

# A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2

Daniel Carvalho de Matos  
(Organizador)



**Atena**  
Editora

Ano 2020

# A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2

Daniel Carvalho de Matos  
(Organizador)



**Atena**  
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Karine de Lima

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof<sup>a</sup> Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P974 A psicologia em suas diversas áreas de atuação 2 [recurso eletrônico] / Organizador Daniel Carvalho de Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-924-0

DOI 10.22533/at.ed.240201601

1. Psicologia. 2. Psicólogos. I. Matos, Daniel Carvalho de.  
CDD 150

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O livro “A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação 2” é uma obra que agrega contribuições de profissionais e pesquisadores de várias instituições de referência em pesquisa do país. A Psicologia representa uma área do conhecimento que se caracteriza por uma diversidade de abordagens, ou perspectivas, com objetos de estudo bem definidos e procedimentos direcionados a várias questões humanas, buscando sempre assegurar o comprometimento com a promoção de qualidade de vida.

A obra foi organizada em seis sessões, reunindo capítulos com temas em comum. A primeira sessão compreende produções sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros casos de desenvolvimento atípico. São abordados os seguintes assuntos: Avaliação de nível intelectual; comportamentos problemas; ensino de repertórios não verbais e verbais; educação inclusiva; papel do psicólogo escolar na inclusão escolar; prevenção do TEA.

A segunda sessão é dedicada ao desenvolvimento infantil. São abordadas as seguintes questões: “Adultização” da infância e formação do psiquismo; manejo de conflitos entre educadores e pais sobre formas de educar; manejo de comportamentos agressivos de criança; efeitos da equoterapia sobre modificação de comportamentos de agressores do bullying. A terceira sessão focou em psicoterapia sob diferentes perspectivas em psicologia, destacando os temas: Supervisão como parte de um processo psicanalítico; estudo de caso da Abordagem Centrada na Pessoa, estabelecendo a relação psicoterapeuta-cliente como favorecedora de um processo de autorrealização; caracterização das três ondas das terapias cognitivas e comportamentais e tratamento de transtornos mentais.

A quarta sessão apresenta contribuições da Psicologia quanto a possíveis questões identificadas na adolescência, destacando-se prevenção de suicídio e transição de gênero com promoção de autoconhecimento. A quinta sessão destaca o papel da Psicologia quanto a possíveis questões da gravidez, como prevenção de depressão na gravidez e intervenções da Terapia Cognitivo Comportamental para amenizar o sofrimento associado a um processo de aborto espontâneo.

A sexta sessão dedica-se a apresentar outras áreas de atuação do psicólogo, com ênfase nos seguintes temas: Análise da percepção de usuários de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em relação a oficinas terapêuticas; análise do perfil comportamental de estudantes universitários, a fim de favorecer reflexões sobre o papel da Universidade na condução do processo ensino-aprendizagem; apresentação da Psicologia do Trânsito voltada para processos de avaliação de motoristas e, também, buscando a compreensão do comportamento para prevenção de tragédias no trânsito.

A Psicologia é diversidade e tem um compromisso social com a promoção de qualidade de vida. Que todos os interessados tenham uma excelente experiência de aquisição de conhecimento.

## SUMÁRIO

### PROCESSOS DE AVALIAÇÃO, INTERVENÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OUTROS CASOS DE DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

#### **CAPÍTULO 1 ..... 1**

QUAL A INFLUÊNCIA DO QI NOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE LINGUAGEM?

Beatriz Alves  
Fernanda Chequer de A. Pinto Jacy  
Perissinoto  
Marcia Regina Fumagalli Marteleto  
Michele Azevedo e Silva  
Rebeca Rodrigues Pessoa  
Ruth Nogueira da Silva Rodrigues  
Veronica Pereira do Nascimento

**DOI 10.22533/at.ed.2402016011**

#### **CAPÍTULO 2 ..... 14**

ENSINO DE REPERTÓRIO DE OUVINTE E INTRAVERBAL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniel Carvalho de Matos  
Ingrid Naiany Carvalho da Cruz  
Abigail Cunha Carneiro  
Pollianna Galvão Soares de Matos

**DOI 10.22533/at.ed.2402016012**

#### **CAPÍTULO 3 ..... 27**

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DIALÉTICA DA EXCLUSÃO

Jerry Wendell Rocha Salazar  
Marília Rosa Bogea Silva  
Sheila Cristina Bogea dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.2402016013**

#### **CAPÍTULO 4 ..... 38**

O FAZER DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Izabel Cristina Pinheiro da Cruz Miranda  
Pollianna Galvão Soares de Matos  
Daniel Carvalho de Matos

**DOI 10.22533/at.ed.2402016014**

#### **CAPÍTULO 5 ..... 51**

O SEMBLANTE: O EDUCADOR E A EDUCAÇÃO ESTRUTURANTE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE NA PREVENÇÃO DO AUTISMO

Dorisnei Jornada da Rosa  
Andrea Gabriela Ferrari

**DOI 10.22533/at.ed.2402016015**

# DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DESAFIOS: FORMAÇÃO DO PSQUIISMO, EDUCAÇÃO EMANEJO DE COMPORTAMENTOS INDESEJÁVEIS

## **CAPÍTULO 6 ..... 63**

A “ADULTIZAÇÃO” DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Débora Kelly Duarte da Silva  
Isabella Karen Borges dos Santos  
Mauricio Cardoso da Silva Junior

**DOI 10.22533/at.ed.2402016016**

## **CAPÍTULO 7 ..... 70**

CONFLITOS ENTRE PAIS E EDUCADORES DE CRECHES: MANEJOS A PARTIR DA RELAÇÃO COM O SABER SOBRE O EDUCAR NA INFÂNCIA

Mariana Rodrigues Anconi

**DOI 10.22533/at.ed.2402016017**

## **CAPÍTULO 8 ..... 79**

AGRESSIVIDADE MANIFESTA EM SALA DE AULA EM CRIANÇA DE SEIS ANOS: UM ESTUDO DE CASO

Maria Januária Silva Wiezzel

**DOI 10.22533/at.ed.2402016018**

## **CAPÍTULO 9 ..... 91**

A UTILIZAÇÃO DO CAVALO PARA FINS TERAPÊUTICOS AOS AGRESSORES DO BULLYING

Fabrine Niederauer Flôres  
Renata Souto Bolzan  
Aline Cardoso Siqueira  
Suane Pastoriza Faraj

**DOI 10.22533/at.ed.2402016019**

## **A PSICOTERAPIA A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS EM PSICOLOGIA**

## **CAPÍTULO 10 ..... 100**

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO PSICANALÍTICA:ASPECTOS TEÓRICOS E TÉCNICOS

Juliano Bernardino de Godoy

**DOI 10.22533/at.ed.24020160110**

## **CAPÍTULO 11 ..... 116**

DA RIGIDEZ À FLUIDEZ: UM ESTUDO DE CASO NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Julia Nunes de Souza Teixeira  
Ana Rafaela Pecora Calhao

**DOI 10.22533/at.ed.24020160111**

## **CAPÍTULO 12 ..... 128**

EVOLUÇÃO E TENDÊNCIAS ATUAIS DAS TERAPIAS COGNITIVAS E COMPORTAMENTAIS

Claudia Cristina Novo Gonzales  
Claudiane Aparecida Guimarães

**DOI 10.22533/at.ed.24020160112**



# PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DE SAÚDE FRENTE A PROBLEMAS IDENTIFICADOS NA ADOLESCÊNCIA

## **CAPÍTULO 13 ..... 145**

UM ESTUDO SOBRE O SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA

Anny Elise Braga

Mauricio Cardoso da Silva Junior

**DOI 10.22533/at.ed.24020160113**

## **CAPÍTULO 14 ..... 150**

GRUPO PARA PESSOAS EM TRANSIÇÃO DE GÊNERO: CONSTRUINDO O PROJETO DE VIDA

Rayane Ribas Martuchi

Ticiane Paiva de Vasconcelos

**DOI 10.22533/at.ed.24020160114**

## **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA QUANTO A PROBLEMAS RELACIONADOS A GRAVIDEZ**

## **CAPÍTULO 15 ..... 161**

DEPRESSÃO NA GESTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Francielen Nogueira Oliveira

Tatiane Tavares Reis

Tarcísio Pereira Guedes

Elzeni Damasceno de Souza

Angélica da Silva Calefano

**DOI 10.22533/at.ed.24020160115**

## **CAPÍTULO 16 ..... 173**

A REPERCUSSÃO DO ABORTO ESPONTÂNEO NA ESTRUTURA FAMILIAR E A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVO

Criziene Melo Vinhal

**DOI 10.22533/at.ed.24020160116**

## **OUTRAS POSSÍVEIS ÁREAS DE ATUAÇÃO PARA O PSICÓLOGO: CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL, ORGANIZAÇÕES E TRÂNSITO**

## **CAPÍTULO 17 ..... 181**

O SARAU – PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS DO CAPS CIDADE

Dalton Demoner Figueiredo

Chander Rian De Castro Freitas

Viviane Vale Carvalho

**DOI 10.22533/at.ed.24020160117**

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>198</b>
PERFIL COMPORTAMENTAL DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DO RS	
Bruna Benetti	
Larissa Rodrigues Ferrazza	
Nádyá Antonello	
Eliara Piazza	
Claudia Aline De Souza Ramser	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24020160118</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>216</b>
MITOS E VERDADE SOBRE A PSICOLOGIA DO TRÂNSITO	
Sandra Cristina Batista Martins	
Lélia Monteiro de Mello	
Vanessa Jacqueline Monti Chavez	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24020160119</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>223</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>224</b>

## ENSINO DE REPERTÓRIO DE OUVINTE E INTRAVERBAL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Data de aceite: 08/01/2020*

### **Daniel Carvalho de Matos**

Universidade CEUMA, Departamento do curso de Psicologia. Professor titular de graduação em Psicologia.

Universidade Federal do Maranhão, professor colaborador do Mestrado em Psicologia.

São Luís - MA

### **Ingrid Naiany Carvalho da Cruz**

Universidade CEUMA, discente do curso de Psicologia

São Luís – MA

### **Abigail Cunha Carneiro**

Universidade CEUMA, discente do curso de Psicologia

São Luís – MA

### **Pollianna Galvão Soares de Matos**

Universidade CEUMA, Departamento do curso de Psicologia. Professora titular de graduação em Psicologia.

Universidade Federal do Maranhão, professora colaboradora do Mestrado em Psicologia.

São Luís - MA

**RESUMO:** O ensino de repertórios de ouvinte e falante é comumente contemplado em programas de intervenção precoce para crianças com desenvolvimento atípico. Existem manuais que recomendam o ensino de

repertório de ouvinte antes do de falante com os mesmos estímulos. Por outro lado, a literatura científica sobre esse tema também relata que o ensino de tatos pode, com maior probabilidade, produzir um efeito de emergência de repertório de ouvinte, contrastando a recomendação de manuais. A literatura também documenta análises entre outros repertórios. Em um estudo recente com duas crianças com TEA foram ensinados repertórios de ouvinte por função característica e classe (LRFFC) e a emergência de intraverbais foi testada com um grupo de instruções, assim como foram ensinados intraverbais e a emergência de LRFFC foi testada com outro grupo. Como resultado, o ensino de intraverbais produziu a emergência de repertório LRFFC de forma consistente para ambos os participantes, mas o ensino de LRFFC produziu emergência de intraverbais para apenas um. Dado que tal investigação foi considerada apenas preliminar e que é importante que as análises sejam estendidas para mais crianças com TEA, o presente estudo teve o propósito também de comparar os dois treinos (de LRFFC e intraverbal) e testar a possível emergência do repertório não treinado com duas crianças com TEA. Os resultados revelaram que o ensino de intraverbais também produziu emergência do repertório LRFFC de forma consistente para ambos os participantes e, o ensino de LRFFC, apenas produziu

emergência de intraverbais para um participante, mas que já possuía algum repertório de entrada de intraverbais. Os dados sugerem que a investigação a respeito do ensino de LRFFC poderia ser estendida para mais participantes que já apresentem algum repertório prévio de intraverbais e se essa variável pode ser relevante para a demonstração da emergência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intraverbais; LRFFC; falante; ouvinte; TEA.

**ABSTRACT:** The teaching of listener and speaker repertoires is commonly conducted in early treatment programs to children with learning disabilities. There are manuals, which recommend the teaching of listener before of speaker repertoire. On the other hand, the scientific literature about this theme also points out that the teaching of tacts may, likely, produce an emergence effect of listener repertoire, different from the recommendation of manuals. The literature also presents analysis among other repertoires. In a recent study, listener responses by function, feature and class (LRFFC) were taught to two children with ASD and the emergence of intraverbals was assessed with a group of instructions, as well as intraverbals were also taught and the emergence of LRFFC was assessed with another group. The results showed that the teaching of intraverbals produced the emergence of LRFFC consistently for both participants. However, the teaching of LRFFC produced emergence of intraverbals to only one of them. Since this investigation was considered preliminary and it is important that the analysis be conducted with more children with ASD, the purpose of the present study was also to compare the two interventions (to teach LRFFC and intraverbal) and to test the emergence of the untrained repertoire with two children with ASD. The results showed that the teaching of intraverbals also produced the emergence of LRFFC consistently for both children and that the teaching of LRFFC only produced emergence of intraverbals to one of them. However, the child already had some intraverbal repertoire before the study. Data suggested that the investigation regarding the teaching of LRFFC could be expanded to include more participants, who already possessed some intraverbal repertoire and if this variable could be relevant for demonstration of emergence.

**KEYWORDS:** Intraverbals; LRFFC; speaker; listener; ASD.

## 1 | INTRODUÇÃO

É comum indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentarem déficits na aquisição de repertórios não verbais e verbais importantes (Sundberg, 2008). A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma abordagem psicológica cujos princípios são aplicados a diversos assuntos humanos e, dentre eles, o TEA e outros casos de desenvolvimento atípico. Neste sentido, muitas pesquisas foram e são realizadas sobre a eficácia e eficiência de procedimentos em reduzir frequências de comportamentos indesejáveis e ensinar e fortalecer outros comportamentos mais aceitos, tanto não verbais como verbais. Procedimentos empiricamente validados passam a ser utilizados em nível de prestação de serviços, visando tornar a vida

mais funcional. Há manuais de intervenção que se propõem a auxiliar o processo de definir parâmetros de mediação para o ensino de repertórios funcionais (SUNDBERG; PARTINGTON, 1998; LOVAAS, 2003; GREER; ROSS, 2008; MATOS, 2016).

Parte de uma estrutura curricular com intervenções para indivíduos com TEA contempla o ensino de repertórios de ouvinte e falante. Neste trabalho, o foco será nos efeitos do ensino de dois casos: Responder como ouvinte por função, característica e classe (listener responding by function, feature and class – LRFFC) e intraverbal por função, característica e classe (intraverbal FFC). O LRFFC, que é um repertório de ouvinte, pode ser representado por uma tarefa em que um adulto apresenta figuras retratando diferentes estímulos sobre uma mesa e diante de uma criança. O adulto, então, faz uma pergunta como, por exemplo, “onde você coloca o suco?” e a criança, por sua vez, seleciona a figura que contém a imagem de um copo. O intraverbal FFC é um repertório verbal ou de falante em que o aprendiz responde a um estímulo antecedente verbal e sem que exista uma correspondência ponto a ponto entre estímulo e resposta (SKINNER, 1978). Como exemplo, em uma situação em que nenhuma imagem é apresentada, um adulto pergunta “onde você coloca o suco?” e a criança responde verbalmente “no copo”. Dentre os manuais de intervenção mencionados, há casos que sugerem uma sequência particular para o ensino dos repertórios (SUNDBERG; PARTINGTON, 1998; LOVAAS, 2003).

Sundberg e Partington (1998) defenderam que o ensino de LRFFC para um aprendiz com TEA deveria acontecer primeiro do que o de intraverbais FFC, e considerando que o ensino de um repertório poderia favorecer a emergência do outro e sem necessidade de ensino direto. Neste sentido, aproveitando os exemplos fornecidos sobre essas habilidades, para uma criança para a qual o ensino da seleção da figura de copo diante da instrução “onde você coloca o suco?” fosse conduzido, poderia acontecer do responder intraverbal (dizer “no copo” diante da pergunta) ser adquirido sem necessidade de treino. Por outro lado, uma literatura científica mais recente sobre ensino de repertórios de ouvinte e falante, a depender do aprendiz, não necessariamente sustenta esse tipo de proposta de sequenciamento (PETURSDOTTIR; CAR, 2011; KODAK; PADEN, 2015).

Petursdottir e Car (2011) discutiram sobre a programação de tarefas de ensino de tatos e respostas de ouvinte em crianças com TEA. Tato é um tipo de nomeação e, como exemplo, uma dada criança verbaliza “carro” diante da figura com a imagem de um carro apresentada por alguém. O repertório de ouvinte poderia compreender a apresentação de arranjos com figuras diferentes diante do aprendiz e, mediante uma instrução como “toque o carro”, a seleção da figura correspondente deveria ser feita. De acordo com a proposta de sequenciamento dos manuais, a habilidade de ouvinte deveria ser ensinada primeiro e para, então, o tato poder emergir. No caso do estudo em questão, por outro lado, foi discutido que o ensino de tatos pode produzir em aprendizes a emergência de repertório de ouvinte com maior probabilidade do que o contrário.

Kodak e Paden (2015) investigaram os efeitos do ensino de LRFFC e intraverbal FFC em duas crianças com TEA. Os pesquisadores constataram que o ensino de intraverbais produziu a emergência de LRFFC de forma consistente para ambos os participantes, mas o ensino do LRFFC produziu a emergência de intraverbais para apenas um. Foi argumentado ainda que as respostas de tato durante o ensino de LRFFC (selecionar figuras a partir de instruções sobre função, característica e classe e também verbalizar os nomes das figuras) corresponderam às respostas intraverbais nas avaliações desse repertório. Os dados foram classificados como preliminares pelos autores e eles consideraram que novas pesquisas poderiam buscar replicar os achados com mais participantes.

## **2 | OBJETIVO GERAL**

Verificar se o ensino de LRFFC produz emergência de intraverbal FFC e se o ensino de intraverbal FFC produz emergência de LRFFC em duas crianças com diagnóstico de TEA.

## **3 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Comparar o número de blocos de tentativas necessários para o cumprimento de critério nas tarefas de LRFFC e intraverbal FFC.

Medir as frequências das respostas de tato durante o ensino do repertório de LRFFC e discutir a possível relação entre a ocorrência de tatos e emergência de intraverbais.

## **4 | MÉTODO**

### **PARTICIPANTES**

Participaram da pesquisa dois meninos de 4 e 8 anos de idade (P1 e P2) com TEA. Eles recebem atendimentos fundamentados em ABA duas vezes por semana no Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro Autista (LAPITEA) de uma Universidade privada em São Luís/MA (Universidade CEUMA). Cada atendimento dura 1 hora e meia. Currículos individualizados são organizados com programas de intervenção visando o estabelecimento de repertórios verbais e não verbais. P1 e P2 são aprendizes em parte de nível 2 e em parte nível 3 de acordo os critérios de avaliação de marcos de desenvolvimento do Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) de Sundberg (2008).

P1 e P2 já emitiam centenas de tatos e respostas de ouvinte. Demonstravam repertórios de imitação e seguir instruções generalizados e se destacavam em alguma medida em tarefas de ouvinte a partir das quais deveriam selecionar estímulos não verbais como objetos e figuras mediante instruções sobre função, característica ou

categoria a que pertenciam. Ambos já apresentavam algumas respostas intraverbais, consistindo em completar frases (ex: “você dorme na...” e “cama” como resposta) e responder perguntas (ex: “Como você se chama?” e “Fulano” como resposta).

## **AMBIENTE**

A coleta de dados foi realizada no Laboratório LAPITEA da Universidade CEUMA. A sala de coleta foi equipada com uma mesa e duas cadeiras. Cada criança sentou em frente a um experimentador, que se sentou em uma das cadeiras à frente. O experimentador foi responsável pela apresentação dos estímulos e registro de respostas relevantes.

## **MATERIAIS E INSTRUMENTOS**

Quanto aos materiais de avaliação e intervenção com as crianças da pesquisa, foram utilizados cartões plastificados medindo 6 X 3 cm e com imagens retratando itens do cotidiano como, por exemplo, cama, porta e bicicleta. Durante o ensino das tarefas de LRFFC e intraverbal FFC, acertos resultavam em elogios e fichas que posteriormente eram permutadas pelo acesso a brinquedos e jogos de preferência por parte das crianças. Foram ainda utilizadas folhas de registro com o propósito de medir os desempenhos das crianças nas atividades de avaliação e intervenção programadas.

## **VARIÁVEIS INDEPENDENTES E VARIÁVEIS DEPENDENTES**

As variáveis independentes (VI) da pesquisa consistiram no ensino de respostas de LRFFC e intraverbais FFC com reforçamento de acertos e correção de erros. As principais variáveis dependentes (VD) corresponderam a repertórios cuja emergência foi testada. Em outras palavras, quando o LRFFC foi ensinado, a VD foi o intraverbal FFC e, quando este foi ensinado, a VD foi o LRFFC.

## **PROCEDIMENTO**

Foram três as condições da pesquisa, que consistiram na avaliação de linha de base para determinar os repertórios de entrada de LRFFC e intraverbal FFC das crianças; ensino dessas habilidades; e sondas de avaliação do repertório não treinado. A seguir cada condição é descrita com maior detalhamento.

## **PRIMEIRA CONDIÇÃO**

Linha de base. Foram selecionadas ao todo 24 instruções para as avaliações de ambos os repertórios de LRFFC e intraverbal FFC. A Tabela 1 apresenta as instruções e suas respectivas respostas.

INSTRUÇÃO	RESPOSTA
O que você come?	Sanduíche
O que você bebe?	Água
O que o macaco come?	Banana
O que tem asas?	Pássaros
O que você usa para comer?	Colher
Onde você coloca o suco?	Copo
O que você usa para brincar?	Balões
Em que lugar você dorme?	Na cama
O que você veste quando faz frio?	Casaco
O que você coloca a comida?	Geladeira
O que você precisa para dar descarga?	Vaso
Onde você lava a louça?	Na pia
O que você cheira?	Flor
O que tem tronco?	Árvore
O que tranca as portas?	Chave
O que você coloca sobre a camisa?	Jaqueta
O que tem duas rodas?	Bicicleta
O que mantém sua cabeça aquecida?	Chapéu
O que tem lençol?	Cama
Por onde você passa?	Porta
Onde você coloca o lixo?	Lata de lixo
Onde você estuda?	Na escola
O que você coloca na cabeça?	Boné
Quem te leva para a escola?	Mamãe

Tabela 1. Instruções utilizadas nas condições de linha de base, ensino e sondas de verificação de emergência do repertório não ensinado para P1 e P2. As instruções foram empregadas para ambas as tarefas de LRFFC e intraverbal FFC.

Uma tentativa de avaliação da tarefa de LRFFC compreendia a apresentação de três figuras sobre a mesa e de uma instrução consistindo em uma pergunta sobre função característica e classe. Caso a pergunta fosse, por exemplo, “onde você lava a louça?”, cada criança deveria selecionar a figura com a imagem de uma pia. Após a apresentação da instrução de cada uma de 24 tentativas, os participantes tinham até 5s para responder. Uma tentativa de avaliação de intraverbal FFC poderia envolver, por exemplo, a mesma pergunta, mas sem que nenhuma figura se fizesse presente. Após a apresentação da instrução de cada uma de 24 tentativas, uma resposta verbal poderia ser emitida em até 5s. No caso mencionado, os participantes poderiam dizer, por exemplo, “na pia”.

Para nenhum dos repertórios avaliados houve a manipulação de consequências diferenciais para acertos e erros. Após a constatação de que cada participante não demonstrava nenhuma das habilidades, foi programada a condição seguinte de intervenção.

## SEGUNDA CONDIÇÃO

Ensino dos repertórios LRFFC e intraverbal FFC. A partir das avaliações de linha de base com as 24 instruções da Tabela 1, foram definidas 12 para o ensino da tarefa de LRFFC e 12 para o ensino da tarefa de intraverbal FFC para cada uma das duas crianças com TEA participantes. Cada tentativa de ensino de cada repertório compreendeu a apresentação de uma instrução da mesma forma como foi descrito na condição de linha de base. A diferença foi em relação ao fato de que consequências diferenciais foram programadas para acertos, erros e ausência de respostas. Para ambos os repertórios, acertos resultavam em elogios e fichas que poderiam ser posteriormente trocadas pelo acesso a brinquedos e jogos de preferência das crianças.



Erro e ausência de resposta em até 5s, no caso da tarefa de LRFFC, implicava na experimentadora apontar para a figura correta para cada criança tocar em seguida ou, se necessário, a mão da criança era posicionada de forma mais intrusiva e suave sobre a figura correta. No caso da tarefa de intraverbal, uma experimentadora apresentava uma figura para que uma criança dissesse seu nome (pista de tato) e, caso isso fosse insuficiente como correção, o modelo ecoico do nome do estímulo correto era fornecido para que um aprendiz repetisse.

O critério de aprendizagem de cada repertório ensinado correspondeu a dois blocos de 12 tentativas com 100% de acertos. Caso o critério fosse alcançado, o ensino continuava em vigor até que as sondas de verificação de emergência do repertório não treinado (terceira condição) fossem encerradas.

### **TERCEIRA CONDIÇÃO**

Sondas de verificação de emergência do repertório não ensinado. Paralelamente ao ensino da tarefa de LRFFC, sondas foram conduzidas para identificar a possível emergência do repertório intraverbal FFC com as mesmas instruções, mas sem que figuras se fizessem presentes. Paralelamente ao ensino do intraverbal FFC, sondas de verificação de emergência de LRFFC foram implementadas com as mesmas instruções com figuras presentes. As tentativas das sondas foram idênticas às da condição de linha de base, considerando cada caso de repertório avaliado. Não foram programadas consequências diferenciais para acertos e erros. Vale destacar que a segunda e terceira condição eram alternadas em diversas ocasiões, a fim de que os participantes contassem com várias oportunidades de ensino de repertórios alvo. Não houve um critério rígido para a apresentação das sondas ao longo das intervenções. Neste sentido uma sonda poderia ser realizada, por exemplo, após dois blocos de tentativas de ensino de um repertório alvo ou, ainda, após três blocos de ensino.

### **DELINEAMENTO EXPERIMENTAL**

Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla concorrente com diferentes participantes (COOPER et al., 2006) para medir os efeitos de VI sobre VD. Quando a VI consistiu no ensino de LRFFC, a VD foi o percentual de intraverbais FFC, que poderiam ter emergido a partir do treino do outro repertório. Quando a VI tratou-se do ensino de intraverbais FFC, a VD correspondeu ao percentual de respostas de LRFFC, que poderiam ter emergido do treino do outro repertório. Uma vez que a introdução da VI produzisse o efeito de mudança da VD para um participante, seria esperado que o efeito de mudança pudesse ser replicado com o segundo participante quando a VI fosse definida para ele também.

## 5 | RESULTADOS

A apresentação dos dados de coleta segue a seguinte ordem: 1) resultados referentes às avaliações de repertório LRFFC e dados do treino de intraverbais FFC para P1 e P2; 2) resultados referentes às avaliações de intraverbais FFC e dados do treino de intraverbais FFC para P1 e P2. A Figura 1 representa os dados de avaliação de LRFFC durante a linha de base e após a introdução do ensino de intraverbais FFC para P1 e P2.

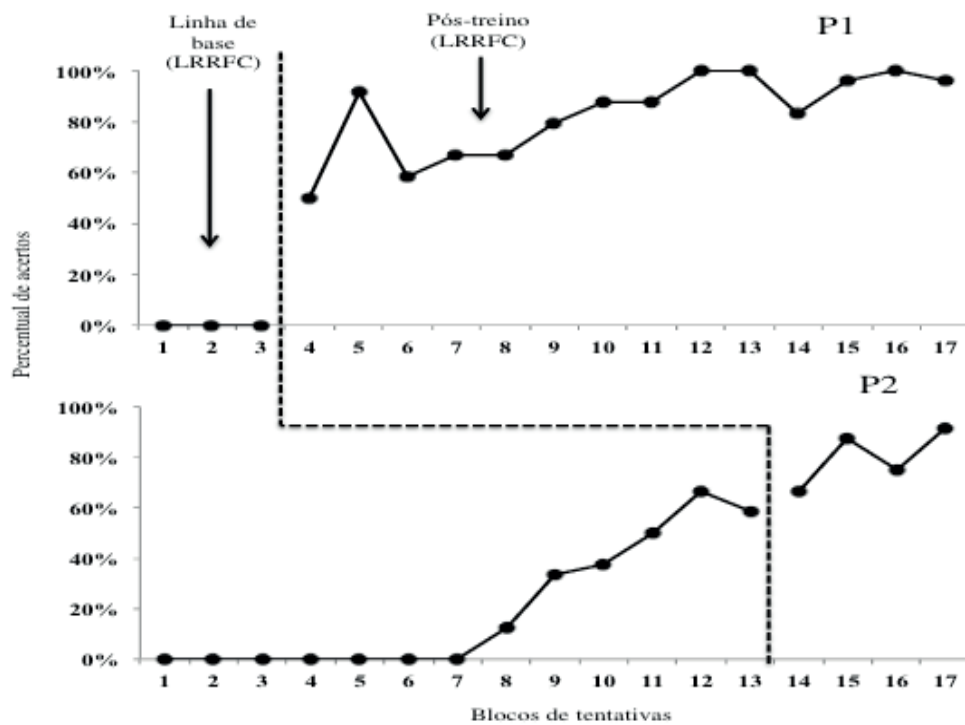


Figura 1 - Percentuais de acertos em avaliações de LRFFC antes (linha de base) e após a introdução do ensino de intraverbais FFC para P1 e P2. O gráfico superior apresenta os dados de P1 e, o inferior, os de P2.

A partir da Figura 1 pode-se constatar que P1 não apresentou acertos na tarefa de LRFFC durante a linha de base e, após a introdução do ensino de intraverbais FFC, houve melhora no repertório LRFFC ao longo de vários blocos de tentativas, e considerando que P1 chegou a demonstrar 100% de acertos. Na condição de linha de base para P2, a criança não demonstrou repertório LRFFC até o sétimo bloco de avaliação, mas, após isso, o repertório melhorou sem que alguma intervenção tivesse sido implementada e chegou a 60% de acertos. Após isso, houve uma redução no desempenho e o ensino de intraverbais FFC foi definido. As sondas de avaliação de LRFFC que se seguiram a isso revelam que os percentuais de acertos de LRFFC chegaram a 100%. A Figura 2 apresenta os dados de treino de intraverbais FFC para P1 e P2.

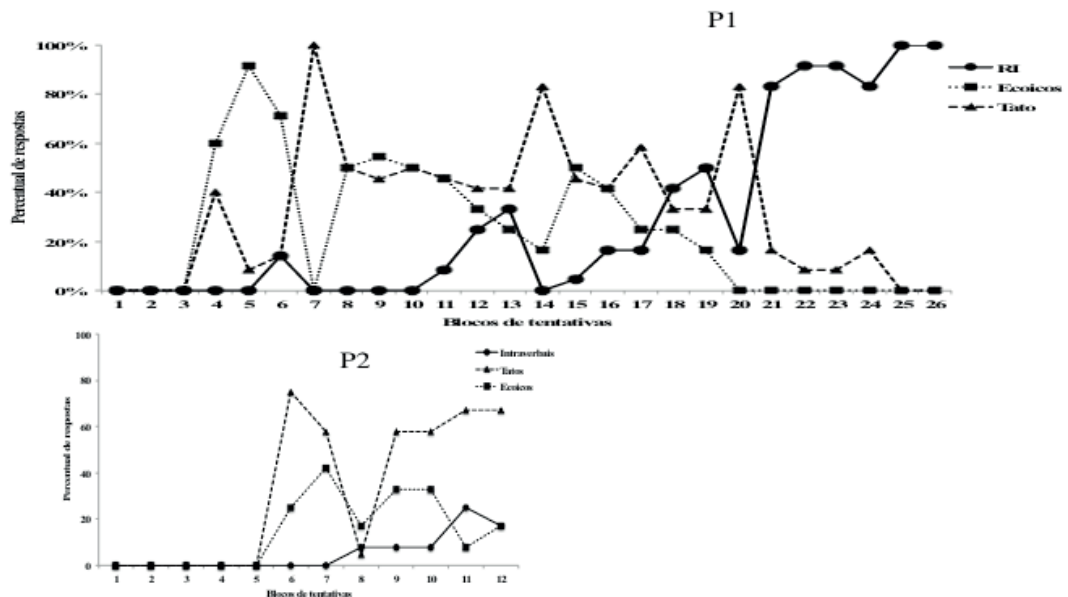


Figura 2 - Ensino de repertório intraverbal FFC para P1 e P2. O gráfico superior apresenta os dados de P1 e, o inferior, os dados de P2. Em ambos os casos, a linha grossa unida por círculos cheios representa os percentuais de intraverbais. A linha grossa segmentada e unida por triângulos cheios representa percentuais de resposta de tato (primeiro nível de ajuda). A linha fina segmentada e unida por quadrados cheios representa percentuais de respostas ecoicas (segundo nível de ajuda).

Conforme pode ser visto na Figura 2, P1 precisou 25 blocos de tentativas para atingir 100% de acertos no ensino da tarefa de intraverbais FFC. Ao longo dos blocos de tentativas de ensino, por vezes, pistas ecoicas foram necessárias, conforme pode ser visto entre o terceiro e sétimo bloco. Entretanto, após isso, pistas de tato foram suficientes como correção de erros em diversas ocasiões. No caso de P2, que foi exposto a 12 blocos de tentativas de ensino de intraverbal FFC, Nenhum acerto foi demonstrado até o quinto bloco, assim como a criança não respondeu a correções. Após isso, pistas de tato foram funcionais na maioria das vezes. Embora P2 tenha fornecido evidências de evolução nos intraverbais, a exposição de 12 blocos de tentativas foi insuficiente para que um critério fosse cumprido. A Figura 3 apresenta os dados de avaliação do repertório intraverbal FFC para P1 e P2.

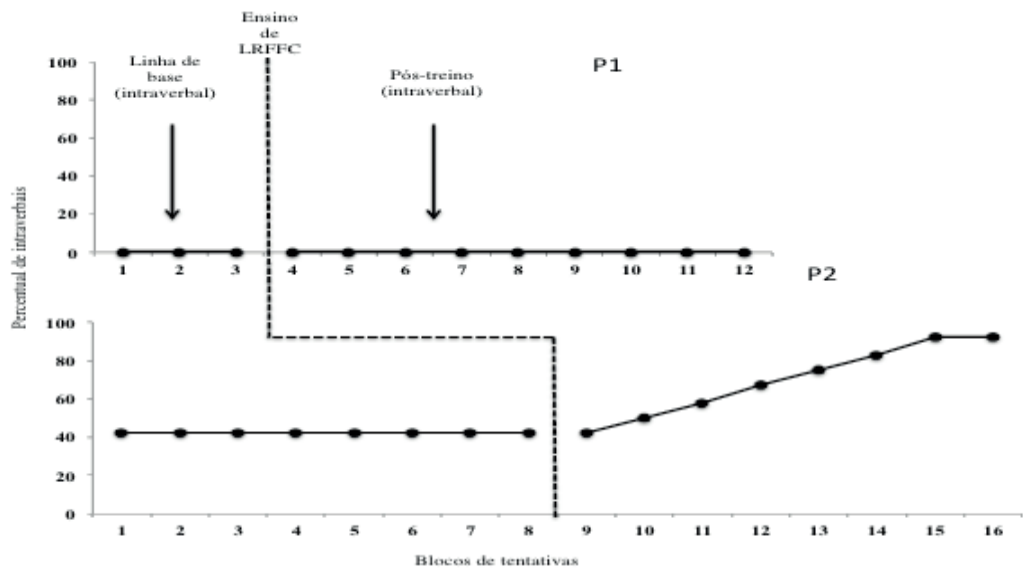


Figura 3 - Percentuais de acertos em avaliações de intraverbal FFC antes (linha de base) e após a introdução do ensino de LRFFC para P1 e P2. O gráfico superior apresenta os dados de P1 e, o inferior, os de P2.

De acordo com a Figura 3, P1 não demonstrou nenhum repertório intraverbal na condição de linha de base. Após a introdução do ensino de LRFFC, as sondas de avaliação de intraverbais FFC não demonstraram emergência de repertório. No caso de P2, as avaliações de linha de base revelaram um repertório de pouco mais de 40% de intraverbais FFC e o desempenho foi estável ao longo de oito blocos de tentativas discretas. Com a introdução do ensino da tarefa de LRFFC, o desempenho nas sondas de intraverbais acusou melhora em até 100% de acertos ao longo de vários blocos. A Figura 4 apresenta os dados de ensino da tarefa de LRFFC para P1 e P2.

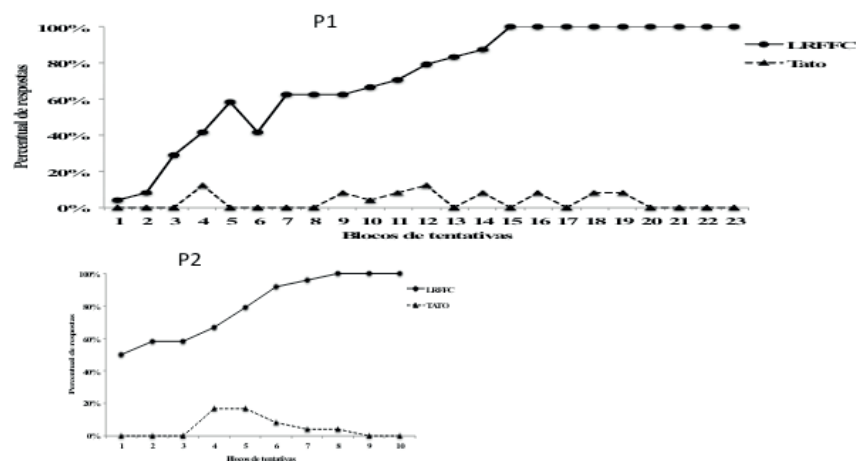


Figura 4 - Ensino de LRFFC para P1 e P2. O gráfico superior apresenta os dados de P1 e, o inferior, os dados de P2. Em ambos os casos, a linha grossa unida por círculos cheios representa os percentuais de respostas LRFFC. A linha grossa segmentada e unida por triângulos cheios representa percentuais de resposta de tato.

Conforme a Figura 4, P1 precisou de 15 blocos de tentativas para chegar a

100% de acertos na tarefa de LRFFC e, no caso de P2, oito blocos foram suficientes. Após o critério para ambas as crianças, o treino ficou em manutenção para a posterior realização de novas sondas de emergência de intraverbais FFC. Nos casos das duas crianças, respostas de tatos das figuras foram emitidas em poucas ocasiões ao longo do ensino de LRFFC.

## 6 | DISCUSSÃO

Os dados da presente pesquisa sugerem que o ensino das tarefas de LRFFC e intraverbal FFC produziu um efeito de emergência do outro repertório não ensinado de uma forma semelhante ao que aconteceu no estudo de Kodak e Paden (2015). Assim como foi verificado nesse trabalho, o ensino de intraverbal FFC aparentemente produziu emergência de LRFFC tanto para P1 como para P2. Entretanto, no caso de P2, assume-se que a evolução no repertório LRFFC que o mesmo demonstrou, ainda na condição de linha de base, deve ter sido influenciado por variáveis não controladas na pesquisa. Supõe-se que o fato da aquisição do repertório alvo ter acontecido em alguma medida (até 60%) antes da intervenção pode ter sido influenciada por possíveis vivências da criança em outros contextos (como a escola) com estimulações relacionadas ao que foi trabalhado na pesquisa com o participante. Além disso, a exposição à condição de linha de base, que foi mais prolongada em relação a P1, pode ter favorecido algum efeito de aquisição de repertório, ainda que a referida condição tenha sido conduzida completamente sem a manipulação de consequências diferenciais para acertos e erros.

Esse dado pode também sugerir que o tipo de delineamento experimental de caso único utilizado, o de linha de base múltipla concorrente com diferentes participantes (COOPER et al., 2006), não foi o mais adequado para demonstrar controle experimental da VI treino de intraverbal FFC sobre a VD percentuais de respostas de LRFFC emergentes. Sob o tipo de delineamento programado, P2 permaneceu sob condição de linha de base de forma recorrente e até que o efeito de mudança na VD para P1 tivesse sido demonstrado após a introdução da VI para o mesmo. Talvez uma alternativa fosse a utilização de uma variação desse tipo de delineamento, que seria o caso de linha de base com sondas múltiplas. Neste caso, após uma primeira sonda da VD com P1 e P2, uma condição de linha de base iniciaria para P1 e, em seguida, a intervenção começaria. A linha de base para P2 apenas começaria, assim como a intervenção, após a demonstração da mudança no repertório alvo para P1.

O ensino de repertório intraverbal FFC para P1 implicou na sua aquisição após 26 blocos de tentativas discretas. P2 foi exposto apenas 12 blocos de ensino, o que foi insuficiente para a aquisição do repertório. Entretanto, consequências diferenciais associadas a erros (pistas de tato e ecoicas para responder) possivelmente favoreceu algum efeito de emergência de LRFFC para P2, considerando que o desempenho chegou a 100% de acertos após a introdução do ensino de intraverbais. O encerramento

do ensino após 12 blocos é justificado pelo fato de que o fim do semestre letivo, na Universidade em que o laboratório de coleta de dados se situa, estava chegando e a coleta de dados precisou ser encerrada.

Em relação ao repertório de LRFFC que foi conduzido com P1 e P2, foi possível constatar que, no caso de P1, não houve qualquer efeito de emergência de intraverbal FFC e isso foi semelhante ao que aconteceu com um dos participantes do estudo de Kodak e Paden (2015). Durante o ensino de LRFFC, respostas de tato dos estímulos selecionados eram registradas e foi constatado que as mesmas compareceram em poucas ocasiões. Considerando que a emissão desse tipo de responder durante o ensino de LRFFC pode vir a favorecer um efeito de emergência de intraverbais, futuras pesquisas poderiam programar o ensino de tatos durante o treino de LRFFC. Em se tratando de P2, que já demonstrava algum repertório de entrada de intraverbais, foi verificado um efeito de melhora ao longo de várias sondas, chegando a 100% de acertos. A partir desses dados, supõe-se que ter um repertório prévio de intraverbais pode ser favorecedor de uma melhor emergência a partir do ensino de LRFFC. Futuras pesquisas poderiam replicar o procedimento com mais participantes com repertório prévio de intraverbais.

Em relação ao ensino do repertório de LRFFC, o procedimento foi eficaz para sua aquisição nos casos de ambas as crianças. Por outro lado, as frequências das respostas de tato medidas durante o ensino de LRFFC foram baixas e os tatos foram considerados importantes para a emergência de intraverbais (KODAK; PADEN, 2015). Neste sentido é importante que novas investigações sejam conduzidas com a proposta de ensinar tatos durante o ensino de LRFFC e isso poderá favorecer a emergência de intraverbais. Por fim, vale destacar que os participantes precisaram de menos exposição à contingência de treino de LRFFC para adquirir esse repertório em comparação à exposição que foi necessária para a aquisição de intraverbal FFC, o que é comum em crianças que apresentam atraso no desenvolvimento de linguagem. Talvez isso ajude a justificar a proposta de sequenciamento de ensino de repertórios por manuais de intervenção (SUNDBERG; PARTINGTON, 1998).

## REFERÊNCIAS

COOPER, J.O.; HERON, T.E.; HEWARD, W.L. **Applied Behavior Analysis**. New Jersey: Pearson Education, 2006.

GREER, R.D., ROSS, D.E. **Verbal Behavior Analysis: Inducing and expanding complex communication in children with severe language delays**. Boston: Allyn & Bacon, 2008.

KODAK, T., PADEN, A.R. A comparison of intraverbal and listener training for children with Autism Spectrum Disorder. **The Analysis of Verbal Behavior**, V. 31, n.1, p. 137-144, 2015.

LOVAAS, O.I. **Teaching individuals with developmental delays**. Austin, TX: Pro-Ed, 2003.

MATOS, D.C. **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em**

**autismo.** Porto Velho: AICSA, 2016.

PETURSDOTTIR, A.I., CARR, J.E. A review of recommendations for sequencing receptive and expressive language instruction. **Journal of Applied Behavior Analysis**, V, 44, p. 859-876, 2011.

SKINNER, B.F. **O comportamento verbal.** São Paulo: Cultrix, 1978.

SUNDBERG, M.L. **The verbal behavior milestones assessment and placement program: the VB-MAPP.** Concord, CA: AVB Press, 2008.

SUNDBERG, M.L., PARTINGTON, J.W. **Teaching language to children with autism or other developmental disabilities.** Danville, CA: Behavior Analysts, Inc, 1998.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem Centrada na Pessoa 116, 117, 118, 119, 126, 127, 134  
Aborto Espontâneo 165, 166, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180  
Adultização 63, 64, 65, 68, 69  
Agressividade 70, 75, 76, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 90  
Agressores 91, 92, 93, 94, 95, 97  
Atendimento Clínico 29, 79  
Autismo 6, 26, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 223

### B

Bullying 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99

### C

CAPS 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197  
CBCL 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11  
Coaching 198, 204, 205, 206, 211, 214  
Continuum de Mudanças 116, 121  
Contratransferências 101  
Creche 53, 58, 62, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 127  
Criança 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 97, 108, 127, 148, 162, 169, 172, 186, 215, 216, 223  
Curso de Administração 198, 210, 213, 214

### D

Depressão 6, 7, 11, 82, 95, 131, 133, 140, 147, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 178, 179, 191  
Dialética 27, 28, 36, 47, 132, 134, 143

### E

Educação Estruturante 51, 52, 55, 56  
Educação Infantil 11, 12, 52, 60, 61, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 84, 85  
Educadores 32, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 83  
Equoterapia 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98

### F

Falante 14, 15, 16  
Fatores 11, 29, 35, 93, 94, 96, 98, 104, 111, 132, 138, 145, 149, 154, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 175, 200, 202, 204, 216  
Formação Continuada 27, 30, 31



## G

Gravidez 147, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 172, 174, 175, 180

Grupo 7, 14, 31, 42, 43, 52, 53, 54, 55, 71, 92, 94, 113, 125, 134, 135, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 166, 167, 168, 171, 188, 189, 191, 195, 200, 203, 215

## I

Inclusão 5, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 94, 154, 163, 181, 182, 188, 213

Inclusão-exclusão 27

Infância 11, 51, 55, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 98, 133, 146

## L

LGBT 150, 151, 152, 159

LRFFC 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25

Luto 78, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180

## O

Ouvinte 14, 15, 16, 17

## P

Perfil Comportamental 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215

Primeira Infância 70, 71

Problemas de Comportamento 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 147

Projeto de Vida 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 177

Psicanálise 51, 52, 53, 56, 58, 61, 62, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 89, 90, 100, 101, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 131, 171

Psicologia 2, 6, 8, 12, 13, 14, 27, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 79, 84, 90, 91, 93, 95, 98, 100, 115, 116, 117, 127, 128, 137, 138, 140, 145, 148, 150, 152, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 171, 172, 173, 174, 180, 181, 195, 196, 198, 205, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 227

Psicologia Escolar 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 78

## Q

QI 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11

## R

Relações Familiares 173

## S

SARAU 181, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197

Semblante 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62

SON-R 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12

Supervisão 41, 45, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 134

## T

TEA 14, 15, 16, 17, 19, 38, 40, 42, 46, 47, 49, 223

Tendência à Realização 116, 117, 119

Terapia Cognitiva 131, 132, 138, 140, 141, 143, 144, 173

Terapia Comportamental 12, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 141, 143, 144, 173, 174, 175, 178

Terapias Cognitivas e Comportamentais 128, 130, 131, 132, 138, 141, 143

Terceira Onda 128, 129, 130, 132, 133, 135, 138, 141, 142, 143, 144

Transição de Gênero 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158

Transtornos Mentais 3, 12, 128, 129, 130, 134, 143, 147, 169, 170, 173, 176, 183, 185, 186, 187

## U

Usuários 157, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197

