



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Jessika Mota Natel

Análise de procedimentos de ensino do brincar de faz de conta para crianças com TEA:

uma revisão sistemática

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL:

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

São Paulo

2022



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Jessika Mota Natel

Análise de procedimentos de ensino do brincar de faz de conta para crianças com TEA:
uma revisão sistemática

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL:

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para obtenção de título de MESTRA em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, sob orientação da Prof.^a Dra. Paula Suzana Gioia.

São Paulo

2022

JESSIKA MOTA NATEL

Análise de procedimentos de ensino do brincar de faz de conta para crianças com TEA:
uma revisão sistemática

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Paula Suzana Gioia (Orientadora)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof.^a Dra. Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof.^a Dra. Cintia Guilhardi

Autônoma

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por fotocópias ou processos eletrônicos.

São Paulo, ____ de _____ de 2022.

Assinatura: _____

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Processo n.º 88887.364430/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Process no. 88887.364430/2019-00.

Agradecimentos

Aos meus pais, Ivonete e Marcvs (*in memoriam*), por me ensinarem tudo que eu precisava para seguir em direção a este trabalho e diversas outras realizações.

À minha avó Marilene por ser meu modelo de acolhimento. Você é colo, consolo, abraço, comida quentinha e sorriso ao me receber...

À minha família: tio Dacio, tia Lu, Carol, Thaís, tio Gê, por acompanharem entusiasmados todas as etapas da minha vida e pelo apoio de sempre e para sempre!

À Paula, por ter me dado a honra de ser sua aluna e por compartilhar comigo sua sabedoria.

Às mulheres que sempre me serviram de inspiração e me introduziram à Análise do Comportamento: KK, Cíntia e Leila.

Mônica, obrigada por todas as contribuições. Você é admirável!

Mávia, obrigada por compartilhar o cotidiano e fazer dele uma coisa melhor. Sonhamos juntas com este momento. Obrigada de coração!

Will, isso começou lá atrás, com seu apoio. Raridade um encontro como o nosso! Obrigada pelo cuidado de sempre, até hoje!

À Talita por ter sido uma grande profissional e amiga, por acreditar, por ter sido meus olhos por um longo período... Obrigada por tudo!

À Luciana, por todo o apoio na minha ausência, pela confiança construída ao longo destes anos. Obrigada!

Fabi e Yara, sem palavras, vocês foram fundamentais! Terminar este trabalho dependeu completamente do apoio de vocês e da nossa parceria. Nós somos um trio!
Obrigada

À equipe do Semear, que participou direta e indiretamente deste trabalho. O que este trabalho me tirou de vocês, devolverei em dobro. Eu amo muito este lugar e cada um que faz parte dele...

À Natália Mucheroni, por ter sido muito importante na construção inicial deste trabalho e nas inúmeras discussões que me ensinaram muito.

Às minhas amigas e comadres: Gê e Dani (*in memoriam*) pela história que construímos, pela parceria, risos e choros compartilhados...

Aos meus afilhados, Benício e Zion, minha família do coração.

Wellington, obrigada por ter me incentivado a continuar. Por me fazer olhar para frente e valorizar as etapas boas deste processo... Dividir os últimos dias deste trabalho ao seu lado foi especial!

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

A Deus por me sustentar até aqui...

Às crianças autistas que passaram e passarão na minha vida, por todo aprendizado que me concederam.

Natel, J. M. (2022). *Análise do ensino do brincar de faz de conta para crianças com TEA: Uma revisão sistemática* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Orientadora: Prof.^a Dra. Paula Suzana Gioia.

Linha de Pesquisa: História e Fundamentos Epistemológicos, Metodológicos e Conceituais da Análise do Comportamento.

Resumo

Para pessoas com TEA, o brincar é um comportamento que precisa ser planejadamente ensinado. Estudos experimentais, sob a óptica da Análise do Comportamento, foram produzidos para analisar procedimentos de ensino aplicados a essa população. O objetivo desta pesquisa foi conduzir uma revisão sistemática e analisar as variáveis envolvidas em procedimentos eficazes de ensino do brincar de faz de conta para crianças com TEA, considerando uma taxonomia do brincar, apresentada na literatura da área, para o comportamento sob investigação. Para a busca de estudos aplicados, foram utilizadas as bases de dados PsycInfo, PubMed e Periódicos CAPES, entre os anos 2011 e 2022. Vinte e um estudos encontrados foram analisados quanto: à definição do brincar de faz de conta; aos participantes, aos procedimentos de ensino, ao delineamento experimental, aos resultados que incluíam a porcentagem de acordo entre observadores independentes e de integridade, além de ocorrência de medidas de manutenção, de generalização e de validade social. Os resultados principais indicam que os pesquisadores continuam definindo o comportamento de brincar de faz de conta de forma topográfica ou consideram apenas os eventos antecedentes em sua descrição; os estudos ocorreram, em maior número, em ambientes estruturados e conduzidos por experimentadores, em vez de pessoas do convívio da criança, apesar desse comportamento ocorrer em ambientes naturalísticos. Outro aspecto analisado foi a generalização dos procedimentos, que, apesar de ter sido planejada e medida, foi conduzida em uma ou duas condições experimentais, sem garantir a aprendizagem do comportamento de brincar de faz de conta de maneira generalizada (novas pessoas, ambientes e objetos). Apresenta-se uma sugestão de atualização da taxonomia do comportamento de brincar de faz de conta para pessoas com TEA com mediação de pares, conforme objetivo primeiro desta pesquisa.

Palavras-chave: análise do comportamento, transtorno do espectro autista (TEA), brincar de faz de conta

Natel, J. M. (2022). *Analysis of teaching pretend play for children with ASD: A systematic review* [Master's thesis, Pontifical Catholic University of São Paulo, Brazil]. Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD).

Thesis Advisor: Prof. Paula Suzana Gioia, PhD.

Line of Research: History and Epistemological, Methodological and Conceptual Foundations of Behavior Analysis.

Abstract

For people with ASD, play is a behavior that needs to be planned to be taught. Experimental studies, from the perspective of Behavior Analysis, were produced to analyze teaching procedures applied to this population. The objective of this study was to conduct a systematic review and analyze the variables involved in effective procedures for teaching pretend play to children with ASD, considering a taxonomy of play, presented in the literature in the area, concerning this behavior. For the search for applied studies, the databases PsycInfo, PubMed, and CAPES Periodicals were used, between the years 2011 and 2022. Twenty-one studies found were analyzed regarding the definition of make-believe play; the participants, the teaching procedures, the experimental design, the results that included the percentage of agreement between independent and integrity observers, in addition to the occurrence of measures of maintenance, generalization, and social validity. The main results indicate that researchers continue to define pretend play topographically or consider only antecedent events in their description; studies took place, in greater numbers, in structured environments and were conducted by experimenters, rather than people with whom the child was living, despite this behavior occurring in naturalistic environments. Another aspect analyzed was the generalization of the procedures, which, despite having been planned and measured, was conducted in one or two experimental conditions, without guaranteeing the learning of the behavior of pretend play in a generalized way (new people, environments, and objects). It is presented a suggestion to update the taxonomy of pretend play for people with ASD with peer mediation, as the primary objective of this study.

Keywords: behavior analysis, autism spectrum disorder (ASD), pretend play

Lista de Figuras

Figura 1 – Fluxograma PRISMA e Resultado Encontrados após Busca Realizada entre Janeiro de 2011 e Junho de 2022 nas Bases de Dados PsycInfo, PubMed e Portal CAPES	23
Figura 2 – Definições Encontradas nos Estudos e Sua Correspondência com as Definições de Barton (2010).....	27
Figura 3 – Dados dos Settings de Aplicação e das Pessoas Responsáveis pela Aplicação da Intervenção em Cada um dos Estudos Selecionados	29
Figura 4 – Número Total de Participantes Distribuídos pelas Idades Investigadas nos Estudos Analisados.....	30
Figura 5 – Número Total de Estudos Distribuídos em Cada Delineamento Experimental	31
Figura 6 – Cálculo de Fidedignidade e Integridade dos Estudos Encontrados	33

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Bases de Dados Utilizadas e Respectivas Expressões de Busca, Operadores Booleanos Utilizados e Filtros.....	19
Tabela 2 – Variáveis, Categorias e Definições para Classificação das Informações	21
Tabela 3 – Características das Publicações Seleccionadas sobre Brincar de Faz de Conta.....	25
Tabela 4 – Estudos Aplicados e Dados sobre Generalização, Follow-up e Validade Social.....	35
Tabela A1 – Proposta de Taxonomia do Comportamento de Brincar de Faz de Conta Apresentada por Barton (2010)	53

Sumário

Introdução.....	1
Brincar de Faz de Conta e Transtorno do Espectro Autista (TEA)	6
Revisões de Literatura sobre o Brincar de Faz de Conta	7
Problema de Pesquisa	16
Método.....	18
Escolha das Bases de Dados	18
Escolha das Palavras ou Expressões de Busca.....	19
Procedimento de Busca nas Bases de Dados	19
Critérios de Elegibilidade: Inclusão e Exclusão de Artigos.....	20
Integridade do Procedimento de Busca.....	22
Fidedignidade na Classificação de Informações e Classificação de Dados Coletados.....	22
Resultados.....	23
Discussão.....	38
Referências	44
Anexo	53

Análise do Ensino do Brincar de Faz de Conta para Crianças com TEA:

Uma Revisão Sistemática

O brincar é um direito da criança assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e é uma atividade predominante em diferentes faixas etárias do desenvolvimento infantil (Brasil, 1990/2021). De acordo com Barton e Wolery (2008), a brincadeira é essencial por se constituir em uma oportunidade para que a criança aprenda novos repertórios comportamentais que favorecem o desenvolvimento de habilidades físicas, sociais, verbais e cognitivas. Para Sundberg (2014), o brincar é relevante porque são modelados simultaneamente diversos repertórios importantes, como, por exemplo, coordenação entre olhos e mãos, relações de causa e efeito e discriminação visual. Exemplificando a forma como uma criança pode aprender novos repertórios brincando, pode-se ensinar a habilidade de seguir o comando “faz carinho no boneco” por meio da brincadeira.

Segundo Pellegrini e Smith (1998), todas as formas de brincadeira começam a ser desenvolvidas a partir da exploração, ainda nos primeiros meses de vida. À medida que a criança se engaja em atividades características do brincar, como fingir levar um copo à boca e de realizar atividades simples com um bola, essas brincadeiras vão-se complexificando ao longo do tempo até que começam a surgir comportamentos que são aparentemente similares aos de um adulto, como reproduzir/interpretar cenas do cotidiano durante uma brincadeira ao fingir uma profissão de médico. De Rose e Gil (2003) concordam com as autoras, ao apontarem que crianças, ao “brincar de”, podem aproximar seu comportamento aos dos adultos, ainda que restritas ao repertório e limitações físicas de sua idade.

A aprendizagem do comportamento de brincar pode justificar-se pelos possíveis ganhos no processo de desenvolvimento infantil (Bijou & Baer, 1961), relacionados ao

conceito de *behavioral cusp* (cúspide comportamental, em português),¹ introduzido por Rosales-Ruiz e Baer em artigo de 1997. Esse conceito, aplicado ao brincar, deve considerar que o envolvimento com o brinquedo implica oportunidade de contato com “estímulos discriminativos, modelos, instruções e consequências”, que favorecem a aprendizagem de novos comportamentos e até mesmo o refinamento de comportamentos já aprendidos, em diferentes ambientes (de Rose & Gil, 2003, p. 376).

O brincar na infância, portanto, reveste-se de importância e desperta o interesse das mais variadas áreas de investigação — psicologia, antropologia, sociologia e educação. No entanto, definir o que é brincar tem sido uma tarefa árdua, e os resultados geralmente não são conclusivos (Jarrold, 2003; Fiaes & Bichara, 2009). Isso porque o brincar inclui diversos repertórios, e nenhum deles individualmente permite uma definição adequada do fenômeno como um todo (Fiaes & Bichara, 2009).

De acordo com Terpstra et al. (2002, p. 120), o brincar pode compor o repertório infantil de três formas: (1) *brincar funcional*, que envolve usar objetos de uma forma que é apropriada à sua função; (2) *brincar sociodramático*, que envolve atividades de troca de papéis, nas quais a criança interage com uma outra baseada nos papéis relativos a um tema particular; e (3) *brincar simbólico*, que é usar um objeto como se fosse outro, atribuindo-lhe propriedades que ele não tem, ou referindo-se a objetos ausentes como se estivessem presentes.

Nesta dissertação, é de interesse o que Terpstra et al. (2002) denominam brincar simbólico, que também recebe as nomenclaturas de *brincar de faz de conta*, *imaginativo*

¹ O conceito de *behavioral cusp* denomina a aprendizagem de um comportamento que expõe o indivíduo a diferentes ambientes, a novas contingências reforçadoras, punidoras, respostas e controle de estímulos, possibilitando perspectivas que expandem, aprimoram e diversificam o repertório comportamental do indivíduo (de Rose & Gil, 2003; Rosales-Ruiz & Baer, 1997).

ou *fantasioso*, conforme analisam Barton e Wolery (2008) em uma proposta de taxonomia do comportamento de brincar simbólico, apresentada adiante (ver “Revisões de Literatura sobre o Brincar de Faz de Conta”, p. 7).

Morais e Otta (2003) entendem que, apesar de haver certa variedade na nomenclatura e nas definições do brincar de faz de conta (brincar simbólico), de modo geral, compreende-se que há a substituição de uma coisa por outra. A criança trata os objetos como se fossem outros objetos, como tratar uma boneca como se fosse um bebê; pode também atribuir propriedades diferentes aos objetos das que eles realmente têm; ou, ainda, atribuir a si e a outras pessoas papéis diferentes dos habituais, criando cenas imaginárias e representando-as, como uma criança tratar a si como um professor e a outra como seu aluno.

Outros autores, como Rutherford et al. (2007), completam essa definição, destacando que o brincar de faz de conta pode incluir, além da substituição do objeto (fingir que um objeto é outro) e da atribuição de agência (ou seja, dar funções para personagens, tais como inverter ou criar papéis dos personagens de uma brincadeira), o fingir que um objeto imaginário está presente e a atribuição de propriedades ausentes (e.g., fingir que há uma comida na colher).

Para Stagnitti (2016), a brincadeira de faz de conta pode considerar todas essas relações da criança com o objeto e exige habilidade para manusear os objetos de acordo com o contexto social de forma independente, envolvendo outras pessoas (incluindo figuras inanimadas) e assumindo papéis de outras pessoas ou personagens. Complementando os autores anteriores (Morais & Otta, 2003; Rutherford et. al, 2007), Stagnitti (2016) diz que também é possível combinar ações de faz de conta em sequências cada vez mais lógicas — e engajar-se em planejamento prévio do próprio brincar.

Todas as definições mencionadas descrevem o brincar como uma relação da criança com o objeto, sem muitas informações, porém, sobre outras variáveis que poderiam controlar o brincar. No entanto, para a Análise do Comportamento, é fundamental a *identificação das variáveis de controle* para uma definição comportamental desse brincar, pois, como qualquer outro comportamento operante, o brincar de faz de conta e as classes de respostas sob esse rótulo devem ser compreendidos de acordo com sua *função* (de Rose & Gil, 2003). Assim, o que caracteriza, define e explica o brincar e o brincar de faz de conta deve estar relacionado às variáveis ambientais envolvidas (a função) que controlam o responder. Dessa maneira, é possível compreender que o brincar de faz de conta é comportamento construído na interação com o ambiente físico e social (Skinner, 1953/2003) — e, como os demais operantes, deve ser descrito por uma contingência.

A argumentação de Champlin e Schissler (2018) pretende explicitar uma contingência do brincar de faz de conta. Este brincar deve envolver estímulos antecedentes como tipos de brinquedos disponíveis para determinada brincadeira (e.g., panela para uma brincadeira de cozinhar, por exemplo) e podem ser utilizadas dicas apresentadas pelo aplicador quando a condição não é para brincadeiras em que a criança brinca sozinha. Outro tipo de antecedente que pode funcionar como contexto para o brincar de faz de conta é a situação social que funciona como modelo de resposta a ser reproduzida pela criança (e.g., mãe cozinhando o alimento na panela). Em relação às respostas da criança, é viável considerar que podem ser motoras e/ou vocais, emitidas com ou sem dica do aplicador (e.g., a criança mexe a colher dentro da panela, vocalizando que está cozinhando uma sopa).

Seguindo a noção de resposta, Champlin e Schissler (2018), no manual *Pretend Play and Language Assessment and Curriculum* (PPLAC), operacionalizam as respostas

de brincar de faz de conta emitidas pela criança como “ações representacionais com vocalizações correspondentes que imitam ações ou atividades de seu ambiente” (Champlin e Schissler, 2018, p. 1), ou seja, a criança emite respostas motoras e vocais que representam o contexto social. Essas respostas produzem consequências como estímulos sensoriais (visuais, auditivos e táteis) gerados pela manipulação do objeto e sociais advindos do brincar de faz de conta.

Na descrição do brincar no PPLAC (Champlin & Schissler, 2018), nota-se que, além de consequências sociais, o brincar de faz de conta é um *tipo* de brincar, que pode também ser entendido como uma *classe de respostas* cujo reforçador pode ser natural ou intrínseco, isto é, o que mantém o responder é a consequência da própria resposta de brincar — por exemplo, ao se construir uma torre de Legos, o que mantém a resposta de empilhar os Legos é a “torre” (de Rose & Gil, 2003; Lifter et al., 1993).

Da mesma forma, e considerando crianças com autismo e outras deficiências, Sundberg (2014), ao propor um programa de avaliação de repertórios de linguagem e sociais — o Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) —, descreve comportamentos do brincar de faz de conta (e.g., fingir cozinhar, falar em um telefone de brinquedo, agir como uma princesa ou um bombeiro etc.) e indica que o reforçamento desse tipo de brincar pode ser intrínseco — ou, como denominado por ele, independente; daí, *brincar independente* —, ou ser constituído por consequências sociais, o que resulta em um *brincar social*.

No brincar independente, a atividade em si tem propriedades reforçadoras, ou seja, o reforçador é automático ou intrínseco. Já o brincar social consiste em “interações com outros (adultos e pares), e o reforçamento é socialmente mediado por outros indivíduos” (Sundberg, 2014, p. 14, tradução nossa). Uma vez que o brincar social tem seu reforçador mediado por outra pessoa — um ouvinte especialmente treinado por uma

comunidade verbal —, deve ser considerado também um *comportamento verbal* (Guilhardi, 2017).

A compreensão de como o brincar de faz de conta tem sido tratado pela literatura da Análise do Comportamento pode, portanto, apontar as variáveis estudadas e as limitações encontradas, fornecendo caminhos para novos estudos.

Brincar de Faz de Conta e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Comportamentos de brincar de faz de conta em crianças com desenvolvimento típico devem ser observados a partir dos 12 meses de idade — e foram descritos no Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico de TEA (São Paulo, 2014), segundo os quais a criança é capaz de realizar brincadeiras simples de faz de conta, como fingir levar um copo à boca, e de realizar brincadeiras simples com bola. Aos três anos, é capaz de brincar de faz de conta interpretando personagens, brincar com crianças da mesma idade, demonstrar preferências e estabelecer relações sequenciadas de causa e efeito nas brincadeiras (e.g., “estou com sono, vou dormir”). Além disso, a criança apresenta brincar cooperativo e encena encontros sociais em brincadeiras. Aos cinco anos, a criança realiza brincadeiras de imaginação e faz de conta, como fingir que está fazendo uma viagem à Lua.

Em crianças com desenvolvimento atípico, no entanto, a brincadeira apresenta-se de forma diversa, especialmente entre aquelas diagnosticadas com TEA. Se forem considerados os próprios critérios diagnósticos do TEA, constatar-se-á, entre eles, a identificação de algum comportamento disruptivo na brincadeira, como a presença de comportamentos restritivos e repetitivos, o que pode incluir interesses fixos por objetos e personagens específicos (American Psychiatric Association [APA], 2013). Outra característica diagnóstica do TEA são os déficits em comunicação social, que engloba falha na participação em contingências mais complexas mediadas por um ouvinte, e na

ocorrência de comportamento simbólico — déficits estes que podem refletir-se no brincar e nas brincadeiras de faz de conta (Ribeiro & Martone, 2015).

Uma falha no comportamento de brincar — e, especialmente, no brincar de faz de conta — pode produzir implicações importantes a longo prazo, uma vez que esse brincar tem sido correlacionado ao desenvolvimento de outros repertórios mais complexos que envolvem a linguagem, a interação social e a aprendizagem de novos comportamentos em ambientes naturais e inclusivos (Buysse et al., 1996; Lieber, 1993; Morrison et al., 2002; Toth et al., 2006).

Crianças com autismo podem adquirir o comportamento de brincar de faz de conta, mas tendem a apresentá-lo de forma menos diversificada em comparação com aquelas de desenvolvimento típico (Ungerer & Sigman, 1981), uma vez que seu nível de linguagem costuma também ser empobrecido – outro desafio no caso de crianças autistas. Além disso, costumam ser mais sensíveis às características sensoriais dos objetos, nem sempre de forma apropriada; e menos sensíveis às características do ambiente social, em que poderia ocorrer o brincar de faz de conta (Amato et al., 1999; Guilhardi, 2017; Ungerer, 1989).

Revisões de Literatura sobre o Brincar de Faz de Conta

Foram consideradas, nesta dissertação, duas revisões de literatura a respeito do brincar de faz de conta, produzidas por Barton e Wolery (2008) e Barton (2010) — ambas compartilham o primeiro autor. As duas revisões tiveram o objetivo analisar as definições do comportamento de brincar de faz de conta e intervenções que promovem este comportamento, com intuito de elaborar (Barton & Wolery, 2008) e, posteriormente, aprimorar (Barton, 2010) uma taxonomia do brincar de faz de conta.

Na primeira delas, os autores analisaram as intervenções que promovem o brincar de faz de conta em crianças com atraso no desenvolvimento (Barton & Wolery, 2008).

Para isso, utilizaram as bases de dados PsycInfo, MEDLINE, PubMed e ProQuest e buscaram estudos por meio dos termos “autism” (em português, “autismo”), “pretend play” (“brincar de faz de conta”) e “play” (“brincar”). Foram considerados estudos revisados por pares, em inglês. Os relatos de pesquisa encontrados a partir dessa busca tiveram também suas referências analisadas pelos autores, a fim de encontrar/ampliar a busca de artigos relacionados ao tema. Após a busca, foram selecionados todos os estudos que: (1) incluíssem brincadeira de faz de conta nas declarações de objetivo; (2) medissem o faz de conta; (3) discutissem os resultados em termos de mudanças ou diferenças no brincar de faz de conta; (4) utilizassem delineamentos experimentais (sujeito único ou de grupo); e (5) incluíssem participantes com 10 anos de idade ou menos. Dezenove estudos preencheram os critérios, publicados entre 1988 e 2008 (Barton & Wolery, 2008).

Uma vez que essa primeira busca não gerou o número de estudos esperados pelos autores, uma segunda busca foi realizada, em que foram acrescentadas as palavras-chave equivalentes, em inglês, a “crianças deficientes”, “crianças com deficiência”, “brincar” e “brincar de faz de conta” às bases de dados já descritas (Barton & Wolery, 2008).

Como resultado dessa segunda busca, após aplicação dos mesmos critérios, Barton e Wolery (2008) selecionaram seis novos estudos que eram revisões de literatura e que focavam o brincar de faz de conta em crianças com deficiência. Essas revisões foram produzidas entre 1981 e 2003; duas dessas revisões foram conduzidas em 1981, mas os autores das revisões originais não informam o motivo para que dois estudos de revisão com objetivos semelhantes tenham ocorrido no mesmo ano. As outras revisões selecionadas foram publicadas em 1982, 1996, 2001 e em 2003.

Após as duas buscas, 25 artigos foram selecionados no total, sendo seis revisões e os 19 estudos aplicados encontrados inicialmente. Os 25 estudos foram lidos integralmente, e seu conteúdo foi distribuído em duas seções de resultados. Na primeira

seção, foi descrita o que os autores denominam *taxonomia do brincar de faz de conta*, ou seja, as definições e classificações desse comportamento. Na segunda seção, foram analisadas as características dos participantes, dos ambientes, dos materiais, dos delineamentos, variáveis independentes, resultados e o rigor dos resultados (Barton & Wolery, 2008).

A partir da análise realizada na primeira seção de resultados, Barton e Wolery (2008) destacaram as definições taxonômicas em uma tabela. Observaram-se, porém, problemas em alguns termos utilizados; por exemplo, o termo “funcional” é utilizado para várias brincadeiras, como “mexer uma panela com uma colher de brinquedo”, e descreve o brincar de forma “apropriada” com o objeto. Essa definição de “funcional” é imprecisa, uma vez que, para a Análise do Comportamento, *funcional* refere-se aos eventos ambientais responsáveis pela ocorrência de uma classe de respostas. Outro exemplo de imprecisão é o uso do termo “substituição” para se referir a um tipo de brincar e também a uma subcategoria de diferentes tipos do brincar (como, por exemplo, “usar uma colher como telefone”), indicando duplo sentido do termo e comprometendo a clareza da definição proposta (Barton & Wolery, 2008). Houve, então, uma revisão da tabela, publicada dois anos depois por Barton (2010) e descrita adiante. Esta última tabela é reproduzida no Anexo desta dissertação (p. 53).

Como salientado, os autores apresentaram os resultados em duas seções. Na primeira seção, definem o brincar de faz de conta a partir de diferentes classificações e apontam que a taxonomia realizada no estudo de 2008 pode ser utilizada por pesquisadores e profissionais para estabelecer metas em pesquisas e intervenções aplicadas e que estudos realizados sobre o tema podem auxiliar, validando e modificando a taxonomia caso necessário (Barton & Wolery, 2008).

Na segunda seção dos resultados, Barton e Wolery (2008) descrevem que os participantes, que variaram de um a 58 por estudo, eram 115 crianças com deficiência, mas não indicam que tipo de diagnóstico foi o mais encontrado. As idades variaram entre 26 meses e 10 anos, e a maioria era do sexo masculino.

Os ambientes de intervenção foram, em geral, salas de aula, o que indica uma preocupação dos pesquisadores dos estudos selecionados com a situação escolar. Os materiais utilizados foram bonecos, itens de casa (e.g., panelas de brinquedo), carros e conjuntos de brinquedos (e.g., lava-carros de brinquedo) — brinquedos que, portanto, parecem comuns no ambiente natural das crianças (Barton & Wolery, 2008).

Os delineamentos utilizados foram, em sua maioria, de sujeito único. Na maioria dos estudos, foi também utilizada linha de base múltipla entre comportamentos. Em dois estudos, porém, o delineamento foi de reversão, e, em outros dois, o delineamento foi de grupo. Por fim, um estudo utilizou o delineamento de controle de grupos não randomizados, e outro utilizou o delineamento de controle de grupo randomizado. Uma crítica feita por Barton & Wolery (2008), que compartilhamos, diz respeito ao delineamento de reversão. Uma vez que o brincar de faz de conta é um repertório que, provavelmente, se mantém depois de aprendido o comportamento-alvo, mesmo que suspensa a intervenção, enfatiza-se que o delineamento mais adequado para estudos aplicados deveria ser o de linha de base múltipla.

As variáveis independentes (VIs) que fizeram parte dos procedimentos utilizados foram: ajudas antecedentes, *scripts*, modelação de sequências, esquemas de reforçamento positivo, modelagem, imitação e treino de resposta pivotal.² Para os autores, muitos estudos apresentaram descrições vagas dos procedimentos, afetando, dessa forma, a possibilidade de replicação (Barton & Wolery, 2008).

Com relação aos resultados, seis estudos demonstraram uma relação funcional entre o tratamento e ao menos um comportamento-alvo de faz de conta (segundo a definição dos autores para o termo). Cinco dos 25 estudos não demonstraram clara relação funcional (Barton & Wolery, 2008).

Ao apresentarem uma conclusão geral sobre a literatura analisada, Barton e Wolery (2008) argumentam que, na maioria dos estudos, as mudanças no comportamento de faz de conta medidas após a intervenção eram analisadas a partir de uma visão molecular,³ e não era realizada uma análise molar,⁴ que mede mudanças globais, amplas — como, por exemplo, alterações no comportamento verbal, nas interações sociais e em

² O treino de resposta pivotal (do inglês *pivotal response treatment*) é uma metodologia de ensino de repertórios aplicados a situações naturais, com enfoque na iniciativa do indivíduo e de sua motivação. Tais estratégias, segundo os autores que as utilizam, aumentam imitações e vocalizações espontâneas, além de promover generalização do comportamento (Koegel et al., 2006; Steiner et al., 2013).

³ Análise molecular é descrita por Baum (1994/1999) como uma análise de eventos comportamentais na qual “o comportamento consiste em respostas momentâneas ou discretas que constituem instâncias de classes” (p. 96). As respostas momentâneas ou discretas ocorrem num curto período, e seu encadeamento pode gerar repertório complexo.

⁴ Análise ou visão molar do comportamento é descrita por Baum (1994/1999) como a visão de que o comportamento consiste em padrões de ação extensos e, portanto, requerem uma análise global. Na análise molar, o comportamento é estendido no tempo, contínuo, e esse comportamento é denominado *atividades*, sendo estas compostas por partes.

habilidades básicas em decorrência do ensino do brincar de faz de conta. Assim, apesar da importância do estudo em nível molecular, defendem os autores que intervenções efetivas também devem realizar uma análise molar (Barton & Wolery, 2008).

Além disso, em poucos estudos, os autores reportaram dados fidedignos sobre a descrição e observação da manutenção e, especialmente, sobre o planejamento de generalização. Entre os quatro estudos encontrados que programaram a generalização, observaram-se falhas metodológicas importantes nos relatos. Segundo os autores, havia falta de concordância entre observadores, ausência de dados sistematizados sobre o brincar de faz de conta e não se apresentavam efeitos de tratamentos entre participantes. No cômputo geral, isso indica que, além da falta de programação de generalização, a metodologia dos estudos foi falha em diversos outros aspectos. Por fim, a última limitação apresentada pelos autores é o fato de que apenas um participante entre todos os estudos tinha idade menor que 60 meses (Barton & Wolery, 2008).

Apesar das limitações, a proposta de taxonomia apresentada por Barton e Wolery (2008) representa, segundo os autores, uma vantagem sobre descrições vagas de procedimentos que haviam sido publicadas até então, pois a organização e a categorização encontrada na taxonomia aumentam a capacidade de generalização dos resultados obtidos com a amostra de estudos realizados sobre o tema para a população-alvo, promovendo precisão e consistência nas variáveis dependentes (VDs) dos mesmos. Isso significa que a taxonomia favorece a sistematização dos procedimentos para o ensino do comportamento do brincar de faz de conta.

Por conta exatamente das descrições vagas dos procedimentos de ensino do brincar de faz de conta, que havia limitado a análise de dados, Barton, em nova pesquisa publicada em 2010, busca aprimorar a taxonomia já construída, sistematizando a literatura da época sobre o assunto. Nessa nova investigação, o autor identifica os estudos

a serem utilizados por meio da mesma metodologia utilizada em 2008, exceto os critérios de inclusão. Foram selecionados 37 artigos, considerando os 19 estudos aplicados de 2008. Os critérios de inclusão foram: (1) os participantes deviam ser crianças (de zero a 12 anos), com deficiência (e.g., autismo, atraso no desenvolvimento, síndrome de Down); (2) os comportamentos de brincar de faz de conta deviam ter sido medidos separadamente de outras categorias do brincar; (3) devia ser apresentada uma definição do brincar de faz de conta; (4) o delineamento devia corresponder ao de uma pesquisa experimental; e (5) os estudos deviam ter sido publicados antes de 2010.

Também nessa revisão, os resultados foram divididos em duas seções. Na primeira, foram sintetizados os resultados encontrados quanto aos componentes metodológicos dos estudos (participantes, *setting* terapêutico, variáveis independentes, entre outros). Na segunda seção, o brincar de faz de conta foi sistematizado em categorias de acordo com tipos e características — e foram analisadas as ambiguidades e inconsistências referentes à medida de cada estudo (Barton, 2010).

Com relação aos componentes metodológicos, todos os participantes das pesquisas analisadas foram crianças com deficiência, o que incluiu deficiência de aprendizagem, de fala e linguagem, síndrome de Down, desenvolvimento atípico e cegueira. A maioria dos estudos descritivos incluiu o diagnóstico do participante ou repertório de linguagem como uma variável que não foi avaliada. Com relação ao *setting*, a maioria dos locais em que se realizou a intervenção foram salas de aula ou escolas (os estudos não especificaram se estas eram ou não inclusivas) e clínicas. Cinco tipos de brinquedos foram utilizados: bonecas, brinquedos relacionados a atividades domésticas (e.g., fogão de brinquedo), veículos, conjuntos de brinquedos e peças de montar (Barton, 2010).

Em 18 estudos, foram examinadas as intervenções para ensinar o brincar de faz de conta em intervenções com modelação e dicas antecedentes, e a maioria utilizou delineamento de sujeito único. Os 19 estudos restantes foram descritivos, e seus autores analisaram os comportamentos de brincar de faz de conta em crianças com autismo ou deficiência visual (comparação de grupos) em condições de brincadeiras estruturadas e brincadeiras não estruturadas. Uma das limitações encontradas nos estudos revisados pelos autores em 2008 e que permaneceu na revisão de 2010 diz respeito à ausência majoritária de planejamento e de medidas de generalização de comportamentos de faz de conta (Barton, 2010).

Em comparação com o estudo realizado em 2008, os componentes da taxonomia de Barton (2010) foram modificados. Barton (2010) não incorre na mesma imprecisão referente ao termo “substituição”, embora mantenha o termo “funcional”. Também foi excluída a subcategoria “script”: a autora justifica que as exclusões realizadas se deram devido à variabilidade de definições na literatura. Foi substituído o termo “verbalização” por “vocalização”, uma vez que, justifica Barton (2010), o termo “verbal” implicaria vários tipos de comportamentos verbais, e não apenas a resposta vocal, e, por fim, os autores selecionados apresentam diferentes tipos de vocalização a depender do tipo de brincar de faz de conta (Barton, 2010).

Barton (2010) indica que, em 2008, não foram considerados todos os dados encontrados na literatura analisada sobre o brincar de faz de conta — e, além disso, que a nova taxonomia não abrange o brincar de faz de conta que denominam “social”, pois não se descrevem brincadeiras que envolvem um mediador adulto ou criança: não há descrição de interação social envolvendo o brincar (e.g., brincar ao lado de outras crianças) nem do brincar cooperativo (as relações analisadas foram apenas criança–brinquedo, e não criança–pares–brinquedo).

Parece que o brincar social, ainda que não tenha sido realizada uma análise funcional (Barton, 2010), contrapõe-se, para a autora, ao “brincar sensorial”, que seriam brincadeiras que envolvem apenas reforçadores naturais, e não relações que envolvem comportamento social. Continuando, a taxonomia de 2010 não descreve interação social envolvendo o brincar, como, por exemplo, o brincar do lado de outras crianças, nem descreve o brincar cooperativo (as relações analisadas foram apenas criança–brinquedo, e não criança–pares–brinquedo). Dessa maneira, alerta a autora para a importância de que os leitores reconheçam o escopo limitado da taxonomia proposta ao testá-la em pesquisas futuras, inclusive para indicar um refinamento da mesma.

Por fim, Barton (2010) afirma que, idealmente, uma taxonomia deveria ser elaborada a partir da observação direta do comportamento de brincar de crianças com atraso no desenvolvimento em diversos ambientes. Isso significa que, em grande parte dos estudos, os resultados não estiveram baseados na observação direta do comportamento. Entendemos que essa observação poderá contribuir para uma *definição funcional* do comportamento de brincar de faz de conta, uma vez que, ainda que Barton (2010) tenha se proposto a analisar e organizar diferentes tipos de brincar de faz de conta em sua taxonomia, continuou a descrever esse comportamento de forma topográfica.

Ademais, os dados apresentados em 2010 continuam a indicar que a generalização do comportamento de brincar de faz de conta raramente é planejada e medida (Barton, 2010), o que não atende a uma das dimensões da Análise do Comportamento aplicada apresentadas por Baer et al. (1968, 1987) e, portanto, parece descaracterizar uma pesquisa aplicada.

Problema de Pesquisa

Os relatos dos estudos encontrados indicam que o comportamento de brincar de faz de conta não apresenta uma definição clara (Barton, 2010; Barton & Wolery, 2008). Outro problema encontrado diz respeito à utilização de delineamento de reversão. Como já mencionado, Barton e Wolery (2008) ressaltam que seria mais indicado, por razões metodológicas e sociais, que estudos que investigam o comportamento de brincar de faz de conta utilizassem o uso do delineamento de linha de base múltipla, uma vez que não seria possível reverter aos níveis iniciais um comportamento aprendido. Além disso, seria pouco benéfico para o aprendiz de uma pesquisa aplicada que o comportamento de brincar de faz de conta fosse submetido ao procedimento de extinção, exigido em delineamentos de reversão. Tais questões tornam importante investigar que delineamentos têm sido utilizados.

A idade dos participantes variou, no geral, entre dois e oito anos, e os estudos realizados tiveram de um a 58 participantes por estudo (Barton & Wolery, 2008), nem todos com TEA. A variação entre as idades pode limitar a análise, considerando os comportamentos pertinentes a cada faixa etária em uma taxonomia, além da limitação que repertórios verbais mais deficitários em faixas mais jovens podem imprimir aos resultados alcançados.

Também se constatou que, entre as limitações encontradas, poucos estudos apresentam: (a) cálculo de fidedignidade entre observadores, requisito fundamental para a confiabilidade dos dados das pesquisas; e (b) planejamento e medida da generalização (Baer et al., 1968, 1987; Barton, 2010; Barton & Wolery, 2008), ou seja, não houve preocupação em preparar a aplicação do procedimento e medida do seu efeito fora do ambiente experimental e/ou com outras pessoas e/ou com outros objetos.

Além disso, constatou-se que os aspectos sociais e cooperativos do brincar de faz de conta não foram considerados nos estudos (Barton, 2010; Barton e Wolery, 2008): os comportamentos de brincar de faz de conta, que geraram a taxonomia até aqui descrita, foram extraídos de estudos sobre a relação da criança com um objeto, mas não com pares ou com outros mediadores. Ora, tendo em vista os déficits de comunicação e interação sociais das crianças com TEA, é fundamental que sejam conduzidas pesquisas que investiguem procedimentos que envolvam relações sociais.

Considerando essa análise das revisões anteriores (Barton, 2010; Barton & Wolery, 2008), neste trabalho, buscou-se realizar uma revisão sistemática com o objetivo de caracterizar e analisar as variáveis envolvidas no ensino eficaz do brincar de faz de conta de crianças com TEA, descritas nas pesquisas aplicadas analítico-comportamentais publicadas a partir da última revisão aqui mencionada — 2010. Entende-se que uma revisão sistemática pode ser capaz de “identificar problemas em pesquisas primárias que devem ser retificados em estudos futuros; e podem gerar ou avaliar teorias sobre como ou por que os fenômenos ocorrem” (Page et al., 2020, p. 1).

Entre as variáveis a serem analisadas para atender ao objetivo, foi considerada a eficácia (e seus critérios) dos procedimentos de ensino descritos na literatura consultada quanto: (a) à idade investigada dos participantes e sua relação com as possibilidades do brincar de faz de conta; (b) aos delineamentos experimentais utilizados; (c) aos resultados e à ocorrência de medidas de fidedignidade, de manutenção e de generalização e/ou seu planejamento.

Nesta dissertação, investiga-se também, com base na taxonomia proposta por Barton e Wolery (2008) e Barton (2010), como tem sido definido o brincar de faz de conta e se as definições encontradas envolvem o brincar de faz de conta com outras crianças e/ou outros mediadores (“brincar social”).

Método

Escolha das Bases de Dados

As bases de dados utilizadas foram: PsycInfo, PubMed e Periódicos CAPES, escolhidas devido aos seguintes critérios: (1) bases que contêm estudos da psicologia e educação; (b) contêm periódicos brasileiros e estrangeiros; e (c) foram utilizadas por Barton e Wolery (2008) e Barton (2010) em suas revisões.

A PsycInfo tem cerca de 4 milhões de referências nas áreas da psicologia e das ciências sociais de mais de 50 países, incluindo muitas publicações norte-americanas, uma vez que é disponibilizada pela American Psychological Association (APA).

A PubMed foi desenvolvida e é mantida pelo National Center for Biotechnology Information (NCBI), dos Estados Unidos. A base de dados reúne mais de 30 milhões de citações das literaturas médica e biomédica, com 4.800 revistas publicadas nos Estados Unidos e em mais de 70 países de 1966 até à atualidade. Nela, é fornecido acesso gratuito aos principais periódicos do referencial teórico da Análise do Comportamento, incluindo o *Journal of Applied Behavior Analysis* e *The Behavior Analyst*. Além disso, a PubMed engloba a plataforma MEDLINE, que também foi utilizada pelos autores das revisões anteriores citadas.

Por fim, o Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundado pelo Ministério da Educação (MEC), apresenta mais de 45 mil publicações periódicas nacionais e internacionais, com diversas bases de dados que contêm trabalhos acadêmicos e científicos, além de patentes, teses e dissertações e outros tipos de materiais, cobrindo todas as áreas do conhecimento. Apesar de o Portal de Periódicos CAPES contemplar o material da PsycInfo, foram consideradas, neste estudo, ambas as bases separadamente, pois, ao se realizar a busca com as expressões e filtros descritas a seguir, novos estudos foram encontrados na PsycInfo.

Escolha das Palavras ou Expressões de Busca

Foram estabelecidas como palavras ou expressões de busca: “autism”, “play” e “pretend play”. As duas primeiras palavras foram empregadas por Barton e Wolery (2008) e Barton (2010) em suas revisões de literatura. “Pretend play” foi acrescentada para que o material encontrado fosse ao encontro do objetivo do presente estudo, conforme a Tabela 1.

Tabela 1

Bases de Dados Utilizadas e Respectivas Expressões de Busca, Operadores Booleanos Utilizados e Filtros

Base de Dados	Expressão de busca	Filtros
PsycInfo	(autis* OR “asperger syndrome” OR disabilit*) AND (“pretend play” OR play)	Busca pelo Título Data: 2011 a 2022 Idade: Infância (nascimento até 12 anos) Metodologia: estudo empírico
PubMed		Busca por “ <i>Text Word</i> ” Ano de Publicação: 2011 a 2022 Idade: Bebê: 1–23 meses/ Pré-escolar: 2–5 anos/Criança: 6–12 anos; Disponibilidade: texto completo; Tipo de artigo: Ensaio clínico
Periódicos CAPES		Ano de Publicação: 2011 a 2022 Idade: sem filtro por idade Disponibilidade: periódicos revisados por pares Tipo de Recurso: artigos Idioma: português, inglês e espanhol Título dos periódicos que foram retirados da pesquisa por não ser analítico-comportamental: <i>The American Journal of Occupational Therapy</i>

Procedimento de Busca nas Bases de Dados

Foram realizadas buscas por artigos nas três bases de dados selecionadas. A busca foi realizada com os três termos relacionados ao diagnóstico de TEA, em inglês, separados pelo operador booleano OR (autis* OR “asperger syndrome” OR disabilit*) e

as palavras de busca relacionadas ao brincar (“pretend play” OR play), também separados pelo operador booleano AND. Foram empregados dois filtros: (1) período de publicação; e (2) faixa etária de 12 meses de idade até 12 anos, conforme definição de criança pelo ECA (Brasil, 1990/2021). Contudo, cada plataforma categoriza os filtros em formatos diferentes, e a Tabela 1 apresenta suas especificações.

O procedimento de busca e seu resultado quanto a pesquisas aplicadas está resumido na Figura 1 (p. 23) e segue os parâmetros internacionais Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses – PRISMA (Page *et al*, 2020), que é uma ferramenta de referência para a elaboração de revisões sistemáticas de literatura e metanálises.

Critérios de Elegibilidade: Inclusão e Exclusão de Artigos

Foram eleitos os estudos, a partir da leitura dos títulos, resumos (*abstracts*) e palavras-chave (*keywords*), com base nos seguintes critérios: (1) terem sido publicados a partir de 2011, uma vez que Barton (2010) apresentou a última busca de literatura em dezembro de 2010; (2) serem escritos em inglês, português ou espanhol; (3) serem uma pesquisa experimental aplicada, ou seja, os comportamentos investigados devem ter sido medidos antes e a após a intervenção; (4) serem analítico-comportamentais, isto é, os procedimentos, resultados e discussão baseiam-se em conceitos oriundos da Análise do Comportamento; (5) utilizarem pelo menos uma criança com TEA como participante; (6) terem como objetivo ensinar comportamentos de brincar de faz de conta; (7) descreverem procedimentos que atendam a esse objetivo; e (7) estarem publicados em periódicos revisados por pares. Estudos publicados apenas em teses e dissertações não foram incluídos.

Tabela 2*Variáveis, Categorias e Definições para Classificação das Informações*

Características Gerais	Variáveis
Informações sobre os estudos	Nome(s) do(s) autor(es) Filiação do(s) autor(es) Ano de publicação Periódico em que o estudo foi publicado
Categorias de Análise	Variáveis
Definição	Topográficas (descrição da resposta) Funcional (descrevem variáveis ambientais)
Categorias de brincar segundo Barton (2010)	Brincar com objeto funcional (FPP) Substituição (SO, AAA, IOA) Sequência (FPP, SO, AAA, IOA) Vocalizações (CV)
<i>Setting</i>	Escola Casa com familiares Casa específica para a população atendida Instituição/ Centro de atendimento
Participante(s)	Idade Sexo Diagnóstico (severidade) Repertório verbal (imitações, seguimento de instruções, operantes verbais presentes: ecoico, mando, tato e intraverbal, presença de ecolalia)
Delineamento	Delineamento experimental (reversão, linha de base múltipla, tratamento único, sondas múltiplas e tratamento alternado)
Procedimentos	VI: Estratégia de ensino utilizada Uso de objetos: sim/não Pares como mediadores: sim/não; quem? Fases de ensino Duração do estudo (número de sessão x tempo)
Acordo entre observadores (fidedignidade)	Reporta acordo entre observadores: sim/não (porcentagem) Resultado
Integridade do Procedimento	Realizada ou não Resultado
Principais resultados	Atingiu/não atingiu os critérios do estudo Critério de eficácia da intervenção
Generalização	Foi planejada: sim/não Medida generalização: sim/não Entre pessoas, objetos, comportamentos, <i>settings</i> ; Resultados
Manutenção	Manutenção: sim/não Após quanto tempo? (dias, semanas, meses)
Validade social	Foi apresentada: sim/não Quem foi consultado? (pais, professores e próprios participantes) Em qual momento foi realizada? Qual instrumento utilizado?
Limitações	Conforme relatada pelos autores

Integridade do Procedimento de Busca

Para garantir a integridade do procedimento, um segundo observador independente realizou a busca nas bases de dados informadas, com as expressões e os critérios de elegibilidade anteriormente descritos. Seus resultados foram comparados com os encontrados por esta pesquisadora, por meio do cálculo (House et al., 1981):

$$\text{Índice de concordância} = \left(\frac{\text{Número de concordâncias}}{\text{Número de discordâncias} + \text{Número de concordâncias}} \right) \cdot 100$$

O cálculo de integridade do procedimento resultou em 86% de concordância média para as três bases — e de 90% para o Portal CAPES, 80% para PubMed e 87% para PsycInfo.

Fidedignidade na Classificação de Informações e Classificação de Dados Coletados

Realizada a seleção dos estudos, um observador independente recebeu a Tabela 2 e realizou a categorização de 25% dos estudos sorteados. O cálculo de fidedignidade foi feito por meio da fórmula:

$$\text{Índice de concordância} = \left(\frac{\text{Número de concordâncias}}{\text{Número de discordâncias} + \text{Número de concordâncias}} \right) \cdot 100$$

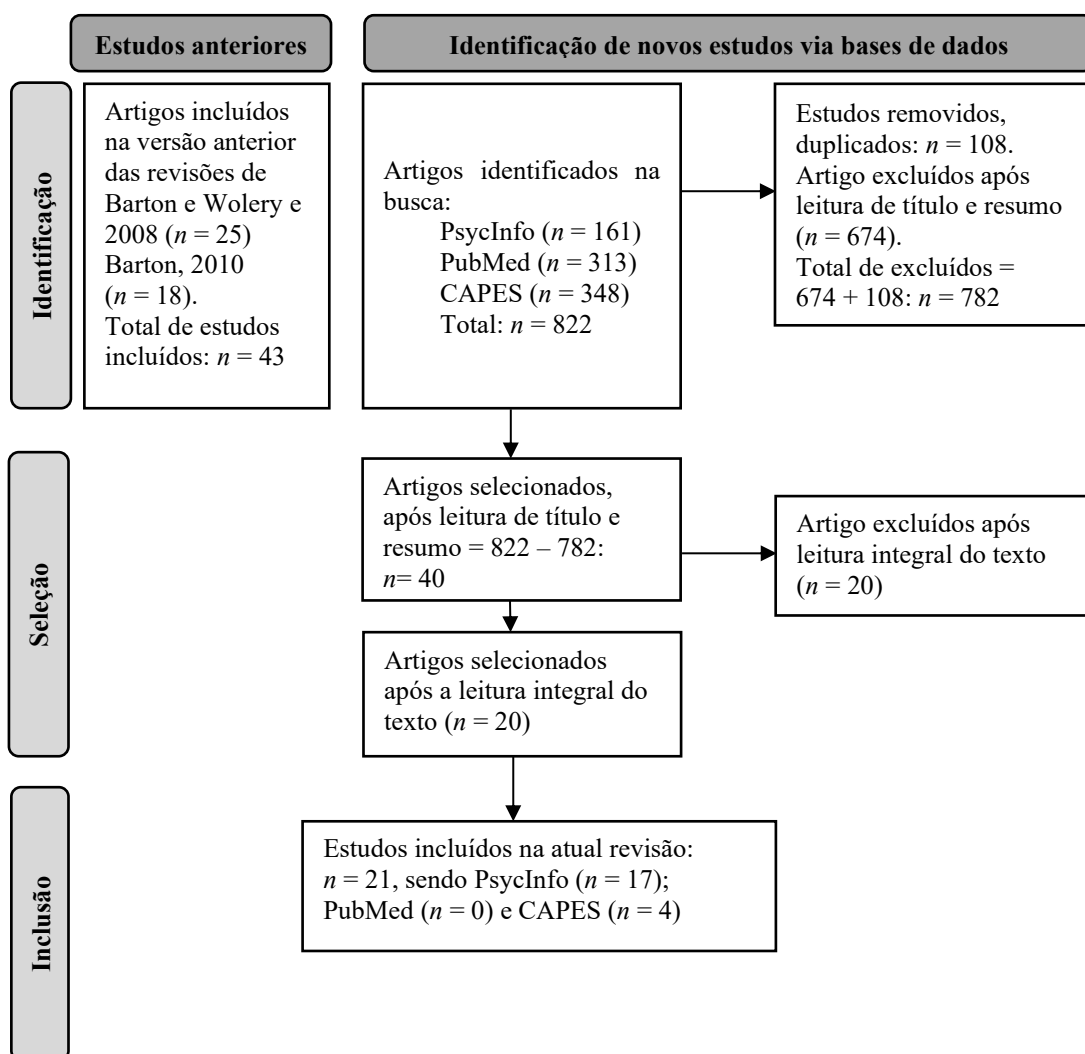
Houve concordância de 98,6% em relação ao conjunto das categorias definidas.

Resultados

Foram selecionados 20 artigos para essa revisão e 21 estudos — um dos artigos contemplava dois estudos. Na Figura 1, está representado o procedimento de busca segundo o PRISMA que é um parâmetro internacional para a condução de revisões sistemáticas e metanálises, promovendo dados mais confiáveis dos estudos encontrados (Page et al., 2021).

Figura 1

Fluxograma PRISMA e Resultado Encontrados após Busca Realizada entre Janeiro de 2011 e Junho de 2022 nas Bases de Dados PsycInfo, PubMed e Portal CAPES



Em geral, os artigos encontrados na base PsycInfo já estavam contemplados no Portal CAPES — e, no próprio Portal CAPES, foi encontrado o mesmo artigo mais de uma vez. Após a exclusão dos 108 duplicados, os 714 rastreados foram analisados por meio dos critérios de elegibilidade; 674 foram excluídos devido à não correspondência com os critérios de inclusão, e 20 artigos compuseram a amostra final para esta revisão. Um dos artigos, como já referido, contempla dois estudos (total de estudos: $n = 21$).

Na Tabela 3, estão apresentados os dados de caracterização dos estudos (autores, países e períodos de publicação) de cada um dos artigos selecionados. Os autores que mais publicaram são de origem estadunidense ($n = 11$), canadense ($n = 4$), chinesa ($n = 5$), e turca ($n = 2$). Pesquisadores de origem neozelandesa, irlandesa, italiana e holandesa tiveram apenas um artigo publicado cada. Alguns estudos tiveram a participação de autores de mais de um país.

Foram publicados estudos sobre o comportamento de brincar de faz de conta em 10 periódicos diferentes. O periódico com maior incidência de publicações ($n = 6$) foi o *Journal of Autism and Developmental Disorders* (JADD), seguido pelo *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA), com três artigos; *Research in Autism Spectrum Disorders* e *Behavioral Interventions*, com dois artigos cada; e um artigo em cada um dos outros distintos periódicos identificados na revista.

Tabela 3*Características das Publicações Seleccionadas sobre Brincar de Faz de Conta*

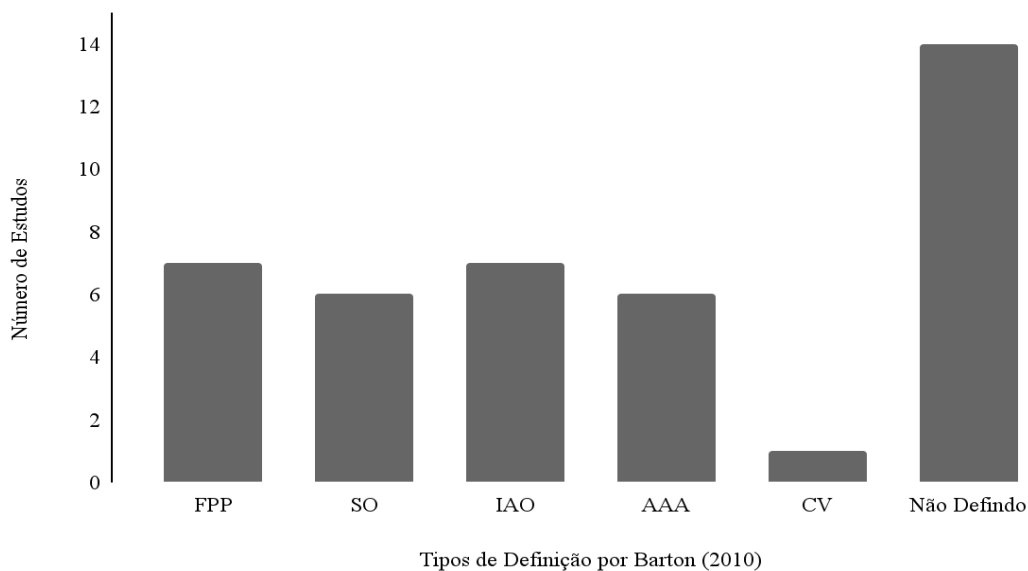
Autores e Ano de Publicação	País	Periódico
Lydon et al. (2011)	Irlanda	Research in Autism Spectrum Disorders
Murdock et al. (2011)	Estados Unidos	Journal of Autism and Developmental Disorders (JADD)
Ozen et al. (2012)	Turquia	Educational and Training in Autism and Developmental Disabilities
Dupere et al. (2013)	Estados Unidos	Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)
Hatzenbuhler et al. (2013)	Estados Unidos	Journal of Autism and Developmental Disorders (JADD)
Murdock et al. (2013)	Estados Unidos	Journal of Autism and Developmental Disorders (JADD)
Lang et al. (2014)	Estados Unidos, Nova Zelândia, Itália, Países Baixos	Research in Autism Spectrum Disorders
MacManus et al. (2015)	Estados Unidos	Behavioral Interventions.
Ulke-Kurkcuoglu (2015)	Turquia	Educational Sciences: Theory & Practice
Kim (2016)	Estados Unidos	Research and Practice for Persons with Severe Disabilities
Lee, Lo, & Lo. (2017)	Estados Unidos	Journal of Autism and Developmental Disorders (JADD)
Lee, Feng, et al. (2017)	China	Behavior Modification
Barton et al. (2018)	Estados Unidos	Focus on Autism and Other Developmental Disabilities
Dueñas et al. (2018)	Estados Unidos	Journal of Autism and Developmental Disorders (JADD)
Lee, LeePark, et al. (2020)	Canadá	Behavioral Interventions.
Lee et al. (2019)	Canadá, China, Estados Unidos	Journal of Autism and Developmental Disorders (JADD)
Lee, Qu, et al. (2020)	Canadá, China	Disability and Rehabilitation
Lee et al. (2021).	Canadá, China	Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)
Pane et al. (2022)	Estados Unidos	Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)
Saral & Ulke-Kurkcuoglu (2022)	Turquia	Topics in Early Childhood Special Education

Pode-se observar, na Tabela 3, que houve pouca oscilação no número total de publicações em relação a cada um dos anos investigados. Em 2013, ocorreu um maior número de artigos publicados ($n = 3$) e, nos outros anos, o número de publicações variou entre um e dois artigos por ano.

A primeira preocupação na análise dos estudos selecionados estava relacionada ao tipo de definição utilizada pelos autores para descrever o comportamento de brincar de faz de conta. Dos 21 estudos encontrados, sete deles utilizaram definições baseadas na literatura vigente para este comportamento. Todas as definições encontradas podem ser descritas de forma topográfica, isto é, o comportamento de brincar de faz de conta é definido de acordo com a forma da resposta (como produto de atividade motora), e não de acordo com a sua função. Além da definição topográfica, os autores desses sete estudos também utilizaram definições que apontam apenas os eventos antecedentes que evocam respostas motoras ou verbais de brincar, sem apresentar eventos consequentes (Figura 2). Em 14 estudos, não houve definição do brincar de faz de conta — apenas a descrição da importância deste comportamento para o desenvolvimento infantil.

Figura 2

Definições Encontradas nos Estudos e Sua Correspondência com as Definições de Barton (2010)



Nota. FPP: Brincar funcional com faz de conta; SO: substituição de objeto; AAA: Atribuindo atributos ausentes; IAO: imaginando objetos ausentes; CV: Vocalização.

As definições propostas pelos autores dos estudos, que indicam possíveis variáveis de controle, foram organizadas de acordo com a taxonomia proposta por Barton (2010). O autor apresentou duas categorias amplas principais — Brincar Funcional; e Substituição. Esta segunda incorpora três subcategorias — SO, AAA e IAO.

Nos artigos, foram encontradas definições que utilizavam as duas categorias amplas de brincar de faz de conta. A categoria Brincar Funcional com Faz de Conta (FPP), que indica um tipo de brincadeira em que o próprio objeto ou miniatura é utilizado de acordo com seu uso social (Barton, 2010), foi encontrada em todos os sete estudos. A subcategoria Substituição de Objeto (SO) — um objeto é utilizado como se fosse um objeto diferente (Barton, 2010) — foi encontrada a seis estudos, o que indica que apenas um estudo não utilizou as duas categorias amplas.

A subcategoria Atribuindo Atributos Ausentes (AAA) — a criança atribui ao personagem, a objetos inanimados ou a si mesma emoções ou papéis dramáticos (Barton, 2010) — foi apresentada também em seis estudos. Em todos os estudos, foi encontrada a definição envolvida na subcategoria Imaginando Objetos Ausentes (IAO) — são executadas ações como se um objeto estivesse presente na ausência deste objeto (Barton, 2010). A Figura 2 também demonstra que, em um mesmo estudo, foram apresentadas mais de uma categoria de definição.

Na proposta de taxonomia de Barton (2010), as vocalizações aparecem como uma característica do brincar de faz de conta, podendo ser confirmatórias ou relatadas (ver Anexo, p. 53). Dos estudos em que os autores indicam uma proposta de definição do comportamento de brincar de faz de conta, apenas um deles indicou a presença de vocalização na resposta de brincar de faz de conta, como também aponta a Figura 2.

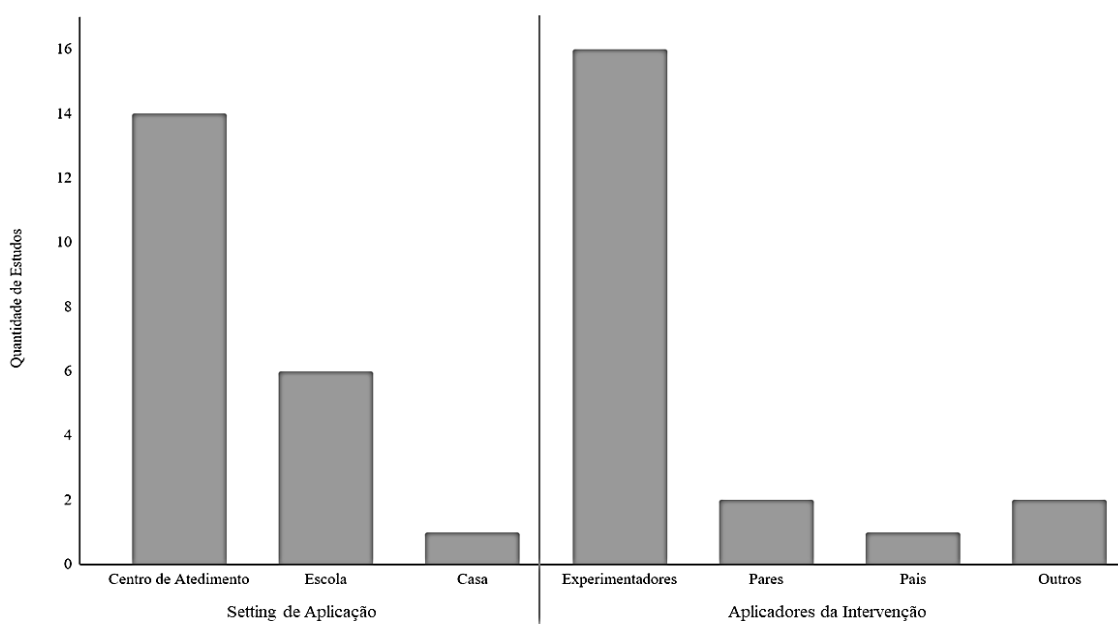
Os *settings* de aplicação, mediadores da intervenção, participantes, bem como seu repertório inicial estão representados na Figura 3. Em relação ao *setting* de aplicação dos 21 estudos analisados, 14 foram aplicados em centros de atendimento (instituições), outros seis deles foram conduzidos no ambiente escolar dos participantes e apenas um estudo foi conduzido na residência da criança. Em dois estudos, a intervenção ocorreu no centro de atendimento, e a fase de generalização ocorreu no ambiente domiciliar da criança.

Outro dado da Figura 3 diz respeito aos aplicadores da intervenção. Em 16 estudos, os próprios experimentadores conduziram os procedimentos; e, em dois estudos, os pares mediarão a brincadeira com os participantes. Em apenas um estudo, o procedimento foi conduzido por pais. A categoria “Outros” foi utilizada para dois dos estudos e representam estudantes de graduação da universidade, a que os

experimentadores estão filiados, e fazem parte da equipe de profissionais que acompanham as crianças nas instituições/centros de atendimento.

Figura 3

Dados dos Settings de Aplicação e das Pessoas Responsáveis pela Aplicação da Intervenção em Cada um dos Estudos Seleccionados



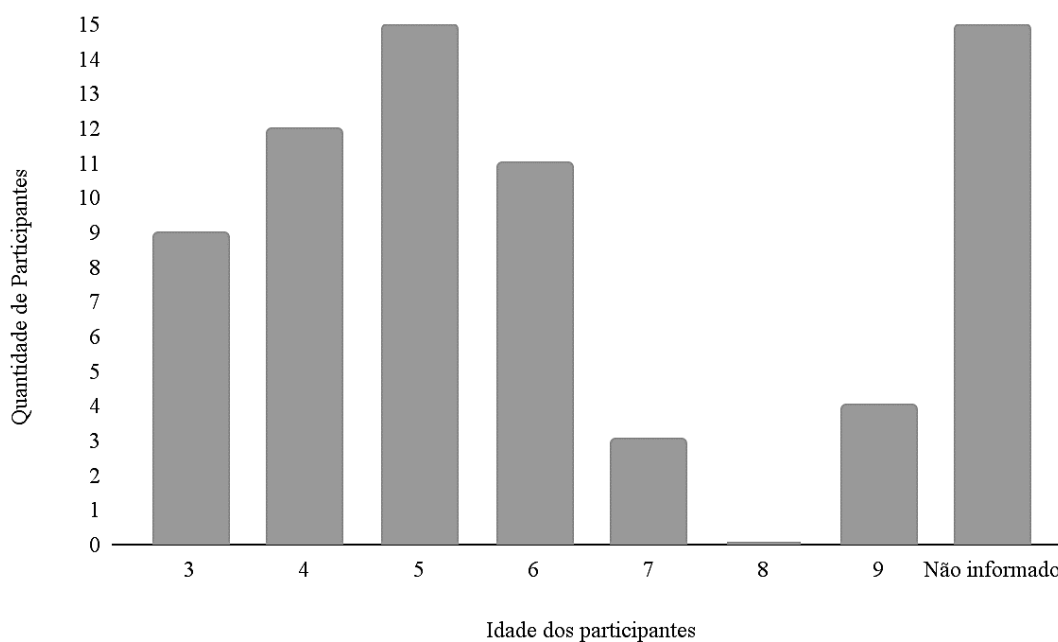
As características de cada participante foram descritas pelos autores de forma variada. O repertório de entrada não foi medido por nenhum protocolo de avaliação padronizado para o comportamento de brincar de faz de conta. Dos 21 estudos analisados, 16 estudos descreveram repertório vocal de repetição, nomeação, responder às perguntas, realizar pedidos, ou aplicaram testes de vocabulário e/ou da severidade de seus diagnósticos. Dos estudos que apresentaram dados quanto ao repertório verbal dos participantes, observa-se que houve variação nos critérios de apresentação dos dados: ora os autores descrevem respostas vocais, ora respostas de ouvinte (seguimento de instruções), ora imitações, ora as ecolalias apresentadas.

Foi realizada a soma do número de participantes dos 21 estudos e contabilizada a porcentagem de crianças do sexo masculino e do sexo feminino. Ao total, participaram dos estudos, 71 crianças autistas. Como resultado, 63,9% das crianças são do sexo masculino, 15,3% são do sexo feminino e, para 20,8% das crianças, não houve informação dessa característica pelos autores.

De acordo com a Figura 4, a média de idade foi de cinco anos (entre três e nove anos). A porcentagem de estudos com participantes de cada uma das idades foi calculada. Como resultado, os estudos tiveram como participantes crianças de três anos ($n = 6$), quatro anos ($n = 7$), cinco anos ($n = 9$), seis anos ($n = 9$), sete anos ($n = 3$) e nove anos ($n = 2$). Em três estudos, os autores não informaram a idade exata dos participantes, apenas a faixa (quatro a seis anos, por exemplo).

Figura 4

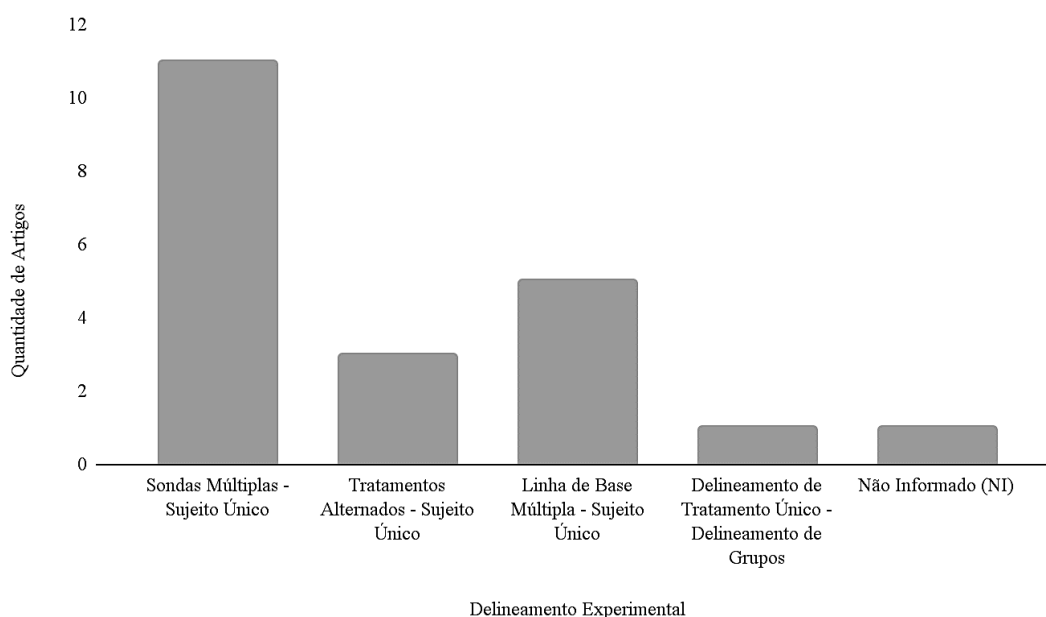
Número Total de Participantes Distribuídos pelas Idades Investigadas nos Estudos Analisados



Os delineamentos experimentais conduzidos nos procedimentos estão indicados na Figura 5. Na maioria das vezes ($n = 11$), os autores delinearam a intervenção com sondas múltiplas (*multiple probe design*), seguida por linha de base múltipla (*multiple baseline design*), com cinco estudos. Três estudos utilizaram o delineamento de tratamentos alternados para o procedimento, e apenas um estudo indicava um delineamento de grupo (tratamento único). Não foi utilizado tratamento de reversão, diferentemente dos artigos analisados por Barton e Wolery (2008) e Barton (2010).

Figura 5

Número Total de Estudos Distribuídos em Cada Delineamento Experimental



Em relação aos procedimentos, por se tratar de estudos experimentais, todos os estudos apresentam medida do comportamento-alvo antes e após a intervenção. Em sua maioria ($n = 18$), os autores dão a essa fase do procedimento a nomenclatura “linha de base”. Em apenas dois artigos, a nomenclatura utilizada foi “sondagem”. Também se observa que, ao longo do procedimento das pesquisas, sondagens foram realizadas para

medir a generalização e/ou a eficácia do procedimento, caracterizando-se, assim, o delineamento experimental de sondas múltiplas.

Ainda sobre os procedimentos, dos 21 estudos encontrados, nove ensinam o comportamento de brincar de faz de conta a partir do procedimento de videomodelação. Três artigos utilizam o treino de operantes verbais para as respostas de brincar de faz de conta, sendo dois deles para o ensino do intraverbal e outro para o ensino de tato. Quatro artigos apresentaram procedimento com *fading* de dicas, e dois artigos apresentam o treino de pares como mediadores para o ensino e o procedimento de reforçamento contingente. Os procedimentos treino de *script* (*picture me playing*), esquema LAG, treino pivotal, treino de instrução, treino *development-matched* (DM) e *age-matched* (AM) tiveram um artigo cada.

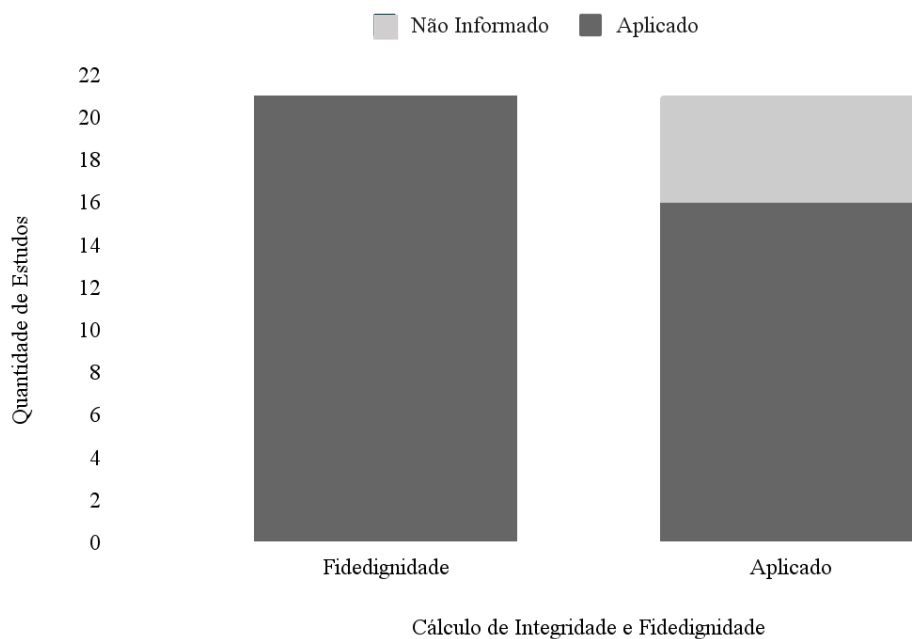
Os resultados dos estudos analisados indicam que os procedimentos propostos foram eficazes para o ensino do comportamento-alvo, considerando que, em 19 estudos, os participantes atingiram o critério de aprendizagem definido por cada um dos autores. Em dois estudos, os resultados foram atingidos parcialmente pelos participantes. Os critérios exigidos variaram entre 75% e 100% de respostas esperadas — e também se observou que onze estudos definiram como critério o aumento de respostas em relação à linha de base. As medidas de eficácia dos resultados variaram entre: número de respostas corretas, porcentagem de respostas corretas, porcentagem de emissão de respostas em intervalos de tempo e aumento da frequência de respostas corretas.

A integridade dos procedimentos e a fidedignidade das respostas-alvo (acordo entre observadores) estão representadas na Figura 6. O cálculo de integridade do procedimento não foi relatado em cinco estudos; contudo, a média dos resultados para os 16 estudos que a mediram foi de 97,9%, variando entre 93,2% e 100%. O cálculo de

fidedignidade (acordo entre observadores) foi observado em todos os estudos, com uma média de 96,6%, variando entre 89,5% e 100%.

Figura 6

Cálculo de Fidedignidade e Integridade dos Estudos Encontrados



A tabela 4 apresenta os dados sobre generalização, *follow-up* e validade social dos 21 estudos encontrados nesta revisão. Em 11 estudos, os autores mediram generalização com novos brinquedos e em seis estudos, com novas pessoas. Em dois estudos, os autores mediram generalização em novos ambientes e em um estudo para novos personagens da brincadeira de faz de conta. Do total de 71 participantes de todos os estudos analisados, 58 participantes foram capazes de generalizar o comportamento de brincar de faz de conta, quando realizado em novos ambientes, e/ou novas pessoas, e/ou com novos brinquedos, e/ou novos personagens. Oito participantes não foram capazes de generalizar o comportamento para outras instâncias e apenas em três estudos, os autores não a mediram e em um deles, o autor não informou sobre medida da generalização.

Ainda sobre a generalização, a maioria dos autores descrevem falhas neste processo, uma vez que, as fases experimentais manipuladas promovem este comportamento apenas em uma instância, seja em generalização de novos brinquedos, pessoas ou ambientes, mas não as promovem para as três instâncias. Outra limitação diz respeito à ampliação do ensino do comportamento de brincar de faz de conta, considerando que os participantes aprenderam apenas a resposta alvo ensinada e os treinos não foram suficientes para garantir a aprendizagem de uma classe de respostas variada.

Em relação ao *follow-up*, em oito estudos os autores não verificaram se o comportamento aprendido de brincar de faz de conta se manteve após a suspensão do procedimento de ensino e um estudo não informou se foi realizada esta medida para verificar se o comportamento se manteve após suspensão do procedimento de ensino. Todos os estudos que mediram follow-up, o fizeram entre o período de uma e dez semanas após o término do ensino. Apenas um estudo mediu após dez meses do término do ensino. Dos 71 participantes, apenas 37 passaram por medidas de follow-up após um período de suspensão do procedimento vigente. E apenas um participante, dos 37 citados, não manteve o comportamento nos mesmos níveis que ocorriam durante o procedimento.

Nove artigos não aplicaram medidas de validade social em nenhum momento do estudo. Os outros 12 artigos variaram o instrumento de medida entre questionário ($n = 10$) e entrevista ($n = 2$). Três artigos informaram que a validade social foi aplicada antes e depois das fases experimentais, seis artigos aplicaram depois das fases experimentais e três artigos não informaram em que momento foi aplicada. A aplicação da validade social foi realizada com diferentes pessoas: os próprios participantes ($n = 2$), pais ($n = 8$), professores ($n = 4$) e terapeutas ($n = 1$).

Tabela 4*Estudos Aplicados e Dados sobre Generalização, Follow-up e Validade Social*

Referência	Generalização	Follow-up	Validade social		
			Com quem foi aplicada	Em que momento foi aplicada	Instrumento utilizado
Lydon et al. (2011)	Novos ambientes	NI	Não aplicada	Não aplicada	Não aplicada
Murdock et al. (2011)	Novos brinquedos	Não aplicado	Pais e professores	Antes e depois das fases experimentais	Questionário
Ozen et al. (2012)	NI	2 semanas depois	Próprio participante	Antes e depois das fases experimentais	Perguntas feitas ao participante
Dupere et al. (2013)	Novos personagens	Não aplicado	Não aplicada	Não aplicada	Não aplicada
Hatzenbuhler et al. (2013)	Novas pessoas	Não aplicado	Professores e terapeutas	Depois das fases experimentais	Questionário
Murdock et al. (2013)	Novas pessoas	3 semanas depois	Professores	NI	Questionário

(continua)

(continuação)

Referência	Generalização	Follow-up	Validade social		
			Com quem foi aplicada	Em que momento foi aplicada	Instrumento utilizado
Lang et al. (2014)	Não medida	4, 6 e 8 semanas depois	Pais	Antes e depois das fases experimentais	Questionário
MacManus et al. (2015)	Novos brinquedos	Não aplicado	Não aplicada	Não aplicada	Não aplicada
Ulke-Kurkcuoglu (2015)	Novas pessoas e brinquedos	2 e 4 semanas depois	Pais	NI	Questionário
Kim (2016)	Novos brinquedos e pessoas	2 semanas depois	Pais	Depois das fases experimentais	Questionário
Lee, Lo, & Lo. (2017)	Novos brinquedos	2 semanas depois	Não aplicada	Não aplicada	Não aplicada
Lee, Feng, et al. (2017)	Novos brinquedos	1 semana e 10 meses depois	Não aplicada	Não aplicada	Não aplicada
Barton et al. (2018)	Não medida	Não aplicado	Não aplicada	Não aplicada	Não aplicada
Dueñas et al. (2018)	Novas pessoas	Não aplicado	Não aplicada	Não aplicada	Não aplicada
Lee, LeePark, et al. (2020)	Novos brinquedos	1 e 4 semanas depois	Não aplicada	Não aplicada	Não aplicada
Lee et al. (2019)	Novos brinquedos	1, 3 e 7 semanas depois	Pais	Depois das fases experimentais	Questionário
Lee, Qu, et al. (2020)	Novos brinquedos	1, 3 e 4 semanas depois	Pais	Depois das fases experimentais	Questionário
Lee et al. (2021).	Novos brinquedos	2, 7 e 10 semanas depois	Participantes	NI	Perguntas feitas ao participante
Pane et al. (2022)	Novos brinquedos e pessoas	Não aplicado	Pais	Depois das fases experimentais	Questionário
Saral & Ulke-Kurkcuoglu (2022)	Novos ambientes	1,2 e 4 semanas depois	Pais e professores	Depois das fases experimentais	Questionário

Nota. NI: não informado.

Uma limitação apontada por Lee, *et al* (2020) é a espontaneidade do comportamento de brincar de faz de conta, ou seja, os participantes aprenderam a brincadeira de faz de conta diante da demanda verbal do adulto, mas não foram capazes de iniciar a brincadeira de forma independente, por não ser planejada ou mensurada.

Um dos estudos (MacManus, *et al*, 2015) levantou uma série de dificuldades em realizar ações motoras ensinadas na brincadeira de faz de conta, por sua complexidade de movimentos exigidos compatíveis com a brincadeira de faz de conta proposta no ensino (ex. colocar arma na mão do boneco). Segundo os autores, nenhuma dos participantes foi capaz de realizar este movimento, o que produziu baixos índices de respostas corretas para esta brincadeira.

Discussão

A revisão sistemática de literatura proposta neste estudo sobre o ensino do brincar de faz de conta nas publicações analítico-comportamentais, a partir de 2010, para participantes com TEA, teve como objetivo principal analisar definições e procedimentos do brincar de faz de conta na literatura especificada.

No que se refere ao número de publicações ao longo do ano, foi possível observar que apesar da pouca oscilação de publicações ao longo do tempo, a soma de artigos proporcionalmente ao tempo de coleta (de 2011 a 2022) foi maior do que em relação aos achados de Barton e Wolery (2008) e Barton (2010) proporcionalmente ao tempo de coleta. Para essa análise considerou-se que os autores não restringiram o tempo limite para a busca nas bases de dados e compreenderam um período de 50 anos. Este dado parece mostrar que houve mais pesquisas publicadas sobre o tema na última década.

Em relação aos autores, foi possível notar que alguns nomes se repetiram ao longo de alguns estudos (Lee, G.T; Barton; Murdock, MacDonald), indicando que os mesmos pesquisadores têm se debruçado sobre o tema ao longo do tempo.

Outro aspecto levantado por esta pesquisa diz respeito à definição do comportamento de brincar de faz de conta, uma vez que, uma proposta de taxonomia foi elaborada na busca de uma definição e isso se faz necessário para que as pesquisas em relação a esse tema possam descrever de forma precisa este tipo de comportamento e assim propor intervenções eficazes e fidedignas (Barton e Wolery, 2008; Barton, 2010).

Para ilustrar que a literatura apresenta definições topográficas, nessa proposta o brincar de faz de conta pode ser visto como “a brincadeira de faz de conta é definida como usar um objeto para representar um objeto diferente, realizando ações com objetos de maneira fingida (por exemplo, alimentar uma boneca) ou dando animação a objetos (por exemplo, fazer uma boneca descer um escorregador” (Morais e Otta, 2003;

Rutherford et al, 2007; Stagnitti, 2016). Diante da definição topográfica, a própria resposta de brincar se torna a sua definição (alimentar uma boneca ou fazê-la descer por um escorregador). Neste sentido, Gil e De Rose (2003), adicionam a essa análise, que por ser um comportamento operante, o brincar de faz de conta deve ser entendido por suas respostas e suas variáveis de controle antecedentes e consequentes.

Apesar dos estudos conceituais (Gil e De Rose, 2003; Barton e Wolery, 2008; Barton, 2020) levantarem a discussão sobre a importância de definir o comportamento de brincar de faz de conta, a partir de suas variáveis de controle (antecedentes e consequentes), observa-se ainda que a literatura visitada no atual estudo no período de 2011 a 2022, continuavam incluindo descrições apenas da resposta e em alguns estudos, encontrou-se a descrição dos eventos antecedentes. Nenhum estudo considerou a descrição dos eventos consequentes. Pesquisas futuras devem se preocupar, com a descrição dos eventos consequentes que poderiam seguir o brincar. Apenas a descrição da contingência completa poderá ser considerada como uma definição funcional (Gil e De Rose, 2003).

Esta pesquisa constatou que de todos os estudos analisados por esta revisão no período de 2011 a 2022, poucos estudos (sete) consideraram as definições propostas por Barton e Wolery (2008) e Barton (2010), os outros 14 estudos ainda continuam falando sobre a importância do brincar de faz de conta e não descrevendo sua definição propriamente dita. O que desconsidera o objetivo da última revisão realizada por Barton (2010), onde a autora propõe a definição para contribuir com a escolha do comportamento-alvo.

Outro aspecto apontado nos resultados da pesquisa de Barton (2010) verificou que as pesquisas analisadas até 2010 não incluíam pares como mediadores na aplicação de seus procedimentos e, também não incluíam a participação de pares na definição do

comportamento de faz de conta, o que foi considerada uma definição incompleta pela autora. A proposta mais completa de taxonomia diz respeito à mediação dos pares como característica definidora do comportamento de brincar de faz de conta. Barton sugeriu que pesquisas seguintes pudessem olhar para este tipo de variável para poder se aprimorar a taxonomia proposta. Assim como apresentado nos resultados do presente estudo, a partir de 2011, já se observa procedimentos que incluem pares como mediadores e possibilitam assim a ampliar a caracterização do comportamento de brincar de faz de conta, de acordo com a limitação de Barton (2010).

Considerando a proposta atual de taxonomia e os achados a partir de 2011, para pesquisas futuras sugere-se que a interação com os pares na brincadeira de faz de conta seja incorporada à proposta de taxonomia como uma nova categoria (Barton, 2010).

Quanto as vocalizações, de acordo com a taxonomia de 2010 como Confirmatórias ou Relatadas, sugere-se que sejam acrescentadas a elas os pares como audiência para a resposta vocal (Barton, 2010). Para ilustrar essa sugestão de aprimoramento da proposta de taxonomia do comportamento de brincar de faz de conta, descreve-se o exemplo: Levar a colher a boca da boneca (resposta motora) que está sendo segurada por um par enquanto diz 'a bebê está com fome' (vocalização confirmatória).

Barton (2010) descreve em sua taxonomia a vocalização como uma característica do comportamento de brincar, em que a resposta de vocal está presente de forma integral em todas as categorias e subcategorias do brincar de faz de conta da sua taxonomia. A literatura analisada pelo presente estudo parece não considerar a resposta vocal como componente nas definições deste comportamento, foi observado que apenas um estudo (inclui respostas vocais como componente de definição, ainda que todos os estudos visitados compreendam a taxonomia de Barton como norteadora de seus trabalhos e

ainda que três estudos visem ensinar novos operantes verbais (tato e intraverbal) aos participantes.

Uma das limitações encontradas nos estudos analisados por esta revisão está relacionada com a programação e medida da generalização. Diferentemente do que foi observado por Barton e Wolery (2008), os autores dos estudos atuais se preocuparam em programar e/ou medir a generalização, ainda que tenham a programado de maneira restrita a pessoas, ou objetos, ou ambientes.

Em relação ao ambiente, constatou-se que a maioria dos estudos foi conduzida em centros de atendimento, onde há maior controle experimental; o único ambiente que mais se aproxima de condições naturalísticas foram as escolas dos participantes, onde foram conduzidos poucos estudos. Barton e Wolery, (2008) criticam esse tipo de planejamento, considerando que crianças com autismo demonstram rigidez ou comportamentos repetitivos e por isso, a generalização de habilidades ensinadas em ambientes estruturados, ainda que eficientes, podem não ser emitidas em ambientes rotineiros da criança. Nos estudos analisados, os procedimentos, em sua maioria, foram conduzidos por experimentadores desconhecidos da criança, o que pode contribuir para o comprometimento da generalização (Baer, Wolf e Risley, 1968; 1987).

A idade dos participantes nos estudos analisados variou entre 3 e 9 anos, o que foi visto como positivo, pois nas revisões anteriores (Barton e Wolery, 2008; Barton, 2010) apenas um dos participantes tinha idade abaixo de 5 anos. Como o comportamento de brincar de faz de conta simples, deve estar presente desde o início do desenvolvimento infantil (a partir dos 12 meses de idade), (Protocolo do Estado de São Paula de Diagnostico de TEA, 2014), este é um cuidado que futuras pesquisas devem continuar a considerar, pois garante a construção de um repertório relevante s, de acordo com cada faixa etária.

O repertório de entrada dos participantes não foi mencionado em sua maioria pelos autores dos estudos entre os anos de 2011 e 2022 e também não há uma medida padronizada de avaliação para comparar os resultados dos participantes em relação ao repertório anterior relacionados a outros comportamentos que podem ter afetado a partir do ensino do brincar de faz de conta. Barton e Wolery (2008) analisando o comportamento de brincar de faz de conta sob uma ótica molar, a partir dos termos originalmente usados por Barker e Wright (1955) e como eles afetam outros repertórios da criança, medir os outros comportamentos que não os necessariamente treinados, pode nos trazer dados que favorecem análises molares do efeito dos procedimentos propostos sob o desenvolvimento de novos comportamentos.

Os estudos encontrados não utilizaram delineamento experimental de reversão, como indicado no estudo de Barton (2010). Os delineamentos mais utilizados podem indicar um cuidado experimental dos estudos encontrados na última década considerando as limitações apontas pela última revisão de Barton (2010), pois o delineamento de reversão pode não ser medir um comportamento que foi aprendido e não pode ser revertido a níveis iniciais.

O procedimento de ensino prevalente nas pesquisas atuais é a vídeo modelação. A vídeo modelação é o ensino de uma resposta através do uso de um vídeo como modelo (Charlop-Christy, Le e Freeman, 2000), onde diante do vídeo, o participante deve imitar as ações reproduzidas na tela. Em indivíduos autistas, este tem sido um procedimento que parece ser mais efetivo para o ensino de respostas de brincar, em comparação com modelação ao vivo, por quatro justificativas: a) o foco em estímulos relevantes através do zoom da câmera pode favorecer a atenção do participante TEA, b) o uso de tecnologias como celular e tablet podem ser potencialmente reforçador para a criança, c) pessoas com autismo, por apresentarem déficits sociais, tendem a interagir mais facilmente com

objetos e por último, d) o histórico de reforçamento anterior com ensino ao vivo podem manter relações com comportamento disruptivo (Charlop-Christy, Le e Freeman, 2000).

Grande parte dos estudos apresentam medidas de fidedignidade, integridade e alta taxa de sucesso nos resultados de eficácia da intervenção, indicando a validade/confirmação dos estudos e dos métodos delineados, esse resultado indica uma mudança positiva em relação aos estudos realizados antes de 2011, analisados por Barton e Wolery sua última revisão, pois na revisão anterior os estudos falhavam em garantir medidas de fidedignidade e integridade (Barton, 2010).

Outra consideração relevante diz respeito aos dados de validade social, etapa do estudo que investiga a aceitabilidade do procedimento pela população envolvida, ou seja, a importância social dos efeitos das intervenções (Crown e Murphy, 2022). Os estudos analisados se preocupam em investigar este aspecto, também o que é uma vantagem em relação a estudos de revisões anteriores que pouco garantiam esta medida.

Por fim, sugere-se para estudos futuros, considerar: 1) as variáveis ambientais na definição do comportamento de brincar de faz de conta, 2) Ainda que a partir de 2010 houve maior aderência no planejamento e medida da generalização e validade social, se faz necessário um controle rígido dos critérios a serem aplicados, 3) Estabelecimento de uma avaliação estruturada do repertório verbal dos participantes e por último, 4) Poucos estudos se propuseram a incluir pares nos seus procedimentos e definições, o que dificultou fazer uma proposta de aprimoramento da taxonomia de Barton (2010).

Referências

* Artigos incluídos nesta revisão

- Amato, J., Barrow, M., & Domingo, R. (1999). Symbolic play behaviour in very young verbal and nonverbal children with autism. *Infant Toddler Intervention, 9*(2), 185–194. <https://eric.ed.gov/?id=EJ597192>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico para transtornos mentais* (5. ed.).
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(1), 91–97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1987). Some still-current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*(4), 313–327. <https://doi.org/10.1901/jaba.1987.20-313>
- Barker, R. G., & Wright, H. F. (1955). *Midwest and its children: The psychological ecology of an American town*. Row, Peterson.
- Barton, E. E., & Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(2), 109–125. <https://doi.org/10.1177/0271121408318799>
- Barton, E. E. (2010). Development of a taxonomy of pretend play for children with disabilities. *Infants and Young Children, 23*, 247–261. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181f22072>
- * Barton, E. E., Gossett, S., Waters, M. C., Murray, R., & Francis, R. (2018). Increasing play complexity in a young child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34*(2), 81–90. <https://doi.org/10.1177/1088357618800493>

- Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura*. Artmed. (Trabalho original publicado em 1994)
- Bijou, S. W., & Baer, D. M. (1961). *Child development, Vol. 1: A systematic and empirical theory*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11139-000>
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências [Atualizada até Lei nº 14.154, de 26 de maio de 2021]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Buysse, V., Wesley, P., Keyes, L., & Bailey, D. B. (1996). Assessing the comfort zone of childcare teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 20*(3), 189–203.
<https://doi.org/10.1177/105381519602000301>
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 538–552.
<https://doi.org/10.1023/a:1005635326276>
- Champlin, N., & Schissler, M. (2018). *Pretend play and language assessment and curriculum (PPLAC)*. ACI Learning Centers.
- Chown, N., Murphy, S. (2022). Social validity in relation to applied behaviour analysis. *Academia Letters, 2022*, article 4751. <https://doi.org/10.20935/AL4751>
- de Rose, J. C. C., & Gil, M. S. C (2003). Para uma análise do brincar e de sua função educacional: A função educacional do brincar. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva, & S. M. Oliane (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição, Vol. 11: A história e os avanços, a seleção por consequências em ação* (pp. 373–382). ESETec.

- * Dueñas, A. D., Plavnick, J. B., & Bak, M. Y. S. (2019). Effects of joint video modeling on unscripted play behavior of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 236–247. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3719-2>
- * Dupere, S., MacDonald, R. P. F., & Ahearn, W. H. (2013). Using video modeling with substitutable loops to teach varied play to children with autism: Teaching varied play using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(3), 662–668. <https://doi.org/10.1002/jaba.68>
- Fiaes, C. S., & Bichara, D. (2009). Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: Limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 231–238. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300007>
- Guilhardi, C. (2017). *O brincar de faz de conta na análise do comportamento: Uma análise preliminar*. Portal Comporte-se: Psicologia e AC. <https://comportese.com/2017/08/25/o-brincar-de-faz-de-conta-na-analise-do-comportamento-uma-analise-preliminar/>
- * Hatzenbuehler, E. G., Molteni, J. D., & Axe, J. B. (2019). Increasing play skills in children with autism spectrum disorder via peer-mediated matrix training. *Education & Treatment of Children*, 42(3), 295–319. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0014>
- House, A. E., House, B. J., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37–57. <https://doi.org/10.1007/BF01321350>
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, 7(4), 379–390. <https://doi.org/10.1177/1362361303007004004>

- * Kim, S. (2016). Use of video modeling to teach developmentally appropriate play with Korean American children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 158–172.
<https://doi.org/10.1177/1540796916658015>
- Koegel, R. L., Openden, D., Fredeen, R. M., & Koegel, L. K. (2006). The basics of pivotal response treatment. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Pivotal response treatments for autism: Communication, social and academic development* (pp. 3–30). Brookes.
- * Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., Lancioni, G., Peters-Scheffer, N., & Didden, R. (2014). Play skills taught via behavioral intervention generalize, maintain, and persist in the absence of socially mediated reinforcement in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 860–872. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.04.007>
- * Lee, G., LeePark, H., Kim, S., Park, M.-S., & Park, S. (2020). Using intraverbal training to increase symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 35(3), 467–482.
<https://doi.org/10.1002/bin.1726>
- * Lee, G. T., Feng, H., Xu, S., & Jin, S.-J. (2017). Increasing “object-substitution” symbolic play in young children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 43(1), 82–114. <https://doi.org/10.1177/0145445517739276>
- * Lee, G. T., Hu, X., Liu, Y. & Yang, Z. (2021). Improving pretend play for children with autism through experiencing the stimulus properties of real objects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(4), 1369–1384.
<https://doi.org/10.1002/jaba.843>

- * Lee, G. T., Qu, K., Hu, X., Jin, N., & Huang, J. (2020). Arranging play activities with missing items to increase object-substitution symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation*, 43(22), 3199–3211. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1734107>
- * Lee, G. T., Xu, S., Guo, S., Gilic, L., Pu, Y., & Xu, J. (2019). Teaching “imaginary objects” symbolic play to young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(10), 4109–4122. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04123-9>
- * Lee, S. Y., Lo, Y.-Y., & Lo, Y. (2017). Teaching functional play skills to a young child with autism spectrum disorder through video self-modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2295–2306. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3147-8>
- Lieber, J. (1993). A comparison of social pretend play in young children with and without disabilities. *Early Education and Development*, 4(3), 148–161. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0403_1
- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. R., & Cowdery, G.E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 139–159. <https://doi.org/10.1177/105381519301700206>
- * Lydon, H., Healy, O., & Leader, G. (2011). A comparison of video modeling and pivotal response training to teach pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 872–884. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.10.002>

- * MacManus, C., MacDonald, R., & Ahearn, W. H. (2015). Teaching and generalizing pretend play in children with autism using video modeling and matrix training: Video modeling and matrix training. *Behavioral Interventions, 30*(3), 191–218. <https://doi.org/10.1002/bin.1406>
- Morais, M. S., & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca* (pp. 127–156). Casa do Psicólogo.
- Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaabane, D., & Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention, 25*, 58–72. <https://doi.org/10.1177/105381510202500106>
- * Murdock, L. C., Ganz, J., & Crittendon, J. (2013). Use of an iPad play story to increase play dialogue of preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(9), 2174–2189. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1770-6>
- * Murdock, L. C., & Hobbs, J. Q. (2011). Picture me playing: Increasing pretend play dialogue of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(7), 870–878. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1108-6>
- * Ozen, A., Batu, S., & Birkan, B. (2012). Teaching play skills to children with autism through video modeling: Small group arrangement and observational learning. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(1), 84–96. <http://www.jstor.org/stable/23880564>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., & Mulrow, C. D. et al. (2021) The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods & Reporting*, 372(71) <https://doi:10.1136/bmj.n71>
- * Pane, H. M., Sidener, T. M., Reeve, S. A., Kisamore, A., & Nirgudkar, A. (2022). A comparison of development-matched and age-matched targets on play skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(1), 195–213. <https://doi.org/10.1002/jaba.891>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child and Adolescent Mental Health*, 3(2), 51–57. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00212>
- Ribeiro, T. C., & Martone, M. C. C. (2015). *Transtorno do espectro autista: Da avaliação à intervenção: Reabilitação neuropsicológica e intervenções comportamentais*. Roca.
- Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), 533–544. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-533>
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1024–1039. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0240-9>
- São Paulo. Secretaria da Saúde. (2014). *Protocolo do estado de São Paulo de diagnóstico, tratamento e encaminhamento de pacientes com transtorno do espectro autista (TEA)*. <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br>

- * Saral, D., & Ulke-Kurkcuoglu, B. (2022). Using least-to-most prompting to increase the frequency and diversity of pretend play in children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 42*(1), 33–49.
<https://doi.org/10.1177/0271121420942850>
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trads.; 11. ed.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Stagnitti, K. (2016). Play therapy for school-age children with high functioning autism. In: A. Drewes, & C. Schaefer (Eds.), *Play therapy in middle childhood* (pp. 237–255). American Psychological Association.
- Steiner, A. M., Gengoux, G. W., Klin, A., & Chawarska, K. (2013). Pivotal response treatment for infants at-risk for autism spectrum disorders: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(1), 91–102.
<https://doi.org/10.1007/s10803-012-1542-8>
- Sundberg, M. L. (2014). *VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: Guide* (2nd ed.). AVB Press.
- Terpstra, J. E., Higgins, K., & Pierce, T. (2002). Can I play? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*(2), 119–127.
<https://doi.org/10.1177/10883576020170020701>
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(8), 993–1005. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7>

- * Ulke-Kurkcuoglu, B. (2015). A comparison of least-to-most prompting and video modeling for teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(2).
<https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2541>
- Ungerer, J. A. (1989). The early development of autistic children: Implications for defining primary deficits. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment* (pp. 75–91). Guilford Press.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20*(2), 318–337. [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(09\)60992-4](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)60992-4)

Anexo

Tabela A1 – Proposta de Taxonomia do Comportamento de Brincar de Faz de Conta Apresentada por Barton (2010)

Proposta de Taxonomia do Comportamento de Brincar de Faz de Conta Apresentada por Barton (2010)

Categorias e Tipos de brincar	Definição	Sequências	Vocalizações (CV)	
			Confirmação	Relacionadas
Brincar funcional com faz de conta (FPP)	Uso não literal de objetos em si ou miniaturas de forma que sua intenção não era baseada na realidade <i>Dar uma garrafa a uma boneca. Mexer a colher em uma panela de brinquedo.</i>	Uma série de ao menos 2 comportamentos de brincar de faz de conta relacionados ao mesmo tema <i>Mexer a colher em uma panela de brinquedo e então alimentar a boneca.</i>	Vocalizações identificando ou confirmando o brincar funcional de faz de conta <i>“Minha boneca está comendo!”. “Estou fazendo sopa”.</i>	Vocalizações descrevendo as ações ou brinquedos <i>“Mexendo!”. “Eu quero a colher roxa”.</i>
Substituição de objeto (SO)	Uso de um objeto como se fosse um outro objeto <i>Usar um bloco como carrinho. Usar uma colher como telefone.</i>	Uma série de ao menos 2 comportamentos de brincar de faz de conta relacionados ao mesmo tema <i>Usar um bloco como carro e um bloco como rampa.</i>	Vocalizações identificando ou confirmando o uso de um objeto como outro <i>“O carro está indo rápido!”.</i>	Vocalizações descrevendo ações ou brinquedos <i>“Meu bloco vermelho!”.</i>
Atribuindo atributos ausentes (AAA)	Atribuir papéis dramáticos ou emoções a si mesmo, outros, ou objetos inanimados <i>Falar que o bicho de pelúcia está doente. Falar que é o médico e colocar o estetoscópio na boneca.</i>	Uma série de ao menos 2 comportamentos de brincar de faz de conta relacionados ao mesmo tema <i>Falar que é o médico e cuidar do bicho de pelúcia.</i>	Vocalizações identificando um papel específico que a criança está desempenhando, definindo atributos a si mesma <i>“Eu sou o médico hoje. Você é o bebê doente”.</i>	Vocalizações descrevendo as ações ou brinquedos <i>“Meu ursinho de pelúcia é fofo”.</i>
Imaginando objetos ausentes (IOA)	Performar uma ação como se um objeto estivesse presente em sua ausência <i>Colocar a mão na orelha e falar como se estivesse segurando um telefone. Mover as mãos na panela como se estivesse segurando uma colher.</i>	Uma série de ao menos 2 comportamentos de brincar de faz de conta relacionados ao mesmo tema <i>Mover a mão na panela como se estivesse mexendo e levar para a boca para provar.</i>	Vocalizações identificando, planejando ou confirmando comportamentos de imaginar um objeto ausente <i>“Alô mamãe! Tudo bem? [com a mão no ouvido como se estivesse segurando um telefone].</i>	Vocalizações descrevendo ações ou brinquedos <i>“Minha mãe gosta de sopa”.</i>