participantes P3 e P6 em todos os níveis e com crianças diferentes. Observamos também se as habilidades de avaliador se generalizariam quando novas crianças fossem avaliadas.

RESULTADOS ESTUDO 2

Todos os dez participantes (P1 a P10) integraram a fase do pré- teste e tiveram o seu desempenho mensurado antes do pacote de ensino. A Figura 1 apresenta o desempenho individual de cada membro dos grupos controle (P1, P2, P8, P9 e P10) e experimental (P3, P4, P5, P6, P7). A pontuação obtida na Avaliação de Desempenho foi convertida em porcentagem. Cada grupo foi composto por 05 participantes, sendo dois inexperientes e três experientes . Para o grupo controle os acertos ficaram entre 52,20% (P2) e 72,91 (P8) e para o experimental entre 47,91 (P3) e 77,08 (P5 e P7).

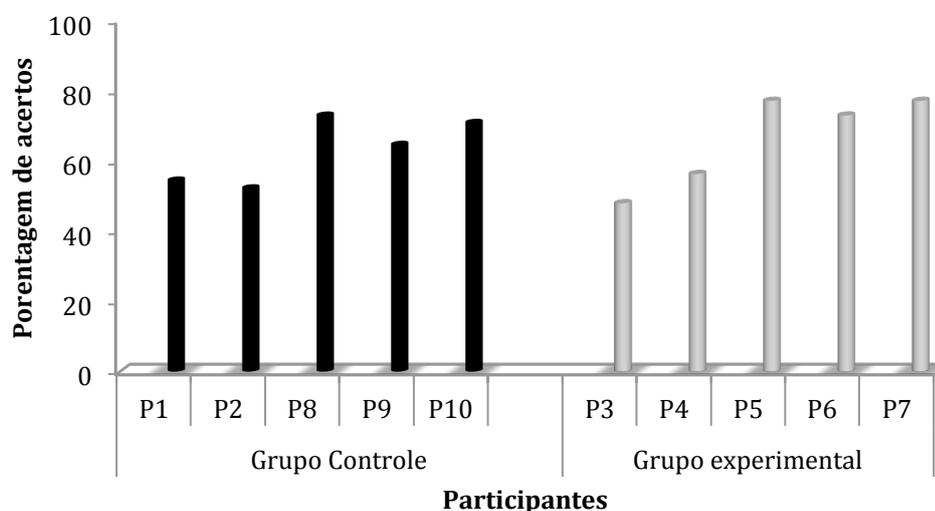


Figura 1: Desempenho dos participantes por grupo controle e experimental na fase do pré –teste.

A Figura 2 traz os resultados dos participantes na fase do pré- teste por grupo inexperiente e experiente. Os participantes P1 e P2 do grupo controle e P3 e P4 do grupo experimental são os inexperientes e com os menores resultados gerais na Avaliação de Desempenho. Os valores ficaram entre 47,91 % (P3) e 56,25 % (P4). Já, entre os participantes experientes, os valores mínimos ficaram com P9 (64,58%) do grupo controle e P6 (72,91%) do grupo experimental e os valores máximos com os participantes P5 e P7 (77,08% cada) do grupo experimental.

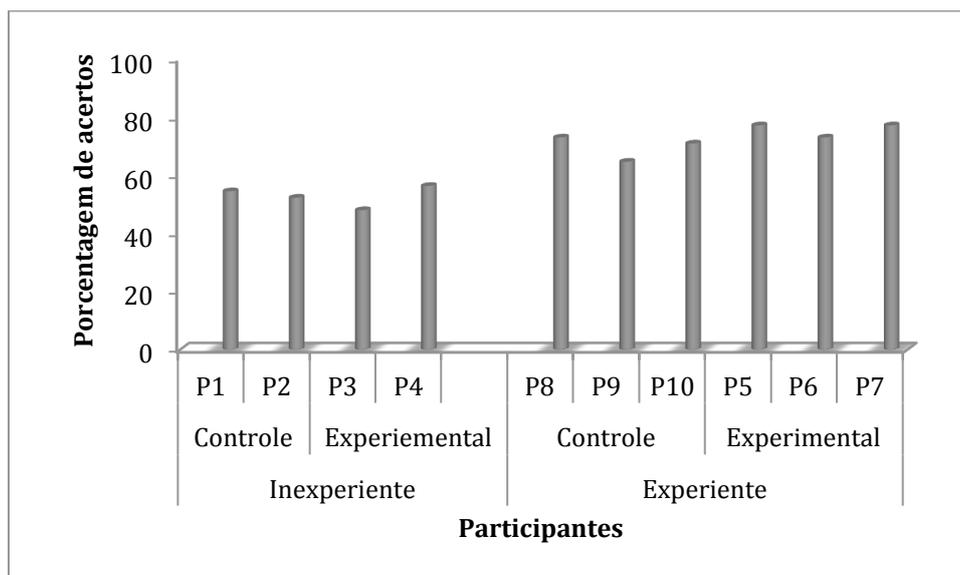


Figura 2: Apresenta o desempenho dos participantes por grupos de inexperiente e experiente. nos grupos controle e experimental na fase do pré-teste.

Na primeira reaplicação do VB –MAPP (pós- teste 1), todos os participantes refizeram a avaliação com a mesma criança do pré-teste. A diferença foi que o grupo controle não participou do treinamento e nem foi testado para tarefas de Nível 3. Os resultados dos grupos controle e experimental são apresentados na Figura 3 e comparados. É possível ver que o grupo experimental apresentou, no pós teste 1, acertos de 83,33% (P3) a 95,58% (P4 e P5). Já os participantes do grupo controle variaram entre 56,25 (P1) a 77,08 (P2). Observamos que P1 teve mais acertos, passando de 54,41% para 56,25% e P2, de 52,2% para 77,08%. Entretanto, apesar do aumento do percentual de acertos de P2, seu desempenho foi inferior ao pior desempenho do grupo experimental (P3).

Além disso, foi possível notar que houve um aumento significativo no desempenho de todos os participantes do grupo experimental quando comparados com o pré-teste e pouca alteração entre as fases para o grupo controle, exceto por P2.

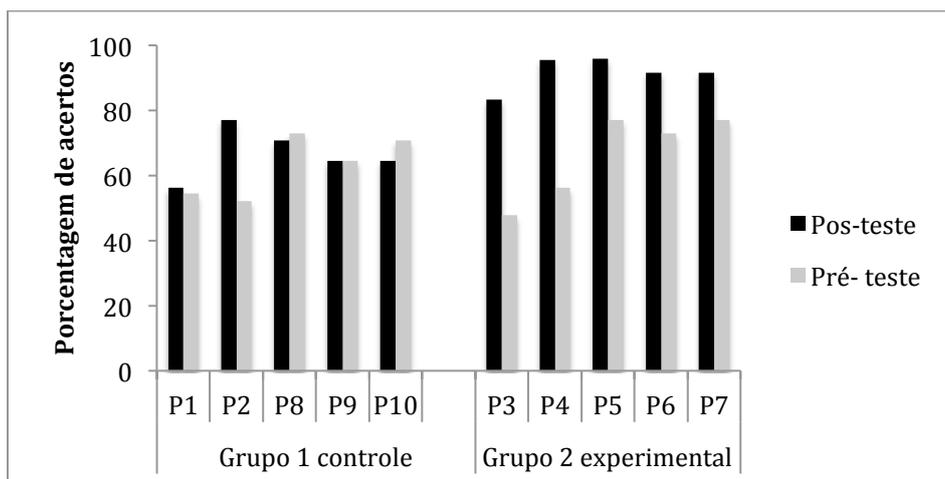


Figura 3: Apresenta o desempenho do grupo controle nas fases de pré- teste e pós- teste 1 e compara resultados com os do grupo experimental que teve treinamento

Já na Figura 4, apenas os resultados do grupo experimental, nas fases de pré e pós- teste1 são mostrados. Porém, houve a inclusão do desempenho dos participantes nas tarefas de Nível 3. Para P3, P4 e P5, os resultados nas tarefas de Nível 3 foram mais altos quando comparados com os seus resultados do pré- teste, porém, menores quando comparados com os desempenhos para Níveis 1 e 2. P6 e P7 apresentaram resultados de Nível 3 inferiores aos do pré-teste. P6 pontuou 72,91% no pré teste e 70% no Nível 3 e P7, foi de 77,08% para 75% de acertos. Todos os participantes do grupo experimental apresentaram percentual de acertos menor, nas tarefas de Nível 3, do que mostraram no mesmo pós- teste para as tarefas de Nível 1 e 2.

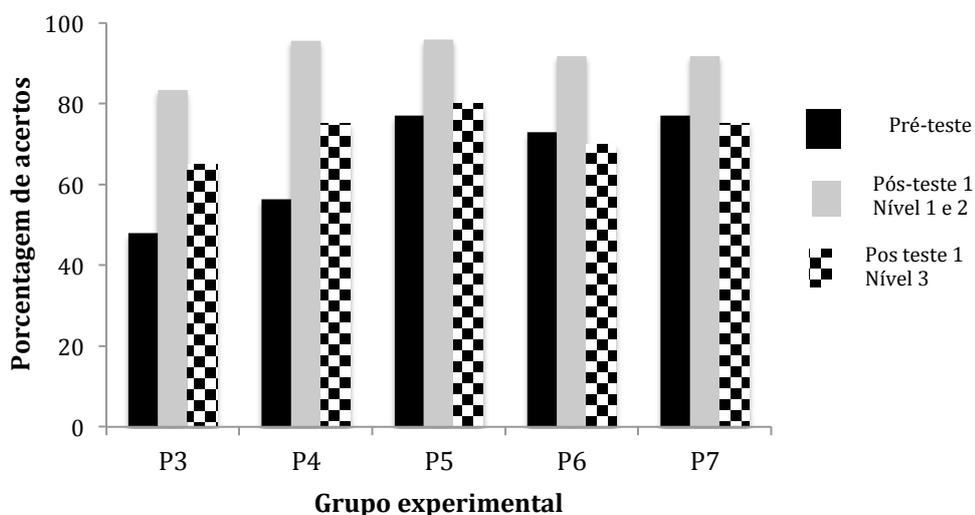


Figura 4: Porcentagem de acerto dos participantes do grupo experimental nas fases de pré- teste , pós- teste 1 e pós teste 1 com os dados de Nível 3.

O pós- teste 1 foi realizado por todos os 5 participantes do grupo experimental, entretanto, para P3 e P6 foram feitas novas sessões de pós teste (em todos os 3 níveis) e com crianças diferentes. P3, participante inexperiente do grupo experimental, teve o desempenho mais baixo na fase de pré- teste e na aplicação do Nível 3 quando comparado com P4, também do mesmo grupo (Figura 4). O mesmo ocorreu com P6, participante experiente do grupo experimental (Figura 4). Os dois foram selecionados para realizar novas avaliações de pós- teste. Os resultados são apresentados na Figuras 5 e 6.

A Figura 5 mostra P3 e P6 em seis sessões de pós teste, incluindo o pós teste 1, considerando apenas os acertos nas tarefas de Nível 1 e 2. Já no pós- teste 1, P3 e P6 apresentaram um aumento no percentual de acertos significativo (Figura 3). Nas sessões seguintes P3 melhorou gradualmente seu desempenho de 83,33% para 91,66%. P6 mostrou um pouco mais de variação nos resultados dos pós- teste, mostrando uma pequena queda no pós- teste 3(PT3) e pós- teste 4 (PT4), mas retomando seu percentual acima de 90% no pós- teste 5 (PT5) e pós- teste 6 (PT6).

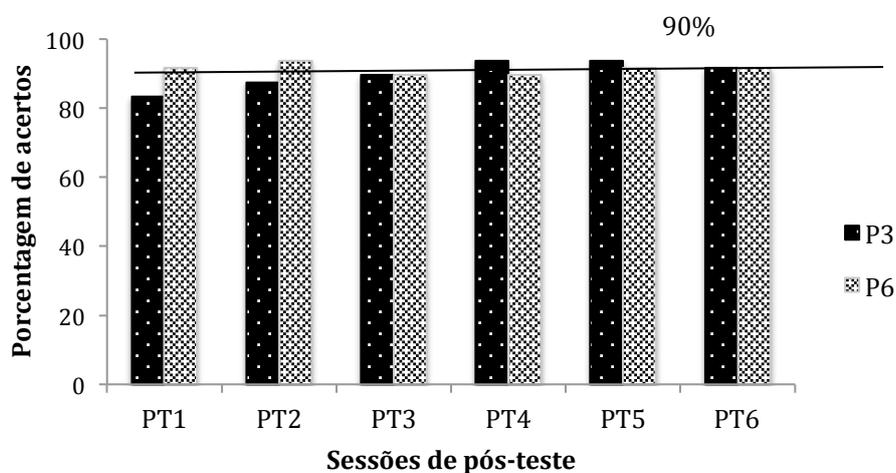


Figura 5: Desempenho de P3 e P6 nas sessões de pós -teste Níveis 1 e 2

Na Figura 6 observamos o comportamento de P3 e P6 nas sessões de pós -teste somente considerando as tarefas de Nível 3 do VB MAPP. Embora os resultados nessa etapa tenham sido menores que os acertos apresentado para os Níveis 1 e 2, ambos os participantes aprimoraram suas habilidades para Nível 3 no decorrer das sessões. P2 passou gradualmente de 65% para 85% e P6 de 70% para 85%.

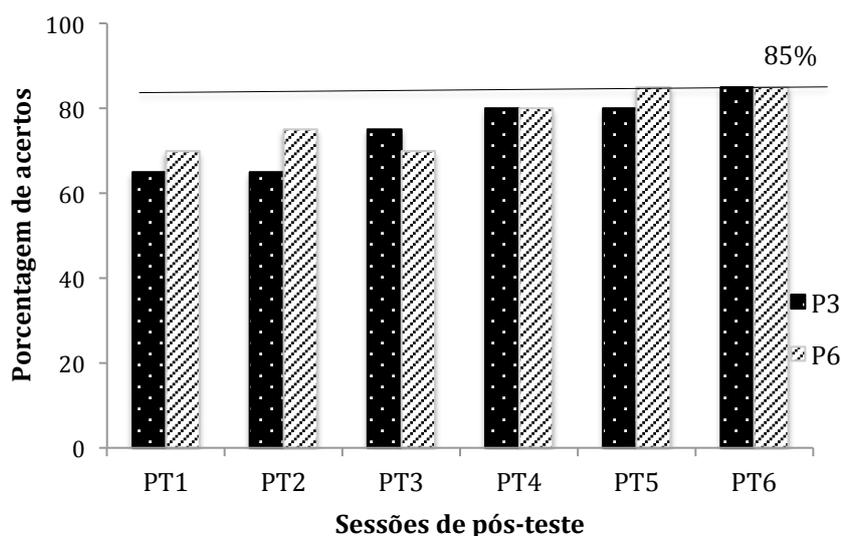


Figura 6: Desempenho de P3 e P6 nas sessões de pós -teste para Nível 3

Os itens da Avaliação de Desempenho foram divididos em 3 partes: comportamentos de avaliador esperados antes da avaliação, gerais e específicos de cada nível. Na Figura 7 mostramos como cada participante do grupo experimental se comportou em cada parte da Avaliação de Desempenho, considerando as informações do pré-teste e do primeiro pós teste. As habilidades para Nível 3 não foram incluídas porque não fizeram parte do pré-teste.

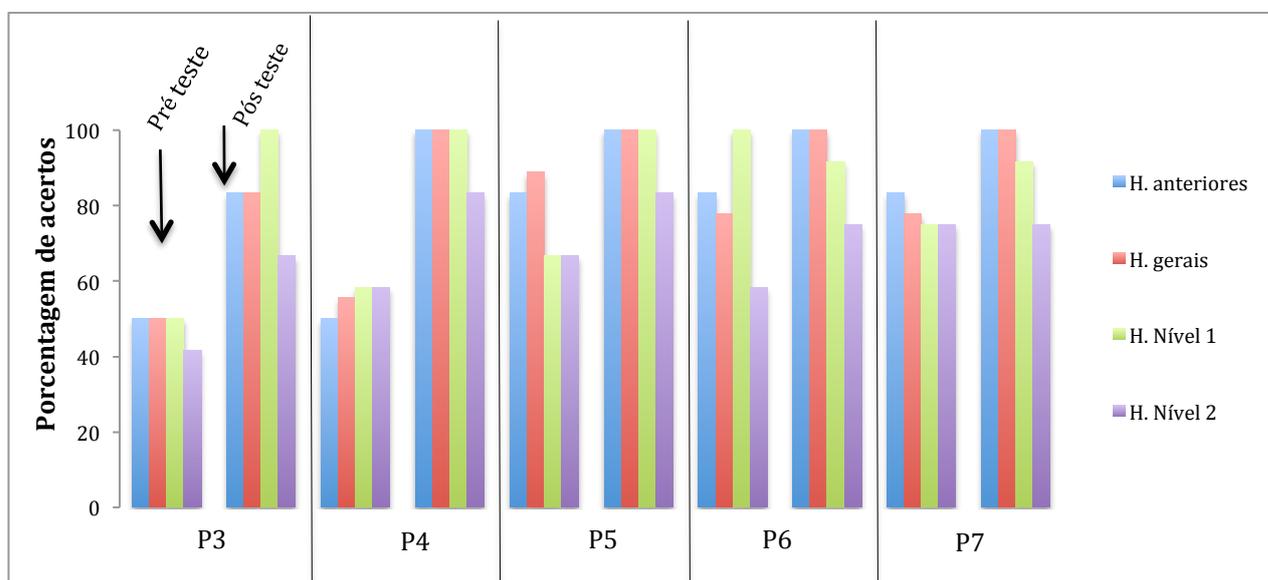


Figura 7: Porcentagem de acertos de cada participante do grupo experimental em cada parte da Avaliação de Desempenho nas fases do pré teste e pós teste 1.

Os participantes P4, P5, P6 e P7 mostraram, nas habilidades ou comportamentos exigidos, anteriores ao início da avaliação, 100% de desempenho correto no pós- teste 1 . P3

teve desempenho menor, mas mesmo assim, passou de 50% de acertos obtidos no pré-teste, para 83,33% no pós-teste 1. Quanto às habilidades gerais de desempenho, novamente P4, P5, P6 e P7 atingiram 100% de acertos e P3 passou de 50% para 83,33%. Vale observar, no entanto, que P3 foi o participante que iniciou com o percentual mais baixo de acertos na fase do pré-teste para esse conjunto de habilidades.

Nas habilidades de Nível 1, P3, P4, P5 conseguiram 100%, de acertos, P7 passou de 75% para 91,66% e P6 diminuiu seu percentual de acertos passando de 100% para 91,66%. Quanto às habilidades de Nível 2, todos os participantes apresentaram desempenho superior ao fase do pré teste, exceto por P7 que manteve o mesmo percentual. O que se destaca nos dados de Nível 2 é que, embora tenham sido melhores que os do pré-teste, foram menores que as habilidades gerais e de Nível 1. P3 passou de 41,66% para 66,66%, P4 de 58,33 para 83,33% P5 de 66,66 para 83,3%, P6 de 58,33 para 75% e P7 manteve os mesmos 75% nas duas fases.

DISCUSSÃO ESTUDO 2

Todos os 10 participantes tiveram que ler a versão adaptada do VB-MAPP antes do treinamento e realizar a avaliação de uma criança. Os resultados do pré-teste (Figura 1) mostraram participantes com repertórios similares, mesmo quando organizados pelo quesito ter ou não experiência de atendimento com crianças autistas (Figura 2). A organização em grupo controle e experimental foi elaborada de forma a destacar a relevância do BST. Assim, os resultados mostrados nas Figuras 1 e 2 foram relevantes para garantir que o BST fosse a variável relevante que aprimorou as habilidades de avaliador dos participantes do grupo experimental.

A Figura 3 mostrou que os acertos do grupo experimental foram expressivamente maiores na fase do pós –teste 1, após o treinamento, quando comparados ao pré- teste. O grupo controle não participou do treinamento e os dados dos participantes permaneceram praticamente similares aos da fase do pré-teste. A diferença entre os participantes de cada grupo parece indicar que o BST foi um método instrucional efetivo para a aquisição de novas competências (Barnes, Mellor e Rehfeldt, 2014; Lafasakis e Sturmey, 2007; Rosales et al, 2009). Sundberg (2008) elenca diversas competências relevantes para que a avaliação do VB-MAPP seja eficaz (estabelecer vínculo com a criança, indagar por reforçadores, dar intervalos, reforçar respostas corretas, entre outras), porém, não ensina como implementá-las. O pacote BST do presente ensinou 05 sujeitos experimentais habilidades importantes para conduzir uma avaliação como o VB-MAPP. Os resultados combinam com os achados descritos por Barnes, Mellor e Rehfeldt (2014), cujo estudo ensinou habilidades de condução do VB-MAPP para dois estudantes por meio de um pacote BST.

A Figura 4 apresentou de que forma os participantes do grupo experimental se comportaram em todas as fases do estudo, incluindo nas tarefas de Nível 3 que não foram ensinadas no treinamento. Para os participantes P3, P4 e P5 os resultados nas tarefas de Nível 3 foram superiores aos da fase do pré –teste. Já para P6 e P7 menores. P6 passou de 72,91% para 70% e P7 de 77,08 % para 75% de acertos respectivamente. A generalização para Nível 3 foi apenas testada e não houve nenhuma programação de ensino adicional nessa fase, fato esse que talvez tivesse aumentado o desempenho de P6 e P7. Resultados similares foram descritos por Miles e Wilder (2009). Os resultados de P3, P4 e P5 parecem indicar que algumas das habilidades de avaliador, ensinadas e praticadas durante as fases do estudo, ocorreram na condução das tarefas de Nível 3, sugerindo que o BST ajudou na generalização parcial desse comportamentos.

É ainda relevante destacar que todos os 05 participantes, no pós teste 1, mostraram desempenho maior nas tarefas de Nível 1 e 2 do que nas de Nível 3. Entre os fatores que podem ter contribuído para esse resultado destacamos:

(1) as tarefas de Nível 3 são mais complexas e longas que as dos Níveis 1 e 2 e podem exigir avaliadores com maior experiência; (2) apenas alguns itens ou marcos foram selecionados para a testagem do Nível 3 e não a totalidade deles, o que pode ter influenciado no resultado geral.

Os participantes P3 e P6, ambos do grupo experimental, foram selecionados porque mostraram os piores desempenhos nas fases do pré -teste e nas tarefas de Nível 3. Assim, novas sessões de avaliação foram programadas, agora com crianças diferentes. Nas 05 sessões de pós -teste subsequentes (Figura 5) o desempenho de ambos os participantes se manteve estável e elevado nas tarefas de Nível 1 e 2, sendo a última medida, para ambos os participantes de 91,66% de acertos. Embora o BST tenha ensinado como implementar essas tarefas, os participantes foram capazes de implementá-las com sucesso para novas crianças. Mostraram generalização das habilidades de avaliador aprendidas. A cada nova criança avaliada, tipos diferentes de problemas, outros comportamentos, planejamento de sessão, entre outros itens, tiveram que ser considerados. Já nas tarefas de Nível 3, P3 e P6 foram aprimorando suas habilidades (Figura 6). P3 passou gradualmente de 65% para 85% e P6 de 70% para 85%.

Como já discutido, o BST parece ter sido responsável pela mudança comportamental dos 05 participantes do grupo experimental quando consideramos a diferença dos resultados obtidos nas fases de pré- teste e pós -teste 1 (Figura 3). Entretanto, devemos destacar a importância da exposição sistemática às novas contingências em que os participantes foram submetidos a cada nova sessão de pós-teste. Como destaca Sundberg (2016) praticar uma habilidade de forma planejada é essencial para que novos comportamentos sejam fortalecidos e possam ocorrer sob controles diferentes . As Figuras 5 e 6 mostraram que a exposição repetida a esse novo “contexto de avaliador” foi tão relevante quanto o pacote BST porque ajudou a selecionar e manter os novos comportamentos de avaliador.

A Figura 7 mostrou como cada participante do grupo experimental se comportou em cada parte da Avaliação de Desempenho. Comparado aos dados do pré-teste, todos os participantes aumentaram a porcentagem e acertos em todas as partes da Avaliação, porém, os resultados piores foram para habilidades em tarefas de Nível 2. Pela própria complexidade e organização do VB-MAPP elas são mais complexas que as de Nível 1 e exigem maior organização dos materiais de ensino e das testagens em si. Além disso, a implementação do

VB-MAPP pode ser longa e encontrar crianças e terapeutas mais cansados nessa fase da avaliação.

Algumas limitações do estudo incluíram falta de planejamento de algum tipo de *feedback* e ensino corretivo nas sessões de pós –teste para os participantes P3 e P6 nas tarefas de Nível 3. Outro fator que pode ter influenciado, de alguma forma nos resultados, foi a seleção de alguns marcos para a testagem, em detrimento de todos os que compõe as tarefas do Nível 3. Finalmente, testagens para verificar a manutenção das habilidade aprendidas poderiam ter sido programadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho traduziu e adaptou uma avaliação de repertório comportamental relevante para a área de transtornos do desenvolvimento e análise do comportamento aplicada. A adaptação procurou seguir critérios recomendados pela literatura, de forma a oferecer um material de qualidade e acessível.

O VB -MAPP foi escolhido por oferecer uma avaliação sistematizada para crianças autistas ou com atrasos similares e ser fruto de décadas de pesquisa da Análise do Comportamento. A adaptação do VB-MAPP para a língua portuguesa deverá facilitar o acesso dessa material aos muitos profissionais que planejam e implementam os atendimentos para crianças com TEA, sob a perspectiva da Análise do Comportamento Aplicada.

A avaliação deve ser o ponto de partida para o delineamento de um plano de ensino cuidadoso e individualizado. De forma que esse plano reflita realmente as necessidades da criança é preciso garantir quem o executa tenha uma formação consistente em análise do comportamento e comportamento verbal. Além disso, adquirir experiência de avaliador e aprender a observar crianças se comportando são habilidades necessárias. Planos de ensino mal balanceados correm o sério risco de propor uma intervenção equivocada. Fazer um trabalho errado, ou pouco equilibrado entre as áreas de desenvolvimento, pode ser tão danoso ao cliente quanto não saber o que fazer ou não fazer nada.

Foi pensando em atrelar a adaptação do VB-MAPP com uma capacitação para conduzi-lo, que o Estudo 2 do presente trabalho foi proposto. Fizemos uso de um BST para ensinar habilidades relevantes de avaliador para profissionais da área. Os resultados mostraram que o treinamento foi eficiente e que é possível planejar um ensino consistente e com critérios claros para mensurar o aprendizado do aluno. Instruções rápidas e superficiais para o público leigo, podem incorrer, novamente, em prejuízo às crianças. O próprio autor do VB-MAPP lembra da importância de atrelar a aplicação do material ao conhecimento dos princípios da análise do comportamento e do comportamento verbal.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Anunciação, L. M. R. L., Costa, M. P. R. D., & Denari, F. E. (2015). Educação Infantil e Práticas Pedagógicas para o Aluno com Síndrome de Down: o Enfoque no Desenvolvimento Motor. *Rev. bras. educ. espec*, 21(2), 229-244.
- Arantes, A. K. L., & Rose, J. C. C. D. (2009). Controle de estímulos, modelagem do comportamento verbal e correspondência no Otelô de Shakespeare. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11(1), 61-76.
- Arntzen, E., & Almås, I. K. (2002). Effects of mand-tact versus tact-only training on the acquisition of tacts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(4), 419-422.
- Axelrod, S., McElrath, K. K., & Wine, B. (2012). Applied behavior analysis: autism and beyond. *Behavioral Interventions*, 27(1), 1-15.
- Barbera, M. L. (2007). *The verbal behavior approach: How to teach children with autism and related disorders*. Jessica Kingsley Publishers.
- Barnes, C. S., Mellor, J. R., & Rehfeldt, R. A. (2014). Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP): Teaching Assessment Techniques. *The Analysis of Verbal Behavior*, 30(1), 36-47
- Beavers, G. A., Iwata, B. A., & Lerman, D. C. (2013). Thirty years of research on the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 1-21.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A., & Hilliard, J. (1976). *Portage guide to early education*. Portage, MI: Portage Printers.
- Borsa, J.C., Damasio, B.F., & Bandeira, D.R. (2012). Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. *Paidéia*. Vol. 22, No. 53, 423-432.
- Bourret, J., Vollmer, T. R., & Rapp, J. T. (2004). Evaluation of a vocal mand assessment and vocal mand training procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(2), 129-144.
- Buck, H. M. (2014). *The Efficacy of Behavior Skills Training: A Literature Review*. (Master of Science Degree). Southern Illinois University Carbondale, IL,US.
- Bunchaft G, Cavas CST. (2002). *Sob medida: um guia sobre a elaboração de medidas do comportamento e suas aplicações*. São Paulo, Vetor.
- Carr, J. E., & Firth, A. M. (2005). The Verbal Behavior Approach to Early and Intensive Behavioral Intervention for Autism: A Call for Additional Empirical Support. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(1), 18-27.
- Carvalho Neto, M. B. (2002). Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. *Interação psicol*, 6(1), 13-18.

- Causin, K. G., Albert, K. M., Carbone, V. J., & Sweeney-Kerwin, E. J. (2013). The role of joint control in teaching listener responding to children with autism and other developmental disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 997-1011.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010, 63(SS02); 1-21.
- Copeland, L., & Buch, G. (2013). Early intervention issues in autism spectrum disorders. *Autism-Open Access*, 2013.
- Dixon, M. R., Belisle, J., Stanley, C., Rowsey, K., Daar, J. H., & Szekely, S. (2015). Toward a behavior analysis of complex language for children with autism: Evaluating the relationship between PEAK and the VB-MAPP. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(2), 223-233.
- Dixon, D. R., Tarbox, J., Najdowski, A. C., Wilke, A. E., & Granpeesheh, D. (2011). A comprehensive evaluation of language for early behavioral intervention programs: The reliability of the SKILLS Language Index. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 506-511.
- El Dib, R. P., & Atallah, Á. N. (2006). Evidence-based speech, language and hearing therapy and the Cochrane Library's systematic reviews. *São Paulo Medical Journal*, 124(2), 51-54.
- Esch, B. E., LaLonde, K. B., & Esch, J. W. (2010). Speech and language assessment: A verbal behavior analysis. *Journal of Speech-Language Pathology & Applied Behavior Analysis*, 5(2).
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65, 591-598.
- França-Freitas, M. L. P. D., & Gil, M. S. C. D. A. (2012). O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. *Rev. bras. educ. espec*, 18(3), 507-526.
- Gamba, J., Goyos, C., & Petursdottir, A. I. (2015). The Functional Independence of Mands and Tacts: Has It Been Demonstrated Empirically?. *The Analysis of Verbal Behavior*, 31(1), 10-38.
- Gould, E., Dixon, D. R., Najdowski, A. C., Smith, M. N., & Tarbox, J. (2011). A review of assessments for determining the content of early intensive behavioral intervention programs for autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (3), 990-1002.
- Grannan, L., & Rehfeldt, R.A. (2012). Emergent intraverbal responses via tact and match-to-sample instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 601–605
- Greer, R. D., & Ross, D. E. (2008). *Verbal behavior analysis: Inducing and expanding complex communication in children with severe language delays*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hubner, Patussi, Ardenghi, & Groll (2010). Input materno e aquisição da linguagem: Análise das díades comunicativas entre mães e filhos. *Bol. psicol* [online]. vol.60, n.132, pp. 29-43. ISSN 0006-5943.
- Kates-McElrath, K., & Axelrod, S. (2006). Behavioral intervention for autism: A distinction between two behavior analytic approaches. *The Behavior Analyst Today*, 7(2), 242.
- Klin, A., & Mercadante, M. T. (2006). Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 1-26.
- Kobari-Wright, V. V., & Miguel, C. F. (2014). The effects of listener training on the emergence of categorization and speaker behavior in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 431-436.
- Koehler-Platten K., Grow LL., Schulze KA., & Bertone T.(2013). Using a lag reinforcement schedule to increase phonemic variability in children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*; 29, 71–83.
- Lafasakis, M., & Sturmey, P. (2007). Training parent implementation of discrete-trial teaching: effects on generalization of parent teaching and child correct responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 685-689.
- LeBlanc, L. A., & Gillis, J. M. (2012). Behavioral interventions for children with autism spectrum disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 59(1), 147-16
- Lorah, E. R., Gilroy, S. P., & Hineline, P. N. (2014). Acquisition of peer manding and listener responding in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(2), 61-67.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook Jr, E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., ... & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule—Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 205-223
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(5), 659-685.
- Losapio, M. F., & Pondé, M. P. (2008). Translation into Portuguese of the M-CHAT scale for early screening of autism. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 30(3), 221-229.
- Loughrey, T. O., Betz, A. M., Majdalany, L. M., & Nicholson, K. (2014). Using instructive feedback to teach category names to children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 47(2), 425-430.
- 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.
- McDonald, T. A., & Machalicek, W. (2013). Systematic review of intervention research with adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(11), 1439-1460.

- MacDonald, R., Parry-Cruwys, D., Dupere, S., & Ahearn, W. (2014). Assessing progress and outcome of early intensive behavioral intervention for toddlers with autism. *Research in Developmental Disabilities, 35*(12), 3632-3644.
- Marchese, N.V., Carr, J.E., Leblanc, L.A., Rosati, T.C., & Conroy, A.A. (2012). The effects of the question "What is this?" on tact-training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*, 539-547
- Matson, J. L. (2007). Determining treatment outcome in early intervention programs for autism spectrum disorders: A critical analysis of measurement issues in learning based interventions. *Research in Developmental Disabilities, 28*, 207-218.
- Maurice, C. (1993). *Let me hear your voice*. New York: Knopf
- Miguel, C. F., Carr, J. E., & Michael, J. (2002). The effects of a stimulus-stimulus pairing procedure on the vocal behavior of children diagnosed with autism. *The Analysis of Verbal Behavior, 18*, 3-13
- Miles, N. I., & Wilder, D. A. (2009). The effects of Behavioral Skills Training on caregiver implementation of guided compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(2), 405-410. <http://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-405>
- Moulton, E., Barton, M., Robins, D. L., Abrams, D. N., & Fein, D. (2016). Early Characteristics of Children with ASD Who Demonstrate Optimal Progress Between Age Two and Four. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(6), 2160-2173.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., & Reynolds, A. M. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Rev. Public Health, 28*, 235-258.
- Pasquali, L. (2007). Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho. *Psicologia: teoria e pesquisa, 23*, 99-107.
- Passos, M. D. L. R. D. (2003). A análise funcional do comportamento verbal em Verbal Behavior (1957) de BF Skinner. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 5*(2), 195-213.
- Paula, C. S. et al. (2011). Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, United States, v. 41, p. 12, p. 1738-1742*.
- Perdomo, Andrea N., "Promoting Generalization of Skills Acquired Through Behavioral Skills Training with Embedded Visual Prompts" (2014). Graduate Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/5101>
- Pereira, A., Riesgo, R. S., & Wagner, M. B. (2008). Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. *J Pediatr (Rio J), 84*(6), 487-94.
- Petersdottir, A. I., & Carr, J. E. (2011). A review of recommendations for sequencing receptive and expressive language instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44* (4), 859-876.
- Petersdottir, A. I., Carr, J. E., & Michael, J. (2005). Emergence of mands and tacts of novel

- objects among preschool children. *The Analysis of Verbal Behavior*, 21, 59-74.
- Polick, A.S., Carr, J.E., & Hanney, N.M. (2012). A comparison of general and descriptive praise in teaching intraverbal to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 593-599.
- Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 512-520.
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., & Green, J. A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 31(2), 131-144.
- Rodrigues, O. M. P. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2011). Efeitos da prematuridade sobre o desenvolvimento de lactentes. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 111-121.
- Rosales, R., Stone, K., & Rehfeldt, R. A. (2009). The effects of behavioral skills training on implementation of the picture exchange communication system. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 541-549.
- Santos, M. R. M., & Andery, M. A. P. A. (2007). Comportamento intraverbal: aquisição, reversibilidade e controle múltiplo de variáveis. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 3(2).
- Sawyer, M. R., Crosland, K. A., Miltenberger, R. G., & Rone, A. B. (2015). Using Behavioral Skills Training to Promote the Generalization of Parenting Skills to Problematic Routines. *Child & Family Behavior Therapy*, 37(4), 261-284.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Schopler E, Reichler RJ, Renner B. *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*. Los Angeles: Western Psychological Services; 1988.
- Somers, A., Sidener, T. M., DeBar, R. M., & Sidener, D. W. (2014). Establishing Concurrent Mands for Items and Mands for Information about Location in Children with Autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 30(1), 29-35.
- Sundberg, M. L. (2016). The Value of a Behavioral Analysis of Language for Autism Treatment. In: Romanczyk, R. G., & McEachin, J. *Comprehensive Models of Autism Spectrum Disorder Treatment*. ISBN: 978-3-319-40903-0 (Print) 978-3-319-40904-7 (Online).
- Sundberg, M. L. (2008). *The verbal behavior milestones assessment and placement program: The VB-MAPP*. Concord, CA: AVB Press.
- Sundberg, M. L., & Michael, J. (2001). The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behavior Modification*, 25, 698-724.
- Sundberg, M. L., & Partington, J. W. (1998). Teaching language to children with autism and other developmental disabilities. *Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts*.

- Vandbakk M, Arntzen E, Gisnaas A, Antonsen V., & Gundhus T. (2012). Effect of training different classes of verbal behavior to decrease aberrant verbal behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 28, 137–144.
- Viana, H. M. (2013). A perspectiva das medidas referenciadas a critério. *Educação e Seleção*, (02), 5-14.
- Virués-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis, meta regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*, 30 (4), 387-399.
- Wallace, M. D., Iwata, B. A., & Hanley, G. P. (2006). Establishment of mands following tact training as a function of reinforcer strength. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(1), 17-24.
- Ward-Horner, J., & Sturmey, P. (2012). Component analysis of behavior skills training in functional analysis. *Behavioral Interventions*, 27(2), 75-92.
- Williams, L.C.A.; Aiello, A.L.R. (2001). *O Inventário Portage Operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon.

ANEXO 1

  Re: VB-MAPP portuguese version

De: marksundberg@astound.net 

Para: celsogoyos2@gmail.com 

Cópia: carolina.martone@uol.com.br 

Assunto: Re: VB-MAPP portuguese version

Data: 13/03/2014 18:48

Hello Celso and Maria:

It would be wonderful to have you translate the VB-MAPP into the Portuguese language. Were you thinking about selling it in Brazil? I have arrangements with other groups regarding selling the VB-MAPP in other languages. Another option is making it available through the internet as a web based version. We have had an iPad app version of the VB-MAPP in English and French. Now we are going to have them on the web. We could make a Portuguese version also available

You have my permission to proceed. You are the only ones who are working on a Portuguese version. I know Celso, you and I have talked about doing it. I'm happy to see you are moving forward. I have a legal "terms sheet" that I have used with other groups regarding the financial and sales agreements. We can talk this over and I can show it to you depending on what path you want to take.

Thank you for your interest and kind words about the VB-MAPP.

Mark

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DO ESTUDO 2

Eu, _____, RG _____
aceito participar da pesquisa Adaptação para a língua portuguesa do *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP) e estratégias de ensino para sua implementação realizado pela doutoranda Maria Carolina Correa Martone sob orientação do professor Dr. Antonio Celso de Noronha Goyos, ambos da Universidade Federal de São Carlos.

Estou ciente que o objetivo principal desse estudo é aprender a implementar o VB-MAPP que é um instrumento analítico comportamental delineado para avaliar o repertório verbal e de comunicação em crianças com atrasos de linguagem e ou autismo. Serei submetido a um treinamento de dois dias composto por aulas com vídeos pedagógicos, treino das tarefas do instrumento e participarei da avaliação de crianças utilizando o material citado acima.

A participação nesse estudo pode trazer os seguintes benefícios: (a) a oportunidade de contribuir para o processo de validação transcultural de um instrumento que poderá ser utilizado em pesquisas ou intervenções com pessoas autistas e outros problemas do desenvolvimento e (b) benefícios derivados do conhecimento e uso de um instrumento novo e reconhecidamente eficaz segundo a literatura atual.

Os autores me informaram que o risco dessa pesquisa é o mesmo do que exercer qualquer atividade diária, o profissional poderá ficar cansado e/ou desinteressado.. A pesquisadora responsável se compromete a, diante de qualquer desconforto, mal-estar e cansaço apresentado, suspender imediatamente a avaliação realizada para analisar as possíveis variáveis envolvidas na situação e planejar procedimentos alternativos que cessem a possibilidade de reaparecimento de desconforto. Os procedimentos previstos são procedimentos de ensino e espera-se que não causem danos ou sofrimento aos participantes e, pelo contrário, que contribuam para o aprimoramento profissional.

Estou ciente que poderei interromper a minha participação no estudo a qualquer momento sem que isso acarrete algum tipo de ônus. Também sei que está assegurado meu anonimato e os dados gerados serão divulgados somente em reuniões e publicações acadêmicas. Receberei uma cópia deste termo onde consta o telefone e o email do pesquisador principal, podendo tirar minhas dúvidas sobre o projeto e minha participação neste, agora ou a qualquer momento. Também receberei uma devolutiva sobre os principais resultados do estudo.

Maria Carolina Corrêa Martone

Dr. Antonio Celso de Noronha Goyos

Celular (11) 99711 0994

Email: carolina.martone@hotmail.com

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECID

Uso dos registros de desempenho das crianças matriculadasna Fundação PANDA

Prezados pais ou responsáveis,

As dependências da Fundação Panda estão equipadas com sistema de câmeras de segurança e câmeras para registros do desempenho a criança. Durante as sessões de avaliação e intervenção, a equipe PANDA poderá fazer registros audiovisuais de seu filho (a) sozinho (a) ou em interação com colegas, aplicadores e familiares. Esses registros serão utilizados com a finalidade de:

1. Avaliação das habilidades já adquiridas e daquelas que serão alvo de intervenções;
2. Avaliação do progresso e acompanhamento do desempenho da criança nos currículos de ensino (caso ele seja admitido no programa);
3. Treinamento interno da equipe Panda (para o aprimoramento dos serviços oferecidos);
4. Realização de pesquisas e publicação dos resultados em eventos científicos e periódicos pertinentes (com sigilo absoluto dos dados de identificação da criança e familiares).

Seu consentimento é necessário para utilizar os registros de sua criança por qualquer um desses motivos. As intervenções estudadas serão aquelas programadas para o plano de intervenção elaborado para criança e obtidas durante as avaliações. Quando forem divulgadas as pesquisas, serão utilizados apenas os registros e dados escritos obtidos através dos vídeos (sem a apresentação de filmagens ou fotos) e será garantido sigilo total das informações que possam identificar o aluno. Os estudos poderão ter o objetivo de avaliar a eficácia de procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados, descrição de condições eficientes para treinamento da equipe, análise do desempenho dos alunos atendidos na fundação.

Como os registros serão obtidos em situação das atividades em ambiente natural, nenhum estudo implicará em riscos para os alunos (a) além daqueles encontrados no cotidiano aos quais todas as crianças são diariamente expostas. Entretanto, a criança poderá ficar cansada e/ou desinteressada. Quando isso ocorrer a equipe de especialistas, responsável pela fundação, se compromete a, diante de qualquer desconforto, mal-estar e cansaço apresentado pela criança, analisar as possíveis variáveis envolvidas na situação e planejar procedimentos alternativos que cessem a possibilidade de reaparecimento de desconforto. Os procedimentos previstos são procedimentos de ensino e espera-se que não causem danos ou sofrimento aos participantes e, pelo contrário, que contribuam para o fortalecimento das habilidades necessárias para uma vida independente.

Em caso de dúvidas, os pais responsáveis poderão contatar, mesmo após a saída da criança da fundação PANDA, os pesquisadores responsáveis pela elaboração de estudos científicos: Dra. Christiana Gonçalves Meira de Almeida e-mail: christiana@fundacaopanda.com.br e Ms. Maria Carolina Correa Martone e-mail: carolina.martone@fundacaopanda.com.br, em horário comercial no telefone da fundação PANDA (016) 3637 4290.

Ressalta-se que sob nenhuma outra circunstância, além das listadas, as imagens e dados serão utilizadas sem um consentimento adicional seu. É de seu direito recusar o consentimento por qualquer uma das situações listadas abaixo.

Eu (nome completo e especificar vínculo com a criança),

CPF _____ RG _____

Autorizo, na data de _____ o uso dos registros de fotos e vídeos de (nome do aluno) _____

com a finalidade de:

1. Avaliação das habilidades já adquiridas e daquelas que serão alvo de intervenções;

Assinatura responsável _____

2. Avaliação do progresso e acompanhamento do desempenho da criança nos currículos de ensino (caso ele seja admitido no programa);

Assinatura responsável _____

3. Treinamento interno da equipe Panda;

Assinatura responsável _____

4. Uso de registros escritos obtidos por meio de fotos e filmagens para realização de pesquisas e publicação dos resultados em eventos científicos e periódicos pertinentes (de acordo com os critérios descritos na página 1 do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Assinatura responsável _____

APÊNDICE 3

Aval Desempenho		P3		P4		P5		P6		P7	
		Pre	Pos								
Pre	Usa das informações fornecidas sobre a criança para selecionar objetos e atividades de preferencia										
	Materiais da avaliação organizados										
	Folhas de registro e lápis presentes e de fácil acesso										
Geral	Estabelecer vinculo										
	Tarefa facil para dificil										
	Sondagem mandos todo tempo										
	Controle acesso itens preferidos										
	Alterna tipo de sondagens										
	Natural para DTT										
	DTT para natural										
	Elogios respostas corretas										
Nível 1	Intervalos para brincar										
	Teste de mando										
	Sonda tatos naturalmente										
	Respostas de ouvir ao proprio nome										
	Sondas de ouvinte										
	Sonda MTS										
Nível 2	Sonda imitação motora										
	Mando itens ausentes										
	Mando por ações										
	Intercalar sonda LFRT										
	Intercalar sonda intraverbal										
	Imitacao variada										
Total	Testagem com numero correto										