



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VICTÓRIA DRUZIAN LOPES

TREINAMENTO DE PAIS:
COMPORTAMENTOS PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM
DE COMPORTAMENTOS COOPERATIVOS EM CRIANÇAS
COM TEA

VICTÓRIA DRUZIAN LOPES

TREINAMENTO DE PAIS:
COMPORTAMENTOS PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM
DE COMPORTAMENTOS COOPERATIVOS EM CRIANÇAS
COM TEA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento, do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, da Universidade Estadual de Londrina como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Kienen.

Coorientadora: Profa. Dra. Silvia Cristiane Murari.

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

L864t Lopes, Victória Druzian.
Treinamento de pais : comportamentos para promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA / Victória Druzian Lopes. - Londrina, 2020.
231 f. : il.

Orientador: Nádia Kienen.
Coorientador: Silvia Cristiane Murari.
Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Autismo - Tese. 2. Programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos - Tese. 3. Treinamento de pais - Tese. 4. Treinamento de cuidadores - Tese. I. Kienen, Nádia. II. Murari, Silvia Cristiane. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento. IV. Título.

CDU 159.9

VICTÓRIA DRUZIAN LOPES

TREINAMENTO DE PAIS:
COMPORTAMENTOS PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM DE
COMPORTAMENTOS COOPERATIVOS EM CRIANÇAS COM TEA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento, do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, da Universidade Estadual de Londrina como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Kienen
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. João Henrique de Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Mylena Pinto Lima
Casulo Comportamento e Saúde

Londrina, 06 de novembro de 2020.

*Á minha família, que me ensinou a dar
o meu melhor em tudo que eu fizesse.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me concedeu oportunidades para sonhar, crescer e conquistar. À Nossa Senhora, que, na sua relação constante de mãe comigo, nunca deixou de atender uma única prece minha e que, assim, ouviu-me quando eu lhe confiei meu desejo de ser aceita nesse programa de mestrado.

À minha mãe, Luciane. Mãe, você me fez quem sou hoje. Ensinou-me a dedicar tudo de mim a tudo que eu fizesse, a ser organizada, a lutar e enfrentar o novo com coragem, a cumprir com minhas obrigações e a relaxar no meu tempo livre. Acredite: foi com esses ensinamentos que consegui ingressar e concluir o mestrado. Você me ensinou tudo que eu precisava para conquistar esse sonho. Além de lhe agradecer por ter me formado uma mulher decidida, agradeço por ter me formado psicóloga. Você abriu mão de muito para me fazer chegar aqui e nunca poupou esforço e ajuda. Sempre me estendeu à mão e me fez confiar que eu poderia recorrer a você para conquistar meus sonhos. Mãe, obrigada também pelo amor e paciência. Você me viu, pela primeira vez, saindo de casa. Tolerou minhas ausências, bem como minha irritabilidade e cansaço em todos os momentos de fadiga e estresse. Acolheu-me com amor sempre. Sem você, nada disso teria sido possível.

A meu pai, Ricardo, que me ensinou a amar o conhecimento. Pai, guardo os poemas e trava-línguas que escreveu para mim – e os que ainda escreve – e as memórias do quanto me estimulou, desde criança, a ser curiosa, procurar respostas e amar o conhecimento. Parafraseando Carl Sagan, você me ensinou que compreender como o mundo funciona é sensacional e não compromete a beleza desse mundo. Na beleza da natureza e na beleza das descobertas, aprendi com você a encontrar Deus. Podemos dizer que você me educou, desde criança, para ser uma pesquisadora.

À minha tia, Lucilene, que, como uma boa pedagoga, sempre me deixou rodeada de livros infantis e estímulos à leitura. Que sempre apoiou meus sonhos e demonstrou todo orgulho por mim. A meus avós, Helena e Milton, todo o meu agradecimento. Vocês me deram tanto amor ao longo da minha vida, que eu não tenho palavras para agradecer. Obrigada por terem valorizado a educação da minha mãe e da minha tia, pois foi através dessa atitude de vocês que minha mãe pode me dar todas as condições necessárias para eu chegar aqui. Agradeço por terem tido paciência com minhas ausências ao longo desses anos, sempre tão ocupada com os estudos. Vocês me incentivaram sempre e ensinaram à minha mãe e, conseqüentemente, a mim, a ir sempre mais longe. Obrigada!

As minhas melhores amigas de fora do mestrado, que são exemplos para mim e me incentivam em qualquer plano doido que eu tiver, desde que esse plano envolva eu fazer algo que eu amo. Bru, obrigada por ter tanta sensibilidade de sempre me perguntar como estavam as coisas no mestrado e por me dar forças e confiança em mim mesma. Mila, eu agradeço por ser exemplo de quem larga tudo para fazer o que ama na vida e por me incentivar a seguir o mesmo caminho.

Ao Victor, meu amor e meu puxi, que nunca disfarçou o orgulho que sentia de mim. Obrigada por ter me apresentado as tabelas dinâmicas e tantas outras funções que me salvaram e muito na análise dos dados! Obrigada por todas as vezes que abriu mão de estar comigo para que eu pudesse trabalhar na minha pesquisa, que me acalmou e me fez acreditar que eu daria conta e que me ajudou a administrar meu tempo de estudo. Você é o homem mais compreensível, companheiro e cuidadoso que eu poderia encontrar. Obrigada a você e ao Henrique, que tantas vezes cederam a casa de vocês para que eu conseguisse estudar e escrever esta dissertação em um lugar silencioso, longe de reformas domiciliares (socorro!) e com jantares deliciosos. Toda vez que eu dizia um “não consigo nesse barulho”, vocês respondiam com “pega suas coisas e vem pra cá”.

Aos amigos que o mestrado me deu, em especial a Nati, Thais e Kau. Meninas, eu não esperava encontrar pessoas tão especiais quando fui para Londrina. Vocês fizeram do mestrado a melhor experiência da minha vida, acreditem! Eu nunca vou esquecer nossas conversas de corredor, nossos cafés e almoços na cantina do CCB, nossos desabafos nos pallets da cantina e nossas experiências engraçadas pela cidade. Obrigada por terem sido parceiras de estudo, mas também de vida, afinal, dividimos um momento único e muito especial das nossas vidas. Eu tive ótimos momentos com vocês.

À Dona Maria, que me acolheu em sua casa quando fui para Londrina e me acolheu tão bem, que logo eu chamava a sua casa de “minha casa”. Obrigada por ter cuidado de mim como uma mãe/avó, por ter me mimado com comidas deliciosas e por ter sido tão sensível aos meus problemas. Tenho um carinho enorme pela senhora!

Ao meu professor da graduação, Márcio Ruiz, que me deu o “empurrão” necessário para que eu entrasse no mestrado. Obrigada, Márcio, por ter sempre acreditado em mim e me incentivado. Agradeço por esse seu jeito “acelerado” que não aceita nunca meu comodismo de dizer “Não sei não se consigo...” e sempre me responde com um “Vai lá, menina! Vai dar certo!”. Cheguei até aqui graças a todos os seus “empurrões” na minha vida acadêmica e profissional.

À minha orientadora, Nádia. No início do mestrado eu estava apavorada pela novidade e com diversas dúvidas sobre minha aptidão para as tarefas que me esperavam. Você me acolheu como uma mãe e me orientou como uma grande mestra. Eu não poderia ter encontrado melhor orientadora, professora e pessoa. Nádia, você é um grande exemplo profissional e pessoal para mim. Obrigada pelo modelo! Afinal, você não apenas *diz* como um bom profissional deve atuar, você *faz*. Se eu for 1% da professora e pesquisadora que você é, ficarei feliz. Agradeço também por ter sido tão paciente em modelar meus comportamentos de pesquisadora, por ter sido tão reforçadora e por ter me corrigido da maneira mais gentil do mundo.

À minha coorientadora Silvia, que contribuiu tanto para a minha pesquisa, com seu conhecimento gigantesco sobre autismo. Silvia, obrigada por ter entrado nessa com a gente, lido e relido tantas vezes meus textos, minhas dúvidas, meus e-mails cheios de reflexões. Agradeço por ter valorizado, incentivado e contribuído tanto com minha pesquisa. Obrigada também pelas altas gargalhadas que me fez dar com seu jeito tão espontâneo.

A minhas colegas de turma e de orientação, Mariáh, Fer e Nati, que atuaram como juízas nos meus estudos, avaliando meus dados. Vocês interromperam as atividades das suas próprias pesquisas para me ajudarem nessa. Obrigada!

Às crianças com Transtorno do Espectro Autista que acompanho profissionalmente e a todas as famílias dessas crianças. Agradeço por vocês terem despertado em mim o amor por essa área de trabalho e estudo. Obrigada, pais, por me mostrarem que vocês estão prontos para fazer tudo que for preciso por eles. Obrigada, crianças, por me ensinarem que o amor e o carinho são o mais importante de tudo, e que devemos sonhar coisas grandes para vocês, porque vocês podem!

A todos vocês, meus agradecimentos mais sinceros. Amo vocês!

“Não é sensacional compreender como o mundo de fato funciona... que a luz branca é constituída por todas as cores, que a cor mede as ondas da luz...? Não faz mal nenhum ao romantismo do pôr-do-sol saber um pouco sobre isso.” (Carl Sagan)

Lopes, V. D. **Treinamento de pais:** Comportamentos para promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA. 2020. 233 f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por prejuízos na comunicação social e padrões comportamentais restritos e repetitivos. A intervenção mais indicada para indivíduos com TEA é contínua, intensiva e de início precoce, em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o que implica altos investimentos financeiros e dificulta o acesso de muitas famílias. Estudos com treinamento de pais e cuidadores de crianças com TEA têm investigado a eficiência na inclusão desses como interventores, contudo, algumas limitações são encontradas nesses estudos, como a ausência de uma definição dos comportamentos que os pais ou cuidadores devem aprender nesses treinamentos. Esta pesquisa foi organizada em dois estudos. No Estudo 1, o objetivo foi caracterizar os estudos que realizaram treinamentos de pais ou cuidadores de crianças com TEA por meio de revisão sistemática de literatura. Foram realizadas buscas em sete bases de dados e dois periódicos, sendo selecionados 46 estudos, que foram analisados segundo categorias previamente estabelecidas. Os resultados indicaram que a maioria dos estudos objetiva avaliar um programa de treinamento, com pais de crianças com TEA, para ensiná-los a manejar condições ambientais a fim de ensinar operantes verbais ou reduzir comportamentos inadequados nessas crianças. Os estudos que descrevem os comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores apresentam resultados que indicam maior eficácia do treinamento, comparados com estudos que não realizam essa descrição. Contudo, a ausência de caracterização dos comportamentos ensinados pode estar relacionada com baixo índice de manutenção dos resultados. No Estudo 2, o objetivo foi sistematizar, a partir de graus de abrangência, as classes de comportamentos a serem ensinadas a pais e cuidadores para que promovam a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA. O método foi adaptado da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) e as fontes de informação foram lidas a fim de identificar e derivar nomes de comportamentos ou componentes de comportamentos constituintes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”. Foi realizada a avaliação da linguagem utilizada para descrever os comportamentos e componentes de comportamentos e, posteriormente, estes dados foram decompostos em comportamentos-objetivo intermediários e sistematizados em um diagrama. Como resultados, foram identificadas 312 classes de comportamentos componentes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, divididas em quatro subclasses gerais: (1) analisar os comportamentos da criança; (2) planejar a intervenção a ser realizada com a criança; (3) implementar a intervenção planejada com a criança; e (4) avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança. Embora as fontes de informação indiquem que os pais e cuidadores são predominantemente ensinados a implementar a intervenção, parece ser importante que eles sejam capazes também de desenvolver os comportamentos constituintes das demais subclasses gerais. O treinamento de pais e cuidadores, contudo, não dispensa o acompanhamento de um analista do comportamento. Os estudos, portanto, indicaram possíveis classes de comportamentos a serem ensinadas aos pais e cuidadores de crianças com TEA para que eles promovam a aprendizagem de comportamentos cooperativos nessas crianças.

Palavras-chave: Autismo. Treinamento de Pais. Treinamento de Cuidadores. Programação de Ensino. Análise do Comportamento Aplicada.

Lopes, V. D. **Parent training: Behaviors to increasing cooperative behaviors in children with ASD.** 2020. 233 p. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a developmental disorder characterized by impaired social communication and restricted and repetitive behavioral patterns. The intervention most recommended is continuous, intensive and early, on Applied Behavior Analysis (ABA), which implies high investments and difficulty in access for many families. Parents and caregivers of children with ASD training studies have investigated the efficiency in including these as interveners, however, some limitations are found in these studies, such as the absence of a definition of the behaviors that parents or caregivers should learn. This research was organized in two studies. In Study 1, the objective was to characterize the studies that investigated parents or caregivers of children with ASD training through a systematic literature review. It was searched in seven databases and two journals and it were selected 46 studies, which were analyzed according to prepared categories. The results indicated that most studies aim to evaluate a training program, with parents of children with ASD, to teach them how to manage environmental conditions in order to teach verbal operants or reduce inappropriate behavior in these children. Studies that describe the behaviors to be taught to parents or caregivers show more effective results compared to studies that do not. However, the lack of characterization of the behaviors may be related to a low rate of maintenance of the results. In Study 2, the objective was to systematize, based on degrees of comprehensiveness, the behaviors classes to be taught to parents and caregivers to increase cooperative behaviors in children with ASD. The method was adapted from the Programming of Conditions for the Development of Behaviors (PCDC) and the sources of information were read in order to identify and derive behaviors names or components of behaviors constituting the general class "increasing cooperative behaviors in children with ASD". It was evaluated the language used to describe the behaviors and components of behaviors and, subsequently, it was decomposed into intermediate objective behaviors and systematized in a diagram. As a result, 312 behaviors classes were identified in the general class "increasing cooperative behaviors in children with ASD", and it were divided into four general subclasses: (1) analyzing the child's behaviors; (2) planning the intervention to be implemented with the child; (3) implementing the planned intervention with the child; and (4) evaluating the effects of the intervention on the child's behavioral repertoire. Although the sources of information indicate that parents and caregivers are predominantly taught to implement the intervention, it seems to be important that they are also able to develop the behaviors that constitute the other general subclasses. The training of parents and caregivers, however, does not dispense with the monitoring of a behavior analyst. The studies, therefore, indicated possible behaviors classes to be taught to parents and caregivers of children with ASD so that they increase cooperative behaviors in these children.

Key words: Autism. Parent Training. Caregiver Training. Programming Learning. Applied Behavior Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ESTUDO 1

Figura 1	Processo de busca bibliográfica	36
Figura 2	Frequência acumulada de estudos, por período de publicação, do grupo A (descrevem os comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores) e B (não descrevem esses comportamentos)	42
Figura 3	Frequência acumulada de estudos por período de publicação e idioma	43
Figura 4	Quantidade de artigos científicos por periódico de publicação	44
Figura 5	Porcentagem de estudos por categorias de objetivo	46
Figura 6	Porcentagem de estudos por categorias de variável independente	48
Figura 7	Porcentagem de estudos por categorias de variável dependente	51
Figura 8	Porcentagem de estudos por categorias de comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores.....	60
Figura 9	Porcentagem de estudos por categorias de estratégias de ensino utilizadas com os pais ou cuidadores	65
Figura 10	Porcentagem de estudos, dos grupos A e B, que indicaram eficiência, eficácia e efetividade dos resultados.....	67
Figura 11	Porcentagem de estudos dos grupos A e B, que indicaram manutenção dos resultados em contexto de ensino e em contexto natural	69

ESTUDO 2

Figura 1	Exemplo de parte do diagrama de decomposição da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”	107
Figura 2	Porcentagem de classes de comportamentos por subclasse geral de comportamentos constituintes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, identificadas a partir das fontes de informação iniciais	111
Figura 3	Diagrama de decomposição da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” e de classes de comportamentos intermediárias dela constituintes, conforme seus graus de abrangência.....	117

Figura 4 Distribuição das classes de comportamentos componentes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” pelas subclasses gerais de comportamentos e pelas fontes de informação a partir das quais as classes foram identificadas e derivadas 127

LISTA DE TABELAS

ESTUDO 1

Tabela 1	Descritores e operadores booleanos utilizados de acordo com a base de dados ou periódico	33
Tabela 2	Definição das categorias relativas às variáveis dependente e independente	37
Tabela 3	Definição das categorias relativas ao objetivo do estudo e sujeitos participantes	38
Tabela 4	Definição das categorias relativas aos resultados	38
Tabela 5	Definição das categorias relativas aos comportamentos e conteúdos ensinados aos pais ou cuidadores.....	39
Tabela 6	Definição das categorias relativas às estratégias de ensino utilizadas com os pais ou cuidadores e com as crianças	40
Tabela 7	Definição das categorias relativas aos comportamentos ensinados às crianças	40
Tabela 8	Características dos treinamentos em relação aos comportamentos ensinados às crianças	52
Tabela 9	Características dos treinamentos em relação às estratégias de ensino utilizadas com as crianças	54
Tabela 10	Características dos estudos do grupo A em relação aos comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores, conteúdos ensinados e estratégias de ensino utilizadas.....	56
Tabela 11	Características dos estudos do grupo B em relação aos comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores, conteúdos ensinados e estratégias de ensino utilizadas.....	63

ESTUDO 2

Tabela 1	Crterios de agrupamento das fontes de informao.....	93
Tabela 2	Protocolo A utilizado para registro, identificao, derivaao e avaliao de possveis componentes do comportamento.....	94
Tabela 3	Protocolo B utilizado para avaliar a nova nomenclatura dos possveis comportamentos constituintes da classe geral “promover a	

	aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” 94	94
Tabela 4	Protocolo C utilizado para nova versão corrigida dos trechos selecionados 95	95
Tabela 5	Protocolo D utilizado para organizar e classificar em uma lista as classes de comportamentos encontradas a partir do procedimento de identificação, registro e avaliação da nomenclatura dos trechos selecionados 95	95
Tabela 6	Resumo das etapas do procedimento para identificação e/ou derivação e decomposição dos comportamentos constituintes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” 95	95
Tabela 7	Exemplo do Protocolo A após Etapa 1 do procedimento 98	98
Tabela 8	Exemplo do Protocolo A após Etapa 2 do procedimento 99	99
Tabela 9	Exemplo do Protocolo A após Etapa 3 do procedimento 100	100
Tabela 10	Exemplo do Protocolo A após Etapa 4, 5 e 6 do procedimento 102	102
Tabela 11	Exemplo do Protocolo B após Etapa 7 do procedimento 103	103
Tabela 12	Exemplo do Protocolo C após a Etapa 8 do procedimento 104	104
Tabela 13	Exemplo do Protocolo D após Etapa 9 do procedimento 104	104
Tabela 14	Exemplo do Protocolo D após Etapa 10 do procedimento 105	105
Tabela 15	Classes de comportamentos intermediárias que compõem as subclasses gerais de comportamentos 112	112
Tabela 16	Classes de comportamentos por grupo de fontes de informação e subclasse geral de comportamentos 115	115
Tabela 17	Lista das classes de comportamentos que compõem o diagrama de decomposição da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” 118	118

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Artigo “Capacitação de pais de crianças com TEA: revisão sistemática sob o referencial da Análise do Comportamento” submetido à Revista Educação Especial	166
Apêndice B	Dados coletados e derivados das fontes de informação no Estudo 2.....	188
Apêndice C	Lista das classes de comportamentos identificadas e derivadas das fontes de informação.....	225

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 ESTUDO 1 – TREINAMENTO DE PAIS E CUIDADORES DE CRIANÇAS COM TEA: REVISÃO SISTEMÁTICA	22
1.1 INTRODUÇÃO.....	24
1.2 OBJETIVOS	31
1.2.1 Objetivo Geral	31
1.2.2 Objetivos Específicos	31
1.3 MÉTODO.....	32
1.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
1.4.1 Características Formais Dos Estudos	42
1.4.2 Características Metodológicas Dos Estudos.....	45
1.4.2.1 Objetivos dos estudos	45
1.4.2.2 Sujeitos participantes.....	47
1.4.2.3 Variável independente	47
1.4.2.4 Variável dependente	49
1.4.3 Características Dos Treinamentos Desenvolvidos	52
1.4.3.1 Comportamentos ensinados às crianças e estratégias de ensino utilizadas	52
1.4.3.2 Comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores e estratégias de ensino utilizadas.....	55
REFERÊNCIAS	72
2 ESTUDO 2 - COMPORTAMENTOS A SEREM ENSINADOS AOS PAIS PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM DE COMPORTAMENTOS COOPERATIVOS EM CRIANÇAS COM TEA	80
2.1 INTRODUÇÃO.....	82
2.2 OBJETIVOS	91
2.2.1 Objetivo Geral	91
2.2.2 Objetivos Específicos	91
2.3 MÉTODO.....	92

2.3.1	Fontes De Informação	92
2.3.2	Instrumentos	93
2.3.3	Procedimento De Coleta, Registro E Análise De Dados.....	95
2.4	RESULTADOS	110
2.5	DISCUSSÃO.....	130
2.6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS	150
	REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO.....	155
	APÊNDICES.....	166
Apêndice A	Artigo “Capacitação de pais de crianças com TEA: revisão sistemática sob o referencial da Análise do Comportamento” submetido à Revista Educação Especial.....	166
Apêndice B	Dados coletados e derivados das fontes de informação no Estudo 2	188
Apêndice C	Lista das classes de comportamentos identificadas e derivadas das fontes de informação.....	225

APRESENTAÇÃO

Você já ouviu falar sobre autismo? Garanto que a sua resposta será sim. A quantidade de diagnósticos de crianças e adultos com esse transtorno, as pesquisas sobre o tema, as campanhas de conscientização e as ofertas de serviços de intervenção têm aumentado nos últimos anos, tornando-o mais conhecido entre a população de modo geral. Apesar dessa evolução nas áreas científica e aplicada, indivíduos com esse diagnóstico ainda encontram dificuldades para acessar as modalidades de intervenção como são recomendadas, o que indica uma necessidade de identificar os fatores que dificultam tal acesso e elaborar estratégias para mudar essa realidade.

Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) apresenta a nomenclatura “Transtorno do Espectro Autista” para nomear o diagnóstico de indivíduos que, anteriormente, eram diagnosticados com algum dos “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, como “autismo” ou “Síndrome de Asperger” (American Psychiatry Association, 2014). É por essa razão que, durante esta pesquisa o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) será utilizado, com a pretensão de fazer referência não só aos indivíduos diagnosticados com TEA, mas também àqueles que, por motivo de terem recebido o diagnóstico anteriormente à publicação do DSM-V, haviam recebido diagnóstico dos demais transtornos citados.

As pesquisas buscando identificar formas de intervenção eficazes para indivíduos com TEA têm sido desenvolvidas e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem sido indicada, há décadas, como a forma de intervenção mais eficaz para promover o ensino de novos comportamentos e reduzir comportamentos prejudiciais em indivíduos com esse diagnóstico (Johnson, Butter, & Scahill, 2018; Lovaas, 1987). Contudo, para que a intervenção seja eficaz, recomenda-se que seja aplicada com início precoce e de forma contínua e intensiva (Lovaas, 1987). Essa recomendação está implicada no próprio núcleo da Análise do Comportamento. Se entendemos que o comportamento de um indivíduo pode mudar diante de modificações nas variáveis ambientais, de modo que a manipulação dessas variáveis selecione comportamentos e promova aprendizagem (Catania, 1999), então as mudanças comportamentais desejadas podem ser alcançadas por meio de intervenções comportamentais estruturadas e contínuas.

A intervenção contínua e intensiva, entretanto, “esbarra” em problemas práticos na realidade das intervenções para indivíduos com TEA no Brasil. Em minha experiência profissional com atendimento clínico de crianças com TEA, raras eram as famílias que

conseguiam manter financeiramente mais de três horas de intervenção semanal. A grande maioria tinha acesso apenas a uma hora de intervenção por semana. Além disso, mesmo que as famílias pudessem manter financeiramente intervenções mais intensivas, os profissionais da área não tinham disponibilidade de tempo para atendê-los. Qual era o resultado disso? A criança com TEA entrava em contato com contingências arranjadas para a modificação comportamental durante em média 0,5% das horas da semana, enquanto em 99,5% do restante de horas, respondia a contingências da família, da escola e de outros, que podiam ou não ser adequadas.

Ainda que os profissionais analítico-comportamentais passem 20 horas semanais com a criança, o contato que ela tem com a família, cuidadores e profissionais da escola ainda é maior. Se não houver uma constância na forma como todos respondem aos comportamentos, a mudança comportamental desejada provavelmente não irá acontecer. Se os profissionais, por exemplo, realizam extinção de comportamentos estereotipados, mas a família reforça esses comportamentos, então não obteremos o resultado esperado. Portanto, é comum na prática clínica que os familiares, cuidadores, profissionais da escola e outros que tenham contato constante com a criança recebam orientações de como manejar o comportamento dessa. Encontrei pais e professores que seguiam com rigor as orientações realizadas por mim e, nessas situações, era clara a evolução da criança em relação aos objetivos propostos.

Devido à dificuldade de acesso às intervenções e à importância da família no manejo de contingências, não pude deixar de considerar que não há como promover mudanças comportamentais em indivíduos com TEA, sem dedicação ao treinamento de pais para que esses realizem intervenções comportamentais no seu cotidiano, seja de forma estruturada, seja de forma incidental, em oportunidades que surgem ao longo da sua interação com a criança, ou de ambas as formas. Aqui, ressalto que o termo “treinamento de pais”, quando utilizado neste trabalho, não pretende restringir os sujeitos apenas aos pais de crianças com TEA, mas também se refere a outros familiares e indivíduos que exerçam o papel de cuidar da criança durante o dia-a-dia da mesma.

Apesar de considerar o treinamento de pais uma estratégia essencial, a elaboração de um programa de treinamento não se constitui uma tarefa simples. Era comum, na minha experiência, por exemplo, que alguns familiares não seguissem satisfatoriamente as orientações fornecidas por mim, ou seja, havia variáveis que não estavam sendo manipuladas de forma adequada. Estudos referentes a esse tema têm sido realizados e são muitas as variáveis que devem ser investigadas para que o treinamento seja efetivo. Em alguns desses estudos, que serão discutidos ao longo do trabalho, foram identificadas limitações

metodológicas que poderiam comprometer a validade tanto interna quanto externa dos resultados. Um exemplo dessas limitações são as medidas indiretas do comportamento da criança, por meio da aplicação de questionários respondidos pelos pais sobre a mudança comportamental das mesmas, de modo que o comportamento delas não era observado diretamente pelos experimentadores.

A tecnologia de ensino da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) contribui para a elaboração, aplicação e avaliação de programas de treinamento efetivos. Inicialmente, é preciso identificar e caracterizar com clareza, objetividade e precisão os comportamentos que os pais precisam aprender para intervir no comportamento de crianças com TEA e, posteriormente, realizar a elaboração, aplicação e avaliação de um treinamento. Essa caracterização de comportamentos-objetivo, como é chamado pela PCDC, é fundamental para direcionar as estratégias de treinamento e para verificar se o mesmo foi efetivo.

Nos estudos sobre treinamento de pais e cuidadores, em geral, não há identificação clara do que será ensinado a eles, ou seja, de quais comportamentos eles precisam aprender para modificar o comportamento dos seus filhos. Pressupõe-se que os pais de crianças com TEA precisam aprender alguns comportamentos para que possam intervir, segundo os princípios da Análise do Comportamento, no comportamento dessas crianças e promover mudanças comportamentais. Alguns desses comportamentos a serem ensinados aos pais, provavelmente, são os mesmos que pais de crianças com desenvolvimento típico devem apresentar para atingir o mesmo fim. O que se diferencia é o fato de que, crianças com desenvolvimento típico aprendem uma série de comportamentos adaptativos e socialmente relevantes por estímulos naturais do ambiente, e as crianças com TEA, frequentemente, demandam uma estimulação específica para aprender grande parte desses comportamentos.

Um exemplo desses comportamentos são os comportamentos cooperativos. Para que crianças com TEA sejam capazes de responder às demandas de intervenção fornecidas por profissionais ou pais, elas precisam desenvolver o comportamento cooperativo. É essencial que sejam capazes de seguir instruções e responder a demandas para que possam desenvolver outros comportamentos socialmente relevantes. As crianças com TEA exigem, em sua maioria, uma estimulação específica para que aprendam a se comportar dessa forma.

É por esse motivo que se faz necessário que pais de crianças com TEA, diferente dos pais de crianças sem esse diagnóstico, aprendam comportamentos específicos para intervirem no comportamento dessas crianças, promovendo mudanças comportamentais. Nesse sentido, esta pesquisa, organizada em dois estudos, objetivou no Estudo 1 caracterizar os estudos já

publicados sobre treinamentos de pais e cuidadores, analisando os objetivos desses treinamentos, as estratégias de ensino utilizadas com os pais e as crianças, os resultados, as limitações e outros dados. Já no Estudo 2, o objetivo foi sistematizar as classes de comportamentos que compõem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, em graus de abrangência, de modo a criar um possível mapa de ensino para direcionar futuros treinamentos de pais e cuidadores de crianças com TEA.

1 ESTUDO 1¹ - TREINAMENTO DE PAIS E CUIDADORES DE CRIANÇAS COM TEA: REVISÃO SISTEMÁTICA

Resumo

Os indivíduos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam atraso no desenvolvimento de comportamentos de natureza comunicativa e social e padrões comportamentais restritos e repetitivos. As intervenções em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) demonstraram significativa eficácia para esses indivíduos, quando aplicadas precoce e intensivamente. Contudo, como poucas famílias têm acesso a essa intervenção, as pesquisas sobre treinamento de pais ou cuidadores de crianças com TEA buscam investigar se as intervenções mediadas por pais ou cuidadores são efetivas no ensino de comportamentos a essas crianças. O objetivo deste estudo foi caracterizar os estudos que realizaram treinamentos de pais ou cuidadores de crianças com TEA por meio de revisão sistemática de literatura. Foram realizadas buscas em bases de dados nacionais e internacionais, por duas juízas independentes, incluindo pesquisas aplicadas, em língua portuguesa ou inglesa, que avaliassem os efeitos de uma intervenção mediada por pais ou cuidadores sobre o comportamento desses mesmos ou sobre o comportamento das crianças com TEA, utilizando intervenções em ABA. Foram recuperados 46 estudos, entre artigos científicos, dissertações e teses. Todos os estudos foram lidos na íntegra e os dados foram coletados, categorizados e analisados, por estatística descritiva, em termos de características formais, metodológicas e dos treinamentos realizados. Os resultados indicaram predomínio de estudos que utilizaram estratégias combinadas de natureza conceitual, instrucional e prática para ensinar pais sobre conteúdos relacionados ao manejo de condições de ensino. Em relação ao que foi ensinado às crianças, prevaleceu o ensino de operantes verbais por meio de estratégia naturalística. A maioria dos estudos descreve de forma pouco precisa os comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores e não realiza a caracterização desses comportamentos. Embora esses estudos demonstrem maior eficácia do que os estudos que não indicam comportamentos a serem ensinados, a ausência de caracterização pode estar relacionada com resultados inconsistentes e baixa manutenção dos resultados dos treinamentos realizados.

Palavras-chave: Autismo; Treinamento de Pais; Treinamento de Cuidadores; Análise do Comportamento Aplicada.

¹ Uma versão adaptada deste estudo foi submetida à Revista Educação Especial e está em processo de avaliação. A versão submetida consta no Apêndice A.

Abstract

Individuals diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) have a delay in the development of communicative and social behaviors and restricted and repetitive behavioral patterns. Applied Behavior Analysis (ABA) interventions demonstrated significant effectiveness for these individuals, when applied early and intensively. However, as few families have access to this intervention, research on the training of parents or caregivers of children with ASD investigates whether interventions mediated by parents or caregivers are effective in teaching behaviors to these children. This study's goal was to characterize the studies that conducted training for parents or caregivers of children with ASD through a systematic review of the literature. The search was conducted in national and international databases by two independent judges, including applied research, in Portuguese or English, which evaluated the effects of an intervention mediated by parents or caregivers on their behavior or behavior of children with ASD, using ABA interventions. It was recovered 46 studies, including scientific articles, master thesis and doctoral dissertation. All studies were fully read and the data were collected, categorized and analyzed, using descriptive statistics, in terms of formal, methodological and training characteristics. The results indicated a predominance of studies that combined conceptual, instructional and practical strategies to teach parents about content related to the management of teaching conditions. It was prevalent the teaching of verbal operants to children through a naturalistic strategy. Most studies describe the behaviors to be taught to parents or caregivers in an inaccurate way and do not characterize them. Although these studies demonstrate greater effectiveness than studies that do not indicate behaviors to be taught, the lack of characterization may be related to inconsistent results and low maintenance of the results of the training conducted.

Keywords: Autism; Parent Training; Caregiver Training; Applied Behavior Analysis.

1.1 INTRODUÇÃO

O campo de estudo de intervenções comportamentais para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) busca garantir estratégias de intervenção efetivas. Uma das possibilidades exploradas para isso é a inclusão de pais como interventores, para avaliar o comportamento de seus filhos e promover mudanças socialmente relevantes. A modalidade de intervenção mais recomendada e utilizada para indivíduos com TEA tem sido, há décadas, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) (Johnson, Butter, & Scahill, 2018; Lovaas, 1987), a qual preconiza que mudanças comportamentais ocorrem a partir de mudanças nas variáveis ambientais (Baer, Wolf, & Risley, 1968). Portanto, se os pais permanecem com a criança por grande parte do tempo e atuam diretamente sobre as variáveis ambientais do comportamento da criança, capacitá-los para promoverem mudanças comportamentais desejadas pode aumentar a efetividade da intervenção em ABA, além de possibilitar o acesso de um maior número de crianças com esse transtorno às intervenções comportamentais. Considerando o potencial do treinamento de pais na efetividade das intervenções comportamentais para crianças com TEA, pesquisas com o objetivo de explorar e avaliar essa estratégia têm sido realizadas há décadas, sendo importante analisar as características dos treinamentos que vêm sendo desenvolvidos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA)² é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) como o diagnóstico que descreve indivíduos com déficits persistentes em habilidades de interação social e comunicação e interesses ou padrões de comportamentos repetitivos e restritos (American Psychiatry Association, 2014). Para estimular a aprendizagem de novos comportamentos socialmente relevantes e reduzir os comportamentos desadaptativos, as intervenções em ABA já demonstraram alta eficácia e validação científica (Foxx, 2008), aplicando princípios comportamentais para produzir modificações no repertório comportamental dos indivíduos com TEA.

No início das pesquisas sobre as intervenções em ABA para indivíduos com TEA, Lovaas (1987) desenvolveu um estudo clássico, no qual buscou maximizar os ganhos do tratamento comportamental em crianças diagnosticadas, na época, com o transtorno autístico, por meio de uma intervenção comportamental (a) intensiva: realizada durante a maior parte das horas que a criança permanecia acordada; (b) precoce: com crianças de até quatro anos de idade; e (c) duradoura: por dois ou mais anos. Tal estudo foi motivado pelo fato de que os

² O termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) será utilizado neste estudo para se referir também aos diagnósticos que, antes da publicação do DSM-V, eram nomeados Transtornos Globais do Desenvolvimento, incluindo autismo e Síndrome de Asperger.

ganhos no desenvolvimento, promovidos por intervenções comportamentais até então estudadas, eram insuficientes para recuperar o atraso no desenvolvimento das crianças autistas. No estudo de Lovaas (1987), os sujeitos foram distribuídos entre dois grupos, sendo um de tratamento intensivo, com mais de 40 horas semanais de intervenção comportamental, e um grupo-controle, que recebeu no máximo 10 horas de intervenção comportamental. Os resultados indicaram que o grupo experimental apresentou significativamente maior melhora do que o grupo-controle, considerando que 47% das crianças que receberam intervenção intensiva adquiriram funcionamento intelectual e educacional normal após o tratamento, em contraste com apenas 2% das crianças que receberam intervenção mínima. A partir de então, um modelo de intervenção conhecido como Intervenção Comportamental Intensiva e Precoce (Early Intensive Behavioral Intervention - EIBI) foi desenvolvido, destacando a recomendação de que as intervenções em TEA tivessem início precoce e fossem intensivas, contínuas e duradouras (Lovaas, 1993).

Eikeseth (2009) avaliou os resultados de 25 pesquisas sobre intervenção precoce com crianças com autismo. Em relação à magnitude dos efeitos do tratamento, dos 20 estudos que utilizaram tratamento comportamental, 12 demonstraram que as crianças que receberam intervenção precoce em ABA tiveram ganhos significativamente maiores do que as crianças do grupo-controle. Eldevik et al. (2009) conduziram uma revisão sistemática de literatura de estudos que reportaram os efeitos da EIBI. A análise de nove estudos indicou que a EIBI produz efeitos de amplos a moderados, quando comparado com outras intervenções. Os autores concluíram que a EIBI é a intervenção mais indicada para crianças com TEA. Dessa forma, é recomendado que as crianças com TEA recebam intervenções, em ABA, de início precoce, contínuas e intensivas.

Além da importância da intensidade das intervenções, as estratégias em ABA também devem ser sistematizadas, contendo uma avaliação para identificar comportamentos que precisam ser ensinados, seguida por uma delimitação de objetivos e um plano de intervenções (Camargo & Rispoli, 2013). A avaliação comportamental exige também uma análise funcional do comportamento para que a intervenção ocorra, adequadamente e de forma eficaz, sobre os estímulos antecedentes e consequentes à resposta do indivíduo (Bearss, Lecavalier, & Scahill, 2018). Em função da necessidade de intervenções intensivas, duradouras, de início precoce e sistematizadas, a oferta de serviços que atendam a esses critérios é praticamente restrita à rede privada, o que dificulta o acesso de grande parte da população a eles. Além do empecilho financeiro para acessar o tratamento, há ainda a escassez de profissionais disponíveis para essa função (Ferreira, 2015; Oliveira, 2017; Silva, 2015).

Considerando a dificuldade de muitas crianças com TEA de acessarem a intervenção de acordo com o modelo proposto por Lovaas (1987), o treinamento de pais se tornou uma estratégia para favorecer que essas crianças tenham acesso às intervenções comportamentais de maneira mais intensiva e contínua (Ferreira, 2015; Oliveira, 2017). O objetivo de um treinamento de pais de crianças com TEA é ensiná-los a avaliar as circunstâncias ambientais que estão produzindo e mantendo os comportamentos da criança e, desse modo, prever e controlar esses comportamentos (Bearss et al., 2018). Não há a pretensão de que a intervenção mediada pelos pais substitua as intervenções profissionais realizadas por analistas do comportamento ou outros profissionais de outras áreas (Johnson et al., 2018), mas sim que os pais possam atuar intensificando as práticas de intervenção com as crianças e, assim, permitir que elas tenham acesso a uma intervenção intensiva mais semelhante à recomendada por Lovaas (1987).

Além de ampliar o acesso às intervenções, o treinamento de pais também favorece a manutenção e a generalização de comportamentos aprendidos (Johnson et al., 2018). Como os pais constituem o ambiente da criança na maior parte do tempo e o comportamento delas ocorre em função de variáveis ambientais, a forma como eles manejam o ambiente da criança é que irá influenciar, em grande parte, o comportamento delas (Jang et al., 2012). Portanto, treiná-los para lidar com esses comportamentos em ambientes naturais potencializa oportunidades de generalização (Hassan et al., 2018).

É comum também que pais de crianças com diagnóstico de TEA apresentem maior probabilidade de depressão e estresse do que indivíduos da população em geral e, entre os fatores que mediam esses sintomas, está o baixo grau de suporte social que esses pais possuem (Ingersoll & Hambrick, 2011). O treinamento de pais pode ser uma ferramenta de suporte para reduzir a depressão e o estresse desses pais, uma vez que eles adquirem estratégias para lidar com os problemas apresentados pelos filhos, sentindo-se mais seguros e reduzindo o estresse (Ibañez et al., 2018). Considerando as vantagens de um treinamento de pais de crianças com TEA, pesquisas para investigar o seu uso estão sendo produzidas há algumas décadas (Koegel, Glahn, & Nieminem, 1978; Krantz, Macduff, & Mcclannahan, 1993; Laski, Charlop, & Schreibman, 1988), podendo se tornar uma das práticas baseadas em evidência mais utilizadas nos casos de TEA (Johnson et al., 2018), embora ainda sejam escassas no contexto brasileiro (Oliveira, 2017).

O Treinamento de Habilidades Comportamentais (BST – *Behavioral Skill Training*) tem sido um pacote de procedimentos utilizado em treinamentos para ensinar

comportamentos³ a um aprendiz (Miltenberger, 2008). Ele se constitui um protocolo baseado em evidências para treinamentos que objetivam a melhora do desempenho dos aprendizes, de modo que possam se comportar como não faziam antes do treinamento, e contrasta com modelos de treinamento que focam no ensino de conhecimento ou comportamento verbal (Parsons, Rollyson, & Reid, 2012). O objetivo é treinar o aprendiz em condições que simulem situações da vida real para que ele aprenda os comportamentos e seja capaz de se comportar em circunstâncias adequadas externas ao ambiente de treinamento (Miltenberger, 2008).

O BST é composto por quatro procedimentos: modelação, instruções, ensaio e *feedback*, que se baseiam nos três componentes da contingência de três termos: estímulos antecedentes, resposta e estímulos consequentes (Miltenberger, 2008). Esses procedimentos são realizados em seis passos: (1) o treinador explica a importância do comportamentos treinado e o descreve; (2) o treinador provê uma descrição escrita e sucinta do comportamento alvo; (3) o treinador demonstra, com modelo, como desempenhar o comportamento alvo; (4) o treinador fornece instrução e oportunidade para que o aprendiz desempenhe o comportamento alvo como demonstrado e instruído; (5) o treinador provê *feedback* imediato à resposta do aprendiz; e (6) os passos 4 e 5 são repetidos até que o aprendiz atinja critério de domínio (Parsons et al., 2012).

Em diversos contextos, o BST tem sido utilizado com sucesso para ensinar uma variedade de comportamentos, como ensinar segurança com armas de fogo para crianças (Miltenberger et al., 2004), implementação de ensino por tentativas discretas para professores (Sarokoff & Sturmey, 2004) e implementação de manuais de terapia cognitivo-comportamental para estudantes de pós-graduação (Hassan, Thomson, Riosa, Weiss, & Khan, 2017). Por ser um modelo de treinamento baseado em evidência, sua utilização para treinar pais de crianças com TEA também tem sido realizada por alguns pesquisadores (Eid et al., 2017; Hassan et al., 2018; Seiverling, Williams, Sturmey, & Hart, 2012).

As pesquisas que investigam os resultados de capacitar pais ou cuidadores de crianças com TEA também podem ser analisadas a partir de outros aspectos importantes. Um deles diz respeito ao grau de clareza e precisão com que são explicitados os comportamentos a serem ensinados aos pais a partir do treinamento. A Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), uma tecnologia de ensino útil para a elaboração, aplicação e avaliação de programas de treinamentos, destaca que uma das etapas

³ O termo “habilidades” utilizado pelos autores citados foi substituído pelo termo “comportamentos”, considerando que este representa de maneira mais precisa o fenômeno ao qual se refere, a partir da perspectiva analítico-comportamental utilizada neste estudo.

essenciais para um programa de treinamento é a identificação e caracterização do que será ensinado aos aprendizes (Bori, 1974). Caracterizar com clareza e precisão os comportamentos que os pais devem aprender para que possam intervir no comportamento das crianças com TEA pode influenciar na efetividade do treinamento. Isso permite que o treinamento tenha como foco a aprendizagem de comportamentos relevantes para que esses pais estejam aptos a manejar situações-problema que encontram no contexto de suas interações com seus filhos com TEA. Esses comportamentos, caracterizados em termos de variáveis antecedentes, resposta e consequências, se constituem os objetivos do treinamento, de modo que os pais se tornem aptos a identificar as situações nas quais deverão atuar, responder a essas situações e avaliar se foram produzidas as consequências esperadas.

Apesar da relevância de definir claramente os comportamentos que serão objetivo de ensino, é comum identificar, nos programas de treinamento, que tais comportamentos não estão claramente caracterizados. Com frequência, entre os objetivos do treinamento, consta ensinar aos pais “conteúdos” como “caracterização do TEA” ou “princípios comportamentais básicos”. A apresentação de “conteúdos” não garante que os pais irão aprender a se comportar diante desses “conteúdos” ou irão conseguir “aplicá-los” no contexto de suas interações com seus filhos com TEA. “Transmitir informações” sobre as ações esperadas dos pais não é suficiente para que eles estejam aptos a realizar tais ações (Nale, 1998), de modo que os pais podem não conseguir transformar tais informações em comportamentos relacionados a intervir no comportamento da criança. Ainda, outro problema que decorre da falta de caracterização dos comportamentos a serem ensinados é o ensino de respostas, descontextualizadas das variáveis ambientais das quais elas são função (Santos, Kienen, Viecili, Botomé, & Kubo, 2009). Desse modo, os pais podem ser ensinados a “aplicar procedimento de extinção”, mas não serem capazes de identificar em qual contexto utilizar essa estratégia ou qual deve ser o resultado de sua ação.

Outro aspecto a ser analisado em relação aos programas de treinamento propostos nas pesquisas desenvolvidas diz respeito à importância de que, nos treinamentos, os pais sejam preparados para resolverem problemas socialmente relevantes, ao lidarem com as crianças com TEA, ou seja, que sejam também efetivos, e não apenas eficientes e eficazes. De Luca (2013) analisa o conceito de eficiência e eficácia, indicando que um programa de treinamento é eficiente à medida que os aprendizes são capazes de apresentar os comportamentos que se pretendia ensiná-los, no próprio contexto de ensino. Para o programa de treinamento ser considerado eficaz, deve haver o aumento da probabilidade de que os aprendizes apresentem esses comportamentos no contexto “natural” em que atuam, para resolver situações-problema

presentes nesse ambiente. Já o conceito de “efetividade” se refere ao quanto os comportamentos aprendidos são socialmente importantes, assim, deve-se questionar se o fato de os aprendizes serem capazes de apresentar tais comportamentos em seu ambiente “natural” tem valor prático e relevância social (Baer et al., 1968). Assim, é importante que eficiência, eficácia e efetividade sejam avaliadas nas pesquisas sobre treinamento de pais.

Garantir que os programas de treinamento sejam eficientes, eficazes e efetivos exige que eles sejam tratados como um fenômeno de estudo. Analisar “o que” e “como” os pais estão sendo ensinados é essencial. Analistas do comportamento dedicam muitos esforços a entender as contingências que afetam o comportamento das crianças e treinar pais a fazer o mesmo, mas poucos esforços são concedidos na tentativa de compreender as contingências que controlam os comportamentos dos pais de aderirem ou não ao treinamento (Allen & Warzak, 2000). Aderir reflete o quanto o comportamento dos pais coincide com as recomendações profissionais, o que implica nos resultados do treinamento, uma vez que sua efetividade não depende apenas do sucesso do modelo de intervenção, mas também do quanto os pais estão apresentando fidelidade à integridade da intervenção (Allen & Warzak, 2000).

Algumas revisões sistemáticas de literatura já foram publicadas sobre o tema TEA e treinamento de pais, a fim de avaliar a produção científica na área. Mcconachie, Mphil, Diggle e Psych (2007) analisaram estudos de intervenções mediadas por pais. Foram incluídos na revisão apenas estudos experimentais com grupo-controle, nos quais os participantes eram pais e crianças em idade pré-escolar com autismo ou outros transtornos do desenvolvimento. Os autores avaliaram os efeitos das intervenções sobre os pais, as crianças e a família em geral, apontando que os treinamentos de pais levam à melhora no desempenho da interação dos pais com os filhos e na comunicação de ambos, à redução da depressão materna, bem como a maior conhecimento sobre o autismo por parte dos pais.

Nova revisão sistemática foi publicada por Oono, Honey e Mcconachie (2013), analisando intervenções precoces mediadas pelos pais. Os autores incluíram na revisão ensaios clínicos randomizados publicados de 2002 a agosto de 2012, nos quais os participantes eram pais e crianças de 1 a 6 anos com autismo ou outros transtornos do desenvolvimento. O objetivo da revisão foi avaliar a eficácia das intervenções sobre os pais e as crianças. Foram identificadas, nos estudos, mudanças positivas e estatisticamente significativas nos padrões de interação dos pais com as crianças e as evidências sugerem também melhora significativa na linguagem compreensiva das crianças, de acordo com o que foi reportado pelos pais. Contudo, não foram identificadas evidências estatísticas de ganhos

em alguns aspectos da linguagem e da comunicação, nas iniciações da criança na interação com os pais, no comportamento adaptativo da criança ou no estresse dos pais.

Já em 2016 foi publicada nova revisão de literatura com a análise de pesquisas de treinamento de pais (Andrade, Ohno, Magalhães, & Barreto, 2016). A revisão incluiu 15 pesquisas experimentais com grupo-controle, publicadas até o ano de 2014. O objetivo dos autores foi analisar os impactos do treinamento de pais na criança e na família. O resultado apontou para uma indeterminação quanto à eficácia dos treinamentos de pais no desenvolvimento das crianças com autismo e na melhora da qualidade de vida dos pais. Essa indeterminação se refere ao fato de que algumas pesquisas analisadas na revisão não apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os grupos de intervenção e o grupo-controle, ou ainda, não controlaram a variável treinamento de pais, sendo que os resultados podem ter sido influenciados por outras variáveis de tratamento.

Por último, Gerow et al. (2018) realizaram uma revisão sistemática de intervenções mediadas por pais, objetivando sintetizar e avaliar pesquisas de treino de comunicação funcional (FCT) implementados por pais para reduzir comportamentos desafiadores de crianças com autismo e avaliar sua validade social. Incluíram na revisão exclusivamente estudos que utilizaram estratégias de treino de comunicação funcional (FCT), cujos participantes eram pais de crianças com autismo. Os resultados indicaram que poucos estudos incluem os pais no desenvolvimento das estratégias e objetivos de ensino, restringindo sua participação à aplicação da técnica. Apesar disso, a avaliação da validade social indicou que as crianças apresentaram melhoras clínicas significativas.

As revisões sistemáticas encontradas buscaram avaliar a eficácia e/ou a validade social dos estudos, não tendo sido objetivo das mesmas a caracterização dos treinamentos. Pela importância da caracterização dos comportamentos a serem ensinados aos pais em um treinamento, é útil analisar, nos estudos publicados, como ocorreu o processo de treinamento, caracterizando quais eram os objetivos do mesmo, o que foi ensinado aos pais e às crianças e quais as estratégias foram utilizadas. Portanto, este estudo tem como objetivo caracterizar os estudos que realizaram treinamentos de pais ou cuidadores de crianças com TEA, sob referencial da Análise do Comportamento, tendo como foco principal o processo de treinamento desses. Para tanto, serão analisadas variáveis relativas a objetivos das pesquisas, comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores e às crianças, estratégias de ensino, resultados, sob aspectos de eficiência, eficácia e efetividade, e limitações.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Caracterizar os estudos que realizaram treinamentos de pais ou cuidadores de crianças com TEA por meio de revisão sistemática de literatura.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar dados referentes a características formais (e.g. ano de publicação, periódico publicado, idioma e natureza do estudo) dos estudos selecionados;
- Caracterizar os estudos do ponto de vista metodológico, destacando objetivos, sujeitos participantes, variáveis dependente e independente;
- Caracterizar o treinamento dos pais ou cuidadores, descrevendo objetivos de ensino para os pais e para as crianças, comportamentos ensinados, estratégias utilizadas;
- Analisar principais resultados e limitações dos estudos selecionados.

1.3 MÉTODO

A pesquisa foi realizada em bases de dados nacionais e internacionais, sendo elas Pepsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), SciELO.ORG, *PsycINFO* (APA), *Web of Science*, *Wiley Online Library*, Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e Biblioteca Virtual em Saúde – BVS (BIREME). Essas bases de dados foram selecionadas por indexarem periódicos de Psicologia e de Análise do Comportamento. Buscas também foram realizadas em dois periódicos especializados em Análise do Comportamento, a Revista Brasileira de Análise do Comportamento e a Perspectivas em Análise do Comportamento, por não estarem indexadas nas bases de dados citadas.

Os descritores utilizados na busca foram selecionados a partir do APA Thesaurus of Psychological Index Terms, Thesaurus BVS Psicologia e Thesaurus DeCS (Descritores em Ciências da Saúde). Foram eles: autismo ou autista ou Asperger ou transtornos globais do desenvolvimento ou distúrbios globais do desenvolvimento, treino de pais ou cuidadores e análise do comportamento, em língua portuguesa; e *autism* ou *autistic* ou *pervasive developmental disorder*, *parent training* ou *parent-mediated* ou *caregivers* e *behavior analysis*, em língua inglesa. Como o objetivo do estudo foi selecionar pesquisas cujos sujeitos apresentassem o quadro de TEA e, a partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR), houve a fusão do transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sob a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (American Psychiatry Association, 2014), considera-se que indivíduos diagnosticados, anteriormente, com algum desses outros transtornos podem ser considerados, atualmente, indivíduos com quadro de TEA, e tais nomenclaturas deveriam ser incluídas como descritores. O descritor “Asperger” foi utilizado apenas uma vez, considerando ser idêntico nas línguas portuguesa e inglesa.

Em cada base de dados ou periódico, os descritores e operadores booleanos, como *AND* e *OR*, foram utilizados de acordo com as ferramentas de busca disponíveis. Nos periódicos de Análise do Comportamento, o descritor “análise do comportamento” não foi utilizado, considerando que os trabalhos publicados nesses periódicos já são da área. Apenas na base de dados *Wiley Online Library* foi utilizado recurso de limitação de busca, sendo que os descritores *autism* ou *autistic* ou *pervasive developmental disorder* e “*parent training*” ou “*parent-mediated*” ou *caregivers*, em alguns casos, deveriam aparecer no resumo dos artigos. O uso dos descritores em cada base de dados ocorreu como descrito na Tabela 1.

Tabela 1

Descritores e operadores booleanos utilizados de acordo com a base de dados ou periódico

Pepsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia)	autismo treino de pais análise do comportamento autismo cuidadores análise do comportamento autista treino de pais análise do comportamento autista cuidadores análise do comportamento asperger treino de pais análise do comportamento asperger cuidadores análise do comportamento transtornos globais do desenvolvimento treino de pais análise do comportamento transtornos globais do desenvolvimento cuidadores análise do comportamento distúrbios globais do desenvolvimento treino de pais análise do comportamento distúrbios globais do desenvolvimento cuidadores análise do comportamento
SciELO.ORG	autismo treino de pais análise do comportamento autismo cuidadores análise do comportamento autista treino de pais análise do comportamento autista cuidadores análise do comportamento <i>autism parent training behavior analysis</i> <i>autism parent-mediated behavior analysis</i> <i>autism caregivers behavior analysis</i> <i>autistic parent training behavior analysis</i> asperger treino de pais análise do comportamento asperger cuidadores análise do comportamento transtornos globais do desenvolvimento treino de pais análise do comportamento transtornos globais do desenvolvimento cuidadores análise do comportamento distúrbios globais do desenvolvimento treino de pais análise do comportamento distúrbios globais do desenvolvimento cuidadores análise do comportamento <i>pervasive developmental disorder parent training behavior analysis</i> <i>pervasive developmental disorder parent-mediated behavior analysis</i> <i>pervasive developmental disorder caregivers behavior analysis</i>
PsycINFO (APA) e Web of Science	<i>autism OR autistic AND "parent training" OR "parent-mediated" OR caregivers AND "behavior analysis"</i> <i>asperger OR "pervasive developmental disorder" AND "parent training" OR "parent-mediated" OR caregivers AND "behavior analysis"</i>
Wiley Online Library	<i>autism OR autistic [ABSTRACT] AND "parent training" OR "parent-mediated" OR caregivers [ABSTRACT] AND "behavior analysis" [ANYWHERE]</i> <i>asperger OR "pervasive developmental disorder" [ABSTRACT] AND "parent training" OR "parent-mediated" OR caregivers [ANYWHERE] AND "behavior analysis" [ANYWHERE]</i>

Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	autismo AND treino de pais AND análise do comportamento
	autismo AND cuidadores AND análise do comportamento
	autista AND treino de pais AND análise do comportamento
	autista AND cuidadores AND análise do comportamento
	asperger AND treino de pais AND análise do comportamento
	asperger AND cuidadores AND análise do comportamento
	"transtornos globais do desenvolvimento" AND treino de pais AND análise do comportamento
	"transtornos globais do desenvolvimento" AND cuidadores AND análise do comportamento
	"distúrbios globais do desenvolvimento" AND treino de pais AND análise do comportamento
	"distúrbios globais do desenvolvimento" AND cuidadores AND análise do comportamento
Biblioteca Virtual em Saúde – BVS (BIREME)	<i>autism OR autistic AND "parent training" OR "parent-mediated" OR caregivers AND "behavior analysis"</i>
	autismo OR autista AND “treino de pais” OR cuidadores AND “análise do comportamento”
	<i>"pervasive developmental disorder" AND "parent training" OR "parent-mediated" OR caregivers AND "behavior analysis"</i>
	asperger OR "transtornos globais do desenvolvimento" OR "distúrbios globais do desenvolvimento" AND “treino de pais” OR cuidadores AND “análise do comportamento”
Revista Brasileira de Análise do Comportamento e Perspectivas em Análise do Comportamento	autismo treino de pais
	autismo cuidadores
	autista treino de pais
	autista cuidadores
	asperger treino de pais
	asperger cuidadores
	transtornos globais do desenvolvimento treino de pais
	transtornos globais do desenvolvimento cuidadores
distúrbios globais do desenvolvimento treino de pais	
distúrbios globais do desenvolvimento cuidadores	

Os critérios de inclusão utilizados foram que as pesquisas fossem aplicadas, publicadas em língua portuguesa ou inglesa, realizadas com pais ou cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista, transtorno Autista, transtorno de Asperger ou Transtorno Global do Desenvolvimento. As pesquisas deveriam utilizar o referencial da Análise do Comportamento Aplicada, cuja variável independente fosse um programa de treinamento de pais ou cuidadores ou alguma intervenção particular direcionada à criança que fosse implementada via pais ou cuidadores e cuja variável dependente fosse o desempenho teórico

ou prático de pais ou cuidadores na aplicação da Análise do Comportamento ou o comportamento da criança.

Foram excluídos discussões teóricas, estudos qualitativos ou revisões sistemáticas, publicações em outra língua que não a portuguesa ou inglesa, realizadas com pais ou cuidadores de crianças com desenvolvimento típico ou outros transtornos psiquiátricos que não os citados nos critérios de inclusão, utilizassem referenciais que não da Análise do Comportamento Aplicada, cuja variável independente fosse intervenções aplicadas via profissionais ou outros que não pais ou cuidadores da criança e cuja variável dependente fosse exclusivamente nível de satisfação, aderência, qualidade de vida e outros.

Esses critérios visavam garantir que os trabalhos selecionados contivessem programas de treinamento especificamente direcionados para pais ou cuidadores de crianças com características de TEA, com foco no uso de estratégias comportamentais para o ensino de comportamentos para a criança, via pais ou cuidadores. Para avaliar se o estudo encontrado utilizava o referencial da Análise do Comportamento Aplicada, foi avaliado se as bases teóricas e os procedimentos de ensino eram compatíveis com os princípios analítico-comportamentais, por meio da presença de termos como “reforçamento”, “reforçamento diferencial”, “modelagem”, “controle de estímulos”, “esvanecimento de dicas” e “treino de tentativas discretas”.

As buscas foram realizadas entre os meses de fevereiro e setembro de 2019, por duas pesquisadoras, de forma independente. Ambas realizaram a busca nas bases de dados e a seleção de estudos encontrados segundo os critérios de inclusão, categorizando-os em “Excluídos” para os que não atendiam aos critérios de inclusão ou atendiam aos critérios de exclusão, “Incluídos” para os que atendiam aos critérios de inclusão e não atendiam aos de exclusão e “Repetidos” para os que já haviam sido incluídos nas bases de dados anteriores. Um mesmo estudo, encontrado publicado como artigo científico e como dissertação, foi considerado repetido e optou-se por manter a dissertação (Ferreira, 2015) na revisão. Essa escolha foi realizada porque a dissertação incluía dois estudos e dados mais completos sobre a pesquisa. Apesar de o artigo científico não ter sido incluído na revisão, ele também foi lido na íntegra para a coleta e análise dos dados.

O Índice de Concordância Kappa, como recomendado em Oliveira, Oliveira e Bergamaschi (2006), foi utilizado para avaliar a concordância entre as duas pesquisadoras, indicando concordância de $k=0,83$ em uma escala e 0 a 1, no qual 1 corresponde a concordância total. Os estudos no qual houve discordância foram analisados em conjunto, de modo a obter concordância em todos os artigos incluídos na revisão.

Na busca foram encontrados 352 trabalhos, entre capítulos de livros, dissertações, teses e artigos científicos. Foram lidos título e resumo de todos e 271 foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão. Dos 81 trabalhos restantes, 35 eram duplos, restando 46 trabalhos recuperados, como consta na Figura 1.

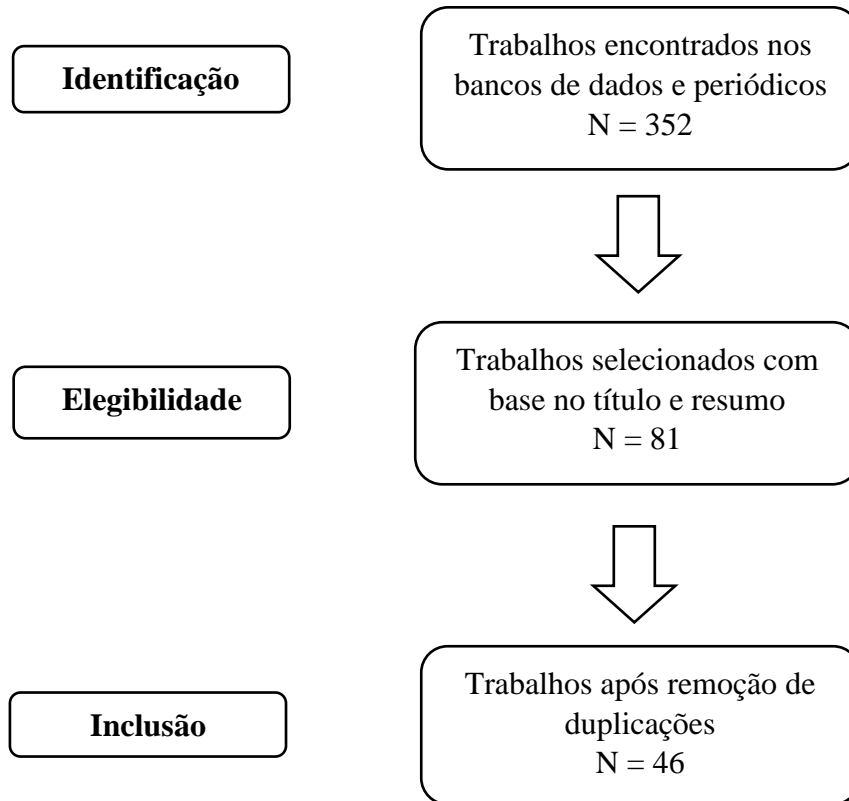


Figura 1. Processo de busca bibliográfica

Os 46 trabalhos incluídos nesta revisão sistemática foram lidos na íntegra e as seguintes informações foram extraídas e organizadas em uma tabela do *Microsoft Excel* para análise: (1) nome dos autores; (2) DOI ou endereço eletrônico; (3) ano e periódico de publicação; (4) idioma de publicação; (5) natureza da publicação (artigo científico, dissertação ou tese); (6) objetivo do estudo; (7) sujeitos participantes; (8) variável dependente; (9) variável independente; (10) comportamentos ensinados aos pais/cuidadores; (11) conteúdos ensinados aos pais/cuidadores; (12) comportamentos ensinados às crianças; (13) estratégias de ensino utilizadas com os pais/cuidadores; (14) estratégias de ensino utilizadas com as crianças; (15) resultados; (16) limitações apontadas nos estudos; e (17) limitações identificadas pela pesquisadora. Quanto aos comportamentos ensinados aos pais/cuidadores, tal informação foi extraída tanto da descrição do programa de treinamento (quando os objetivos estavam explicitados), quanto da descrição do desempenho dos pais/cuidadores

(sendo derivados pela própria pesquisadora). Por exemplo, Hassan et al. (2018), não descreveram os comportamentos ensinados aos pais/cuidadores na descrição do programa de treinamento, entretanto, ao descreverem as medidas de desempenho dos mesmos durante a fase de avaliação do programa, identificaram quatro comportamentos que os pais/cuidadores deveriam desempenhar. Esses comportamentos foram derivados, pela pesquisadora, para atender a categoria de comportamentos ensinados aos pais/cuidadores.

As características formais coletadas foram analisadas por meio de estatística descritiva, utilizando cálculo de porcentagem para identificar a frequência de ocorrência das mesmas. Foram elas: (1) ano de publicação; (2) periódico de publicação; (3) idioma de publicação; e (4) natureza da publicação.

As características metodológicas (objetivo do estudo, sujeitos participantes, variáveis dependente e independente e resultados) foram analisadas de modo a separá-las em categorias específicas. A Tabela 2 apresenta as categorias e os critérios aos quais os dados referentes a variáveis dependentes e independentes foram submetidos para análise e categorização.

Tabela 2

Definição das categorias relativas às variáveis dependente e independente

<u>VARIÁVEL DEPENDENTE</u>		<u>VARIÁVEL INDEPENDENTE</u>	
CATEGORIAS	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO	CATEGORIAS	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO
Medida direta do comportamento da criança	Comportamento da criança foi avaliado pelos pesquisadores, por observação direta	Programa de treinamento desenvolvido para a pesquisa	O estudo avalia um programa de ensino, treinamento ou capacitação, criado para ser aplicado na pesquisa
Medida indireta do comportamento da criança	Comportamento da criança foi avaliado pelos pais/cuidadores	Programa de treinamento pré-existente	O estudo avalia um programa de ensino, treinamento ou capacitação (conjunto de estratégias) específico, desenvolvido anteriormente e utilizado na pesquisa
Medida direta do comportamento dos pais avaliado com os filhos	Comportamento dos pais foi avaliado com os filhos, por meio de observação direta	Estratégia de treinamento com os pais	O estudo avalia a estratégia utilizada para ensinar os pais ou cuidadores
Medida direta do comportamento dos pais avaliado com um experimentador	Comportamento dos pais foi avaliado com um experimentador, por observação direta	Intervenção via pais/cuidadores	O estudo avalia uma intervenção com crianças mediada por pais ou cuidadores
Medida indireta do comportamento dos pais	Comportamento dos pais foi avaliado por meio de avaliações teóricas	Estratégia de intervenção com as crianças	O estudo avalia uma estratégia de treinamento que os pais ou cuidadores foram ensinados a utilizar com as crianças

A Tabela 3 apresenta de acordo com quais categorias os objetivos do estudo e sujeitos participantes foram analisados para serem categorizados.

Tabela 3

Definição das categorias relativas ao objetivo do estudo e sujeitos participantes

<u>OBJETIVO DO ESTUDO</u>		<u>SUJEITOS PARTICIPANTES</u>	
CATEGORIAS	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO	CATEGORIAS	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO
Proposição de programa de treinamento	O estudo se propõe a desenvolver um programa de treinamento	Pais	Os sujeitos do estudo são crianças com TEA e seus pais
Avaliação de programa de treinamento	O estudo se propõe a avaliar os efeitos de um programa de treinamento	Cuidadores	Os sujeitos do estudo são crianças com TEA e seus cuidadores
Descrição de programa de treinamento	O estudo se propõe a descrever um programa de treinamento já desenvolvido ou aplicado		
Avaliação de elementos de programa de treinamento	O estudo se propõe a avaliar os efeitos de elementos isolados de um programa de treinamento		
Comparação entre programas de treinamento	O estudo se propõe a comparar os efeitos de dois programas de treinamento		
Adaptação cultural	O estudo se propõe a avaliar a necessidade de adaptar um programa de treinamento para ser aplicado para outros grupos étnicos		

A Tabela 4 apresenta as categorias e critérios de análise dos resultados dos estudos.

Tabela 4

Definição das categorias relativas aos resultados

<u>RESULTADOS</u>	
CATEGORIAS	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO
Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino	Os resultados do estudo apontaram que o comportamento dos pais melhorou, tendo sido avaliado no contexto de ensino
Melhora do desempenho dos pais no contexto natural	Os resultados do estudo apontaram que o comportamento dos pais melhorou, tendo sido avaliado no contexto natural
Melhora do desempenho da criança	Os resultados do estudo apontaram que o comportamento da criança melhorou
Manutenção dos resultados em contexto de ensino	Os resultados do estudo se mantiveram ao longo do tempo, no contexto de ensino
Manutenção dos resultados em contexto natural	Os resultados do estudo se mantiveram ao longo do tempo, no contexto natural
Graus variados de melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino	Os resultados do estudo apontaram graus variados de melhora no comportamento dos pais, em contexto de ensino, entre participantes ou aspectos treinados
Graus variados de melhora do desempenho dos pais no contexto natural	Os resultados do estudo apontaram graus variados de melhora no comportamento dos pais, em contexto natural, entre participantes ou aspectos treinados
Graus variados de melhora do desempenho da criança	Os resultados do estudo apontaram graus variados de melhora no comportamento das crianças, entre participantes ou aspectos treinados
Graus variados de manutenção dos resultados em contexto de ensino	Os resultados do estudo se mantiveram ao longo do tempo, no contexto de ensino, em graus variados, entre participantes ou aspectos treinados
Graus variados de manutenção	Os resultados do estudo se mantiveram ao longo do tempo, no contexto

dos resultados em contexto natural	natural, em graus variados, entre participantes ou aspectos treinados
Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino	Os resultados do estudo apontaram que o comportamento dos pais melhorou parcialmente, para alguns participantes ou aspectos treinados, tendo sido avaliado no contexto de ensino
Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural	Os resultados do estudo apontaram que o comportamento dos pais melhorou parcialmente, para alguns participantes ou aspectos treinados, tendo sido avaliado no contexto natural
Melhora parcial do desempenho da criança	Os resultados do estudo apontaram que o comportamento da criança melhorou parcialmente, para alguns participantes ou aspectos treinados
Manutenção parcial dos resultados em contexto de ensino	Os resultados do estudo se mantiveram parcialmente ao longo do tempo, para alguns participantes ou aspectos treinados, no contexto de ensino
Manutenção parcial dos resultados em contexto natural	Os resultados do estudo se mantiveram parcialmente ao longo do tempo, para alguns participantes ou aspectos treinados, no contexto natural

As características do treinamento (comportamentos ensinados aos pais/cuidadores, conteúdos ensinados aos pais/cuidadores, comportamentos ensinados às crianças, estratégias de ensino utilizadas com os pais/cuidadores e estratégias de ensino utilizadas com as crianças) foram analisadas de modo a separá-las em categorias específicas.

A Tabela 5 apresenta, em relação aos comportamentos e conteúdos ensinados aos pais ou cuidadores, as categorias e critérios para classificação dos dados.

Tabela 5

Definição das categorias relativas aos comportamentos e conteúdos ensinados aos pais ou cuidadores

<u>COMPORTAMENTOS ENSINADOS AOS PAIS/CUIDADORES</u>		<u>CONTEÚDOS ENSINADOS AOS PAIS/CUIDADORES</u>	
CATEGORIAS	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO	CATEGORIAS	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO
Não descreve	O estudo não descreve comportamentos a serem ensinados aos pais/cuidadores	Não descreve	O estudo não descreve os conteúdos a serem ensinados aos pais/cuidadores
Atividades	O estudo descreve atividades gerais ensinadas aos pais/cuidadores, que não incluem a aplicação de princípios comportamentais	Caracterização do TEA	O estudo descreve conteúdos relacionados ao TEA, diagnóstico, características clínicas, epidemiologia, comportamentos-alvo de intervenção e outros.
Analisar a função do comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	O estudo descreve que os pais/cuidadores foram ensinados a observar e analisar a função dos comportamentos da criança, a partir dos princípios comportamentais básicos	Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA	O estudo descreve conteúdos relacionados às intervenções em ABA para casos de TEA e as técnicas de ensino mais utilizadas
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	O estudo descreve que os pais/cuidadores foram ensinados a manipular variáveis ambientais para intervir nos comportamentos da criança, a partir dos princípios comportamentais básicos	Princípios comportamentais básicos	O estudo descreve conteúdos relacionados aos princípios básicos da ABA

Comportamento das crianças	O estudo descreve os comportamentos que os pais/cuidadores foram ensinados a promover na criança	Análise Funcional do Comportamento	O estudo descreve conteúdos relacionados a como analisar funcionalmente o comportamento
		Manejo de condições de ensino pelos pais	O estudo descreve conteúdos relacionados à manipulação de variáveis ambientais para ensino de comportamentos
		Manejo de comportamentos inadequados da criança	O estudo descreve conteúdos relacionados ao manejo de comportamentos inadequados da criança
		Atividades de vida diária	O estudo descreve conteúdos relacionados a comportamentos necessários para que a criança desenvolva autonomia na vida diária

A Tabela 6 apresenta a definição das categorias e critérios para classificação, em relação às estratégias de ensino utilizadas com os pais ou cuidadores e com as crianças.

Tabela 6

Definição das categorias relativas às estratégias de ensino utilizadas com os pais ou cuidadores e com as crianças

<u>ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS COM OS PAIS/CUIDADORES</u>		<u>ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS COM AS CRIANÇAS</u>	
CATEGORIAS	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO	CATEGORIAS	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO
Não descreve	O estudo não descreve as estratégias de ensino utilizadas com os pais/cuidadores	Não descreve	O estudo não descreve as estratégias de ensino utilizadas com as crianças
Conceitual	O estudo utilizou estratégias que envolvem ensino de conteúdos e teorias, como aulas expositivas	Naturalística	O estudo utilizou estratégias de ensino em ambiente natural, em interações não-estruturadas com a criança
Instrucional	O estudo utilizou estratégias que envolvem instruções escritas, orientações ou observação de modelos	Estruturada	O estudo utilizou estratégias de ensino estruturadas, em ambiente controlado
Prática	O estudo utilizou estratégias que exigem resposta ativa dos pais/cuidadores e modelagem dessa resposta, como <i>role-play</i> ou tentativas supervisionadas		

A Tabela 7 apresenta de acordo com quais categorias os comportamentos ensinados às crianças foram analisados.

Tabela 7

Definição das categorias relativas aos comportamentos ensinados às crianças

CATEGORIAS	CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO
-------------------	-------------------------------------

Não descreve	O estudo não descreve comportamentos a serem ensinados às crianças
Operante Verbal	O estudo descreve que as crianças foram ensinadas a emitir operantes verbais
Motricidade	O estudo descreve que as crianças foram ensinadas a emitir comportamentos motores
Acadêmicas	O estudo descreve que as crianças foram ensinadas a emitir comportamentos que envolvem exigências pré-acadêmicas ou acadêmicas
Autocuidados	O estudo descreve que as crianças foram ensinadas a emitir comportamentos para autonomia em atividades de vida diária
Redução de comportamentos inadequados	O estudo descreve que as crianças foram ensinadas a reduzir comportamentos repetitivos, restritos, disruptivos ou desafiadores
Organização de Rotina	O estudo descreve que as crianças foram ensinadas a emitir comportamentos necessários para completar atividades ou seguir cronograma de rotinas
Alimentação	O estudo descreve que as crianças foram ensinadas a emitir comportamentos adequados para o momento da refeição e aceitação de alimentos
Engajamento conjunto	O estudo descreve que as crianças foram ensinadas a engajar sua atenção em atividades conjuntas.
Socialização	O estudo descreve que as crianças foram ensinadas a emitir comportamentos necessários para socialização
Comportamentos pré-requisito para engajamento em sessões de terapia	O estudo descreve que as crianças foram ensinadas a emitir comportamentos necessários para as sessões de terapia, como sentar, esperar, realizar contato visual e atender demandas
Variados	O estudo descreve comportamentos variados, a depender do repertório comportamental de cada criança participante

Após a categorização dos dados, os estudos foram divididos em dois grupos. No grupo A, foram incluídos os estudos que continham a descrição dos comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores. O grupo B incluiu os estudos que não apresentaram descrição desses comportamentos. Os dados coletados foram apresentados e discutidos em termos de características formais (ano, periódico, natureza e idioma), características metodológicas (objetivos do estudo, sujeitos participantes, variável dependente e variável independente) e características dos treinamentos (em relação ao ensino das crianças e ao ensino dos pais ou cuidadores). Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, relacionando e avaliando a adequação entre comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores, conteúdos ensinados a eles, estratégias utilizadas e os resultados das pesquisas. Em alguns casos, os dados foram incluídos em mais de uma categoria, de modo que a soma das porcentagens das categorias ultrapassa 100%. As informações foram discutidas de modo a encontrar pontos fortes e limitações nos estudos analisados.

1.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo desta pesquisa foi caracterizar os estudos que realizaram treinamentos de pais ou cuidadores de crianças com TEA por meio de revisão sistemática de literatura. Dos 46 estudos recuperados, 30 constam no grupo A, apresentando a descrição dos comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores, e 16 constam no grupo B, não apresentando a descrição desses comportamentos.

1.4.1 Características Formais Dos Estudos

Os 46 estudos recuperados abrangeram artigos científicos (78,3%), dissertações (19,6%) e teses (2,2%), publicados em língua inglesa (73,9%) e portuguesa (26,1%). Todas as dissertações e teses recuperadas são publicações nacionais, em contraste com apenas 5,6% dos artigos científicos que foram publicados em língua portuguesa. Isso indica que as publicações nacionais ocorrem, quase totalmente, na forma de dissertações e teses, com pouca produção de artigos científicos em língua portuguesa. As publicações internacionais, por sua vez, são a maioria dos estudos recuperados, mas se restringem a artigos científicos.

Quanto ao ano de publicação, o primeiro estudo foi de 1978 (Koegel et al., 1978) e o próximo estudo só foi publicado dez anos depois (Laski et al., 1988). O ritmo de produção permaneceu lento até o período de 2004 a 2008, quando começa a acelerar. A partir desses anos, a produção científica sobre o tema cresce consideravelmente. A Figura 2 apresenta a frequência acumulada de estudos, dos grupos A e B, por período de publicação.



Figura 2. Frequência acumulada de estudos, por período de publicação, do grupo A (descrevem os comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores) e B (não descrevem esses comportamentos).

Nota-se que o primeiro estudo recuperado compõe o grupo B, não apresentando descrição dos comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores, mas que a produção dos dois grupos permanece semelhante durante os primeiros anos. Com o aumento da quantidade de estudos publicados, os que apresentam a descrição dos comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores (Grupo A) se tornaram mais frequentes e as publicações apresentam ritmo de crescimento mais acelerado, se comparadas às do grupo B.

Ainda em relação aos períodos de publicação, o primeiro estudo em língua portuguesa foi publicado em 2013 (Santos, 2013), em contraste com o primeiro em língua inglesa (Koegel et al., 1978). Apenas no período de 2014 a 2018 é que a quantidade de publicações brasileiras aumentou. A Figura 3 apresenta a frequência acumulada de estudos na língua portuguesa e inglesa, por período de publicação.

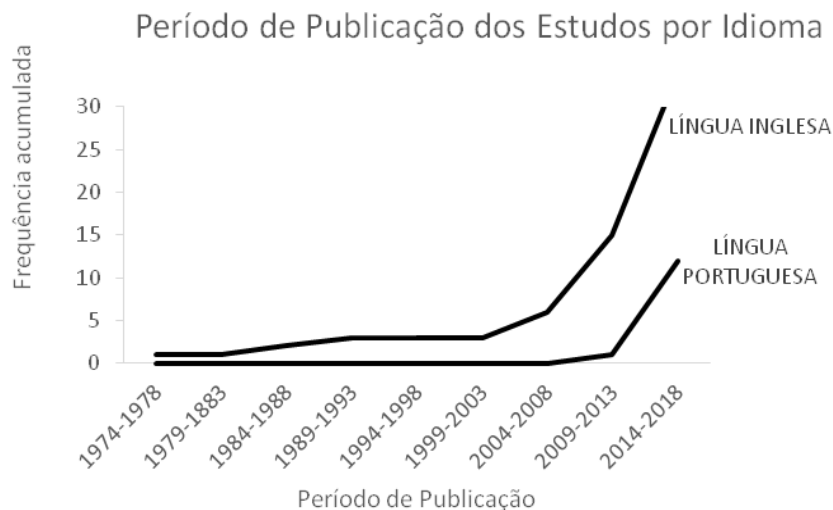


Figura 3. Frequência acumulada de estudos por período de publicação e idioma.

As pesquisas em língua inglesa sobre treinamentos de pais ou cuidadores de crianças com TEA iniciaram algumas décadas antes das publicações em língua portuguesa. Enquanto a quantidade de publicações internacionais cresceu rapidamente após o ano de 2004, as publicações nacionais demoraram alguns anos ainda para aumentarem e não acompanharam o ritmo de crescimento das internacionais. Isso implica em menor número de estudos em língua portuguesa, o que corrobora a informação de Ferreira (2015), de que pesquisas na área ainda são escassas em contexto brasileiro.

Considerando que a realidade socioeconômica brasileira contribui para que poucas famílias tenham acesso ao modelo de intervenção precoce e intensiva proposto por Lovaas

(1987), o treinamento de pais ou cuidadores parece ainda mais necessário para a realidade nacional do que em outros países com maior suporte governamental ou condições socioeconômicas mais favorecidas. Ainda assim, as produções nacionais sinalizam que esse é um fenômeno que precisa ser mais investigado em contexto brasileiro.

Das publicações nacionais, o maior núcleo de pesquisa se concentra na Universidade Federal do Pará, com a publicação de cinco dissertações (Barboza, 2015; Ferreira, 2015; Oliveira, 2017; Santos, 2013; Silva, 2015) e uma tese (Borba, 2014). As demais dissertações se referem a pesquisas realizadas na Universidade Estadual de Campinas (Gonçalves, 2017), Universidade Presbiteriana Mackenzie (Silva, 2016) e Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento (Naito, 2017). Logo, com exceção dos estudos da Universidade Federal do Pará, as publicações nacionais não se concentram em outro centro específico de pesquisa.

Os artigos científicos, em língua inglesa e portuguesa, foram publicados em periódicos diversos, da área de Análise do Comportamento, TEA, Educação Especial, Psicologia Infantil e outras. A Figura 4 apresenta os periódicos nos quais os artigos científicos foram publicados.

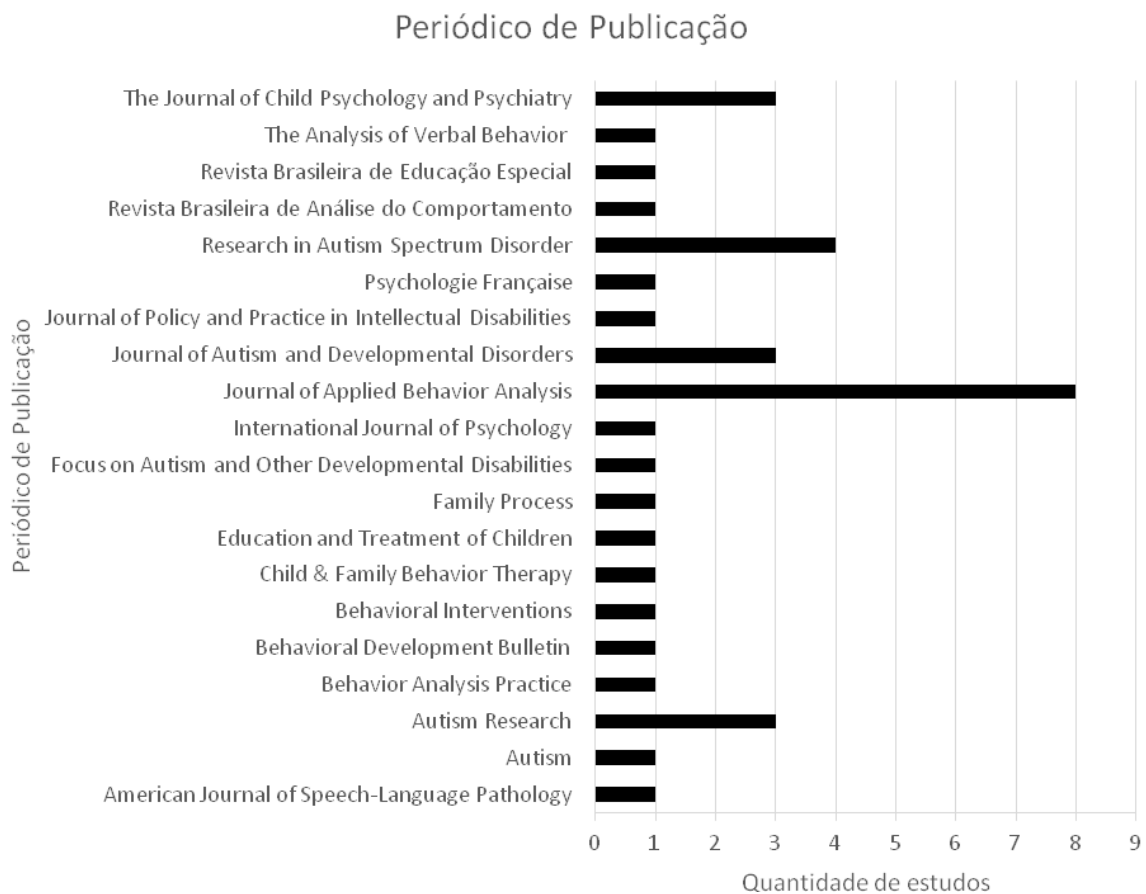


Figura 4. Quantidade de artigos científicos por periódico de publicação.

O *Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)* foi o periódico que apresentou a maior quantidade de publicações entre os estudos recuperados, com oito artigos científicos (Chaabane, Alber-Morgan, & DeBar, 2009; Gerencser, Higbee, Akers, & Contreras, 2017; Hsieh, Wilder, & Abellon, 2011; Koegel et al., 1978; Krantz et al., 1993; Laski et al., 1988; Reagon & Higbee, 2009; Seiverling et al., 2012), seguido pelos periódicos *Research in Autism Spectrum Disorder*, *Journal of Autism and Developmental Disorder*, *Autism Research* e *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Os demais periódicos apresentaram apenas uma publicação cada entre os recuperados. Esses dados indicam a prevalência de publicações dessa área em periódicos de Análise do Comportamento e TEA.

1.4.2 Características Metodológicas Dos Estudos

1.4.2.1 Objetivos dos estudos

Em relação aos objetivos dos estudos, 84,8% (N=39) dos estudos analisados apresentaram como objetivo a avaliação de um programa de treinamento (Anan, Warner, McGillivray, Chong, & Hines, 2008; Barboza, 2015; Barry, Holloway, & Gunning, 2018; Borba, 2014; Borba, Monteiro, Barboza, Trindade, & Barros, 2015; Brian, Smith, Zwaigenbaum, & Bryson, 2017; Buzhardt, Rusinko, Heitzman-Powell, Trevino-Maack, & Mcgrath, 2016; Chaabane et al., 2009; Coolican, Smith, & Bryson, 2010; Crone & Mehta, 2016; Eid et al., 2017; Ferreira, 2015; Gerencser et al., 2017; Gomes, Souza, Silveira, & Oliveira, 2017; Gonçalves, 2017; Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Hansen et al., 2017; Hardan et al., 2015; Harrop, Gulsrud, Shih, Hovsepian, & Kasari, 2017; Heitzman-Powell, Buzhardt, Rusinko, & Miller, 2014; Hsieh et al., 2011; Ibañez et al., 2018; Ilg et al., 2016; Jang et al., 2012; Krantz et al., 1993; Laski et al., 1988; Naito, 2017; Pennefather, Hieneman, Raulston, & Caraway, 2018; Reagon & Higbee, 2009; Reitzel et al., 2013; Santos, 2013; Seiverling et al., 2012; Silva, 2015; Silva, 2016; Soares, 2018; Spiegel, Kisamore, Vladescu, & Karsten, 2016; Wainer & Ingersoll, 2015; Wang, 2008; Young, Boris, Thomson, Martin, & Yu, 2012).

A proposição de um programa de treinamento foi identificada como objetivo de 10,9% (N=5) dos estudos (Barboza, 2015; Borba, 2014; Borba et al., 2015; Vismara, Colombi, & Rogers, 2009; Yanqing, 2006) e a descrição de um programa de treinamento como objetivo de 6,5% (N=3) deles (Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Muldoon & Cosbey, 2018; Naito, 2017). Outros 6,5% (N=3) objetivaram comparar programas de treinamento (Hassan et al.,

2018; Koegel et al., 1978; Oliveira, 2017). Apenas 2,2% (N=1) apresentaram como objetivo a avaliação de elementos de um programa de treinamento (Gulsrud, Hellemann, Shire, & Kasari, 2016) e 2,2% (N=1) propuseram a adaptação cultural de um treinamento (Heitzman-Powell et al., 2014).

A porcentagem de estudos de acordo com os objetivos apresentados por eles consta na Figura 5⁴.

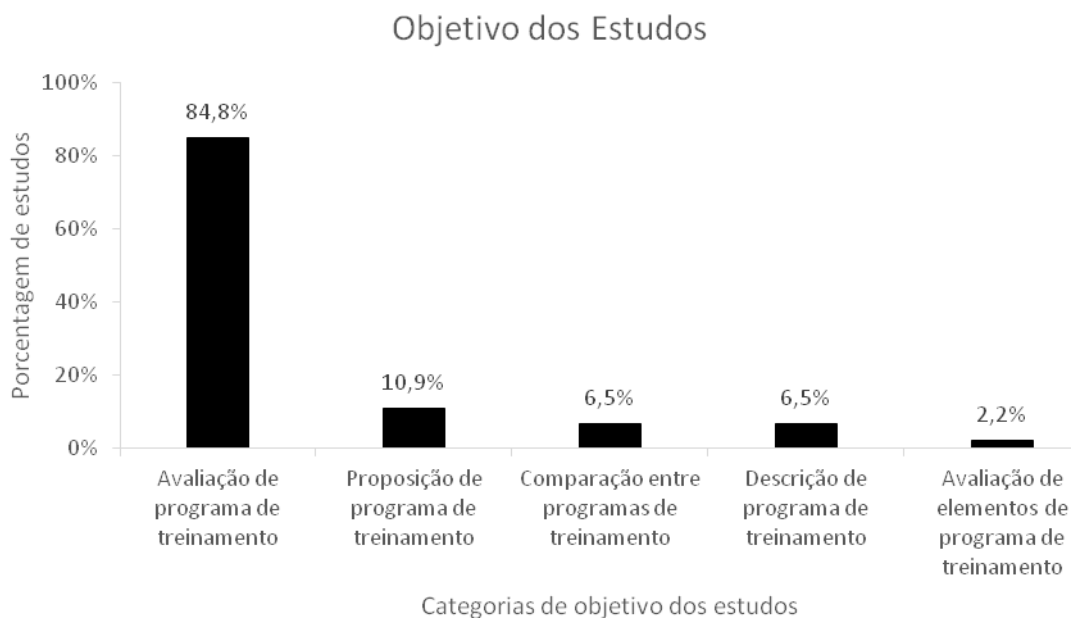


Figura 5. Porcentagem de estudos por categorias de objetivo.

A maior quantidade de estudos com o objetivo de avaliar um programa de treinamento pode ser explicada pelo fato de que, mesmo estudos que visavam propor um pacote de intervenção para a pesquisa, descrever um programa previamente desenvolvido ou avaliar a necessidade de adaptação cultural de um treinamento também apresentaram como objetivo a avaliação desse programa. Com frequência, a descrição ou proposição de um programa de ensino foi acompanhada pela implementação e avaliação dos efeitos sobre os comportamentos dos pais, cuidadores ou crianças. Logo, a avaliação de programas de treinamento foi o objetivo mais frequente entre os estudos.

Nota-se, contudo, que poucos estudos (17,4%), além de avaliar os efeitos do treinamento, objetivaram propor ou descrever o programa. Uma quantidade ainda menor (8,7%) se propôs a comparar programas de treinamento diversos ou avaliar elementos

⁴ Alguns dados foram categorizados em mais de uma categoria, podendo haver sobreposição dos mesmos.

isolados deles sobre a eficácia dos mesmos, o que indica uma tendência a avaliar pacotes completos de treinamento, com várias estratégias conjuntas, em vez de avaliar os efeitos de estratégias ou formas de intervenção específicas.

1.4.2.2 Sujeitos participantes

Quantos aos sujeitos participantes, 63% (N=29) dos estudos analisados foram realizados com crianças com TEA e seus pais (Anan et al., 2008; Barry et al., 2018; Brian et al., 2017; Buzhardt et al., 2016; Chaabane et al., 2009; Coolican et al., 2010; Crone & Mehta, 2016; Eid et al., 2017; Gerencser et al., 2017; Gulsrud et al., 2016; Hansen et al., 2017; Hardan et al., 2015; Heitzman-Powell et al., 2014; Ibañez et al., 2018; Ilg et al., 2016; Koegel et al., 1978; Krantz et al., 1993; Laski et al., 1988; Muldoon & Cosbey, 2018; Naito, 2017; Pennefather et al., 2018; Reagon & Higbee, 2009; Reitzel et al., 2013; Seiverling et al., 2012; Spiegel et al., 2016; Vismara et al., 2009; Wainer & Ingersoll, 2015; Yanqing, 2006; Young et al., 2012). Outros 37% (N=17) foram realizados com crianças com TEA e seus cuidadores (Barboza, 2015; Borba, 2014; Borba et al., 2015; Ferreira, 2015; Gomes et al., 2017; Gonçalves, 2017; Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Gulsrud et al., 2016; Hassan et al., 2018; Hsieh et al., 2011; Jang et al., 2012; Oliveira, 2017; Santos, 2013; Silva, 2015; Silva, 2016; Soares, 2018; Wang, 2008).

Esses dados demonstram que, embora os estudos realizados com pais sejam a maioria, há um número expressivo que se propõe a treinar outros indivíduos que atuem na função de cuidador da criança. Considerando que o comportamento é produto de variáveis ambientais e que o manejo de contingências é condição essencial para promover comportamentos socialmente relevantes (Baer et al., 1968), é importante que as intervenções e treinamentos ocorram não apenas com os pais das crianças, mas também com outros indivíduos responsáveis por ela, independente da relação parental. Em alguns contextos sociais, é comum que os cuidadores fiquem muitas horas do dia com a criança e exerçam maior influência sobre a aprendizagem da mesma do que educadores ou terapeutas clínicos (Jang et al., 2012).

1.4.2.3 Variável independente

Dos 46 estudos analisados, 39,1% (N=18) apresentaram, como variável independente, um programa de treinamento desenvolvido especificamente para a pesquisa (Chaabane et al., 2009; Crone & Mehta, 2016; Ferreira, 2015; Gomes et al., 2017; Gonçalves, 2017; Hardan et

al., 2015; Hsieh et al., 2011; Ilg et al., 2016; Koegel et al., 1978; Krantz et al., 1993; Laski et al., 1988; Naito, 2017; Silva, 2016; Soares, 2018; Vismara et al., 2009; Wang, 2008; Yanqing, 2006; Young et al., 2012). Um programa de treinamento pré-existente foi utilizado como variável independente de 30,4% (N=14) dos estudos (Anan et al., 2008; Buzhardt et al., 2016; Eid et al., 2017; Gulsrud et al., 2016; Harrop et al., 2017; Hassan et al., 2018; Heitzman-Powell et al., 2014; Jang et al., 2012; Muldoon & Cosbey, 2018; Pennefather et al., 2018; Reitzel et al., 2013; Santos, 2013; Seiverling et al., 2012; Wainer & Ingersoll, 2015).

A estratégia utilizada para ensinar pais ou cuidadores durante o treinamento, como a videomodelação instrucional, foi variável independente de 15,2% (N=7) dos estudos (Barboza, 2015; Coolican et al., 2010; Gerencser et al., 2017; Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Hansen et al., 2017; Ibañez et al., 2018; Spiegel et al., 2016). A estratégia utilizada pelos pais ou cuidadores para que intervissem com as crianças, como o treino de múltiplos exemplares ou Paradigma da Linguagem Natural, foi variável independente em 13% (N=6) dos estudos (Barry et al., 2018; Brian et al., 2017; Ferreira, 2015; Hardan et al., 2015; Laski et al., 1988; Reagon & Higbee, 2009). Apenas 8,7% (N=4) apresentaram como variável independente uma intervenção, não especificada, realizada via pais ou cuidadores (Borba, 2014; Borba et al., 2015; Oliveira, 2017; Silva, 2015).

A porcentagem de estudos de acordo com a variável independente consta na Figura 6⁵.

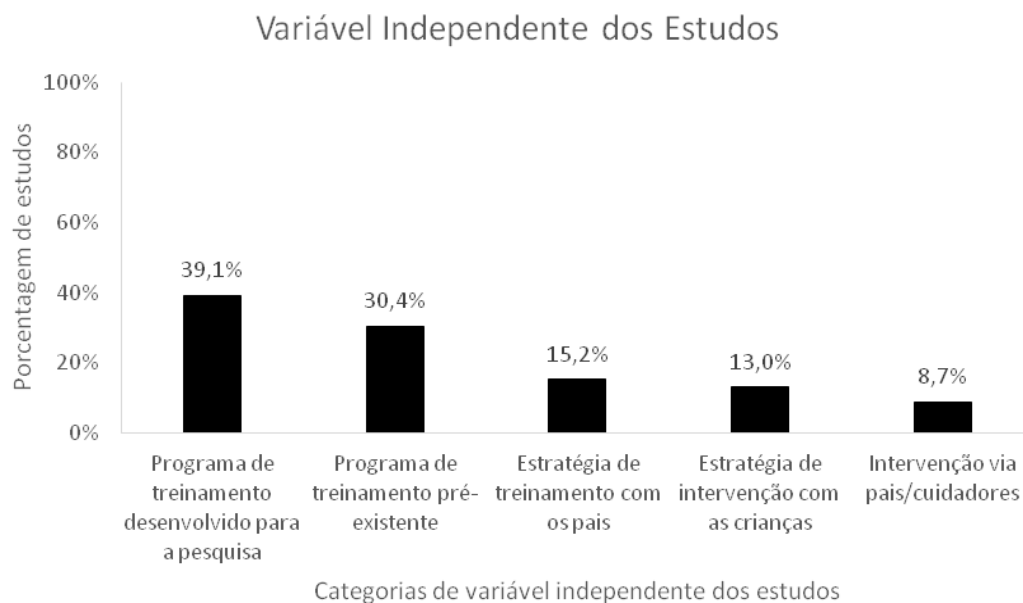


Figura 6. Porcentagem de estudos por categorias de variável independente.

⁵ Alguns dados foram categorizados em mais de uma categoria, podendo haver sobreposição dos mesmos.

Portanto, um programa de treinamento, como um conjunto de estratégias desenvolvidas em módulos de ensino, independentemente de ter como base um programa previamente existente ou ter sido desenvolvido especificamente para a pesquisa a fim de avaliar sua eficácia, foi a variável independente de 69,6% (N=32) dos estudos. Alguns dos programas de ensino pré-existentes que foram utilizados nos estudos são *Group Intensive Family Training (GIFT)* (Anan et al., 2008), *Online and Applied System for Intervention Skills (OASIS)* (Buzhardt et al., 2016; Heitzman-Powell et al., 2014), *Behavioral Skills Training (BST)* (Eid et al., 2017; Hassan et al., 2018; Seiverling et al., 2012) e *EAT-UP* (Muldoon & Cosbey, 2018).

Algumas das estratégias utilizadas, nos treinamentos, para ensinar os pais ou cuidadores foram videomodelação instrucional (Barboza, 2015), Treinamento de Respostas Pivotaís (PRT) (Coolican et al., 2010), treinamento interativo computadorizado (Gerencser et al., 2017), telecomunicação (Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017), treinamento didático e piramidal (Hansen et al., 2017), tutorial interativo e *online* (Ibañez et al., 2018) e modelagem de vídeo com instrução de voz e texto na tela (Spiegel et al., 2016). O uso de programas de treinamento *online*, como o *OASIS*, e de estratégias de ensino computadorizadas, *online* ou por telecomunicação indicam que as pesquisas na área têm buscado formas de treinar pais ou cuidadores à distância, através de estratégias computadorizadas. No treinamento piramidal, o terapeuta treina um pai, mãe ou cuidador e este treina outro pai, mãe ou cuidador, de modo a maximizar o alcance e disseminar a intervenção (Hansen et al., 2017). A necessidade de criar formas de intervenção que garantam o acesso de um maior número de indivíduos a ela e que facilitem a participação de indivíduos que residem em áreas mais remotas pode ser um impulsionador para mais pesquisas que explorem estratégias computadorizadas ou de treinos piramidais.

1.4.2.4 Variável dependente

Dos 46 estudos, 67,4% (N=31) utilizaram medida direta do comportamento da criança como variável dependente (Anan et al., 2008; Barry et al., 2018; Borba, 2014; Borba et al., 2015; Brian et al., 2017; Chaabane et al., 2009; Coolican et al., 2010; Crone & Mehta, 2016; Eid et al., 2017; Gerencser et al., 2017; Gomes et al., 2017; Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Gulrud et al., 2016; Hardan et al., 2015; Harrop et al., 2017; Hassan et al., 2018; Hsieh et al., 2011; Koegel et al., 1978; Krantz et al., 1993; Laski et al., 1988; Muldoon & Cosbey,

2018; Naito, 2017; Oliveira, 2017; Reagon & Higbee, 2009; Reitzel et al., 2013; Santos, 2013; Seiverling et al., 2012; Silva, 2015; Soares, 2018; Vismara et al., 2009; Wainer & Ingersoll, 2015) e 34,8% (N=16) utilizaram medida indireta do comportamento da criança (Anan et al., 2008; Borba, 2014; Borba et al., 2015; Gomes et al., 2017; Gonçalves, 2017; Hansen et al., 2017; Ibañez et al., 2018; Ilg et al., 2016; Muldoon & Cosbey, 2018; Oliveira, 2017; Pennefather et al., 2018; Reitzel et al., 2013; Santos, 2013; Silva, 2015; Silva, 2016; Vismara et al., 2009).

O comportamento dos pais ou cuidadores, avaliado na interação e intervenção direta com as crianças, foi variável dependente de 56,6% (N=26) dos estudos (Barboza, 2015; Brian et al., 2017; Buzhardt et al., 2016; Coolican et al., 2010; Crone & Mehta, 2016; Eid et al., 2017; Gerencser et al., 2017; Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Gulsrud et al., 2016; Hansen et al., 2017; Hardan et al., 2015; Harrop et al., 2017; Hassan et al., 2018; Heitzman-Powell et al., 2014; Hsieh et al., 2011; Koegel et al., 1978; Laski et al., 1988; Muldoon & Cosbey, 2018; Naito, 2017; Santos, 2013; Seiverling et al., 2012; Spiegel et al., 2016; Vismara et al., 2009; Wainer & Ingersoll, 2015; Wang, 2008; Young et al., 2012). Em 13% (N=6) dos estudos, a variável dependente foi o comportamentos dos pais ou cuidadores, avaliado na interação e intervenção com os experimentadores (Barboza, 2015; Ferreira, 2015; Gerencser et al., 2017; Hansen et al., 2017; Spiegel et al., 2016; Young et al., 2012). Medidas indiretas do comportamento dos pais ou cuidadores foram variável dependente de 23,9% (N=11) dos estudos (Buzhardt et al., 2016; Ferreira, 2015; Heitzman-Powell et al., 2014; Ibañez et al., 2018; Ilg et al., 2016; Jang et al., 2012; Pennefather et al., 2018; Reitzel et al., 2013; Silva, 2016; A. L. Wainer & Ingersoll, 2015; Yanqing, 2006).

A porcentagem de estudos de acordo com a variável dependente consta na Figura 7⁶.

⁶ Alguns dados foram categorizados em mais de uma categoria, podendo haver sobreposição dos mesmos.

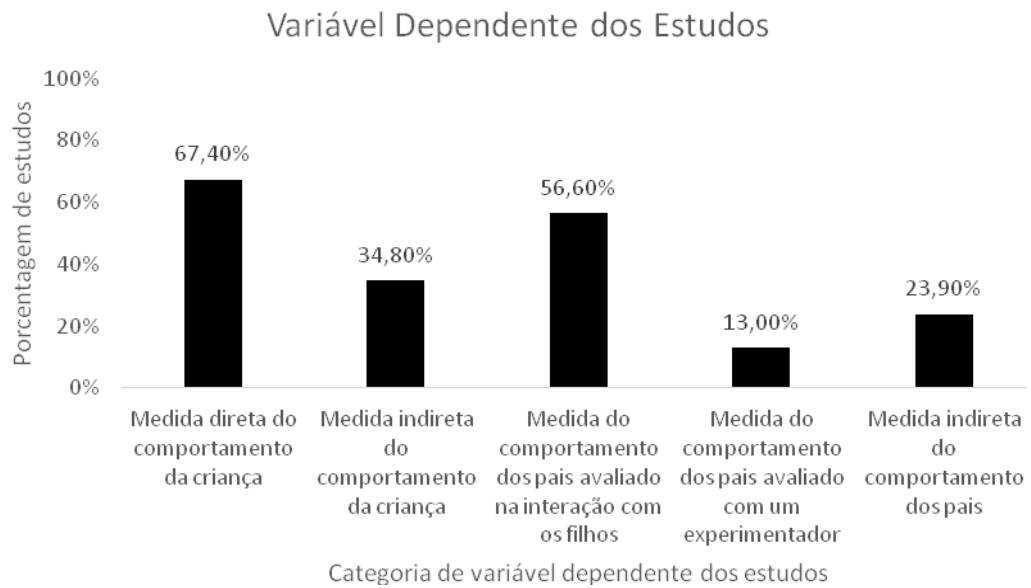


Figura 7. Porcentagem de estudos por categorias de variável dependente.

A maior quantidade de estudos que usaram medidas diretas do comportamento dos pais, cuidadores e crianças foi avaliada como positiva, considerando que medidas indiretas podem apresentar menor exatidão e fidedignidade. Apesar disso, 23,9% (N=11) dos estudos avaliaram apenas o comportamento das crianças, não verificando o desempenho dos pais ou cuidadores após o treinamento. Isso pode indicar que essas pesquisas não consideraram o treinamento como um fenômeno a ser avaliado, apesar deste ser a variável manipulada pelos pesquisadores. Considerando que os pais ou cuidadores são os aprendizes do treinamento, o comportamento desses deveria ser foco também de avaliação. Além disso, mudanças em medidas de desempenho da criança só podem ser consideradas como efeito do treinamento se forem acompanhadas de mudanças nas medidas de desempenho dos pais ou cuidadores. Se a intervenção promovida por esses não foi fidedigna ao treinamento, ou seja, se os pais ou cuidadores não estavam aptos a desempenhar os comportamentos que foram ensinados, então o comportamento da criança não pode ser considerado como produto do programa de treinamento.

Outros 19,6% (N=9) dos estudos avaliaram apenas o comportamento dos pais ou cuidadores, não verificando o desempenho das crianças. Pesquisas que apontam mudanças comportamentais para os pais ou cuidadores podem ser consideradas eficientes e eficazes, uma vez que, de acordo com De Luca (2013), um treinamento é eficiente e eficaz se os aprendizes são capazes de desempenhar o que foi ensinado no próprio contexto de ensino e em contexto natural, respectivamente. Contudo, a efetividade do treinamento depende de que

as mudanças comportamentais desses pais ou cuidadores promovam benefícios práticos e socialmente relevantes, de acordo com o conceito de “efetividade” discutido por Baer et al. (1968). Se o treinamento modificou o comportamento dos pais ou cuidadores, mas não há garantia de que houve mudança na medida de desempenho das crianças, então não é possível garantir que tenha sido efetivo. Avaliar a eficácia e a eficiência de um programa de treinamento para pais e cuidadores de crianças com TEA é importante, mas não é suficiente se não for considerado o efeito sobre o comportamento da criança.

1.4.3 Características dos treinamentos desenvolvidos

1.4.3.1 Comportamentos ensinados às crianças e estratégias de ensino utilizadas

Nos estudos analisados, os treinamentos de pais ou cuidadores tinham como função ensiná-los a intervir no comportamento de crianças com TEA. A Tabela 8 apresenta as características dos treinamentos em relação aos comportamentos que foram ensinados às crianças.

Tabela 8

Características dos treinamentos em relação aos comportamentos ensinados às crianças

Categoria	% (N) de estudos	Referências
Operante Verbal	37 (N=17)	Anan et al., 2008; Barry et al., 2018; Borba et al., 2015; Brian et al., 2017; Chaabane et al., 2009; Coolican et al., 2010; Gomes et al., 2017; Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Hardan et al., 2015; Hsieh et al., 2011; Laski et al., 1988; Reagon & Higbee, 2009; Reitzel et al., 2013; Santos, 2013; Soares, 2018; Vismara et al., 2009; Young et al., 2012
Redução de comportamentos inadequados	21,7 (N=10)	Buzhardt et al., 2016; Coolican et al., 2010; Crone & Mehta, 2016; Gonçalves, 2017; Hansen et al., 2017; Harrop et al., 2017; Muldoon & Cosbey, 2018; Naito, 2017; Seiverling et al., 2012; Silva, 2016
Não descreve	15,2 (N=7)	Heitzman-Powell et al., 2014; Ilg et al., 2016; Jang et al., 2012; Pennefather et al., 2018; Silva, 2015; Wang, 2008; Yanqing, 2006
Motricidade	13 (N=6)	Anan et al., 2008; Borba, 2014; Gomes et al., 2017; Vismara et al., 2009; Wainer & Ingersoll, 2015; Young et al., 2012
Comportamentos pré-requisito para engajamento em sessões de terapia	10,9 (N=5)	Borba, 2014; Gomes et al., 2017; Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Hansen et al., 2017; Spiegel et al., 2016
Variados	10,9 (N=5)	Barboza, 2015; Eid et al., 2017; Ferreira, 2015; Koegel et al., 1978; Oliveira, 2017
Socialização	8,7 (N=4)	Anan et al., 2008; Brian et al., 2017; Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Hassan et al., 2018

Autocuidados	6,5 (N=3)	Gomes et al., 2017; Gonçalves, 2017; Reitzel et al., 2013
Organização de Rotina	6,5 (N=3)	Gerencser et al., 2017; Ibañez et al., 2018; Krantz et al., 1993
Alimentação	6,5 (N=3)	Crone & Mehta, 2016; Muldoon & Cosbey, 2018; Seiverling et al., 2012
Engajamento conjunto	6,5 (N=3)	Harrop et al., 2017; Santos, 2013; Vismara et al., 2009
Acadêmicas	2,2 (N=1)	Gomes et al., 2017

Nota-se uma quantidade maior de pesquisas que tiveram como objetivo, para as crianças, o ensino de operantes verbais, seguidas por pesquisas que buscaram a redução de comportamentos inadequados. Se considerarmos a caracterização do TEA que consta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), as duas principais características dos indivíduos com esse diagnóstico são o *déficit* de comportamentos comunicativos e de interação social e a presença de comportamentos restritos e repetitivos (American Psychiatry Association, 2014). Portanto, 58,7% (N=17) dos estudos direcionaram suas intervenções para demandas definidoras do diagnóstico de TEA. Contudo, entre os comportamentos inadequados que foram foco de intervenção nos estudos, não constam apenas comportamentos restritos e repetitivos, mas também comportamentos disruptivos. Embora esses comportamentos não sejam definidores do diagnóstico, crianças com distúrbios globais do desenvolvimento apresentam com frequência comportamentos-problema como hiperatividade, birras, impulsividade etc. (Scahill et al., 2012), indicando que são demandas socialmente relevantes para serem foco de intervenção.

Apesar de uma quantidade reduzida de estudos tenham objetivado o ensino de comportamentos de socialização, pode-se entender que a aprendizagem de operantes verbais é uma demanda mais urgente no atraso do desenvolvimento de crianças com TEA e que pode favorecer a aprendizagem de comportamentos de socialização. Portanto, reduzir comportamentos inadequados e promover a aprendizagem de operantes verbais pode ser socialmente relevante para que essas crianças se adaptem nos ambientes dos quais participam.

Quanto às estratégias de ensino utilizadas, pelos pais ou cuidadores, para intervir com as crianças, é possível observar, conforme apresentado na Tabela 9, que a maioria dos estudos (76,1%) utilizou estratégias de ensino naturalísticas com as crianças. Nesse tipo de intervenção, os pais ou cuidadores preparam o ambiente para promover uma motivação natural da criança para a atividade, fornecem as dicas necessárias para a tarefa e utilizam reforçadores imediatos (Sá, Sousa, Júnior, & Silva, 2017).

Tabela 9

Características dos treinamentos em relação às estratégias de ensino utilizadas com as crianças

Categoria	% (N) de estudos	Referências
Naturalística (exemplo: ensino incidental, jogos)	76,1 (N=35)	(Anan et al., 2008; Barry et al., 2018; Brian et al., 2017; Coolican et al., 2010; Crone & Mehta, 2016; Gerencser et al., 2017; Gomes et al., 2017; Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Hansen et al., 2017; Hardan et al., 2015; Harrop et al., 2017; Hassan et al., 2018; Heitzman-Powell et al., 2014; Hsieh et al., 2011; Ibañez et al., 2018; Ilg et al., 2016; Jang et al., 2012; Krantz et al., 1993; Laski et al., 1988; Muldoon & Cosbey, 2018; Naito, 2017; Pennefather et al., 2018; Reagon & Higbee, 2009; Reitzel et al., 2013; Santos, 2013; Seiverling et al., 2012; Silva, 2016; Soares, 2018; Spiegel et al., 2016; Vismara et al., 2009; Wainer & Ingersoll, 2015; Wang, 2008
Estruturada (exemplo: ensino por tentativas discretas)	23,9 (N=11)	Barboza, 2015; Borba, 2014; Borba et al., 2015; Chaabane et al., 2009; Eid et al., 2017; Gonçalves, 2017; Koegel et al., 1978; Oliveira, 2017; Silva, 2015; Yanqing, 2006; Young et al., 2012
Não descreve	4,3 (N=2)	Buzhardt et al., 2016; Ferreira, 2015

O ensino naturalístico ocorre de maneira mais contextualizada e menos estruturada, em oportunidades naturais na interação dos pais ou cuidadores com as crianças (Borba, 2014). Por conta das suas características menos controladas e do ambiente de intervenção se aproximar mais do ambiente natural da criança, é mais provável que a criança responda sob controle de operações motivadoras naturais em situações posteriores (Hsieh et al., 2011). Por exemplo, para ensinar a criança a emitir um operante verbal de mando pelo item água, os pais ou cuidadores podem manejar o ambiente de modo que a criança não tenha acesso ao bebedouro sozinha e aguardar para que a criança sinta sede. Assim, a operação motivadora para o comportamento poderá funcionar como estímulo discriminativo para que a criança se comporte na tentativa de obter a água. Os pais ou cuidadores podem, então, modelar o comportamento de mando desejado e consequenciar com o acesso imediato da criança à água. Nesse exemplo, variáveis antecedentes e consequentes se aproximaram o máximo possível das que controlariam o comportamento da criança em uma situação natural.

É importante que os comportamentos aprendidos pelas crianças sejam generalizados para ambientes e pessoas diferentes daqueles com os quais foram treinados. Se a criança, como no exemplo, aprende a emitir comportamento de mando apenas diante da presença da mãe segurando um copo d'água na cozinha da sua casa, mas não o emite em outros ambientes da casa ou fora dela e na presença do pai ou de outro responsável, não é possível dizer que a aprendizagem foi eficaz, de acordo com o conceito de "eficácia" analisado por De Luca

(2013). Tal comportamento precisa ser generalizado para que a criança possa pedir também por outros itens, na presença de outros responsáveis e em outros ambientes. A generalização da aprendizagem pode ser favorecida se as variáveis que controlam o comportamento da criança forem mais próximas das naturais possíveis. Isso pode ser verificado pelos resultados dos estudos. Apenas 9,1% (N=1) dos estudos que utilizaram estratégias de ensino estruturadas apresentou manutenção dos resultados em contexto natural (Chaabane et al., 2009) e os demais não avaliaram a manutenção dos resultados ou apresentaram manutenção parcial ou graus variados de manutenção. Dos estudos que utilizaram estratégia naturalística, 28,6% (N=10) apresentaram manutenção dos resultados em contexto natural. Logo, a estratégia que mais indicou generalização dos resultados para o ambiente natural foi a estratégia naturalística, indicando maior eficácia se comparada ao uso de estratégias estruturadas.

1.4.3.2 Comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores e estratégias de ensino utilizadas

Os dados referentes aos comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores, aos conteúdos ensinados a eles, às estratégias de ensino utilizadas com os mesmos e aos resultados dos estudos estão apresentados na Tabela 10, referindo-se apenas aos estudos que compõem o grupo A.

Tabela 10

Características dos estudos do grupo A em relação aos comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores, conteúdos ensinados e estratégias de ensino utilizadas

Referência	Comportamentos-objetivos dos pais/cuidadores	Conteúdos ensinados aos pais/cuidadores	Estratégias de ensino utilizadas com os pais ou cuidadores	Resultados
Anan, Warner, McGillivray, Chong, & Hines (2008).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais / Comportamento das crianças	Princípios comportamentais básicos / Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual / Prática	Melhora do desempenho da criança
Barboza (2015).	Atividades / Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA / Manejo de condições de ensino pelos pais	Instrucional	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino
Borba (2014).	Atividades	Caracterização do TEA / Princípios comportamentais básicos / Análise Funcional do Comportamento / Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora parcial do desempenho da criança / Graus variados de manutenção dos resultados em contexto natural
Brian, Smith, Zwaigenbaum, & Bryson (2017).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Não descreve	Conceitual / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora do desempenho da criança / Graus variados de manutenção dos resultados em contexto natural
Crone, & Mehta (2016).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Análise Funcional do Comportamento / Manejo de comportamentos inadequados da criança	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora do desempenho da criança
Eid, Aljaser, Alsaud, Asfahani, Alhaqbani, Mohtasib, ... Fryling (2017).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Não descreve	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto de ensino
Ferreira (2015).	Atividades / Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais / Comportamento das crianças	Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA / Análise Funcional do Comportamento / Princípios comportamentais básicos	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino
Gerencser, Higbee, Akers, & Contreras (2017).	Atividades / Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Manejo de condições de ensino pelos pais / Atividades de vida diária	Instrucional	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto natural
Gomes, Souza, Silveira, & Oliveira (2017).	Atividades	Manejo de condições de ensino pelos pais / Manejo de comportamentos inadequados da criança	Instrucional / Prática	Graus variados de melhora do desempenho da criança

Guðmundsdóttir, & Sigurðardóttir (2017).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Não descreve	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto de ensino
Gulsrud, Hellemann, Shire, & Kasari (2016).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Não descreve	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora do desempenho da criança
Hansen, Orton, Adams, Knecht, Rindlisbaker, Jurtski, & Trajkovski. (2017).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais / Comportamento das crianças	Princípios comportamentais básicos	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora do desempenho da criança
Harrop, Gulsrud, Shih, Hovsepyan, & Kasari (2017).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Caracterização do TEA / Manejo de comportamentos inadequados da criança	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora do desempenho da criança / Manutenção parcial dos resultados em contexto de ensino
Hassan, Simpson, Danaher, Haesen, Makela, & Thomson (2018).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Não descreve	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto de ensino
Heitzman-Powell, Buzhardt, Rusinko, & Miller (2014).	Atividades / Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Caracterização do TEA / Princípios comportamentais básicos / Análise Funcional do Comportamento / Manejo de condições de ensino pelos pais / Manejo de comportamentos inadequados da criança	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino
Hsieh, Wilder, & Abellon (2011).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Não descreve	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora parcial do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto natural
Ibañez, Kobak, Swanson, Wallace, Warren, & Stone (2018).	Analisar a função do comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais / Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Manejo de condições de ensino pelos pais / Atividades de vida diária	Conceitual / Instrucional	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto natural
Laski, Charlop, & Schreibman (1988).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto natural
Naito (2017).	Analisar a função do comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais / Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Análise Funcional do Comportamento / Manejo de comportamentos inadequados da criança	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora parcial do desempenho da criança

Oliveira (2017).	Atividades	Não descreve	Não descreve	Melhora do desempenho da criança
Reagon, & Higbee (2009).	Atividades / Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Não descreve	Instrucional / Prática	Graus variados de melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto natural
Santos (2013).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Não descreve	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora parcial do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto natural
Seiverling, Williams, Sturmey, & Hart (2012).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais / Analisar a função do comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Não descreve	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto natural
Silva (2016).	Atividades	Caracterização do TEA / Manejo de comportamentos inadequados da criança	Conceitual / Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora parcial do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto de ensino
Spiegel, Kisamore, Vladescu, & Karsten (2016).	Comportamento das crianças / Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Não descreve	Instrucional	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino / Manutenção dos resultados em contexto natural
Vismara, Colombi, & Rogers (2009).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Caracterização do TEA / Análise Funcional do Comportamento / Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto de ensino
Wainer, & Ingersoll (2015).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora parcial do desempenho da criança / Manutenção parcial dos resultados em contexto natural
Wang (2008).	Analisar a função do comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais / Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Caracterização do TEA / Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA / Princípios comportamentais básicos	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural
Yanqing (2006).	Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Caracterização do TEA / Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA / Princípios comportamentais básicos / Análise Funcional do Comportamento / Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural

Young, Boris, Thomson, Martin, & Yu (2012).	Atividades / Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais	Princípios comportamentais básicos / Manejo de condições de ensino pelos pais	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural / Graus variados de manutenção dos resultados em contexto natural
---	---	--	---------------------------	--

Em relação aos comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores, a porcentagem de estudos de acordo com cada categoria consta na Figura 8⁷, indicando uma tendência a ensinar comportamentos que envolvem, por exemplo, manejo de condições de ensino, coleta e registro de dados e condução de sessões.

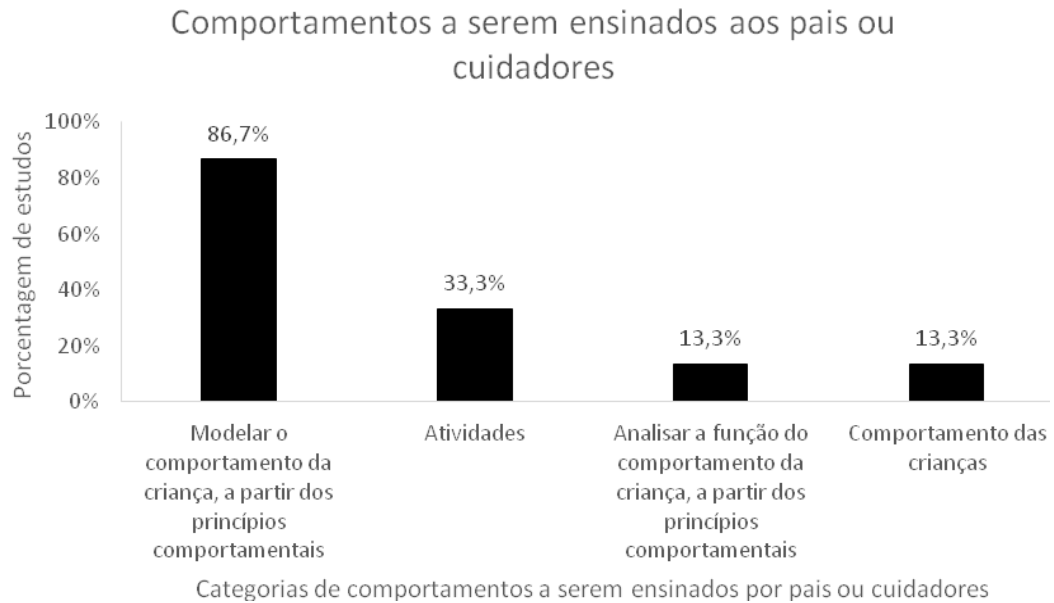


Figura 8. Porcentagem de estudos por categorias de comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores.

Apesar de 65,2% (N=30) dos estudos descreverem comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores, não há a caracterização clara e precisa desses comportamentos. Isso contradiz o que Bori (1974) propõe como primeira etapa da elaboração de um programa de ensino: a definição clara e precisa dos comportamentos a serem ensinados aos aprendizes. Para definir como será realizado o ensino, é necessário, anteriormente, ter clareza sobre o que será ensinado, caracterizando os comportamentos em termos de variáveis antecedentes, resposta e variáveis consequentes. Os estudos não descrevem as variáveis antecedentes e consequentes que devem controlar os comportamentos dos pais ou cuidadores, o que pode acarretar em um problema citado por Santos et al. (2009), o ensino de respostas descontextualizadas das variáveis controladoras do comportamento. Uma das evidências desse problema é que, com frequência, o objetivo dos estudos é ensinar os pais ou cuidadores

⁷ Alguns dados foram categorizados em mais de uma categoria, podendo haver sobreposição dos mesmos.

a modelar os comportamentos das crianças, mas em apenas quatro deles, esses foram ensinados a analisar a função destes comportamentos.

Em alguns estudos, por exemplo, que tinham como objetivo ensinar os pais ou cuidadores a modelar o comportamento das crianças, esses foram ensinados a preparar o ambiente, fornecer os estímulos discriminativos adequados, esvanecer as dicas, prover as consequências adequadas aos comportamento da criança e outros comportamentos de modelagem comportamental (Anan et al., 2008; Barboza, 2015; Brian et al., 2017; Crone & Mehta, 2016; Eid et al., 2017; Ferreira, 2015; Gerencser et al., 2017; Guðmundsdóttir & Sigurðardóttir, 2017; Hansen et al., 2017; Harrop et al., 2017; Hassan et al., 2018; Heitzman-Powell et al., 2014; Hsieh et al., 2011; Laski et al., 1988; Nascimento & Gusso, 2017; Reagon & Higbee, 2009). Contudo, se esses pais ou cuidadores não foram ensinados a analisar quais dessas variáveis estão controlando o comportamento da criança, eles poderão não conseguir identificar, por exemplo, se a consequência que estão provendo está sendo reforçadora para ela. É preciso que eles estejam aptos a avaliar se o comportamento da criança está aumentando de frequência para que identifiquem se a consequência está controlando esse comportamento.

Outro fator a ser considerado é que os estudos não descrevem como os comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores foram selecionados. Decidir quais comportamentos serão ensinados no programa de treinamento é um trabalho complexo e essencial para a efetividade do mesmo. Se o objetivo final é que os pais ou cuidadores sejam capazes de ensinar comportamentos para seus filhos, então é preciso se questionar se os comportamentos ensinados a eles são adequados para atingir esse objetivo. Após o treinamento, considerando que os pais e cuidadores estarão aptos a realizar o que foi ensinado, eles conseguem produzir modificações significativas e relevantes no repertório comportamental da criança com TEA? Ensinar comportamentos socialmente relevantes aos pais ou cuidadores é condição essencial para a efetividade do treinamento, a partir do proposto por Baer et al. (1968). Identificar os comportamentos a serem ensinados, portanto, exige um trabalho de pesquisa que considere quais comportamentos são socialmente relevantes para os pais ou cuidadores aprenderem. Quais são as necessidades sociais com as quais eles precisam lidar na relação com as crianças com TEA? O que eles precisam estar aptos a realizar para que produzam mudanças significativas que atendam a essas necessidades? A decisão sobre os comportamentos a serem ensinados deve partir das necessidades sociais dos aprendizes para conduzirem a treinamentos que promovam mudanças socialmente relevantes e, conseqüentemente, efetivos (Kubo & Botomé, 2001). O

fato de os estudos não descreverem como ocorreu a seleção desses comportamentos indica que esse processo pode não ter sido realizado com a precisão necessária.

Os dados referentes aos conteúdos ensinados aos pais ou cuidadores, às estratégias de ensino utilizadas com os mesmos e aos resultados dos estudos estão apresentados na Tabela 11 apenas para os estudos que compõe o grupo B.

Tabela 11

Características dos estudos do grupo B em relação aos comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores, conteúdos ensinados e estratégias de ensino utilizadas

Referência	Conteúdos ensinados aos pais/cuidadores	Estratégia de ensino utilizadas com os pais ou cuidadores	Resultados
Barry, Holloway, & Gunning (2018).	Manejo de condições de ensino pelos pais	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho da criança
Buzhardt, Rusinko, Heitzman-Powell, Trevino-Maack, & Mcgrath (2016).	Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA / Análise Funcional do Comportamento / Princípios comportamentais básicos / Manejo de condições de ensino pelos pais / Manejo de comportamentos inadequados da criança	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural
Chaabane, Ben, Alber-Morgan & DeBar (2009).	Não descreve	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto natural
Coolican, Smith, & Bryson (2010).	Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora parcial do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto natural
Borba, Monteiro, Barboza, Trindade, & Barros (2015).	Não descreve	Conceitual / Instrucional / Prática	Melhora do desempenho da criança / Graus variados de manutenção dos resultados em contexto natural
Gonçalves (2017).	Caracterização do TEA / Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA / Princípios comportamentais básicos / Manejo de comportamentos inadequados da criança / Atividades de vida diária	Conceitual	Melhora parcial do desempenho da criança
Hardan, Gengoux, Berquist, Libove, Ardel, Phillips, ... Minjarez (2015).	Caracterização do TEA/ Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA	Conceitual / Instrucional	Graus variados de melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora parcial do desempenho da criança
Ilg, Jebrane, Paquet, Rousseau, Dutray, Wolgensinger, & Clément (2016).	Caracterização do TEA / Análise Funcional do Comportamento / Manejo de condições de ensino pelos pais / Manejo de comportamentos inadequados da criança	Conceitual / Instrucional	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora parcial do desempenho da criança / Manutenção parcial dos resultados em contexto natural
Jang, Dixon, Tarbox, Granpeesheh, Kornack, & De Nocker (2012).	Caracterização do TEA / Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA / Princípios comportamentais básicos / Análise Funcional do Comportamento / Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual / Instrucional	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural
Koegel, Glahn, & Nieminem (1978).	Manejo de condições de ensino pelos pais	Instrucional	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora do desempenho da criança

Krantz, Macduff, & Mcclannahan (1993).	Manejo de condições de ensino pelos pais	Prática	Melhora do desempenho da criança / Manutenção dos resultados em contexto natural
Silva (2015).	Não descreve	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho da criança / Manutenção parcial dos resultados em contexto de ensino
Muldoon& Cosbey (2018).	Manejo de comportamentos inadequados da criança	Instrucional / Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino / Graus variados de melhora do desempenho da criança
Pennefather, Hieneman, Raulston, & Caraway (2018).	Princípios comportamentais básicos	Conceitual / Instrucional	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural / Melhora parcial do desempenho da criança
Reitzel, Summers, Lorv, Szatmari, Zwaigenbaum, Georgiades, & Duku (2013).	Princípios comportamentais básicos / Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual / Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino / Melhora parcial do desempenho da criança
Soares (2018).	Princípios comportamentais básicos / Manejo de condições de ensino pelos pais / Manejo de comportamentos inadequados da criança	Instrucional	Melhora do desempenho da criança

Quanto ao uso de estratégias de ensino com os pais ou cuidadores, a porcentagem de estudos de acordo com cada categoria e cada grupo consta na Figura 9⁸.

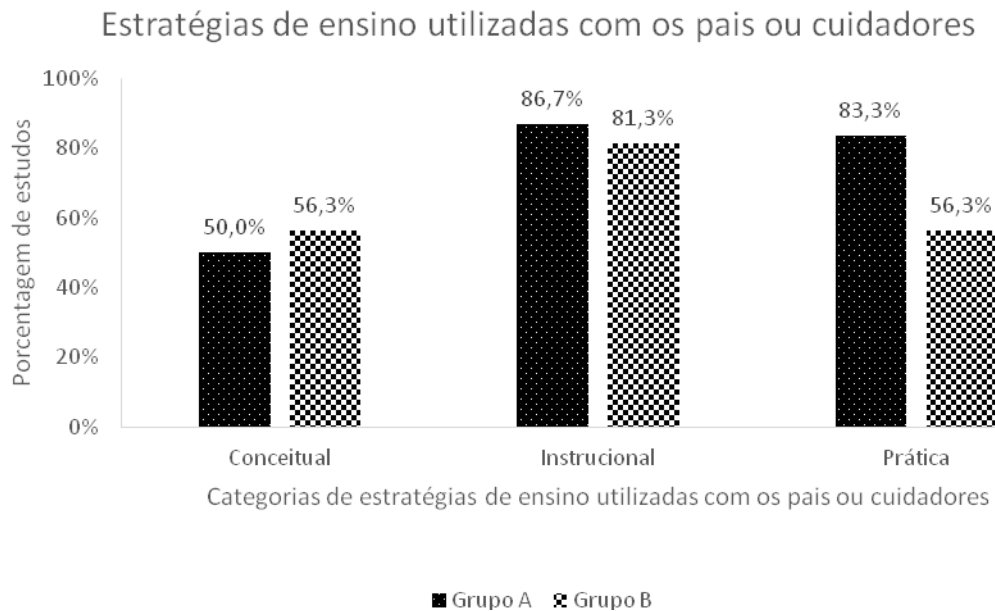


Figura 9. Porcentagem de estudos por categorias de estratégias de ensino utilizadas com os pais ou cuidadores.

Considerando que o objetivo do treinamento é a aprendizagem de comportamentos por parte dos pais ou cuidadores, é essencial que sejam arranjadas contingências que a favoreçam. Os conceitos e teorias são informações importantes, mas não suficientes para que os pais ou cuidadores sejam capazes de desempenhar determinados comportamentos apenas a partir delas (Nale, 1998). Ao desenvolver um programa de ensino, é função do programador manejar as contingências necessárias para ensinar comportamentos, de modo que o aprendiz transforme as informações em capacidade para atuar (Skinner, 1968). As instruções fornecem modelo e possibilitam manejo de variáveis ambientais de modo a controlar o comportamento dos pais ou cuidadores e as atividades práticas permitem que eles atuem, criando oportunidades para modelar seus comportamentos.

De acordo com o proposto pela PCDC, o objetivo do treinamento é a aprendizagem de comportamentos, sendo assim, é importante que os aprendizes, no caso os pais ou cuidadores, tenham oportunidades para desempenhar os comportamentos esperados, recebendo *feedbacks*

⁸ Alguns dados foram categorizados em mais de uma categoria, podendo haver sobreposição dos mesmos.

de modo a modelar seu desempenho. Logo, estratégias de natureza instrucional e prática são importantes para a efetividade do treinamento, pois fornecem estímulos antecedentes e consequentes que controlam o comportamento dos pais ou cuidadores. Os dados mostram que os estudos do grupo A, que apresentaram maior clareza em relação aos comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores, também apresentaram com maior frequência uso de estratégias instrucionais e, principalmente práticas, e em menor frequência o uso de estratégias conceituais, se comparados aos estudos do grupo B, que não descrevem esses comportamentos. Isso indica que a clareza sobre os comportamentos a serem ensinados pode conduzir com mais frequência a estratégias de ensino instrucionais e práticas, que fornecem oportunidades para que os pais ou cuidadores participem de forma ativa e tenham seus comportamentos modelados.

O uso combinado de mais de uma estratégia foi frequente entre os estudos de ambos os grupos. Considerando que o objetivo do treinamento é o ensino de comportamentos visando à ampliação do repertório dos aprendizes e que esses comportamentos são controlados por variáveis ambientais diversas, informações, instruções e modelos podem, no contexto do treinamento, exercer a função de variáveis antecedentes para a ocorrência de comportamentos, enquanto as atividades práticas permitem a modelagem do comportamento dos pais ou cuidadores.

Apenas um dos estudos utilizou estratégia apenas conceitual no ensino de pais ou cuidadores (Gonçalves, 2017) e o seu resultado apontou para melhora parcial do desempenho da criança. Embora não seja possível afirmar a relação direta entre esses dados, é possível que o uso de estratégia apenas conceitual possa ser um fator de influência nesse resultado. Isso porque o ensino por meio de transmissão de informações para os pais ou cuidadores parece não ser suficiente para modificar o comportamento destes. Esse mesmo estudo compõe o grupo B, não apresentando os comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores. É possível levantar a hipótese de que a falta de clareza sobre o que os pais ou cuidadores deveriam aprender a partir do treinamento contribuiu para a escolha da estratégia de ensino, o que dificultou a aprendizagem de comportamentos de maneira eficiente e eficaz por parte dos pais ou cuidadores e prejudicou a efetividade do treinamento.

Entre os conteúdos ensinados aos pais ou cuidadores, de maneira geral, entre os dois grupos, a categoria mais frequente foi a de manejo de condições de ensino, que aparece em 43,5% (N=20) dos estudos. Comportamentos relacionados a essa categoria abrangem o uso de estímulos discriminativos, preparação do ambiente, uso e esvanecimento de dicas, uso de reforçadores e outros conteúdos relacionados à manipulação do ambiente para ensino de

comportamentos. A categoria menos frequente foi a relacionada a atividades de vida diária, sendo que apenas 6,5% (N=3) dos estudos apresentaram conteúdos sobre os comportamentos necessários para que a criança desenvolva autonomia nas atividades do dia-a-dia. Maior quantidade de estudos que abordam o manejo de condições de ensino vai ao encontro da grande quantidade de estudos que apresentaram como comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores os comportamentos da categoria “Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais”. Nota-se, a partir dos estudos analisados, uma tendência a ensinar os pais ou cuidadores a intervir nos comportamentos de seus filhos em detrimento de ensiná-los a avaliar esses comportamentos.

Em relação aos resultados dos estudos analisados, utilizando os conceitos de eficiência e eficácia discutidos por De Luca (2013), é possível afirmar que pesquisas que indicaram melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino podem ser consideradas eficientes, enquanto aquelas que apresentaram melhora do desempenho dos pais no contexto natural podem ser consideradas eficazes e, possivelmente, efetivas. De acordo com a definição de Baer et al. (1968) de efetividade, a melhora no desempenho das crianças pode ser um indicativo de efetividade do treinamento, porque indica que os pais ou cuidadores aprenderam comportamentos que geraram mudanças relevantes para eles, de modo a modificar o comportamento das crianças.

Com bases nesses conceitos, a Figura 10⁹ apresenta os dados de acordo com cada grupo.



⁹ Alguns dados foram categorizados em mais de uma categoria ou em nenhuma categoria.

Figura 10. Porcentagem de estudos, dos grupos A e B, que indicaram eficiência, eficácia e efetividade dos resultados.

De maneira geral, os estudos do grupo A apresentaram maior grau de eficiência, eficácia e efetividade comparados com os estudos do grupo B. É possível que a identificação dos comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores, presente nos estudos do grupo A, contribuiu para que esses apresentassem melhores resultados. Ter clareza sobre os comportamentos-objetivo do programa de treinamento constitui a principal tarefa daquele que programa o ensino, pois a escolha dos procedimentos de ensino é posterior à definição e caracterização desses comportamentos. Definir “como ensinar” é uma tarefa que decorre da definição “do que ensinar” (Kienen, Kubo, & Botomé, n.d.), logo, os estudos em que não foram identificados os comportamentos que seriam ensinados aos pais ou cuidadores parecem ter apresentado uma falha significativa na elaboração dos seus programas de treinamento, considerando a proposta da PCDC.

Contudo, é importante ressaltar que, embora a melhora no desempenho das crianças tenha sido considerada nessa análise um indicativo da efetividade do treinamento, há ainda outras variáveis que precisam ser avaliadas para corroborar a efetividade do treinamento, como por exemplo, se a mudança promovida no comportamento das crianças é socialmente relevante (Baer et al., 1968). O principal objetivo do treinamento é que os pais desenvolvam comportamentos e que esses comportamentos sejam efetivos para que eles consigam promover mudanças comportamentais nas crianças com TEA. Se houve melhora no desempenho da criança, isso significa que, de fato, os pais conseguiram promover as mudanças comportamentais desejadas, o que é um indicativo de que a aprendizagem foi socialmente relevante para os aprendizes (pais) e, portanto, efetiva. Contudo, a efetividade também pode ser confirmada se as mudanças no repertório comportamental da criança forem socialmente relevantes para ela, o que não foi avaliado em nenhum dos estudos analisados.

Em relação à manutenção dos resultados, os dados dos grupos A e B constam na Figura 11¹⁰.

¹⁰ Alguns dados foram categorizados em mais de uma categoria ou em nenhuma categoria.

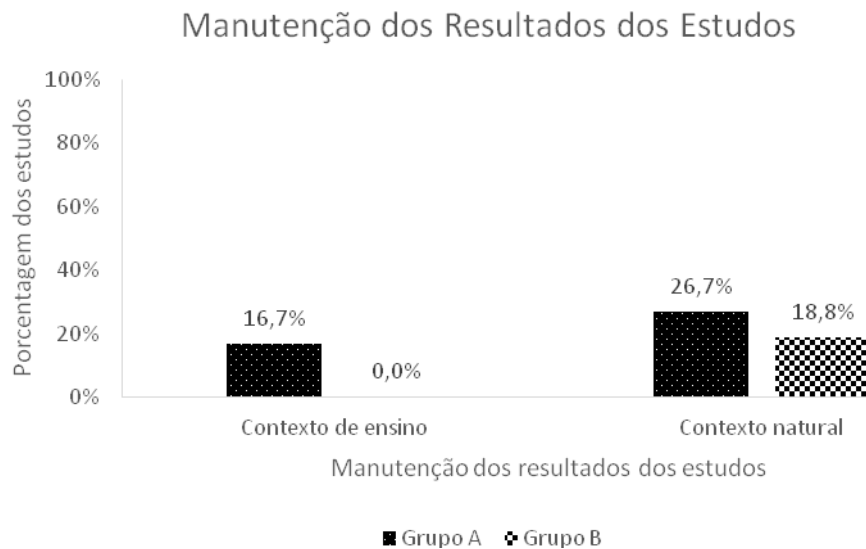


Figura 11. Porcentagem de estudos dos grupos A e B, que indicaram manutenção dos resultados em contexto de ensino e em contexto natural

Novamente, é possível que melhores resultados de manutenção, apresentados pelo grupo A, tenham relação com programas de treinamento que identificaram comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores. Ainda assim, é importante destacar que uma quantidade reduzida de estudos comprovou manutenção de resultados, seja em contexto natural, seja em contexto de ensino. A aprendizagem de comportamentos, objetivo dos programas de treinamento desenvolvidos e avaliados pelos estudos, pode ser considerado relevante quando esses comportamentos se mantêm ao longo do tempo. Logo, a manutenção dos resultados é essencial para que um programa de treinamento seja considerado efetivo.

A aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando os aprendizes aprendem a se comportar sob o controle de variáveis naturais do ambiente e, é por essa razão que nos programas de treinamento é necessário planejar contingências semelhantes às naturais, para que os aprendizes estejam aptos a se comportar como foram ensinados fora do contexto de ensino, diante das situações-problema reais que enfrentam no seu cotidiano. Para que o planejamento do treinamento seja adequado, é essencial que os comportamentos-objetivo do programa sejam caracterizados de maneira clara e precisa. Do contrário, os pais ou cuidadores podem ser ensinados sobre “conteúdos” de ABA e TEA ou ensinados a responder descontextualizado das variáveis ambientais. Quando isso acontece, o desempenho dos pais ou cuidadores pode não apresentar melhora, pois as informações recebidas não garantem que eles estarão aptos a atuar no seu meio a partir delas (Nale, 1998), ou a melhora do desempenho não se mantém ao longo do tempo e fora do contexto de ensino, porque os pais

ou cuidadores foram ensinados a emitir respostas, mas não estão aptos a identificar diante de quais estímulos emití-las ou que resultados deverão produzir no ambiente a partir delas (Santos et al., 2009).

Entre os estudos do grupo A, houve a identificação de comportamentos a serem realizados, mas estes não foram caracterizados, o que pode ter resultado em ensino de “respostas” ou de “conteúdos”. Entre os comportamentos identificados nesses estudos, constam algumas classes de respostas descontextualizadas das variáveis ambientais, como “realizar registros sistemáticos do desempenho das crianças nas atividades” (Gomes et al., 2017), “aplicar Treino de Tentativas Discretas” (Oliveira, 2017), “aplicar procedimentos de ajuda” (Barboza, 2015) e “conduzir um teste de preferências” (Gerencser et al., 2017). Dessa forma, os pais ou cuidadores conseguem responder como ensinado no contexto de ensino, mas, quando seus desempenhos são avaliados algum tempo depois, os resultados não se mantêm, pois os comportamentos não foram aprendidos de modo a estar sob controle das variáveis ambientais necessárias.

De modo geral, os dados indicaram uma predominância de estudos publicados em língua inglesa, na forma de artigos científicos, em periódicos de Análise do Comportamento e TEA. O início de publicações sobre o tema foi em 1978, mas apenas após 2004 é que as produções começam a se tornar mais frequentes. A maioria dos estudos apresentou o objetivo de avaliar os efeitos de um programa de treinamento para pais de crianças com TEA, utilizando como variáveis independentes um pacote de treinamento desenvolvido para a pesquisa ou pré-existente. Embora a maioria tenha avaliado o desempenho das crianças por medida direta e o comportamento dos pais ou cuidadores com as crianças, o que foi avaliado como positivo, considera-se um problema a quantidade de estudos que avaliaram apenas o comportamento das crianças ou apenas o comportamento dos pais ou cuidadores.

A maioria dos estudos descreveu os comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores e estes apresentaram melhores resultados em termos de eficiência, eficácia e efetividade. Entretanto, notou-se uma ausência de caracterização dos comportamentos-objetivo dos programas de treinamento, o que pode ter contribuído para resultados inconsistentes ou menor grau de manutenção desses resultados. Entre os comportamentos e conteúdos que foram ensinados aos pais ou cuidadores, os dados indicaram que a maioria dos estudos optou pelo ensino de estratégias para intervir nos comportamentos, manejando as condições de ensino e modelando comportamentos. O ensino foi, predominantemente, combinado com estratégias de natureza conceitual, instrucional e prática, especialmente entre os estudos do grupo A, o que pode indicar que a descrição de comportamentos-objetivo do programa de treinamento

contribui para a escolha de estratégias de ensino que exige resposta ativa do aprendiz. Para o ensino de comportamentos para as crianças, houve predomínio de estratégias naturalísticas, objetivando a aprendizagem de operantes verbais e a redução de comportamentos inadequados.

Esta revisão sistemática possibilitou obter uma visão global da produção sobre treinamento de pais ou cuidadores de crianças com TEA, sob a perspectiva analítico-comportamental, em termos de características formais e metodológicas dos estudos, além de permitir caracterizar os programas de treinamento desenvolvidos por esses estudos. A partir dela, foi possível identificar características positivas desses treinamentos, como a natureza das estratégias utilizadas, e levantar alguns problemas como as medidas de desempenho utilizadas como variável dependente e a ausência de caracterização dos comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores. Este último problema pode ser considerado o mais relevante do ponto de vista do planejamento dos programas de treinamento, podendo influenciar diretamente na efetividade dos mesmos.

As análises realizadas indicam a necessidade de estudos que pesquisem o fenômeno de treinamento de pais e cuidadores de crianças com TEA, especialmente no contexto brasileiro, avaliando se os programas de ensino são efetivos, além de eficientes e eficazes. Futuros estudos sobre o fenômeno poderiam utilizar as propostas da PCDC para o planejamento, aplicação e avaliação de programas de ensino, buscando desenvolver treinamentos com base na compreensão de “ensinar” e “aprender” baseada na Análise Experimental do Comportamento. Desse modo, a identificação clara e precisa dos comportamentos a serem ensinados aos pais e cuidadores seria a primeira e principal tarefa do programador, o que implicaria na elaboração de estratégias de ensino adequadas para a aprendizagem de comportamentos.

Uma vez que o objetivo deste estudo era caracterizar os treinamentos desenvolvidos, entre as limitações desta revisão está a inclusão de estudos que apresentaram algumas limitações metodológicas. Uma alternativa para evitar essa limitação seria incluir apenas estudos que utilizaram design experimental. Outra limitação desta revisão foi a inclusão de estudos que utilizaram medidas indiretas do comportamento como variável dependente. Considerando que um dos critérios de inclusão era que os estudos tivessem sob referencial a Análise do Comportamento e que as pesquisas em ABA priorizam medidas diretas do comportamento, incluir apenas estudos que utilizaram observação direta do comportamento dos pais ou cuidadores com a criança poderia trazer dados mais consistentes.

REFERÊNCIAS

- Allen, K. D., & Warzak, W. J. (2000). The problem of parental nonadherence in clinical behavior analysis: effective treatment is not enough. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*(3), 373–391. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-373>
- American Psychiatry Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed. <https://doi.org/10.11769780890425596>
- Anan, R. M., Warner, L. J., McGillivray, J. E., Chong, I. M., & Hines, S. J. (2008). Group Intensive Family Training (GIFT) for Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Behavioral Interventions, 23*, 165–180. <https://doi.org/10.1002/bin.262>
- Andrade, A. A. e, Ohno, P. M., Magalhães, C. G. de, & Barreto, I. S. (2016). Treinamento de Pais e Autismo: Uma Revisão de Literatura. *Ciências & Cognição, 21*(1), 7–22. Retrieved from http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1038/pdf_67
- 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>
- Barboza, A. A. (2015). *Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10565>
- Barry, L., Holloway, J., & Gunning, C. (2018). An investigation of the effects of a parent delivered stimulus-stimulus pairing intervention on vocalizations of two children with Autism Spectrum Disorder. *Analysis Verbal Behavior*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s40616-018-0094-1> An
- Bearss, K., Lecavalier, L., & Scahill, L. (2018). Parent Training for Disruptive Behavior in Autism Spectrum Disorder. In C.R. Johnson, E. M. Butter, & L. Scahill (Eds.), *Parent Training for Autism Spectrum Disorder: Improving the Quality of Life for Children and Their Families* (pp. 117–147). American Psychological Association.
- Borba, M. M. C. de. (2014). *Intervenção ao autismo via ensino de cuidadores* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from [http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/Marilu Borba 2014.pdf](http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/Marilu%20Borba%202014.pdf)
- Borba, M. M. C. de, Monteiro, P. C. M., Barboza, A. A., Trindade, E. N., & Barros, R. da S. (2015). Efeito de intervenção via cuidadores sobre aquisição de tato com autoclítico em crianças com TEA. *Revista Brasileira de Análise Do Comportamento, 11*(1), 15–23. Retrieved from <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/3768>
- Bori, C. M. (1974). Developments in Brazil. In F. S. Keller & J. G. Sherman (Eds.), *The Keller Plan Handbook* (pp. 65–72). Iowa.
- Brian, J. A., Smith, I. M., Zwaigenbaum, L., & Bryson, S. E. (2017). Cross-Site Randomized Control Trial of the Social ABCs Caregiver-Mediated Intervention for Toddlers with

- Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 10, 1700–1711.
<https://doi.org/10.1002/aur.1818>
- Buzhardt, J., Rusinko, L., Heitzman-Powell, L., Trevino-Maack, S., & Mcgrath, A. (2016). Exploratory Evaluation and Initial Adaptation of a Parent Training Program for Hispanic Families of Children with Autism. *Family Process*, 55(1), 107–122.
<https://doi.org/10.1111/famp.12146>
- Camargo, S. P. H., & Rispoli, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista de Educação Especial*, 26(47), 639–650. <https://doi.org/10.5902/1984686X9694>
- Chaabane, D. B. Ben, Alber-Morgan, S. R., & DeBar, R. M. (2009). The effects of parent-implemented PECS training on improvisation of mands by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 671–677. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-671>
- Coolican, J., Smith, I. M., & Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1321–1330. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02326.x>
- Crone, R. M., & Mehta, S. S. (2016). Parent Training on Generalized Use of Behavior Analytic Strategies for Decreasing the Problem Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder: A Data-Based Case Study. *Education and Treatment of Children*, 39(1), 64–94. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092632.pdf>
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122722>
- Eid, A. M., Aljaser, S. M., Alsaud, A. N., Asfahani, S. M., Alhaqbani, O. A., Mohtasib, R. S., ... Fryling, M. (2017). Training Parents in Saudi Arabia to Implement Discrete Trial Teaching with their Children with Autism Spectrum Disorder. *Behavior Analysis Practice*, 10, 402–406. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0167-3>
- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 158–178.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.02.003>
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S., & Cross, S. (2009). Meta-Analysis of Early Intensive Behavioral Intervention for Children With Autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 439–450.
<https://doi.org/10.1080/15374410902851739>
- Ferreira, L. A. (2015). *Ensino conceitual em ABA e treino de ensino por tentativas discretas para cuidadores de crianças com autismo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Luciene%20Ferreira%202015.pdf>
- Foxx, R. M. (2008). Applied Behavior Analysis Treatment of Autism: The State of the Art. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17, 821–834.

<https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.06.007>

- Gerencser, K. R., Higbee, T. S., Akers, J. S., & Contreras, B. P. (2017). Evaluation of interactive computerized training to teach parents to implement photographic activity schedules with children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 50*(3), 567–581. <https://doi.org/10.1002/jaba.386>
- Gerow, S., Hagan-Burke, S., Rispoli, M., Gregori, E., Mason, R., & Ninci, J. (2018). A Systematic Review of Parent-Implemented Functional Communication Training for Children With ASD. *Behavior Modification, 42*(3), 335–363. <https://doi.org/10.1177/0145445517740872>
- Gomes, C. G. S., Souza, D. das G. de, Silveira, A. D., & Oliveira, I. M. (2017). Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. *Revista Brasileira de Educação Especial, 23*(3), 377–390. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000300377&script=sci_abstract&tlng=pt
- Gonçalves, P. da C. (2017). *Transtorno do Espectro Autista: Protocolo de intervenção para pais em contexto ambulatorial* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas). Retrieved from <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330929>
- Guðmundsdóttir, K., & Sigurðardóttir, Z. G. (2017). Evaluation of Caregiver Training via Telecommunication for Rural Icelandic Children With Autism. *Behavioral Developmental Bulletin, 22*(1), 215–229. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/bdb0000040>
- Gulsrud, A. C., Helleman, G., Shire, S., & Kasari, C. (2016). Isolating active ingredients in a parent-mediated social communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(5), 606–613. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12481>
- Hansen, B. D., Orton, E. L., Adams, C., Knecht, L., Rindlisbaker, S., Jurtoski, F., & Trajkovski, V. (2017). A pilot study of a behavioral parent training in the Republic of Macedonia. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*, 1878–1889. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3112-6>
- Hardan, A. Y., Gengoux, G. W., Berquist, K. L., Libove, R. A., Ardel, M., Phillips, J., ... Minjarez, M. B. (2015). A randomized controlled trial of Pivotal Response Treatment Group for parents of children with autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(8), 884–892. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12354>
- Harrop, C., Gulsrud, A., Shih, W., Hovsepyan, L., & Kasari, C. (2017). The Impact of Caregiver-Mediated JASPER on Child Restricted and Repetitive Behaviors and Caregiver Responses. *Autism Research, 10*, 983–992. <https://doi.org/10.1002/aur.1732>
- Hassan, M., Simpson, A., Danaher, K., Haesen, J., Makela, T., & Thomson, K. (2018). An Evaluation of Behavioral Skills Training for Teaching Caregivers How to Support Social Skill Development in Their Child with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 1957–1970. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3455-z>

- Hassan, M., Thomson, K. M., Riosa, P. B., Weiss, J. A., & Khan, M. (2017). Behavioral Skills Training for Graduate Students Providing Cognitive Behavior Therapy to Children With Autism Spectrum Disorder. *Behavior Analysis: Research and Practice, 17*(2), 155–165.
- Heitzman-Powell, L. S., Buzhardt, J., Rusinko, L. C., & Miller, T. M. (2014). Formative Evaluation of an ABA Outreach Training Program for Parents of Children With Autism in Remote Areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/1088357613504992>
- Hsieh, H.-H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(1), 199–203. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-199>
- Ibañez, L. V., Kobak, K., Swanson, A., Wallace, L., Warren, Z., & Stone, W. L. (2018). Enhancing Interactions during Daily Routines: A Randomized Controlled Trial of a Web-Based Tutorial for Parents of Young Children with ASD. *Autism Research, 11*, 667–678. <https://doi.org/10.1002/aur.1919>
- Ilg, J., Jebrane, A., Paquet, A., Rousseau, M., Dutray, B., Wolgensinger, L., & Clément, C. (2016). Evaluation of a French parent-training program in young children with autism spectrum disorder. *Psychologie Française, 63*(2), 181–199. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.12.004>
- Ingersoll, B., & Hambrick, D. Z. (2011). Research in Autism Spectrum Disorders The relationship between the broader autism phenotype , child severity , and stress and depression in parents of children with autism spectrum disorders. *Autism, 5*, 337–344. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.017>
- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., Granpeesheh, D., Kornack, J., & De Nocker, Y. (2012). Randomized trial of an eLearning program for training family members of children with autism in the principles and procedures of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*, 852–856. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.11.004>
- Johnson, Cynthia R, Butter, E. M., & Scahill, L. (2018). Introduction. In Cynthia R Johnson, E. M. Butter, & L. Scahill (Eds.), *Parent Training for Autism Spectrum Disorder: Improving the Quality of Life for Children and Their Families* (pp. 3–9).
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (n.d.). “Objetivos comportamentais” ou “comportamentos objetivo”: distinções conceituais fundamentais à capacitação e à atuação de um psicólogo como profissional. In S. R. Souza & V. B. Haydu (Eds.), *Sem título* (pp. 1–38).
- Koegel, R. L., Glahn, T. J., & Nieminem, G. S. (1978). Generalization of parent-training results. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(1), 95–109. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-95>
- Krantz, P. J., Macduff, M. T., & Mcclannahan, L. E. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: parent’s use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(1), 137–138. <https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-137>

- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação Em Psicologia, 5*(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Laski, K. E., Charlop, M. H., & Schreibman, L. (1988). Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children's speech. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*(4), 391–400. <https://doi.org/10.1901/jaba.1988.21-391>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3–9. [https://doi.org/0022-006X/87/\\$00.75](https://doi.org/0022-006X/87/$00.75)
- Lovaas, O. I. (1993). The developmental of a treatment-research project for developmentally disabled and autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 4*, 617–630. <https://doi.org/https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-617>
- Mcconachie, H., Mphil, M. A., Diggle, T., & Psych, D. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 13*, 120–129. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x>
- Mcgee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: acquisition and generalization of receptive objective labels. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*(3), 329–338. <https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-329>
- Miltenberger, R. G. (2008). Behavioral skills training procedures. In *Behavior Modification: Principles and Prodedures*. Thomson Higher Education, Belmont, CA, 251-265.
- Miltenberger, R. G., Flessner, C., Gatheridge, B., Johnson, B., Sattlerlund, M., & Egemo, K. (2004). Evaluation of behavioral skills training to prevent gun play in children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*(4), 513–516. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-513>
- Muldoon, D., & Cosbey, J. (2018). A Family-Centered Feeding Intervention to Promote Food Acceptance and Decrease Challenging Behaviors in Children With ASD: Report of Follow-Up Data on a Train-the-Trainer Model Using EAT-UP. *American Journal of Speech-Language Pathology, 27*, 278–287. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0105
- Naito, A. de C. P. R. (2017). *Avaliação de um programa de treino parental com ensino de análise funcional para diminuição de comportamentos disruptivos em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)* (Dissertação de Mestrado, Associação Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento). Retrieved from https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5072913.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP, 9*(1), 1–13.
- Nascimento, A. R. do, & Gusso, H. L. (2017). Classes de comportamentos profissionais de pais sociais identificadas em literatura por meio de análise comportamental. *Interação Em Psicologia, 21*(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v21i1.46287>

- Oliveira, J. S. C. de. (2017). *Intervenção implementada por profissional e cuidador a crianças com TEA* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Juliana%20Sequeira%20Cesar%20de%20Oliveira%202017.pdf>
- Oliveira, N. S., Oliveira, J. M. de, & Bergamaschi, D. P. (2006). Concordância entre avaliadores na seleção de artigos em revisões sistemáticas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 9(3), 309–315. Retrieved from https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2006000300005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Oono, I. P., Honey, E. J., & Mcconachie, H. (2013). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD) (Review). *Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal*, 8(6), 2380–2479. <https://doi.org/10.1002/ebch.1952>
- Parsons, M. B., Rollyson, J. H., & Reid, D. H. (2012). Evidence-Based Staff Training: A Guide for Practitioners, 5(2), 2–11. <https://doi.org/10.1007/BF03391819>
- Pennefather, J., Hieneman, M., Raulston, T. J., & Caraway, N. (2018). Evaluation of an online training program to improve family routines, parental well-being, and the behavior of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 54, 21–26. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.06.006>
- Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent-Implemented Script Fading To Promote Play-Based Verbal Initiations in Children With Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 659–664. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-659>
- Reitzel, J., Summers, J., Lorv, B., Szatmari, P., Zwaigenbaum, L., Georgiades, S., & Duku, E. (2013). Pilot randomized controlled trial of a Functional Behavior Skills Training program for young children with Autism Spectrum Disorder who have significant early learning skill impairments and their families. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1418–1432. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.025>
- Sá, F. A., Sousa, A. D. De, Júnior, E. B. da S., & Silva, R. R. V. e. (2017). TEAMAT: Um jogo educacional no auxílio da aprendizagem de crianças com autismo baseado no método ABA. *Revista de Sistemas e Computação*, 7(1), 89–97. Retrieved from <http://revistas.unifacs.br/index.php/rsc/article/download/4955/3180>
- Santos, A. C. dos. (2013). *O cuidador como mediador no ensino de habilidade de engajamento conjunto para crianças com autismo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_53c7d0839a24099ff4f209cb898251d2
- Santos, G. C. V. dos, Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2009). “Habilidades” e “Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: Uma Contribuição da Análise do Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares. *Interação Em Psicologia*, 13(1), 131–145. Retrieved from <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/12279>
- Sarokoff, R. A., & Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff

- implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(4), 535–538. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-535>
- Scahill, L., McDougle, C. J., Aman, M. G., Johnson, C., Handen, B., Bearss, K., ... Vitiello, B. (2012). Effects of Risperidone and Parent Training on Adaptive Functioning in Children With Pervasive Developmental Disorders and Serious Behavioral Problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(2), 11. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.11.010>
- Seiverling, L., Williams, K., Sturmey, P., & Hart, S. (2012). Effects of behavioral skills training on parental treatment of children's food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 197–203. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-197>
- Silva, Á. J. M. e. (2015). *Aplicação de tentativas discretas por cuidadores para o ensino de habilidades verbais a crianças diagnosticadas com autismo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_b67ddaa9a4e4500c190e6a183495389d.
- Silva, N. A. da. (2016). *Manejo de problemas de comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Estudo piloto baseado em um programa de psicoeducação comportamental* (Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie). Retrieved from <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3086%0A>
- Skinner, B. F. (1968). The Etymology of Teaching. In B. F. Skinner, *The Technology of Teaching*. B. F. Skinner Foundation Reprint Series.
- Soares, L. C. C. dos S. (2018). *Programa de facilitação de aquisição do comportamento verbal de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) via cuidadores* (Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento).
- Spiegel, H. J., Kisamore, A. N., Vladescu, J. C., & Karsten, A. M. (2016). The Effects of Video Modeling With Voiceover Instruction and On-Screen Text on Parent Implementation of Guided Compliance. *Child & Family Behavior Therapy*, 38(4), 299–317. <https://doi.org/10.1080/07317107.2016.1238690>
- Vismara, L. A., Colombi, C., & Rogers, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism? *Autism*, 13(1), 93–115. <https://doi.org/10.1177/1362361307098516>
- Wainer, A., & Ingersoll, B. (2013). Intervention fidelity: An essential component for understanding ASD parent training research and practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 20(3), 335–357. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12045>
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing Access to an ASD Imitation Intervention Via a Telehealth Parent Training Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3877–3890. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2186-7>
- Wang, P. (2008). Effects of a Parent Training Program on the Interactive Skills of Parents of Children with Autism in China. *Journal Of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(2), 96–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00154.x>

- Yanqing, G. (2006). Training parents and professionals to help children with autism in China: The contribution of behaviour analysis. *International Journal of Psychology*, *41*(6), 523–526. <https://doi.org/10.1080/00207590500492575>
- Young, K. L., Boris, A. L., Thomson, K. M., Martin, G. L., & Yu, C. T. (2012). Evaluation of a self-instructional package on discrete-trials teaching to parents of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*, 1321–1330. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.05.001>

2 ESTUDO 2 - COMPORTAMENTOS A SEREM ENSINADOS AOS PAIS PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM DE COMPORTAMENTOS COOPERATIVOS EM CRIANÇAS COM TEA

Resumo

Os treinamentos de pais ou cuidadores de crianças com TEA vêm se tornando uma estratégia para maximizar os efeitos das intervenções em ABA para esses indivíduos. Embora muitas pesquisas tenham sido realizadas com o objetivo de avaliar os efeitos de programas de treinamento para esse público, a ausência de identificação clara e precisa dos comportamentos que os pais ou cuidadores devem aprender no decorrer do treinamento foi um aspecto comum encontrado. De acordo com a Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), a primeira etapa do planejamento de um programa de ensino deve ser a identificação precisa dos comportamentos a serem ensinados aos aprendizes. O objetivo deste estudo foi sistematizar, em graus de abrangência, as classes de comportamentos a serem ensinadas aos pais de crianças com TEA, a fim de que eles promovam a aprendizagem de comportamentos cooperativos nessas crianças. O método utilizado foi adaptado do método da PCDC. Fontes de informação foram selecionadas a partir do Estudo 1 e lidas, de modo a identificar comportamentos ou componentes de comportamentos que compõem a classe “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”. Posteriormente, desses dados foram derivados novos comportamentos e componentes de comportamentos e foi realizada uma avaliação para corrigir a linguagem utilizada para se referir a eles. As classes de comportamentos foram decompostas em classes intermediárias e sistematizadas em um diagrama, de acordo com graus de abrangência. Como resultados, foi possível identificar 312 classes de comportamentos que constituem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”. Essas classes foram distribuídas em quatro subclasses gerais: analisar os comportamentos da criança, planejar a intervenção a ser realizada com a criança, implementar a intervenção planejada com a criança e avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança. Essas classes de comportamentos indicam os possíveis pré-requisitos para que os pais promovam comportamentos cooperativos em crianças com TEA. Em futuros treinamentos de pais, ensiná-los tais classes de comportamentos pode favorecer a efetividade dos treinamentos.

Palavras-chave: Autismo; Programas de treinamento; Análise do Comportamento Aplicada; Programação de Ensino.

Abstract

The parents or caregivers of children with ASD training is a strategy to maximize the effects of ABA interventions for these children. Although researches have evaluated the effects of training programs for these parents or caregivers, the absence of clear and precise identification of behaviors that parents or caregivers must learn is a common aspect. According to the Programming of Conditions for the Development of Behaviors (PCDC), the first step in planning a training program must be the precise identification of the behaviors to be taught to the learners. The objective of this study was to systematize, in degrees of comprehensiveness, the behavior classes to be taught to parents of children with ASD, so that they increase cooperative behaviors in these children. The method used was adapted from the PCDC method. It was selected information sources from Study 1 and read, in order to identify behaviors and components of behaviors that constitute the class "increasing cooperative behaviors in children with ASD". Subsequently, it was derived from these data behaviors and components of behavior and it was evaluated the language used to refer to them. The behavior classes were decomposed into intermediate classes and systematized in a diagram, according to degrees of comprehensiveness. As a result, it was possible to identify 312 behavior classes that constitute the general class "increasing cooperative behaviors in children with ASD". These classes were divided into four general subclasses: analyzing the child's behavior, planning the intervention to be implemented with a child, implementing a planned intervention with a child and evaluating the effects of the intervention on the child's behavioral repertoire. These behavior classes indicate the possible prerequisites for parents to increase cooperative behaviors in children with ASD. In future parent training, teaching them these behavior classes can favor the effectiveness of the training.

Keywords: Autism; Training programs; Applied Behavior Analysis; Programming Learning.

2.1 INTRODUÇÃO

A elaboração de um programa de treinamento de pais de crianças com TEA pode parecer, de início, uma tarefa simples. As estratégias a serem utilizadas para ensiná-los a manejar os comportamentos de seus filhos, seguindo princípios comportamentais, costumam ser bastante conhecidas pelos profissionais da área e é possível que um grande número deles opte, rapidamente, por iniciar a elaboração do programa selecionando quais estratégias utilizar: aulas expositivas, *role play*, *feedbacks* e outras. Ou ainda, pela seleção dos “conteúdos” que serão ensinados: análise funcional, reforçamento diferencial, extinção de comportamento. Contudo, a seleção de estratégias não é a etapa primordial de um programa de ensino, pois antes de identificar como os aprendizes serão ensinados, é necessário identificar e caracterizar o que será ensinado, ou seja, os comportamentos que os aprendizes deverão aprender a partir do treinamento (Kubo & Botomé, 2001). Ensinar “conteúdos” sobre Análise do Comportamento também não é suficiente, pois aprender não é apenas “receber informações”, mas sim aprender comportamentos (Kubo & Botomé, 2001) a partir do conhecimento existente. Portanto, para o profissional que elabora e aplica um programa de treinamento, uma das etapas mais importantes é aquela que permite que os comportamentos a serem ensinados aos indivíduos que serão treinados estejam claros e precisos.

O treinamento de pais de crianças com TEA pode favorecer o acesso de um maior número dessas crianças à intervenção em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), considerando que poucas famílias possuem acesso ao modelo conhecido como Intervenção Comportamental Intensiva e Precoce (Early Intensive Behavioral Intervention - EIBI) com evidências científicas favoráveis (Eldevik et al., 2009; Foxx, 2008; Lovaas, 1987, 1993). As intervenções em ABA possuem o objetivo de manejar contingências ambientais para obter mudanças comportamentais desejadas (Baer, Wolf, & Risley, 1968). Para atingir o objetivo proposto, é necessário que as intervenções sejam realizadas de forma sistemática, de acordo com princípios comportamentais, que permitem uma avaliação e intervenção intensiva sobre os comportamentos da criança (Barboza, 2015; Camargo & Rispoli, 2013). Com o treinamento, pais poderiam aprender a analisar, prever e controlar o ambiente da criança a fim de estabelecer mudanças comportamentais desejadas (Bearss, Lecavalier, & Scahill, 2018).

A Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) tem muito a contribuir para a elaboração de um programa de treinamento efetivo para pais de crianças com TEA. A PCDC é produto da evolução do “ensino programado”, tecnologia que deriva dos estudos experimentais de Skinner e que, no Brasil, deu origem ao Sistema

Personalizado de Instrução (PSI) a partir dos trabalhos de Carolina Bori, Fred Keller e outros pesquisadores (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). A PCDC, então, utiliza princípios comportamentais dessas tecnologias, como a divisão da tarefa em pequenos passos, o respeito ao ritmo de aprendizagem do aprendiz, a elaboração de uma sequência lógica de tarefas a serem ensinadas e a exigência de resposta ativa do aprendiz, mas com algumas propostas novas importantes (Kienen et al., 2013). Dentre essas propostas, é possível destacar a importante contribuição de Carolina Bori que defende que, antes de elaborar um programa de ensino ou treinamento, sejam propostos e caracterizados os comportamentos relevantes que o aprendiz deve desenvolver (Bori, 1974).

A identificação e caracterização de comportamentos é a tarefa primordial daquele que programa o treinamento (Nale, 1998). Todo treinamento, qualquer que seja o contexto, só é desenvolvido porque existe uma necessidade a qual ele pretende suprir. Sendo assim, é necessário, em primeiro lugar, identificar o que é relevante que o indivíduo que será treinado aprenda para lidar com as necessidades que o levaram para o treinamento. Ao identificar o que o indivíduo deverá ser capaz de realizar, em determinado contexto, para produzir a solução de um problema, o profissional terá identificado também os comportamentos que são objetivo de ensino, considerando as variáveis antecedentes e consequentes que os controlam (Nale, 1998). Identificar os comportamentos a serem ensinados ao aprendiz é o “caminho” pelo qual é possível identificar os objetivos de ensino.

Ao destacar “o que” será ensinado aos pais em um programa de treinamento, a PCDC fornece atenção para um elemento pouco ressaltado nas pesquisas: os comportamentos dos pais. Embora analistas do comportamento dediquem atenção a entender e ensinar os pais sobre contingências que controlam os comportamentos das crianças, poucos esforços são fornecidos na intenção de compreender as contingências que afetam os comportamentos desses pais (Allen & Warzak, 2000). Os treinamentos buscam, como objetivo final, promover mudanças no repertório comportamental das crianças com TEA, mas, para isso, é necessário que, primeiro, mudanças ocorram no repertório comportamental dos pais. A efetividade do programa de treinamento depende da aderência dos pais ao programa, ou seja, do quanto os comportamentos deles coincidem com o recomendado pelo profissional (Allen & Warzak, 2000). Portanto, ao elaborar um programa de treinamento, é importante examinar os comportamentos dos aprendizes, no caso, os pais, e planejá-lo de modo a considerar as contingências que atuam sobre esses comportamentos.

A identificação de comportamentos a serem ensinados, entretanto, não se constitui um exercício simples, a ser realizado sem dados (Kienen et al., 2013). É necessário identificar

comportamentos que tenham relevância social para o aprendiz, ou seja, que permitam que, no caso, os pais realizem transformações e atendam às necessidades sociais do contexto em que atuam (Kubo & Botomé, 2001). Eleger o que é relevante a ser ensinado exige um trabalho de pesquisa, buscando em fontes de informação (documentos, legislações, literatura, entrevistas, avaliações, manuais) o que seria relevante para o aprendiz e para o seu ambiente (Nale, 1998). A partir dessas fontes, é possível derivar comportamentos e componentes de comportamentos. Por componentes de comportamentos, entende-se as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de consequentes que compõem as classes de comportamentos. Já o comportamento, do tipo operante, que é o que interessa neste estudo, é explicado por Skinner como as relações entre os seus componentes, de modo que seja função dessas variáveis (Todorov, 2002). Descrever os componentes de comportamentos é descrever os estímulos antecedentes, as respostas do organismo e os estímulos consequentes. Descrever a classe de comportamentos é descrever também a relação funcional entre esses componentes de comportamentos, ou seja, entre estímulos antecedentes, respostas e estímulos consequentes (Todorov, 2002). Assim, a identificação e derivação de componentes de comportamentos favorece a descrição das relações entre esses componentes, permitindo realizar sínteses comportamentais (Kienen et al., 2013).

É comum, no contexto de ensino, que outros termos sejam utilizados para fazer referência ao que os aprendizes devem aprender em um programa de treinamento. Em vez do termo “comportamento”, termos como “competências” ou “habilidades” são usados. Entretanto, eles são permeados por inconsistências conceituais que indicam uma imprecisão também na compreensão desses fenômenos (Santos, Kienen, Viecili, Botomé, & Kubo, 2009). A compreensão do processo de ensino-aprendizagem exige que os fenômenos envolvidos nesse processo estejam claros. A Análise do Comportamento fornece adequadamente um referencial para que seja possível compreender tais termos como “comportamentos”. A utilização do termo “comportamento”, em substituição aos termos “habilidades” e “competências” visa garantir que este possa ser definido, com maior precisão, como a relação entre organismo e ambiente (Santos et al., 2009). A partir dessa perspectiva analítico-comportamental, os mesmos autores indicam que “habilidades” e “competências” são adjetivos, e não substantivos, designando graus de perfeição no desempenho dos comportamentos.

Além de garantir maior precisão e clareza sobre o fenômeno, a utilização do termo “comportamento” impede que o que será ensinado ao aprendiz seja reduzido a classes de respostas que se deve observar após o treinamento, de forma descontextualizada (Santos et al.,

2009). Os comportamentos que o indivíduo deve aprender necessitam ser entendidos a partir dos seus componentes (variáveis antecedentes, resposta e variáveis consequentes) e da relação que esses componentes possuem entre si. Do contrário, a aprendizagem poderá ocorrer de forma inapropriada, pois o indivíduo poderá aprender a responder, sem aprender em qual contexto e qual deverá ser o produto da mesma (Botomé, 1980). Por exemplo, em um treinamento de pais de crianças com TEA, o objetivo “fornecer reforço” especifica apenas a resposta dos pais, mas não as variáveis antecedentes e consequentes. Uma estratégia de ensino com base nesse (falso) objetivo pode fazer com que pais reforcem, por exemplo, comportamentos inadequados. Um comportamento-objetivo alternativo poderia ser “Reforçar comportamentos socialmente relevantes no repertório da criança com o uso de elogios”, nome que indica o estímulo antecedente (comportamentos socialmente relevantes), resposta (elogiar) e o estímulo consequente (comportamento da criança reforçado). É por esse motivo que os objetivos de ensino são chamados, pela PCDC, de “comportamentos-objetivo”, fornecendo maior visibilidade ao fenômeno que, de fato, é o objetivo do ensino: o comportamento (Kienen, Kubo, & Botomé, n.d.).

Ao programar um treinamento, é preciso identificar, primeiramente, o comportamento-objetivo final, ou seja, o que o aprendiz deve estar apto a realizar após concluir o treinamento. Contudo, não é possível ensinar ao aprendiz, diretamente, o comportamento-objetivo final, pois ele tende a ser complexo. Portanto, é preciso decompor esse comportamento em outras classes de comportamentos menos abrangentes e menos complexas (Botomé, 1996). Diante do comportamento-objetivo final, o programador deve fazer a seguinte pergunta: “o que o aprendiz deve ser capaz de fazer para conseguir comportar-se dessa forma?”. A partir dessa pergunta, comportamentos-intermediários vão sendo identificados. Diante de cada novo comportamento, a mesma pergunta é feita, a fim de obter classes menos abrangentes e menos complexas de comportamentos (Botomé, 1996). No caso deste estudo, “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” pode ser considerada a classe mais complexa, podendo ser denominada de “classe geral de comportamentos”. Essa classe geral é constituída de classes menos complexas, que serão chamadas de “subclasses gerais de comportamentos”. Cada uma dessas subclasses é, ainda, composta por classes menos complexas, que podem ser denominadas “classes de comportamentos intermediárias”.

Nomear os objetivos de ensino como “comportamentos-objetivo” também impede que o programa de ensino se restrinja à “transmissão de conteúdos”. Ao definir o que será ensinado em um programa de ensino, é possível que o indivíduo que irá elaborar o treinamento pense em conteúdos a ensinar aos pais, como análise funcional, treino de

tentativas discretas, uso de dicas e extinção de comportamentos, por exemplo. Contudo, no treinamento, pretende-se que o aprendiz seja capaz de atuar diante das situações-problema que enfrenta, e não apenas de possuir conhecimento sobre o tema. Se ele precisa ser capaz de realizar algumas tarefas para solucionar problemas da sua realidade (Nale, 1998), então é necessário ensiná-lo a se comportar, colocando o foco da intervenção na relação entre a resposta do indivíduo e seu ambiente (Kienen et al., n.d.). Os “conteúdos” são informações que podem fornecer dados sobre aspectos da realidade na qual o indivíduo irá intervir e até mesmo sobre as ações que podem ser produzidas nessa realidade.

Tais aspectos “do mundo” e tais ações podem ser conceitos, instrumentos, procedimentos, recursos, necessidades ou dificuldades de pessoas, aspectos de processos, tipos de interação entre variáveis, acontecimentos da natureza, interações sociais etc., descobertos ou explicitados por meio de diferentes tipos de produção de conhecimento em qualquer das formas básicas de produzi-lo (diferentes teorias, escolas, abordagens, autores, contribuições em Ciência, Filosofia, Arte, Religião ou até mesmo no Senso-comum) (Kienen et al., n.d., p. 23).

Apesar de os “conteúdos” fornecerem informações relevantes sobre aspectos da realidade na qual o indivíduo precisa intervir e sobre as suas ações nessa realidade, transmiti-los não é suficiente para que ele esteja apto para realizar tais ações (Nale, 1998). Transmitir informações não retrata o processo de aprendizagem que ocorre no intercâmbio entre organismo e ambiente (Skinner, 1968).

Considerando que a definição do que ensinar (comportamentos-objetivo) é primordial à definição de como ensinar (as estratégias que serão utilizadas), a escolha dos procedimentos de ensino deve ocorrer após a identificação dos comportamentos-objetivo (Kienen et al., n.d.). Após esses comportamentos estarem definidos para o profissional que irá desenvolver e aplicar o treinamento, as estratégias de ensino poderão ser selecionadas. Essas estratégias, que também podem ser chamadas de atividades ou ações, necessitam fornecer, adequadamente, oportunidades para que o indivíduo treinado aprenda os comportamentos-objetivo (Botomé, 1980; Cortegoso & Coser, 2011).

No caso dos pais de crianças com TEA, é necessário que eles desenvolvam um repertório comportamental que os torne aptos a lidar com as necessidades cotidianas na relação com essas crianças, seja para a aprendizagem de comportamentos socialmente relevantes, seja para a redução de comportamentos prejudiciais. Na perspectiva analítico-comportamental, o desenvolvimento desse repertório diz respeito à aprendizagem. Aprender, por sua vez, refere-se ao comportamento do aprendiz e que ocorre como consequência do ensino (Kubo & Botomé, 2001). É papel do analista do comportamento identificar e

caracterizar o repertório comportamental a ser ensinado a esses pais e elaborar estratégias de ensino adequadas para alcançar tal objetivo.

Pesquisas têm sido realizadas a fim de verificar a eficácia dos treinamentos de pais ou cuidadores para que eles possam intervir nos comportamentos das crianças com TEA. Buzhardt, Rusinko, Heitzman-Powell, Trevino-Maack e Mcgrath (2016) avaliaram um sistema *online* e aplicado (OASIS) para ensinar pais de crianças com TEA a ensinar novos comportamentos¹¹ aos seus filhos e a manejar comportamentos desafiadores. A avaliação do programa foi realizada com os pais, em uma prova de conhecimentos e de desempenho. Os autores identificaram resultados positivos, mas com necessidade de adaptação cultural da estratégia de ensino. Apesar de terem sido descritos temas de Análise do Comportamento a serem ensinados aos pais, como “princípios básicos”, “controle de estímulos” e “estratégias de intervenção”, não foi explicitado o que os pais deveriam ser capazes de fazer a partir dessas informações. A ausência de clareza sobre comportamentos a serem ensinados, nesse caso, pode impedir que os pais aprendam diante de quais aspectos do meio eles devem utilizar esse conhecimento, o que devem fazer e qual deve ser o produto da sua ação. Apesar de os “conteúdos” serem informações relevantes, eles não são suficientes para que os pais estejam aptos a agir diante das situações-problema enfrentadas.

Ilg et al. (2016) aplicaram um programa de treinamento de pais para ensiná-los a implementar estratégias comportamentais em casa, a fim de ensinar aos filhos com TEA novos comportamentos adaptativos. A avaliação foi realizada pela análise dos comportamentos dos filhos e o conhecimento dos pais, além de nível de estresse e qualidade de vida dos mesmos. Os resultados foram inconsistentes, sendo que a maior evolução notada foi quanto à aquisição de conhecimento pelos pais. Os autores descrevem os módulos do programa, como “Entendendo o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista” e “Observando o comportamento”, e a estratégia de ensino utilizada foi conceitual, com ensino de “conteúdos” mas, novamente, não foram descritos os comportamentos que seriam ensinados aos pais, de modo que não fica claro o que os pais deveriam ser capazes de fazer a partir desse conhecimento ensinado. Entender o diagnóstico de TEA pode ser importante, desde que isso permita que os pais discriminem, por exemplo, quando a criança chora com a função de acessar um item desejado e quando o choro é decorrente de uma crise devido a uma hipersensibilidade a ruídos altos.

¹¹ O termo “habilidades” utilizado pelos autores citados foi substituído pelo termo “comportamentos”, considerando que este representa de maneira mais precisa o fenômeno ao qual se refere, a partir da perspectiva analítico-comportamental e da PCDC, utilizadas neste estudo.

No Brasil, estudos sobre treinamento de pais também foram desenvolvidos. Gomes, Souza, Silveira e Oliveira (2017) avaliaram os efeitos de um programa de intervenção mediado pelos cuidadores sobre o desempenho de crianças com TEA e os resultados indicaram que as crianças apresentaram ganhos no desenvolvimento global. Na descrição do treinamento, os autores definiram “conteúdos” a serem ensinados aos cuidadores, como “condições de ensino” e “manejo geral de comportamentos” e respostas esperadas dos cuidadores, como “fazer registros sistemáticos do desempenho da criança”. Aprender sobre “condições de ensino” é relevante apenas se os cuidadores forem capazes de manejar as condições de ensino necessárias, ou seja, a ausência de clareza sobre os comportamentos-objetivo do treinamento pode impedir que os cuidadores estejam aptos a se comportar, na sua realidade prática, a partir do conhecimento. Em relação à identificação de respostas como “fazer registros sistemáticos do desempenho da criança”, ela não especifica em qual contexto os registros devem ser feitos e qual deve ser o produto dessa ação. Assim, os pais podem aprender a registrar o desempenho da criança, mas não aprender quando fazê-lo e o que esperar como consequência desse fazer.

Também como produção brasileira, Naito (2017) avaliou um programa de treino de pais para manejar comportamentos disruptivos em crianças com TEA, avaliando o desempenho dos mesmos e das crianças. Os resultados apontaram eficácia no ensino de alguns comportamentos (enfraquecer comportamentos disruptivos), mas não de outros (fortalecer comportamentos adequados). A autora identifica “conteúdos” e classes de respostas a serem ensinados aos pais. Apenas um comportamento é identificado (“Analisar a função dos comportamentos dos filhos”), o que é insuficiente para ensinar aos pais todas as classes de comportamentos necessárias para que ele analise a função dos comportamentos dos filhos. Da mesma forma como no estudo de Gomes et al. (2017), a ausência de identificação dos comportamentos pode implicar em ensino de respostas descontextualizadas.

Outro estudo brasileiro foi o de Oliveira (2017), que comparou os efeitos da aplicação de programas de ensino por cuidadores e por profissionais sobre o desempenho de crianças com TEA. O estudo não encontrou diferença crítica entre as aplicações realizadas por cuidadores e profissionais. Nesse estudo, não houve descrição do que foi ensinado aos cuidadores. Ao aplicar um programa de treinamento, ter clareza sobre “o que” ensinar é importante para a decisão de “como” ensinar e para avaliar, após o treinamento, se os cuidadores aprenderam o que era esperado. A ausência de identificação dos comportamentos-objetivo do treinamento pode implicar em problemas para torná-lo efetivo e para avaliar sua efetividade.

Algumas pesquisas sobre treinamentos de pais ou cuidadores analisadas apresentam inconsistências nos resultados, como a melhora de alguns aspectos esperados (nível de conhecimento dos pais) não acompanhada pela melhora de outros aspectos (desempenho dos filhos) (Ilg et al., 2016). Ou ainda, eficácia no ensino de alguns comportamentos, mas não de outros (Naito, 2017). Além disso, há limitações como a ausência de avaliação da generalização da aprendizagem promovida por meio dos treinamentos (Oliveira, 2017). Em outros estudos, a medida de avaliação dos resultados foi indireta, sendo que os comportamentos das crianças não eram observados diretamente pelos experimentadores, mas os pais forneciam informações sobre eles (Ilg et al., 2016). Houve também outras limitações na avaliação dos resultados, como no estudo de Buzhardt et al. (2016), em que apenas os comportamentos dos pais ou cuidadores foram avaliados, mas não os das crianças. Em outros estudos, apenas o desempenho das crianças foi avaliado, não observando se os pais ou cuidadores desenvolveram os comportamentos necessários e se implementaram a intervenção com fidedignidade, ou seja, conforme haviam sido ensinados (Gomes et al., 2017; Oliveira, 2017).

A limitação mais significativa avaliada, contudo, foi a ausência de identificação clara e precisa dos comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores a fim de que eles intervissem nos comportamentos das crianças com TEA. Portanto, o procedimento da PCDC para identificação de classes de comportamentos demonstra possibilidade de contribuir para programas de treinamento de pais de crianças com TEA, como tem contribuído em vários outros contextos de ensino. De Luca (2008) realizou a caracterização de classes de comportamentos constituintes da classe geral "Avaliar a confiabilidade de informações". Neri (2017) também utilizou o procedimento da PCDC para caracterizar a classe de comportamentos "Capacitar os liderados a se comportarem de forma produtiva e significativa diante das situações de trabalho com as quais precisam lidar". Nascimento e Gusso (2017) realizaram identificação de classes de comportamentos de pais sociais em instituições de acolhimento na modalidade casa lar.

Teixeira (2010) utilizou o procedimento da PCDC para decompor os comportamentos constituintes da classe "analisar e sintetizar comportamentos na interação com os filhos" e, posteriormente, elaborou, aplicou e avaliou um programa de ensino para desenvolver, em um grupo de mães, alguns dos comportamentos constituintes dessa classe. Os resultados do estudo apontaram para a eficiência e eficácia do treinamento. Esse estudo fornece informações importantes sobre os comportamentos necessários para que pais estejam aptos a

intervir nos comportamentos dos seus filhos, a partir de uma análise funcional do comportamento e da utilização dos princípios comportamentais básicos.

Ainda assim, a identificação de comportamentos-objetivo a serem ensinados aos pais de crianças com TEA, por meio da tecnologia de ensino da PCDC, para que os pais promovam mudanças comportamentais nessas crianças, ainda não foi realizada. Isso indica que este estudo pode contribuir para a produção científica em Análise do Comportamento Aplicada, PCDC e intervenções comportamentais para indivíduos com TEA, fornecendo uma sistematização de classes de comportamentos a serem ensinados em um programa de treinamento dessa natureza. Além da relevância científica, o estudo possui relevância social, pois a ausência de clareza sobre os comportamentos que os pais precisam aprender nesse tipo de treinamento afeta diretamente a efetividade do mesmo. Se quem desenvolve e aplica o programa de ensino não tem clareza sobre o que os pais precisam estar aptos a realizar após a aplicação do programa, é possível que esses pais não aprendam de maneira satisfatória os comportamentos necessários para lidar com as necessidades presentes na interação com seus filhos com TEA.

A identificação do objetivo-final “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” foi selecionado considerando que as pesquisas e intervenções em ABA devem atender à dimensão da “efetividade”, proposta por Baer et al. (1968). Ser efetiva significa, segundo os autores, promover mudanças comportamentais socialmente importantes. Cooperar pode ser entendido como o comportamento de indivíduos que trabalham juntos para atingir um objetivo (Downs & Smith, 2004). Ao seguir instruções de outras pessoas e contribuir para a realização de uma atividade, é possível considerar que a criança está sendo cooperativa. Crianças com TEA costumam receber intervenções terapêuticas precoces realizadas por vários profissionais diferentes (analistas do comportamento, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, fisioterapeutas, psicopedagogos etc.) e por pais. Logo, precisam seguir diversas instruções para que se engajem nas atividades terapêuticas propostas e apresentem a evolução esperada. Os comportamentos cooperativos, portanto, são socialmente relevantes para que crianças com TEA possam se beneficiar de maneira efetiva das intervenções terapêuticas e precoces oferecidas a elas. Ainda assim, é comum que crianças com TEA apresentem déficits de comportamentos cooperativos (Downs & Smith, 2004).

De modo geral, é possível considerar que o treinamento de pais de crianças com TEA pode ser uma forma de capacitá-los a intervir nos comportamentos de seus filhos, facilitando o acesso desses à intervenção comportamental mais intensiva. As pesquisas que exploram

essa estratégia de ensino apresentam limitações, como a ausência de definição clara do que elas se propõem a ensinar aos pais ou cuidadores. Isso contraria o proposto pela PCDC, que aponta para a importância de estabelecer inicialmente comportamentos-objetivo a serem ensinados. Portanto, este estudo se propõe a sistematizar, em graus de abrangência, a partir da literatura da área, os comportamentos a serem ensinados aos pais de crianças com TEA, a fim de que eles ensinem comportamentos cooperativos a essas crianças.

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo Geral

Sistematizar, por graus de abrangência, as classes de comportamentos que pais e cuidadores precisam aprender para que sejam capazes de promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Selecionar fontes de informação que contenham informações sobre o que os pais devem estar aptos a fazer para promoverem a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA;
- Identificar os principais comportamentos e componentes de comportamentos que constituem a classe de comportamentos “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, a partir das fontes de informação selecionadas;
- Organizar os comportamentos que compõem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, identificados na literatura, a partir da distribuição em classes e subclasses conforme a complexidade desses comportamentos;
- Decompor os comportamentos que constituem a classe de comportamentos “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, a fim de identificar comportamentos-intermediários que são pré-requisito para a aprendizagem de comportamentos mais complexos;

- Organizar as classes de comportamentos que compõem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, em um diagrama de decomposição, com base em graus de abrangência.

2.3 MÉTODO

O método utilizado neste estudo foi adaptado do método proposto na Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (De Luca, 2008; Kienen, 2008; Nascimento & Gusso, 2017; Neri, 2017) Ele consta de doze etapas que possibilitaram a identificação, derivação e decomposição dos comportamentos e componentes de comportamentos constituintes da classe “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, a partir das fontes de informação.

2.3.1 Fontes De Informação

Foram utilizadas 20 fontes de informação, que continham dados sobre comportamentos e componentes dos comportamentos (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes) que constituem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”.

Inicialmente, as fontes foram selecionadas em duas etapas: (1) a partir dos estudos analisados no Estudo 1; e (2) a partir das referências citadas nos estudos selecionados nessa primeira etapa. Os critérios para inclusão das fontes foram que: (a) elas deveriam descrever comportamentos a serem desenvolvidos em pais, cuidadores ou profissionais que irão intervir com a criança; e (b) que os comportamentos descritos fossem relativos ao ensino de seguimento de instruções, ensino de comportamentos de cooperação ou obediência, análise dos comportamentos das crianças ou definição de objetivos de ensino para a mesma. A inclusão de fontes que se referiam a comportamentos relativos à análise do comportamento e à definição de objetivos de ensino ocorreu porque esses são comportamentos relevantes para que os pais ou cuidadores possam intervir para ensinar comportamentos cooperativos, contudo, os estudos que se referiam aos comportamentos cooperativos, cooperação e seguimento de instrução não apresentavam dados suficientes sobre eles.

Nessas duas primeiras etapas, foram selecionadas 19 fontes de informação, que foram divididas em quatro grupos, de acordo com os sujeitos que mediarão a intervenção e os

comportamentos a serem desenvolvidos por quem a mediou. Os quatro grupos estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1

Critérios de agrupamento das fontes de informação

	Comportamentos relativos ao ensino de seguimento de instruções, comportamentos de cooperação ou obediência	Comportamentos relativos à análise dos comportamentos da criança ou à definição de objetivos de ensino para a mesma
Intervenção mediada por pais ou cuidadores (Treinamentos de pais ou cuidadores)	G1	G3
Intervenção mediada por profissionais (pesquisadores)	G2	-- ¹²

Por último, uma fonte de informação adicional (Teixeira, 2010) foi selecionada, tendo em vista que as demais fontes não forneciam informações suficientes para identificar os comportamentos necessários para que pais pudessem analisar os comportamentos das crianças com TEA. Embora estudos do G3 possuíssem dados relativos à análise dos comportamentos da criança, havia lacunas significativas para que fosse possível nomear os comportamentos a serem ensinados aos pais. O estudo de Teixeira (2010) apresenta a caracterização dos comportamentos a serem desenvolvidos por pais para que possam analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos, o que se constituiu uma fonte de informações significativamente relevante para o objetivo deste estudo.

2.3.2 Instrumentos

Foram utilizados quatro protocolos de registro, em etapas específicas do procedimento, que serão descritas posteriormente. Todos os protocolos foram utilizados em *Microsoft Excel*.

O Protocolo A foi utilizado para registrar o trecho identificado da fonte de informação, destacar as partes que apresentam informações relevantes, registrar e derivar informações, avaliar a linguagem utilizada para a derivação desses componentes e redigir uma versão mais

¹² Não havia estudos que correspondiam a esses critérios de agrupamento.

Nota. Fonte: Adaptado (Sahão, 2019, p. 54).

O Protocolo C foi utilizado para propor uma nova versão do trecho selecionado, considerando os problemas identificados pelo juiz externo na etapa anterior e com o objetivo de corrigi-los a partir dos critérios também citados anteriormente. A nova versão do trecho selecionado foi registrada ao lado do trecho original, como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4

Protocolo C utilizado para nova versão corrigida dos trechos selecionados

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Versão após avaliação do juiz externo e da pesquisadora

Nota. Fonte: Adaptado (De Luca, 2008, p. 86).

O Protocolo D foi utilizado para registro das classes de comportamentos identificadas e renomeadas a partir das etapas anteriores e classificação das mesmas em classes e subclasses das quais fazem parte, como apresentado na Tabela 5.

Tabela 5

Protocolo D utilizado para organizar e classificar em uma lista as classes de comportamentos encontradas a partir do procedimento de identificação, registro e avaliação da nomenclatura dos trechos selecionados

Lista das classes de comportamentos renomeadas	Classe de comportamentos intermediária da qual fazem parte	Subclasse geral de comportamentos da qual fazem parte

Nota. Fonte: Adaptado (Sahão, 2019, p. 53).

2.3.3 Procedimento De Coleta, Registro E Análise De Dados

As doze etapas que constituem o procedimento utilizado para a identificação e/ou derivação e decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” constam na Tabela 6.

Tabela 6

Resumo das etapas do procedimento para identificação e/ou derivação e decomposição dos comportamentos constituintes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”

Etapa	Descrição do procedimento correspondente às etapas	Instrumentos
1	Selecionar, registrar e destacar, nos trechos selecionados, as partes que contenham informações acerca das características dos comportamentos ou componentes de comportamento.	Protocolo A
2	Identificar e registrar possíveis comportamentos e componentes de comportamentos constituintes da classe geral, a partir dos trechos selecionados.	Protocolo A
3	Derivar e registrar comportamentos e componentes de comportamentos constituintes da classe geral.	Protocolo A
4	Avaliar a nova nomenclatura proposta na etapa anterior e, quando necessário, aperfeiçoar a nomenclatura.	Protocolo A
5	Avaliar a abrangência dos nomes dos comportamentos propostos nas etapas anteriores e, quando necessário, propor uma nova versão.	Protocolo A
6	Redigir uma versão mais precisa e concisa e com estrutura gramatical e grau de abrangência adequados, em relação à versão anterior, quando necessário.	Protocolo A
7	Avaliar o nome das classes de comportamentos propostos e a coerência em relação aos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação (etapa realizada pelo juiz externo).	Protocolo B
8	Quando necessário, corrigir os nomes das classes de comportamentos com base nos critérios avaliados pelo juiz externo.	Protocolo C
9	Organizar em uma lista as classes de comportamentos constituintes da classe geral.	Protocolo D
10	Classificar as classes de comportamentos constituintes da classe geral.	Protocolo D
11	Decompor as classes de comportamentos constituintes da classe geral, quando necessário.	
12	Organizar as classes de comportamentos constituintes da classe geral em um diagrama de decomposição.	

Etapa 1: Selecionar, registrar e destacar, nos trechos selecionados, as partes que contenham informações acerca das características dos comportamentos ou componentes de comportamento.

As fontes de informação selecionadas foram lidas na íntegra e os trechos que continham informações relevantes sobre a classe geral foram selecionados. Os critérios para considerar a informação como relevante foram: (a) fazer referência a comportamentos ou componentes de comportamentos; e (b) fazer referência ao ensino de comportamentos de obediência, cooperação ou seguimento de instruções, análise de comportamentos ou definição de objetivos de ensino.

Os componentes de comportamentos se referem a classes de estímulos antecedentes, classes de respostas, classes de estímulos consequentes e classes de comportamentos menos abrangentes que fazem parte da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”. Para identificar classes de estímulos antecedentes, por exemplo, foram observados eventos ambientais que antecedem o comportamento dos pais em um ambiente natural e que têm função controladora sobre ele, fornecendo contexto para eles intervirem no comportamento da criança. Quanto às classes de respostas, foram observadas respostas dos pais que devem ocorrer em determinado contexto para intervirem no comportamento das crianças. As classes de estímulos consequentes são modificações no comportamento da criança ou dos pais, produzidas pela resposta dos pais, e que irão selecionar o comportamento do mesmo.

Os trechos selecionados foram transcritos para o Protocolo A. Trechos em língua inglesa foram traduzidos para a língua portuguesa, em tradução livre, feita pela pesquisadora. Durante a tradução, os termos “*compliance*” e “*noncompliance*”, normalmente traduzidos para o português como “obediência” e “desobediência” ou “cumprimento” e “descumprimento”, foram traduzidos para “cooperação” e “não cooperação”, considerando o objetivo deste estudo. O termo “obediência” foi mantido apenas nos trechos que se referiam a procedimentos específicos, como “*guided compliance*”, em português “obediência guiada”. Análises posteriores foram realizadas a partir da versão em língua portuguesa do trecho. As informações, no trecho, que faziam referência a comportamentos ou classes de comportamentos foram destacadas em negrito.

A Tabela 7 apresenta um exemplo do Protocolo A após a primeira etapa do procedimento.

Tabela 7

Exemplo do Protocolo A após Etapa 1 do procedimento

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Trecho selecionado traduzido para o português	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Consequentes	Classes de Comportamentos	Classe de Comportamentos mais abrangente (Trecho modificado)
"Parent trainees were also asked to complete a modified version of the Reinforcement Assessment for Individuals with Severe Disabilities (...) to identify their children's preferred edibles (provided during generalization and maintenance probes with the children)" (Spiegel et al., 2016, p. 307)	"Os pais treinados também foram solicitados a completar uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves (...) para identificar os comestíveis preferidos da criança (fornecidos durante as provas de generalização e manutenção da criança)"					

Etapa 2: Identificar e registrar possíveis comportamentos e componentes de comportamentos constituintes da classe geral, a partir dos trechos selecionados

Os trechos identificados na etapa 1 foram analisados de modo a identificar os comportamentos e componentes dos comportamentos da classe geral. Esses dados foram transcritos para a terceira, quarta, quinta e sexta coluna do Protocolo A, como no exemplo da Tabela 8.

Tabela 8
Exemplo do Protocolo A após Etapa 2 do procedimento

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Trecho selecionado traduzido para o português	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Consequentes	Classes de Comportamentos	Classe de Comportamentos mais abrangente (Trecho modificado)
"Parent trainees were also asked to complete a modified version of the Reinforcement Assessment for Individuals with Severe Disabilities (...) to identify their children's preferred edibles (provided during generalization and maintenance probes with the children)" (Spiegel et al., 2016, p. 307)	"Os pais treinados também foram solicitados a completar uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves (...) para identificar os comestíveis preferidos da criança (fornecidos durante as provas de generalização e manutenção da criança)"	Os pais treinados foram solicitados	Completar uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves	Comestíveis preferidos da criança	Identificar os comestíveis preferidos da criança	

Etapa 3: Derivar e registrar comportamentos e componentes de comportamentos constituintes da classe geral

Nessa etapa, foi realizada a derivação de possíveis componentes de comportamentos, a partir dos componentes já identificados nas etapas anteriores. A derivação é a dedução de possíveis componentes, que pode ser facilitada por algumas perguntas norteadoras. Diante da classe de estímulos antecedentes, pode ser questionado: "Em que condições isso pode ocorrer? O que é necessário para que ocorra? Quais as situações antecedentes?"; diante da classe de respostas, a pergunta "Qual ação deve ser apresentada?" pode auxiliar; e diante da classe de estímulos consequentes, pode ser perguntado: "Quais os efeitos dessa ação? O que

pode decorrer dela?”. Os componentes derivados foram registrados e destacados em itálico, no Protocolo A, como no exemplo da Tabela 9.

Tabela 9

Exemplo do Protocolo A após Etapa 3 do procedimento

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Trecho selecionado traduzido para o português	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Consequentes	Classes de Comportamentos	Classe de Comportamentos mais abrangente (Trecho modificado)
"Parent trainees were also asked to complete a modified version of the Reinforcement Assessment for Individuals with Severe Disabilities (...) to identify their children's preferred edibles (provided during generalization and maintenance probes with the children)" (Spiegel et al., 2016, p. 307)	"Os pais treinados também foram solicitados a completar uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves (...) para identificar os comestíveis preferidos da criança (fornecidos durante as provas de generalização e manutenção da criança)"	<i>Necessidade de identificar os comestíveis preferidos da criança</i>	Completar uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves	<i>Identificação dos comestíveis preferidos da criança</i>	Identificar os comestíveis preferidos da criança <i>por meio da aplicação de uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves</i>	

Etapa 4: Avaliar a nova nomenclatura proposta na etapa anterior e, quando necessário, aperfeiçoar a nomenclatura

A linguagem utilizada para descrever os comportamentos e componentes identificados e derivados foi analisada a partir dos critérios identificados por Danna e Matos (2006): (a) objetividade: linguagem faz referência, direta ou indiretamente, à variável observável; (b) clareza: linguagem permite fácil compreensão, respeita estrutura gramatical do idioma e não utiliza termos ambíguos; (c) precisão: linguagem descreve o fenômeno a qual se refere com exatidão, referente à amplitude de valores que ela pode assumir; (d) concisão: linguagem não utiliza palavra desnecessárias; e (e) estrutura gramatical da frase: as classes de

comportamentos foram descritas com um verbo no infinitivo e um complemento, indicando a relação entre o que o indivíduo faz, o ambiente no qual faz e as consequências do que faz. A partir de uma avaliação baseada nesses critérios, foi possível identificar problemas nos nomes dos comportamentos e componentes identificados e derivados nas etapas anteriores.

Etapa 5: Avaliar a abrangência dos nomes dos comportamentos propostos nas etapas anteriores e, quando necessário, propor uma nova versão.

Os componentes e comportamentos descritos nas etapas anteriores deveriam estar descritos com uma linguagem que descrevesse com precisão os comportamentos e seus componentes, a partir dos princípios da Análise do Comportamento. Os trechos deveriam indicar com objetividade os comportamentos e os componentes desses comportamentos, contudo, trechos que indicavam comportamentos muito específicos (e.g., aplicáveis a uma situação muito específica) foram modificados para que abrangessem tarefas ou situações mais amplas. Por exemplo, se o trecho original indicasse o comportamento de “pedir que a criança pegasse um item no chão”, esse trecho era substituído por “pedir que a criança realizasse uma tarefa específica”, ou ainda, o trecho “consequenciar a resposta cooperativa em até 5 segundos” era substituído por “consequenciar a resposta cooperativa dentro de um período de tempo determinado”.

Etapa 6: Redigir uma versão mais precisa e concisa e com estrutura gramatical e grau de abrangência adequados, em relação à versão anterior, quando necessário.

A partir da avaliação realizada nas etapas 4 e 5, foram propostas novas versões para os nomes dos comportamentos, considerando os critérios já descritos para atender a uma linguagem mais precisa, concisa, objetiva, clara e com grau de abrangência adequado. As informações foram registradas na última coluna do Protocolo A.

O Protocolo A, após a realização da Etapa 6 do procedimento, consta no Apêndice B deste trabalho. A Tabela 10 apresenta apenas um exemplo que ilustra esta etapa, com as modificações propostas nas duas etapas anteriores. Em itálico, constam as alterações realizadas para garantir objetividade, precisão, concisão, clareza e grau de abrangência adequado.

Tabela 10

Exemplo do Protocolo A após Etapa 4, 5 e 6 do procedimento

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Trecho selecionado traduzido para o português	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Consequentes	Classes de Comportamentos	Classe de Comportamentos mais abrangente (Trecho modificado)
"Parent trainees were also asked to complete a modified version of the Reinforcement Assessment for Individuals with Severe Disabilities (...) to identify their children's preferred edibles (provided during generalization and maintenance probes with the children)" (Spiegel et al., 2016, p. 307)	"Os pais treinados também foram solicitados a completar uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves (...) para identificar os comestíveis preferidos da criança (fornecidos durante as provas de generalização e manutenção da criança)"	Necessidade de identificar os comestíveis preferidos da criança	<i>Aplicar</i> uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves	Identificação dos comestíveis preferidos da criança	Identificar os comestíveis preferidos da criança por meio da aplicação de uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves	Identificar <i>os reforçadores preferidos da criança por meio da aplicação de um teste de preferências</i>

Etapa 7: Avaliar o nome das classes de comportamentos propostos e a coerência em relação aos trechos selecionados da obra utilizada como fonte de informação (etapa realizada pelo juiz externo)

A sétima etapa foi realizada por uma juíza externa, que foi uma analista do comportamento, pesquisadora da área e com conhecimento sobre o procedimento da PCDC. A juíza avaliou as novas nomenclaturas propostas na etapa 6, a partir dos critérios de objetividade, clareza, precisão e concisão, já descritos anteriormente, e da coerência em relação aos trechos originais selecionados nas fontes de informação. A juíza registrou os dados obtidos no Protocolo B, como consta na Tabela 11.

Tabela 11
Exemplo do Protocolo B após Etapa 7 do procedimento

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação (traduzido)	Classe de Comportamentos mais abrangente (Trecho modificado)	Há problema, no trecho modificado? (SIM ou NÃO)	Objetividade	Concisão	Clareza	Precisão	Há coerência entre o trecho selecionado da fonte de informação e o novo trecho proposto? SIM ou NÃO	Justifique e sugira adequação da nomenclatura (quando necessário)
"Quando uma criança segue uma ordem do pai dentro de 10 segundos, o pai faz uma declaração positiva utilizando tom de voz entusiástico e expressão social agradável" (Hansen et al., 2017, p. 1884)	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de uma declaração positiva	SIM			Há possibilidade de mais de uma interpretação do que seria "declaração positiva"	O complemento "declaração positiva" não indica exatamente qual comportamento deve ser emitido	SIM	

Essa etapa visa garantir maior confiabilidade aos dados obtidos nas etapas anteriores. Para avaliar a concordância entre a pesquisadora e a juíza, o número de trechos em que houve concordância foi dividido pelo número total de trechos e o resultado foi multiplicado por 100 (Fagundes, 2015). Com isso, foi obtido 80,6% de concordância entre pesquisadora e juíza. Nos casos em que houve discordância, ambas examinaram os dados para chegar a um consenso.

Etapa 8: Quando necessário, corrigir os nomes das classes de comportamentos com base nos critérios avaliados pelo juiz externo

A partir da avaliação da juíza e do exame dos dados realizado por juíza e pesquisadora na etapa 7, foi realizada a correção dos trechos e dos nomes das classes de comportamentos em que houve problema, para obter uma versão mais precisa, clara, objetiva, coerente e concisa dos nomes dessas classes de comportamentos. A correção foi realizada no Protocolo C, como consta na Tabela 12.

Tabela 12

Exemplo do Protocolo C após a Etapa 8 do procedimento

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Versão após avaliação do juiz externo e da pesquisadora
Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de uma declaração positiva.	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de elogio ou agradecimento.

Etapa 9: Organizar em uma lista as classes de comportamentos constituintes da classe geral

Os nomes das classes de comportamentos, resultado das etapas anteriores, foram organizados em uma lista, de modo a avaliar o conhecimento produzido ao longo do procedimento. Nesta etapa, foi realizada a padronização das nomenclaturas, de acordo com os seguintes critérios: (a) em caso de nomes repetidos, os nomes excedentes foram excluídos; e (b) em caso de nomes diferentes que descrevessem o mesmo comportamento, manteve-se o nome que descrevesse de maneira mais completa, excluindo os demais. Quando necessário, para atender ao critério (b), o nome da classe de comportamentos foi modificado, mesclando os nomes para que descrevessem os comportamentos de maneira mais completa. Por exemplo, os nomes “Consequenciar respostas cooperativas da criança por meio do uso de elogio descritivo” e “Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução fornecida por meio de elogios dentro de um período de tempo designado” foram substituídos por “Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio do uso de elogio descritivo dentro de um período de tempo designado”. Um exemplo desse procedimento consta na Tabela 13.

Tabela 13

Exemplo do Protocolo D após Etapa 9 do procedimento

Lista das classes de comportamentos renomeadas	Classe de comportamentos intermediária da qual fazem parte	Subclasse geral de comportamentos da qual fazem parte
---	---	--

<p>Identificar os reforçadores preferidos da criança por meio da aplicação de um teste de preferências</p> <p>Identificar itens de preferência da criança por meio da aplicação de avaliações de preferências de estímulo emparelhado, utilizando uma variedade de estímulos encontrados nos ambientes de convivência da criança</p>		
---	--	--

Etapa 10: Classificar as classes de comportamentos constituintes da classe geral

A partir da lista de comportamentos obtidas na etapa anterior, foi possível identificar quatro subclasses gerais de comportamentos: (a) “Analisar os comportamentos da criança”, (b) “Planejar a intervenção a ser realizada com a criança”, (c) “Implementar a intervenção planejada com a criança” e (d) “Avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança”. Todas essas subclasses gerais de comportamentos compõem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”.

A partir das quatro subclasses gerais de comportamentos, foram ainda identificadas 11 classes de comportamentos intermediárias, que se referem a comportamentos menos complexos que constituem as quatro subclasses gerais. Por exemplo, na subclasse geral “Planejar a intervenção a ser realizada com a criança”, foi possível identificar duas classes de comportamentos intermediárias: “Definir objetivos de intervenção em relação ao comportamento da criança” e “Definir estratégias de intervenção para a criança”. O registro foi realizado no Protocolo D, como consta na Tabela 14.

Tabela 14

Exemplo do Protocolo D após Etapa 10 do procedimento

<p>Lista das classes de comportamentos renomeadas</p>	<p>Classe de comportamentos intermediária da qual fazem parte</p>	<p>Subclasse geral de comportamentos da qual fazem parte</p>
<p>Identificar os reforçadores preferidos da criança por meio da aplicação de um teste de preferências</p> <p>Identificar itens de preferência da criança por meio da aplicação de avaliações de preferências de estímulo emparelhado, utilizando uma variedade de estímulos</p>	<p>Definir estratégias de intervenção comportamental para a criança</p>	<p>Planejar a intervenção a ser realizada com a criança</p>

encontrados nos ambientes de
convivência da criança

Etapa 11: Decompor as classes de comportamentos constituintes da classe geral, quando necessário.

Quando necessário, os comportamentos identificados até então foram decompostos em outros comportamentos, de acordo com o procedimento de decomposição proposto por Botomé (1996). Foi necessário decompor alguns comportamentos porque algumas classes de comportamentos identificadas na literatura eram complexas e não forneciam informações sobre os comportamentos pré-requisito que os pais deveriam aprender anteriormente, para que estivessem aptos a aprender os comportamentos mais complexos. Em outros casos, as classes de comportamentos eram específicas, sendo necessário identificar classes mais abrangentes das quais essas faziam parte.

Portanto, o procedimento de decomposição ocorreu da seguinte forma: diante de um comportamento, foi realizada a pergunta: “O que os pais devem estar aptos a realizar para que possam se comportar dessa forma?”. Por exemplo, diante do comportamento “analisar os comportamentos da criança”, a seguinte pergunta foi feita: “O que os pais devem estar aptos a realizar para que possam analisar os comportamentos da criança?”. As respostas foram transcritas em pedaços de papel e distribuídas em uma coluna à direita do comportamento “analisar os comportamentos da criança”. Diante de todas as respostas, a mesma pergunta foi realizada, de modo a identificar comportamentos-intermediários que são pré-requisito para a aprendizagem desses. Assim, foi possível identificar outros comportamentos que devem ser objetivo de ensino aos pais por constituírem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”.

Etapa 12: Organizar as classes de comportamentos constituintes da classe geral em um diagrama de decomposição.

Os comportamentos identificados nas fontes de informação e na etapa anterior foram organizados em um diagrama de decomposição, de modo que os mais complexos ficassem à esquerda e os comportamentos mais simples, pré-requisito para os demais, ficassem à direita, como no exemplo da Figura 1.

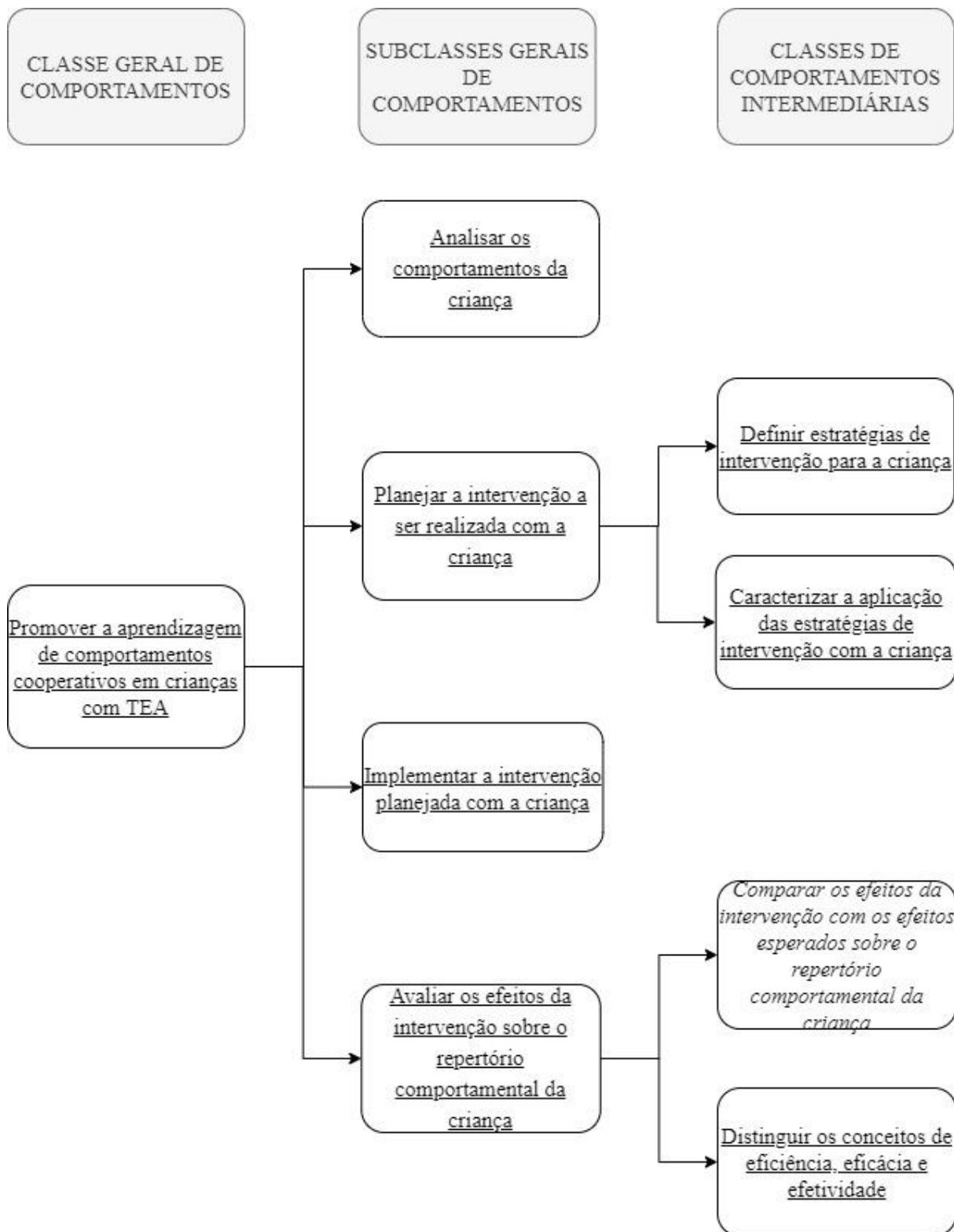


Figura 1. Exemplo de parte do diagrama de decomposição da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”

Como é possível observar, a classe de comportamentos localizada na extrema esquerda (“promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”) é a

mais complexa apresentada no diagrama. Para que os pais se tornem aptos a realizá-la, é preciso que sejam capazes de se comportar de acordo com as quatro subclasses gerais de comportamentos que aparecem logo à direita dela: “planejar a intervenção a ser realizada com a criança”, por exemplo. Para “planejar a intervenção a ser realizada com a criança” os pais precisam ser capazes, ainda, de “definir estratégias de intervenção para a criança”, por exemplo. Assim, quanto mais à direita os comportamentos estão localizados no diagrama, mais simples eles são. Isso também significa que eles são pré-requisito para a aprendizagem dos comportamentos mais complexos, localizados à esquerda. Portanto, para que os pais aprendam os comportamentos localizados mais à esquerda do diagrama, eles precisam, anteriormente, aprenderem os comportamentos localizados mais à direita.

Durante a organização das classes de comportamentos no diagrama, alguns nomes foram alterados pela pesquisadora, com o objetivo de padronizar a linguagem utilizada para se referir ao mesmo fenômeno e para tornar os comportamentos mais claros e precisos. Por exemplo, na subclasse geral “planejar a intervenção a ser realizada com a criança”. A classe de comportamentos “definir metas individuais para a criança durante situações do dia-a-dia”, identificada na literatura, teve seu nome modificado para “definir objetivos individuais para a criança durante situações do dia-a-dia”. Tal modificação foi necessária considerando que “metas” e “objetivos” se referem a fenômenos distintos e que, para que os pais se tornem aptos a definir objetivos de intervenção em relação ao comportamento da criança, o pré-requisito mais adequado é que eles se tornem capazes de definir objetivos individuais para a criança durante situações do dia-a-dia. As classes de comportamentos identificadas nas fontes de informação durante as primeiras etapas do procedimento aparecem no diagrama em formatação comum. As classes de comportamentos que foram identificadas no estudo de Teixeira (2010) aparecem em *itálico*. As classes de comportamentos que foram decompostas pela pesquisadora na etapa anterior e as modificações realizadas nos nomes das classes durante esta etapa aparecem sublinhadas, no diagrama. No Apêndice C constam todas as classes de comportamentos identificadas e derivadas das fontes de informação iniciais, antes das alterações realizadas pela pesquisadora nesta etapa.

A decomposição e sistematização das classes de comportamentos no diagrama foram avaliadas por uma juíza externa, pesquisadora com conhecimento sobre o procedimento de decomposição e sobre intervenções comportamentais com crianças com TEA. A concordância entre a pesquisadora e a juíza foi calculada a partir do número de classes de comportamentos em que houve concordância, dividido pelo número total de classes de comportamentos, e o resultado foi multiplicado por 100 (Fagundes, 2015). O cálculo indicou 93,9% de

concordância entre as pesquisadoras e as discordâncias foram examinadas em conjunto para obter consenso. Alguns nomes de classes de comportamentos identificados na literatura foram excluídos do diagrama, em consenso entre juíza e pesquisadora, por serem nomes diferentes para se referir a uma mesma classe de comportamentos.

Os dados deste estudo foram apresentados em duas seções. Na primeira seção, foram apresentadas as 83 classes de comportamentos constituintes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” identificadas e derivadas a partir das fontes iniciais, além das subclasses gerais, classes de comportamentos intermediárias e grupos de fonte de informação nas quais as classes de comportamentos foram distribuídas. Por meio de estatística descritiva, foi apresentada a porcentagem de classes de comportamentos distribuídas em cada uma dessas classes e grupos. Na segunda seção, foi apresentada a sistematização, por graus de abrangência, das 312 classes de comportamentos identificadas, derivadas e decompostas, em um diagrama de decomposição da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”. As implicações desses dados foram discutidas a partir da literatura.

2.4 RESULTADOS

Como resultados, serão apresentados os dados referentes às classes de comportamentos que constituem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, a partir da literatura utilizada e do procedimento de decomposição de comportamentos complexos.

Classes de comportamentos que constituem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, identificadas e derivadas a partir das fontes de informação iniciais

Inicialmente, nas fontes de informação analisadas, foram identificadas 161 classes de comportamentos (Apêndice C) que constituem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”. Após a organização das classes em uma lista e remoção de nomes duplicados, restaram 83 classes de comportamentos. A partir delas, foram identificadas quatro subclasses gerais de comportamentos: (1) analisar os comportamentos da criança; (2) planejar a intervenção a ser realizada com a criança; (3) implementar a intervenção planejada com a criança; e (4) avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança.

As 83 classes de comportamentos identificadas na literatura foram distribuídas a partir dessas quatro subclasses gerais de comportamentos. A porcentagem de classes de comportamentos em cada subclasse geral consta na Figura 2.

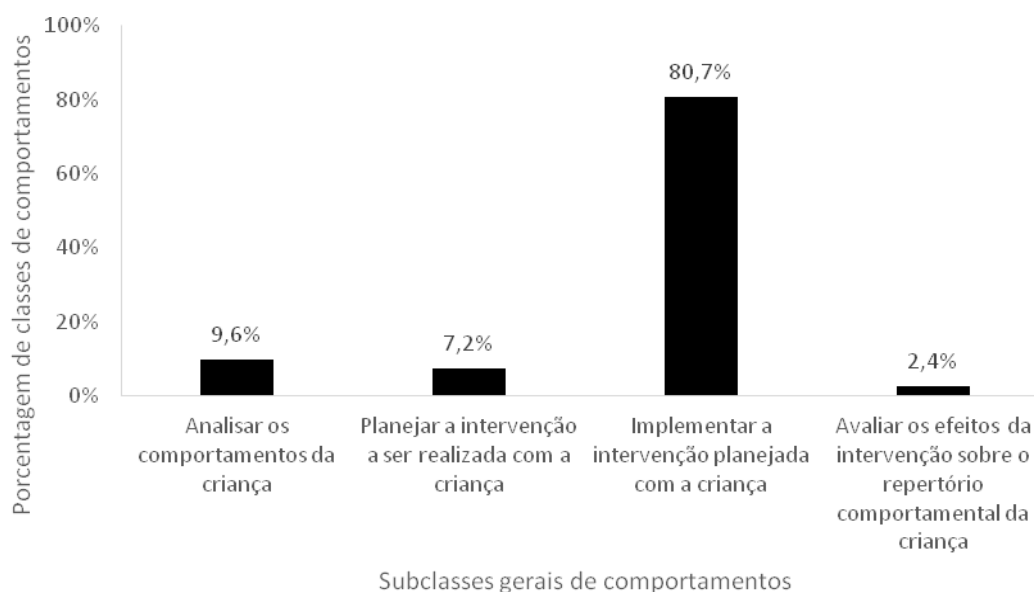


Figura 2. Porcentagem de classes de comportamentos por subclasse geral de comportamentos constituintes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, identificadas a partir das fontes de informação iniciais

É possível observar que 80,7% (N=67) das classes de comportamentos estão distribuídas na subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança”. Nesta subclasse geral, “fornecer condições ambientais para respostas da criança” (N=25) é a classe de comportamentos constituída pela maior quantidade de classes de comportamentos, seguida pela classe “consequenciar respostas cooperativas da criança” (N=18). Comportamentos da subclasse geral “analisar os comportamentos da criança” constituem 9,6% (N=8) do total, seguido pelos comportamentos relacionados ao planejamento da intervenção (7,2%; N=6) e pelos comportamentos relacionados à avaliação dos efeitos da intervenção (2,4%, N=2).

A partir das quatro subclasses gerais, foram identificadas 11 classes de comportamentos intermediárias, que são classes menos abrangentes do que as subclasses gerais de comportamentos. Na Tabela 15, é possível observar as 83 classes de comportamentos distribuídas entre as 11 classes de comportamentos intermediárias. A Tabela 15 também indica de quais grupos de fontes de informação as classes de comportamentos foram identificadas, através das legendas G1 (estudos de treinamentos de pais e cuidadores para ensino de comportamentos cooperativos e outros relacionados), G2 (estudos de intervenção mediados por profissionais para ensino de comportamentos cooperativos e outros relacionados) e G3 (estudos de intervenção mediada por pais ou cuidadores para ensino de análise do comportamento da criança ou definição de objetivos de ensino para a mesma).

Tabela 15

*Classes de comportamentos intermediárias que compõem as subclasses gerais de comportamentos***Obter dados sobre os comportamentos da criança**

- Obter informações para análise de respostas das crianças por meio de registro de dados (G1)
- Obter dados sobre as respostas emitidas pela criança, por meio de observação (G3)
- Discriminar entre respostas com diferentes topografias apresentadas pela criança (G3)
- Obter dados sobre os possíveis antecedentes das respostas emitidas pela criança, por meio de observação (G3)
- Obter dados sobre as consequências produzidas pelas respostas emitidas pela criança, por meio de observação (G3)
- Obter dados sobre os comportamentos disruptivos da criança no ambiente em que esses comportamentos acontecem, por meio de observação e registro (G3)

Analisar a função dos comportamentos da criança

- Analisar a função dos comportamentos disruptivos da criança (G3)
- Avaliar a função de comportamentos mal adaptativos da criança (G3)

Definir objetivos de intervenção em relação ao comportamento da criança

- Identificar uma tarefa que precisa ser melhor realizada pela criança (G3)
- Avaliar o atual nível de participação da criança na tarefa que precisa ser melhor realizada (G3)
- Definir o melhor objetivo a ser alvo de intervenção para melhorar o engajamento da criança em uma tarefa (G3)
- Definir metas individuais para a criança durante situações do dia-a-dia (G3)

Definir estratégias de intervenção para a criança

- Definir estratégias de intervenção para a criança durante situações do dia-a-dia (G3)
- Identificar itens de preferência da criança por meio da aplicação de avaliações de preferências de estímulo emparelhado, utilizando uma variedade de estímulos encontrados nos ambientes de convivência da criança (G1, G2 e G3)

Promover mudanças no repertório comportamental da criança por meio de intervenção comportamental

- Promover melhor participação da criança em uma tarefa na qual ela apresenta problemas de participação, por meio do uso de estratégias comportamentais (G3)
- Promover comportamentos positivos alternativos aos comportamentos mal adaptativos no repertório comportamental da criança (G3)
- Promover mudanças no comportamento da criança por meio da condução de intervenção (G3)

Fornecer condições ambientais para respostas da criança

- Promover a participação da criança em uma tarefa por meio do uso de suporte visual (exemplo: uso de imagens e contador de tempo) (G3)
- Aplicar estratégias antecedentes, incluindo agendas visuais, para aumentar a probabilidades de respostas cooperativas da criança (G1)
- Descrever brevemente as contingências que estarão em vigor antes de iniciá-las, por meio de informações e modelo (G2)
- Fornecer informações e modelo para a criança quanto ao uso do sistema de cupons antes de fornecer instruções sob o esquema de reforçamento DRA (G1)
- Apresentar, em ordem aleatória, justificativas junto às instruções, para que a criança coopere (G2)
- Obter contato visual da criança orientando-se para ela, chamando-a pelo nome e esperando (G1)
- Reduzir o custo de resposta para que a criança coopere com ordem mantendo os itens necessários para a cooperação próximos da criança (G2)
- Promover oportunidade para fornecer a demanda, por meio de contato visual e chamando a criança pelo nome (G1)
- Solicitar para a criança realizar uma tarefa que esteja disponível para ser realizada (G1)
- Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, tempo de espera designado e uma ordem (G1)
- Fornecer uma primeira instrução verbal vocal, após dizer o nome da criança, para que ela coopere (G1, G2)
- Fornecer instrução para que a criança entregue ao adulto um item preferido ao qual possui acesso (G2)
- Fornecer solicitações com um intervalo de tempo designado entre elas, para que a criança coopere (G1)
- Fornecer à criança uma demanda que seja: clara, direta, afirmativa, com tom de voz uniforme e de demanda e sem repetições ou reformulações (G1)
- Fornecer as instruções para que a criança coopere enquanto segura um pequeno pedaço do item comestível

mais preferido da criança nas mãos (G2)

Fornecer instruções para que a criança desligue o vídeo preferido ou entregue o brinquedo preferido ao adulto, após ela ter acesso a eles por um período de tempo designado e enquanto segura uma sacola do item comestível mais preferido da criança (G2)

Fornecer instruções para que a criança desligue o vídeo preferido ou entregue o brinquedo preferido ao adulto, após ter acesso a eles por um período de tempo designado (G2)

Requisitar por cooperação da criança diante da não cooperação à solicitação inicial por meio de: repetição da solicitação e tempo de espera por um período designado (G2)

Implementar a sequência de respostas de alta probabilidade para obter respostas cooperativas da criança (G1)

Emitir comandos aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar, em intervalos de tempo designados (G2)

Aguardar, por um período de tempo designado, pela cooperação da criança à instrução fornecida após cada instrução a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar (G1)

Fornecer instruções adicionais às quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar até à cooperação a uma delas, diante da não cooperação da criança à última solicitação de alta probabilidade na sequência (G1)

Fornecer instrução a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar após o fornecimento de pelo menos três instruções consecutivas as quais ela apresenta alta probabilidade de cooperar, em ordem variada, pelo adulto e dentro de um tempo designado (G1, G2)

Esperar a resposta da criança por um período de tempo designado após terem sido fornecidas instrução e dica (G1, G2)

Esperar, por um período de tempo designado, entre demandas apresentadas ou interações feitas com a criança (G1)

Fornecer dicas de acordo com as respostas da criança

Orientar gradualmente a criança para realizar atividades planejadas em agendas de atividades fotográficas (G1)

Fornecer dicas gestuais e físicas em uma hierarquia da menos para a mais intrusiva de acordo com as respostas da criança de cooperação ou não cooperação à ordem fornecida (G1)

Fornecer instrução, dica gestual ou modelo e um período de tempo de espera designado para que a criança coopere (G1)

Modelar a resposta correta diante da não cooperação da criança à solicitação (G2)

Explicar à criança como completar a tarefa quando esta comunicar que não sabe como completá-la (G2)

Fornecer uma dica gestual se a criança não cooperar com a instrução inicial dentro de um período de tempo designado (G1)

Fornecer a demanda com uma dica modelo, por meio de: obter contato visual, desempenhar a tarefa e dizer "você faz isso", diante da não cooperação da criança à demanda fornecida (G1)

Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, instrução e demonstração da resposta esperada, diante da não cooperação da instrução fornecida, dentro de um período de tempo designado (G1, G2)

Fornecer orientação física junto à ordem caso a criança não coopere com uma ordem seguida de modelo dentro de um período de tempo designado (G1, G2)

Manter a orientação física do desempenho da tarefa diante da resistência da criança a recebê-la (G1)

Manter o uso de orientação física, quando a criança não cooperar com a instrução fornecida com orientação física, até que ela coopere (G1)

Consequenciar respostas cooperativas da criança

Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio do uso de elogio descritivo dentro de um período de tempo designado (G1)

Consequenciar comportamento adequado da criança por meio de elogio verbal (G3)

Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de elogio verbal (G1, G3)

Consequenciar respostas cooperativas da criança dentro de um período de tempo designado da ordem fornecida por meio do uso de elogios sociais (G1)

Consequenciar respostas cooperativas da criança a solicitações as quais ela apresenta baixa probabilidade ou alta probabilidade de cooperar, por meio de elogio, dentro de um período de tempo designado (G1)

Consequenciar respostas cooperativas da criança dentro de um período de tempo designado da solicitação por meio do uso de elogios e da autorização para que a criança jogue ininterruptamente até a próxima solicitação (G1)

Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de elogio ou agradecimento (G1, G2)

Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem inicial fornecida dizendo "Obrigado" (G2)

Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem inicial fornecida, dizendo "Obrigado" e

permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado (G2)

Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, dizendo "obrigado", permitindo que a criança fique livre para fazer o que quiser durante um período de tempo designado e não disponibilizando a ela outro brinquedo (G2)

Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio e item comestível (G1)

Consequenciar respostas cooperativas da criança em um período de tempo designado com o uso de reforçador (comestíveis) e elogio específico da tarefa (G1)

Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução inicial por meio do uso de um item comestível preferido da criança e dizendo "obrigado" (G2)

Consequenciar respostas cooperativas da criança dentro de um período de tempo designado da instrução verbal fornecida por meio da entrega imediata do item comestível preferido da criança (G2)

Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, durante a condição de acesso contingente, entregando o item de preferência da mesma em um período de tempo designado (G2)

Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, permitindo acesso imediato da mesma a um pedaço do seu item comestível mais preferido, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado (G2)

Consequenciar respostas cooperativas da criança à solicitação fornecida por meio do uso de fichas (G1, G2)

Permitir que as crianças continuem desempenhando suas atividades em andamento entre instruções (G1)

Consequenciar respostas não cooperativas da criança

Ignorar comportamentos-problema da criança (ex: agressão, destruição de objetivos, choramingar, chorar) (G1, G2)

Ignorar comportamento inadequado da criança evitando broncas ou repreensões verbais (G3)

Ignorar a não cooperação da criança a solicitações as quais ela apresenta baixa e alta probabilidade de cooperar (G1)

Ignorar respostas não cooperativas diante da ordem fornecida permanecendo em silêncio e permitindo que a criança se mantenha com o brinquedo por um período de tempo designado (G1, G2)

Ignorar respostas não cooperativas diante da ordem fornecida permanecendo em silêncio ou evitando contato físico com a criança (G2)

Permitir que a criança mantenha o acesso ao brinquedo sem disponibilizar outro brinquedo altamente preferido durante o período pós-instrução de 30 segundos, diante da não cooperação da mesma à ordem fornecida (G2)

Bloquear o acesso da criança a intervalos ou brinquedos diante da não cooperação à solicitação fornecida (G2)

Consequenciar respostas não cooperativas da criança à ordem fornecida, colocando-a em uma cadeira de frente para um canto no cômodo por um período de tempo designado sem change-over delay (G1)

Manter a criança sentada pelo período de tempo designado, segurando-a gentilmente na cadeira caso ela se recuse a permanecer sentada (G1)

Reduzir a probabilidade de que a criança responda incorretamente novamente no futuro por meio de feedback corretivo (G3)

Registrar as respostas da criança

Registrar o comportamento como cooperação se diante de uma demanda acadêmica, a criança começou a fazer ou completou mas cometeu um erro (G2)

Avaliar as respostas da criança

Examinar os efeitos da intervenção no comportamento da criança (G3)

Nota. As classes de comportamentos estão apresentadas em uma lista, não tendo sido organizadas a partir de graus de abrangência e complexidade ou por ordem de execução.

A subclasse geral “analisar os comportamentos da criança” é constituída pelas classes intermediárias “obter dados sobre os comportamentos da criança” e “analisar a função dos comportamentos da criança”. A subclasse geral “planejar a intervenção a ser realizada com a criança” é constituída pelas classes intermediárias “definir objetivos de intervenção em relação ao comportamento da criança” e “definir estratégias de intervenção para a criança”. A

subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança” é constituída pelas classes intermediárias “promover mudanças no repertório comportamental da criança por meio de intervenção comportamental”, “fornecer condições ambientais para respostas da criança”, “fornecer dicas de acordo com as respostas da criança”, “consequenciar respostas cooperativas da criança” e “consequenciar respostas cooperativas da criança”. Por último, a subclasse geral “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança” é constituída pelas classes intermediárias “registrar as respostas da criança” e “avaliar as respostas da criança”.

Quanto aos grupos de fontes de informação, oito fontes de informação fizeram parte do G1, que se refere a estudos de intervenção mediados por pais ou cuidadores para ensino de seguimento de instruções, comportamentos de cooperação ou obediência; sete do G2, que se refere a estudos de intervenção mediados por profissionais para ensino de seguimento de instruções, comportamentos de cooperação ou obediência; e quatro do G3, que são estudos de intervenção mediada por pais ou cuidadores para ensino de análise dos comportamentos da criança ou definição de objetivos de ensino para a mesma. Das 83 classes de comportamentos identificadas, 30 foram selecionadas em fontes de informação do G1, 22 do G2 e 20 comportamentos foram selecionados a partir das fontes do G3. Apenas nove estudos foram encontrados em fontes de informação do G1 e do G2, um estudo do G1 e do G3 e um estudo dos três grupos.

A Tabela 16 indica a quantidade de classes de comportamentos em cada grupo de fontes de informação, por subclasse geral de comportamentos.

Tabela 16

Classes de comportamentos por grupo de fontes de informação e subclasse geral de comportamentos

<u>Subclasses gerais de comportamentos</u>	<u>G1</u>	<u>G2</u>	<u>G3</u>	<u>G1 e G2</u>	<u>G1 e G3</u>	<u>G1, G2 e G3</u>
Analisar os comportamentos da criança	1		7			
Planejar a intervenção a ser realizada com a criança			5			1
Implementar a intervenção planejada com a criança	29	21	7	9	1	
Avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório		1	1			

comportamental
da criança

Nota. O Grupo 1 (G1) se refere aos estudos de treinamentos de pais e cuidadores para ensino de comportamentos cooperativos e outros relacionados; O Grupo 2 (G2) se refere aos estudos de intervenção mediados por profissionais para ensino de comportamentos cooperativos e outros relacionados; e o Grupo 3 (G3) se refere aos estudos de intervenção mediada por pais ou cuidadores para ensino de análise do comportamento da criança ou definição de objetivos de ensino para a mesma.

Nota-se que apenas 49,4% (N=41) das classes de comportamentos foram identificadas a partir de estudos de treinamentos de pais e cuidadores para ensino de comportamentos cooperativos e outros relacionados (G1). Além disso, fontes do G1 forneciam informações, quase exclusivamente, sobre a subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança”, apresentando poucos dados (N=2) sobre os comportamentos que pais ou cuidadores precisariam desenvolver para analisar os comportamentos dessas crianças e planejar e avaliar os efeitos da intervenção. Isso justifica a necessidade de buscar mais informações em estudos de treinamento de pais e cuidadores para ensiná-los a analisar os comportamentos da criança e definir objetivos de ensino (G3). Das classes de comportamentos, 24,1% (N=20) foram identificadas somente a partir de fontes do G3.

Portanto, as fontes iniciais forneceram dados para identificação e derivação de 83 classes de comportamentos que os pais e cuidadores precisam aprender para que sejam capazes de promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA. Essas classes, distribuídas em quatro subclasses gerais e em 11 classes de comportamentos intermediárias, permitem identificar que os estudos que descrevem o ensino de comportamentos cooperativos, seguimento de instruções, cooperação e outros relacionados apresentam uma maior quantidade de dados sobre comportamentos relativos a implementar a intervenção com a criança.

Classes de comportamentos que constituem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, identificadas e derivadas a partir de fonte de informação adicional e do procedimento de decomposição de comportamentos complexos

A classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” é composta por 312 classes de comportamentos, as quais foram organizadas em 10 graus de abrangência. O diagrama de decomposição é apresentado na Figura 3, indicando os números de identificação das classes de comportamentos e os graus de abrangência. A legenda dos números de identificação segue na Tabela 17.

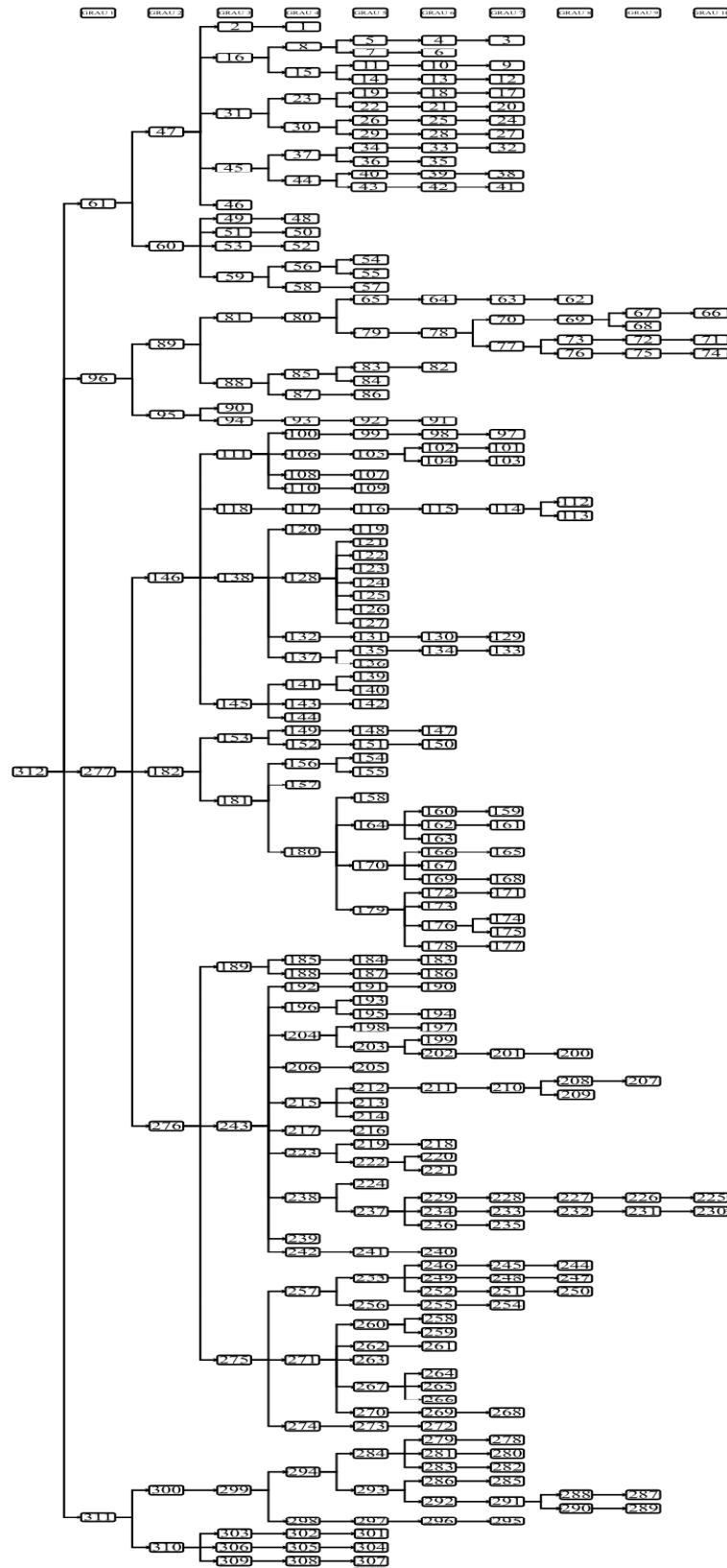


Figura 3. Diagrama de decomposição da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” e de classes de comportamentos intermediárias dela constituintes, conforme seus graus de abrangência

Tabela 17

Lista das classes de comportamentos que compõem o diagrama de decomposição da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”

Nº de identificação da classe de comportamento	Classes de comportamento
1	<i>Conceituar comportamentos</i>
2	<i>Conceituar classes de comportamentos</i>
3	<i>Conceituar estímulos antecedentes</i>
4	<i>Identificar os estímulos antecedentes componentes dos comportamentos da criança</i>
5	<i>Caracterizar os estímulos antecedentes componentes dos comportamentos da criança</i>
6	<i>Conceituar classes de estímulos antecedentes</i>
7	<i>Identificar as classes de estímulos antecedentes componentes dos comportamentos da criança</i>
8	<i>Distinguir entre estímulos antecedentes e classes de estímulos antecedentes componentes dos comportamentos da criança</i>
9	<u>Identificar o objetivo da observação</u>
10	<u>Definir quais estímulos antecedentes serão alvo da observação</u>
11	<u>Observar os estímulos antecedentes das respostas emitidas pela criança</u>
12	<u>Conceituar registro descritivo de comportamentos</u>
13	<u>Caracterizar registro descritivo de comportamentos</u>
14	<u>Registrar de maneira descritiva os estímulos antecedentes das respostas emitidas pela criança</u>
15	Obter dados sobre os possíveis <u>estímulos</u> antecedentes das respostas emitidas pela criança
16	<i>Caracterizar as classes de estímulo antecedentes componentes dos comportamentos da criança</i>
17	<i>Conceituar respostas</i>
18	<i>Identificar as respostas componentes dos comportamentos da criança</i>
19	<i>Caracterizar as respostas componentes dos comportamentos da criança</i>
20	<i>Conceituar classes de respostas</i>
21	<u>Identificar</u> respostas com diferentes topografias apresentadas pela criança
22	<i>Identificar as classes de respostas componentes dos comportamentos da criança</i>
23	<i>Distinguir entre respostas e classes de respostas componentes dos comportamentos da criança</i>
24	<u>Identificar o objetivo da observação</u>
25	<u>Definir quais respostas serão alvo da observação</u>
26	<u>Observar as respostas emitidas pela criança</u>
27	<u>Conceituar registro descritivo de comportamentos</u>
28	<u>Caracterizar registro descritivo de comportamentos</u>
29	<u>Registrar de maneira descritiva as respostas emitidas pela criança</u>
30	Obter dados sobre as respostas emitidas pela criança
31	<i>Caracterizar as classes de respostas componentes dos comportamentos da criança</i>
32	<i>Conceituar estímulos consequentes</i>
33	<i>Identificar os estímulos consequentes componentes dos comportamentos da criança</i>
34	<i>Caracterizar os estímulos consequentes componentes dos comportamentos da criança</i>
35	<i>Conceituar classes de estímulos consequentes</i>
36	<i>Identificar as classes de estímulos consequentes componentes dos comportamentos da criança</i>
37	<i>Distinguir entre estímulos consequentes e classes de estímulos consequentes componentes dos comportamentos da criança</i>

38	<u>Identificar o objetivo da observação</u>
39	<u>Definir quais os estímulos consequentes serão alvo de observação</u>
40	<u>Observar as consequências produzidas pelas respostas emitidas pela criança</u>
41	<u>Conceituar registro descritivo de comportamentos</u>
42	<u>Caracterizar registro descritivo de comportamentos</u>
43	<u>Registrar de maneira descritiva as consequências produzidas pelas respostas emitidas pela criança</u>
44	Obter dados sobre as consequências produzidas pelas respostas emitidas pela criança
45	<i>Caracterizar as classes de estímulos consequentes componentes dos comportamentos da criança</i>
46	Obter dados sobre os <u>comportamentos</u> da criança <u>enquanto eles acontecem</u> e <u>no contexto</u> em que acontecem
47	<i>Caracterizar as classes de comportamentos da criança</i>
48	<i>Identificar os tipos de relações que podem existir entre classes de estímulos antecedentes e classes de respostas</i>
49	<i>Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre classes de estímulos antecedentes e classes de respostas</i>
50	<i>Identificar os tipos de relações que podem existir entre classes de respostas e classes de estímulos consequentes</i>
51	<i>Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre classes de respostas e classes de estímulos consequentes</i>
52	<i>Identificar os tipos de relações que podem existir entre classes de estímulos antecedentes e classes de estímulos consequentes</i>
53	<i>Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre classes de estímulos antecedentes e classes de estímulos consequentes</i>
54	<u>Conceituar contingência de reforçamento</u>
55	<u>Conceituar contingência de reforçamento positivo</u>
56	<u>Caracterizar contingência de reforçamento positivo</u>
57	<u>Conceituar contingência de reforçamento negativo</u>
58	<u>Caracterizar contingência de reforçamento negativo</u>
59	<u>Distinguir tipos de contingência de reforçamento</u>
60	<u>Caracterizar as contingências de reforçamento que atuam sobre os comportamentos da criança</u>
61	<u>Analisar os comportamentos da criança</u>
62	<u>Identificar diferentes estratégias de intervenção para ensino de comportamentos cooperativos para crianças com TEA</u>
63	<u>Caracterizar diferentes estratégias de intervenção para ensino de comportamentos cooperativos para crianças com TEA</u>
64	<u>Distinguir diferentes estratégias de intervenção para ensino de comportamentos cooperativos para crianças com TEA</u>
65	<u>Comparar diferentes estratégias de intervenção para ensino de comportamentos cooperativos para crianças com TEA</u>
66	<u>Definir o desempenho esperado da criança para tarefas do dia-a-dia</u>
67	Identificar uma tarefa que precisa ser melhor realizada pela criança
68	<u>Definir níveis de participação em uma tarefa</u>
69	Avaliar o atual nível de participação da criança na tarefa que precisa ser melhor realizada
70	Definir o melhor objetivo a ser alvo de intervenção para melhorar o engajamento da criança em uma tarefa
71	<u>Conceituar metas</u>
72	<u>Identificar metas</u>
73	<u>Caracterizar metas</u>
74	<u>Conceituar objetivos</u>
75	<u>Identificar objetivos</u>

76	<u>Caracterizar objetivos</u>
77	<u>Distinguir entre metas e objetivos</u>
78	Definir objetivos individuais para a criança durante situações do dia-a-dia
79	<u>Definir objetivos de intervenção em relação ao comportamento da criança</u>
80	<u>Analisar a adequação das estratégias de intervenção de acordo com o objetivo de intervenção e a criança</u>
81	Definir estratégias de intervenção para a criança durante situações do dia-a-dia
82	<u>Conceituar avaliações de preferência de estímulo emparelhado</u>
83	<u>Caracterizar as avaliações de preferências de estímulo emparelhado</u>
84	<u>Identificar estímulos encontrados nos ambientes de convivência da criança</u>
85	<u>Aplicar avaliações de preferências de estímulo emparelhado</u>
86	<u>Conceituar itens de preferência</u>
87	<u>Caracterizar itens de preferência da criança</u>
88	Identificar itens de preferência da criança por meio da aplicação de avaliações de preferências de estímulo emparelhado, utilizando uma variedade de estímulos encontrados nos ambientes de convivência da criança
89	<u>Definir estratégias de intervenção para a criança</u>
90	<u>Definir frequência, ambiente e estímulos utilizados para aplicação das estratégias de intervenção com a criança</u>
91	<i>Conceituar os princípios básicos da aprendizagem</i>
92	<i>Identificar os princípios básicos da aprendizagem</i>
93	<i>Caracterizar os princípios básicos da aprendizagem</i>
94	<i>Distinguir os princípios básicos da aprendizagem</i>
95	<u>Caracterizar a aplicação das estratégias de intervenção com a criança</u>
96	<u>Planejar a intervenção a ser realizada com a criança</u>
97	<u>Conceituar suporte visual</u>
98	<u>Identificar diferentes tipos de suporte visual</u>
99	<u>Caracterizar diferentes tipos de suporte visual</u>
100	Promover a participação da criança em uma tarefa por meio do uso de suporte visual (exemplo: uso de imagens e contador de tempo)
101	<u>Conceituar estratégias antecedentes</u>
102	<u>Identificar estratégias antecedentes</u>
103	<u>Caracterizar o uso de estratégias antecedentes em diferentes situações</u>
104	<u>Identificar a estratégia antecedente mais adequada para cada situação</u>
105	<u>Caracterizar estratégias antecedentes</u>
106	Aplicar estratégias antecedentes, incluindo agendas visuais, para aumentar a probabilidades de respostas cooperativas da criança
107	<u>Identificar justificativas para que a criança coopere com as instruções</u>
108	Apresentar, em ordem aleatória, justificativas junto às instruções, para que a criança coopere
109	<u>Definir a distância adequada para que os itens fiquem próximos da criança</u>
110	Reduzir o custo de resposta para que a criança coopere com a ordem mantendo os itens necessários para a cooperação próximos da criança
111	<u>Combinar instruções com estratégias antecedentes para promover respostas cooperativas da criança</u>
112	<u>Conceituar contingências</u>
113	<u>Conceituar reforçamento</u>
114	<u>Conceituar contingências de reforçamento</u>
115	<u>Identificar contingências de reforçamento</u>
116	<u>Caracterizar diferentes tipos de contingências de reforçamento</u>
117	Descrever <u>para a criança</u> , brevemente, as contingências que estarão em vigor antes de

	<u>iniciá-las, por meio de informações e modelo</u>
118	Fornecer informações e modelo para a criança quanto <u>quanta as contingências que estarão em vigor</u> antes de fornecer instruções
119	Obter contato visual da criança orientando-se para ela, chamando-a pelo nome e esperando
120	Promover oportunidade para fornecer a demanda, por meio de contato visual e chamando a criança pelo nome
121	Fornecer uma primeira instrução verbal vocal, após dizer o nome da criança, para que ela coopere
122	Fornecer instrução para que a criança entregue ao adulto um item preferido ao qual possui acesso
123	Fornecer à criança uma demanda que seja: clara, direta, afirmativa, com tom de voz uniforme e de demanda e sem repetições ou reformulações
124	Fornecer as instruções para que a criança coopere enquanto segura um pequeno pedaço do item comestível mais preferido da criança nas mãos
125	Fornecer instruções para que a criança desligue o vídeo preferido ou entregue o brinquedo preferido ao adulto, após ela ter acesso a eles por um período de tempo designado e enquanto segura uma sacola do item comestível mais preferido da criança
126	Fornecer instruções para que a criança desligue o vídeo preferido ou entregue o brinquedo preferido ao adulto, após ter acesso a eles por um período de tempo designado
127	<u>Identificar uma tarefa disponível para a criança realizar</u>
128	Solicitar para a criança realizar uma tarefa que esteja disponível para ser realizada
129	<u>Definir um período de tempo para fornecer demanda ou interagir com a criança</u>
130	Esperar a resposta da criança por um período de tempo designado após terem sido fornecidas instrução e dica
131	Esperar, por um período de tempo designado, entre demandas apresentadas ou interações feitas com a criança
132	Fornecer solicitações com um intervalo de tempo designado entre elas, para que a criança coopere
133	<u>Conceituar respostas não cooperativas</u>
134	<u>Identificar respostas não cooperativas da criança</u>
135	<u>Caracterizar respostas não cooperativas da criança</u>
136	<u>Definir um período de tempo para a criança cooperar</u>
137	Requisitar por cooperação da criança diante da não cooperação com a solicitação inicial por meio de: repetição da solicitação e tempo de espera por um período designado
138	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, tempo de espera designado e uma ordem
139	<u>Identificar comandos aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar</u>
140	<u>Definir um período de tempo de intervalo entre os comandos</u>
141	Emitir comandos aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar, em intervalos de tempo designados
142	<u>Definir um período de tempo para a criança cooperar</u>
143	Aguardar, por um período de tempo designado, pela cooperação da criança com a instrução fornecida após cada instrução a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar
144	Fornecer instruções adicionais às quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar até à cooperação com uma delas, diante da não cooperação da criança com a última solicitação de alta probabilidade na sequência
145	Implementar a sequência de respostas de alta probabilidade para obter respostas cooperativas da criança
146	<u>Fornecer condições ambientais para as respostas da criança</u>
147	<u>Conceituar respostas cooperativas</u>
148	<u>Identificar respostas cooperativas</u>
149	<u>Caracterizar respostas cooperativas</u>
150	<u>Conceituar respostas não cooperativas</u>

151	<u>Identificar respostas não cooperativas</u>
152	<u>Caracterizar respostas não cooperativas</u>
153	<u>Classificar as respostas da criança como cooperativas ou não cooperativas</u>
154	<u>Caracterizar o uso de agendas de atividades fotográficas</u>
155	<u>Caracterizar a hierarquia de orientação graduada da dica menos para a mais intrusiva</u>
156	<u>Caracterizar a hierarquia de orientação graduada da dica menos para a mais intrusiva</u>
157	Explicar à criança como completar a tarefa quando esta comunicar que não sabe como completá-la
158	<u>Caracterizar a hierarquia de dicas da menos para a mais intrusiva</u>
159	<u>Conceituar dicas gestuais</u>
160	<u>Caracterizar dicas gestuais</u>
161	<u>Conceituar dica modelo</u>
162	<u>Caracterizar dica modelo</u>
163	<u>Definir um período de tempo para a criança cooperar</u>
164	Fornecer instrução, dica gestual ou modelo e um período de tempo de espera designado para que a criança coopere
165	<u>Definir um período de tempo para a criança cooperar</u>
166	Fornecer uma dica gestual se a criança não cooperar com a instrução inicial dentro de um período de tempo designado
167	Fornecer a demanda com uma dica modelo, por meio de: obter contato visual, desempenhar a tarefa e dizer "você faz isso", diante da não cooperação da criança com a demanda fornecida
168	<u>Definir um período de tempo para a criança cooperar</u>
169	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, instrução e demonstração da resposta esperada, diante da não cooperação com a instrução fornecida, dentro de um período de tempo designado
170	<u>Fornecer modelo dica gestual junto à instrução diante da não cooperação da criança com a instrução inicial</u>
171	<u>Conceituar dicas físicas</u>
172	<u>Caracterizar dicas físicas</u>
173	<u>Definir um período de tempo para a criança cooperar</u>
174	<u>Conceituar orientação física</u>
175	<u>Identificar resistência da criança à orientação física</u>
176	Manter a orientação física do desempenho da tarefa diante da resistência da criança a recebê-la
177	<u>Conceituar orientação física</u>
178	Manter o uso de orientação física, quando a criança não cooperar com a instrução fornecida com orientação física, até que ela coopere
179	Fornecer orientação física junto à <u>instrução</u> caso a criança não coopere com uma <u>instrução</u> seguida de modelo <u>ou dica gestual</u> dentro de um período de tempo designado
180	Fornecer <u>modelo</u> , dicas gestuais e físicas em uma hierarquia da menos para a mais intrusiva de acordo com as respostas da criança de cooperação ou não cooperação com a ordem fornecida
181	Modelar a resposta correta diante da não cooperação da criança com a solicitação
182	Fornecer dicas de acordo com as respostas da criança
183	<u>Conceituar respostas cooperativas</u>
184	<u>Identificar respostas cooperativas da criança</u>
185	<u>Caracterizar respostas cooperativas da criança</u>
186	<u>Conceituar respostas não cooperativas</u>
187	<u>Identificar respostas não cooperativas da criança</u>
188	<u>Caracterizar respostas não cooperativas da criança</u>

189	<u>Discriminar entre respostas de cooperativas e não cooperativas da criança</u>
190	<u>Conceituar elogio</u>
191	<u>Conceituar elogio verbal</u>
192	Consequenciar <u>respostas cooperativas</u> da criança por meio de elogio verbal
193	<u>Definir um período de tempo designado para fornecer a consequência</u>
194	<u>Conceituar elogio</u>
195	<u>Conceituar elogio descritivo</u>
196	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio do uso de elogio descritivo dentro de um período de tempo designado
197	<u>Conceituar elogio</u>
198	<u>Conceituar elogio social</u>
199	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem inicial fornecida dizendo "Obrigado"
200	<u>Conceituar elogio</u>
201	<u>Conceituar elogio verbal</u>
202	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de elogio verbal
203	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de elogio ou agradecimento
204	Consequenciar <u>respostas cooperativas</u> da criança dentro de um período de tempo designado da ordem fornecida por meio do uso de elogios sociais
205	<u>Definir um período de tempo para a criança cooperar</u>
206	Consequenciar <u>respostas cooperativas</u> da criança dentro de um período de tempo designado da solicitação por meio do uso de elogios e da autorização para que a criança jogue ininterruptamente até a próxima solicitação
207	<u>Conceituar avaliações de preferência de estímulo emparelhado</u>
208	<u>Caracterizar as avaliações de preferências de estímulo emparelhado</u>
209	<u>Identificar itens comestíveis potencialmente reforçadores para a criança</u>
210	<u>Aplicar avaliações de preferências de estímulo emparelhado</u>
211	<u>Identificar o item comestível preferido da criança</u>
212	Consequenciar <u>respostas cooperativas</u> da criança à instrução inicial por meio do uso de um item comestível preferido da criança e dizendo "obrigado"
213	Consequenciar <u>respostas cooperativas</u> da criança à ordem fornecida dizendo "obrigado", permitindo que a criança fique livre para fazer o que quiser durante um período de tempo designado e não disponibilizando a ela outro brinquedo
214	<u>Definir um período de tempo para manter as consequências apresentadas</u>
215	Consequenciar <u>respostas cooperativas</u> da criança à ordem fornecida, permitindo acesso imediato da mesma a um pedaço do seu item comestível mais preferido, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado
216	<u>Definir um período de tempo para manter as consequências apresentadas</u>
217	Consequenciar <u>respostas cooperativas</u> da criança à ordem inicial fornecida, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado
218	<u>Conceituar elogio</u>
219	<u>Conceituar elogio específico da tarefa</u>
220	Consequenciar <u>respostas cooperativas</u> da criança dentro de um período de tempo designado da instrução verbal fornecida por meio da entrega imediata do item comestível preferido da criança
221	Consequenciar <u>respostas cooperativas</u> da criança à ordem fornecida, durante a condição de acesso contingente, entregando o item de preferência da mesma em um período de tempo designado
222	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio e item comestível

223	Consequenciar respostas cooperativas da criança em um período de tempo designado com o uso de reforçador (comestíveis) e elogio específico da tarefa
224	<u>Caracterizar o uso do sistema de fichas</u>
225	<u>Conceituar esquemas de reforçamento</u>
226	<u>Identificar esquemas de reforçamento</u>
227	<u>Caracterizar esquemas de reforçamento</u>
228	<u>Comparar os padrões de respostas produzidos por diferentes esquemas de reforçamentos</u>
229	<u>Avaliar os padrões de respostas produzidos por diferentes esquemas de reforçamento</u>
230	<u>Conceituar padrões de resposta</u>
231	<u>Identificar diferentes padrões de resposta</u>
232	<u>Caracterizar diferentes padrões de resposta</u>
233	<u>Discriminar entre diferentes padrões de resposta</u>
234	<u>Identificar o padrão de resposta que a criança deve apresentar</u>
235	<u>Conceituar custo de resposta</u>
236	<u>Analisar o custo de resposta para o comportamento esperado da criança</u>
237	<u>Definir o esquema de reforçamento que será utilizado</u>
238	Consequenciar respostas cooperativas da criança à solicitação fornecida por meio do uso de fichas
239	Permitir que as crianças continuem desempenhando suas atividades em andamento entre instruções
240	<u>Identificar classes de respostas componentes do comportamento de consequenciar respostas adequadas da criança</u>
241	<u>Caracterizar classes de respostas componentes do comportamento de consequenciar respostas adequadas da criança</u>
242	<u>Identificar a resposta adequada componente do comportamento de consequenciar respostas adequadas da criança</u>
243	<u>Consequenciar respostas cooperativas da criança</u>
244	<u>Identificar classes de respostas componentes do comportamento de ignorar comportamentos-problema</u>
245	<u>Caracterizar classes de respostas componentes do comportamento de ignorar comportamentos-problema</u>
246	<u>Identificar a resposta adequada componente do comportamento de ignorar comportamentos-problema da criança</u>
247	<u>Conceituar broncas</u>
248	<u>Identificar broncas</u>
249	<u>Caracterizar broncas</u>
250	<u>Conceituar repreensões verbais</u>
251	<u>Identificar repreensões verbais</u>
252	<u>Caracterizar repreensões verbais</u>
253	Ignorar <u>comportamentos-problema</u> da criança evitando broncas ou repreensões verbais
254	<u>Conceituar comportamentos-problema</u>
255	<u>Identificar comportamentos-problema da criança</u>
256	<u>Caracterizar comportamentos-problema da criança</u>
257	Ignorar comportamentos-problema da criança (ex: agressão, destruição de objetivos, choramingar, chorar)
258	Ignorar respostas não cooperativas diante da ordem fornecida permanecendo em silêncio ou evitando contato físico com a criança
259	<u>Definir um período de tempo designado para manter as consequências apresentadas</u>
260	Ignorar respostas não cooperativas diante da ordem fornecida permanecendo em silêncio e permitindo que a criança se mantenha com o brinquedo por um período de tempo designado
261	<u>Definir um período de tempo designado para manter as consequências apresentadas</u>

262	Permitir que a criança mantenha o acesso ao brinquedo sem disponibilizar outro brinquedo altamente preferido durante um período de tempo designado, diante da não cooperação da mesma com a ordem fornecida
263	Bloquear o acesso da criança a intervalos ou brinquedos diante da não cooperação com a solicitação fornecida
264	Manter a criança sentada pelo período de tempo designado, segurando-a gentilmente na cadeira caso ela se recuse a permanecer sentada
265	<u>Definir um período de tempo designado para manter as consequências apresentadas</u>
266	<u>Conceituar <i>change-over delay</i></u>
267	Consequenciar respostas não cooperativas da criança à ordem fornecida, colocando-a em uma cadeira de frente para um canto no cômodo por um período de tempo designado sem <i>change-over delay</i>
268	<u>Identificar classes de respostas componentes do comportamento de ignorar a não cooperação da criança</u>
269	<u>Caracterizar classes de respostas componentes do comportamento de ignorar a não cooperação da criança</u>
270	<u>Identificar a resposta adequada componente do comportamento de ignorar a não cooperação da criança</u>
271	Ignorar a não cooperação da criança com as solicitações as quais ela apresenta baixa e alta probabilidade de cooperar
272	<u>Conceituar <i>feedback corretivo</i></u>
273	<u>Caracterizar <i>feedback corretivo</i></u>
274	Reduzir a probabilidade de que a criança responda incorretamente novamente no futuro por meio de <i>feedback corretivo</i>
275	<u>Consequenciar respostas não cooperativas da criança</u>
276	Fornecer consequências de acordo com as respostas da criança
277	<u>Implementar a intervenção planejada com a criança</u>
278	<u>Identificar os estímulos antecedentes constituintes dos comportamentos da criança após a intervenção implementada</u>
279	<u>Caracterizar os estímulos antecedentes constituintes dos comportamentos da criança após a intervenção implementada</u>
280	<u>Identificar as respostas constituintes dos comportamentos da criança após a intervenção implementada</u>
281	<u>Caracterizar as respostas constituintes dos comportamentos da criança após a intervenção implementada</u>
282	<u>Identificar os estímulos consequentes constituintes dos comportamentos da criança após a intervenção implementada</u>
283	<u>Caracterizar os estímulos consequentes constituintes dos comportamentos da criança após a intervenção implementada</u>
284	<u>Caracterizar os comportamentos da criança após a intervenção implementada</u>
285	<u>Definir quais os comportamentos serão alvo de observação</u>
286	<u>Observar os comportamentos da criança após a intervenção implementada</u>
287	<u>Identificar os comportamentos cooperativos</u>
288	<u>Caracterizar os comportamentos cooperativos</u>
289	<u>Identificar os comportamentos não cooperativos</u>
290	<u>Caracterizar os comportamentos não cooperativos</u>
291	<u>Discriminar entre comportamentos cooperativos e não cooperativos</u>
292	Registrar o comportamento como cooperação se diante de uma demanda a criança começou a fazer ou completou mas cometeu um erro
293	<u>Registrar a frequência dos comportamentos cooperativos e não cooperativos da criança</u>
294	Examinar os efeitos da intervenção <u>sobre o repertório comportamental</u> da criança
295	<u>Identificar os objetivos de intervenção em relação aos comportamentos da criança</u>
296	<u>Caracterizar os objetivos de intervenção em relação aos comportamentos da criança</u>
297	<u>Identificar os efeitos esperados da intervenção sobre o repertório comportamental da</u>

	<u>criança</u>
298	<u>Caracterizar os efeitos esperados da intervenção sobre o repertório comportamental da criança</u>
299	<i>Distinguir entre os efeitos da intervenção e os efeitos esperados sobre o repertório comportamental da criança</i>
300	<i>Comparar os efeitos da intervenção com os efeitos esperados sobre o repertório comportamental da criança</i>
301	<u>Conceituar eficiência</u>
302	<u>Identificar eficiência</u>
303	<u>Caracterizar eficiência</u>
304	<u>Conceituar eficácia</u>
305	<u>Identificar eficácia</u>
306	<u>Caracterizar eficácia</u>
307	<u>Conceituar efetividade</u>
308	<u>Identificar efetividade</u>
309	<u>Caracterizar efetividade</u>
310	<u>Distinguir os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade</u>
311	<u>Avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança</u>
312	<u>Promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA</u>

Nota. Trechos sublinhados indicam modificação realizada pela pesquisadora e trechos em itálico indicam nomes que foram identificados no estudo de Teixeira (2010).

As 312 classes de comportamentos foram distribuídas da seguinte forma entre as quatro subclasses gerais de comportamentos identificadas pela pesquisadora nas etapas anteriores: analisar os comportamentos da criança (19,6%; N=61); planejar a intervenção a ser realizada com a criança (11,2%; N=35); implementar a intervenção planejada com a criança (58,3%; N=182); e avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança (10,9%; N=34). Em relação às fontes de informação a partir das quais elas foram identificadas e derivadas, 24,7% (N=77) foram nas fontes de informação iniciais, 13,8% (N=43) foram no estudo de Teixeira (2010) e 61,5% (N=192) foram descobertas a partir do procedimento de decomposição de comportamentos complexos. A porcentagem de classes de comportamentos identificadas e derivadas a partir de cada fonte de informação e de acordo com as subclasses gerais de comportamentos consta na Figura 4.

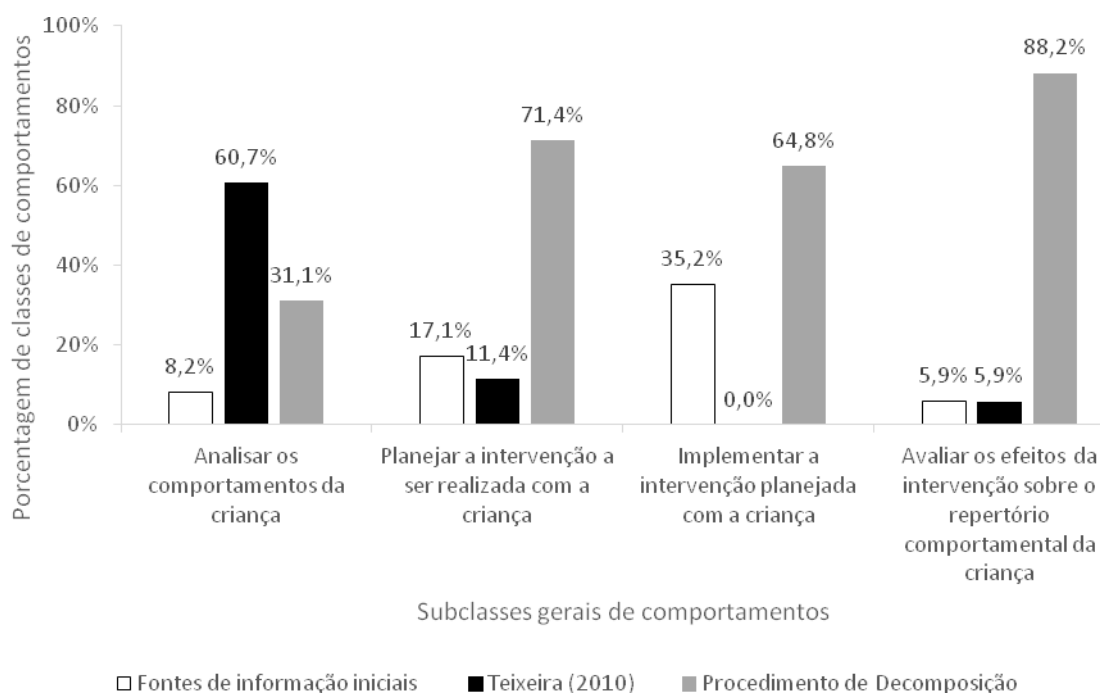


Figura 4. Distribuição das classes de comportamentos componentes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” pelas subclasses gerais de comportamentos e pelas fontes de informação a partir das quais as classes foram identificadas e derivadas

Nota-se que, a maior quantidade de classes de comportamentos intermediárias (61,5%) foi identificada a partir do procedimento de decomposição de comportamentos complexos, especialmente as que compõem as subclasses gerais “96 - planejar a intervenção a ser realizada com a criança” (71,4%) e “311 - avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança” (88,2%). O estudo de Teixeira (2010) forneceu informações, predominantemente, sobre classes de comportamentos da subclasse geral “61 - analisar os comportamentos da criança”. As fontes de informação iniciais apresentaram maior quantidade de dados em relação à subclasse geral “177 - implementar a intervenção planejada com a criança”, como já apontado anteriormente.

As 61 classes de comportamentos que compõem a primeira subclasse geral apresentada no diagrama, “61 - analisar os comportamentos da criança” fazem referência a comportamentos relativos a caracterizar as variáveis que compõem os comportamentos da criança e as relações existentes entre elas. Para que os pais sejam capazes de analisar os comportamentos apresentados pela criança em situações do dia-a-dia e durante as intervenções realizadas para promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos,

parece ser necessário que eles estejam aptos a identificar e caracterizar diante de quais situações a criança responde de determinadas maneiras e quais consequências estão sendo providas a elas. Para identificar e caracterizar as classes de comportamentos da criança, por sua vez, pode ser necessário que os pais sejam capazes de observar e registrar dados sobre essas classes.

Em relação à subclasse geral “96 - planejar a intervenção a ser realizada com a criança”, as 35 classes de comportamentos que compõem o diagrama se referem a definir quais estratégias serão utilizadas para promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA e caracterizar o uso dessas estratégias. Isso indica que os pais devem ser capazes de distinguir alguns princípios básicos de aprendizagem (reforço, extinção, entre outros), distinguir e comparar diferentes estratégias de intervenção, entre outros, para que possam planejar a intervenção a ser realizada com a criança. Para que eles possam definir quais estratégias usar, parece ser importante que estejam aptos a definir objetivos de intervenção para a criança e identificar itens de preferência da mesma.

A subclasse geral “177 - implementar a intervenção planejada com a criança”, composta por 182 classes de comportamentos, é a que contém a maior quantidade de classes de comportamentos identificadas. Para que os pais sejam capazes de intervir, pode ser necessário aprender uma série de outros comportamentos, como fornecer estímulos antecedentes para as respostas das crianças, fornecer as dicas quando necessárias e consequenciar as respostas. Nas fontes iniciais analisadas, foi possível identificar o uso de dois principais procedimentos de intervenção distintos ensinados aos pais: “sequência de respostas de alta probabilidade” e “obediência guiada”. Além das referências ao uso desses dois procedimentos, as classes de comportamentos que constituem a subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança” também se referem a comportamentos relativos a fornecer as instruções, a aguardar pelas respostas da criança, a classificar as respostas como cooperativas ou não cooperativas e a fornecer consequências reforçadoras para as respostas cooperativas ou implementar procedimento de extinção diante de comportamentos não cooperativos, ignorando-os, por exemplo.

Por último, as 34 classes de comportamentos que compõem a subclasse geral “311 - avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança” indicam que pode ser necessário que os pais estejam aptos a comparar os efeitos da intervenção no repertório comportamental da criança com os efeitos esperados e distinguir conceitos de eficiência, eficácia e efetividade. Para isso, parece ser importante que eles sejam capazes de identificar as mudanças promovidas pela intervenção e também identificar quais mudanças

eram esperadas inicialmente. Entre as classes de comportamentos menos complexas dessa subclasse consta, novamente, a de observar e registrar os comportamentos da criança. Esses comportamentos parecem ser necessários para que os pais consigam identificar e caracterizar os comportamentos apresentados pelas crianças após a intervenção.

De modo geral, as buscas em fontes de informação forneceram dados relevantes sobre as classes de comportamentos que compõem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, indicando que pode ser necessário que os pais aprendam classes de comportamentos relacionadas a analisar os comportamentos da criança e planejar, implementar e avaliar a intervenção realizada. Contudo, as fontes de informação iniciais, especialmente as que compõem o G1 (estudos de treinamentos de pais e cuidadores para ensino de comportamentos cooperativos e outros relacionados) forneceram, predominantemente, informações sobre a classe de comportamentos “implementar a intervenção com a criança”. Uma busca no estudo de Teixeira (2010) e a realização do procedimento de decomposição de comportamentos complexos permitiram a identificação e derivação de outras classes de comportamentos que parecem ser pré-requisito para a aprendizagem da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, totalizando 312 classes de comportamentos distribuídas em 10 graus de abrangência.

2.5 DISCUSSÃO

Os dados apresentados serão discutidos em duas seções, sendo a primeira relativa às classes de comportamentos identificadas e derivadas a partir das fontes de informação e a segunda seção relativa às classes de comportamentos identificadas e derivadas a partir do estudo de Teixeira (2010) e do procedimento de decomposição de comportamentos complexos.

Classes de comportamentos que constituem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, identificadas e derivadas a partir das fontes de informação iniciais

A classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” é uma classe de comportamentos complexa. Diante de classes como essa, é preciso descobrir qual o caminho a percorrer para que seja possível ensiná-la, ou seja, quais são as classes de comportamentos mais simples que são pré-requisito para que alguém aprenda essa classe mais complexa (Botomé, 1996). Descobrir quais são as classes de comportamentos mais simples que constituem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” é a primeira etapa da elaboração de um programa de treinamento (Bori, 1974). Nesse estudo, foram identificadas quatro subclasses gerais de comportamentos: “analisar os comportamentos da criança”, “planejar a intervenção a ser realizada com a criança”, “implementar a intervenção planejada com a criança” e “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança”. É possível que a aprendizagem dessas subclasses gerais de comportamentos seja pré-requisito para que os pais se tornem capazes de promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA.

Ensinar tais classes de comportamentos para os pais, em um treinamento, não significa torná-los interventores independentes do acompanhamento de um profissional analista do comportamento. Em primeiro lugar, porque os pais aprenderão a se comportar diante de fenômenos específicos. O treinamento não irá preparar os pais para analisar comportamentos de modo geral, mas sim para observar, registrar, identificar e caracterizar classes de comportamentos cooperativos ou não cooperativos da criança com TEA, em situações cotidianas de interação. Da mesma maneira, os pais não estarão aptos a identificar, comparar e caracterizar todas as estratégias de intervenção, mas sim àquelas que favorecem a

aprendizagem de comportamentos cooperativos. Tampouco serão ensinados a intervir em todos os comportamentos da criança, mas sim a fornecer estímulos antecedentes e consequentes específicos componentes dos comportamentos cooperativos. Ao avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança, os pais também serão treinados a observar, registrar e caracterizar comportamentos específicos. Nota-se que o comportamento ensinado aos pais é específico de uma situação e isso pode ser verificado na estrutura gramatical dos nomes das classes de comportamento. Os nomes são constituídos por verbo e complemento, de modo a informar as interações entre o que os pais fazem (verbo), em que contexto fazem e o que deve ser o produto da sua ação (complemento) (De Luca, 2013). No exemplo “obter dados sobre os comportamentos da criança enquanto eles acontecem e no contexto em que acontecem”, o verbo “obter” indica a ação e o complemento “dados sobre os comportamentos da criança enquanto eles acontecem e no contexto em que acontecem” especifica o que será obtido e em qual contexto. Embora possa haver uma generalização da aprendizagem, que permitiria que os pais apresentassem essas respostas diante de estímulos semelhantes (Catania, 1999), um programa de treinamento não visa prepará-los para lidar com todas as necessidades sociais existentes nas suas relações com as crianças com TEA.

Em segundo lugar, além da especificidade dos fenômenos com os quais os pais serão ensinados a lidar, há ainda a complexidade dos comportamentos que eles irão aprender. Não se espera que os pais desenvolvam, por exemplo, o comportamento de “definir estratégias de intervenção para a criança durante situações do dia-a-dia” no mesmo grau de complexidade que um analista do comportamento faria. Logo, os pais serão ensinados a se comportar diante de fenômenos específicos (comportamentos cooperativos e não cooperativos da criança) em um grau de complexidade mínimo necessário para que possam atuar no dia-a-dia da criança.

Ensinar os pais a se comportarem de maneira efetiva diante das demandas com as quais precisam lidar é um campo de atuação do analista do comportamento e um compromisso ético do profissional com a promoção de saúde e prevenção de problemas comportamentais (Zazula & Haydu, 2011). Contudo, os pais serem capazes de tomar decisões sobre a intervenção, por exemplo, não significa que eles deverão tomá-las sozinhos. O treinamento de pais precisa resultar em um trabalho colaborativo, entre profissional e pais (Silva & Mendes, 2013). Isso aponta para a responsabilidade do profissional que realiza o treinamento de pais. Treinar pais não é fornecer o treinamento e “autorizar” os pais a atuarem como profissionais analistas do comportamento, mas sim desenvolver comportamentos nos pais para que eles possam atuar de maneira mais efetiva junto às crianças, intensificando as intervenções realizadas pelos profissionais, favorecendo que a criança tenha acesso a

contingências de reforçamento adequadas por mais tempo e em outros contextos, mas, também, acompanhar as ações dos pais com essas crianças. O treinamento deve estar vinculado a um acompanhamento contínuo da criança e dos pais. Trata-se de uma conduta ética, do profissional analista do comportamento, acompanhar os efeitos da sua própria intervenção (o treinamento de pais) sobre os comportamentos dos pais e das crianças.

Ainda que os pais desenvolvam de maneira efetiva os comportamentos ensinados durante o treinamento, é importante que a execução de algumas tarefas sejam acompanhadas por profissionais, em um trabalho colaborativo entre ambos (Silva & Mendes, 2013). “Definir o melhor objetivo a ser alvo de intervenção para melhorar o engajamento da criança em uma tarefa”, por exemplo, é um comportamento que envolve uma tomada de decisão complexa. Por esse motivo, é importante que tal comportamento seja executado de maneira colaborativa pelos pais e pelo analista do comportamento (Silva & Mendes, 2013). Mas, se os pais não se tornarão interventores independentes, então por que treiná-los? Por que é importante que eles sejam capazes de “analisar os comportamentos da criança”, “planejar a intervenção a ser realizada”, “implementar a intervenção planejada” e “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança”?.

Primeiramente, os pais interagem com as crianças por grande parte do tempo em que os profissionais não estão presentes, fornecendo a elas contingências, muitas vezes, não programadas. É importante que os pais também estejam aptos a manejar contingências de ensino com as crianças, em situações do dia-a-dia (Zazula & Haydu, 2011). Suponha-se uma situação específica: um profissional analista do comportamento intervém com a criança durante algumas horas semanais, mas nunca está presente na hora do banho da criança. Todos os dias, quando a mãe diz “Vamos tomar banho?”, a criança grita, corre e chora e a mãe espera mais alguns minutos antes de tentar novamente. Nesta situação, a mãe pode não estar apta a identificar esse comportamento como sendo não cooperativos e não comunicar esse fato para o profissional. Sem as orientações profissionais, a mãe se comporta de maneira a reforçar o comportamento não cooperativo da criança. Neste caso, treinar a mãe para identificar o comportamento não cooperativo e caracterizar as variáveis que controlam esse comportamento poderia ser útil para que ela identificasse que está provendo consequências reforçadoras para a não cooperação. Se a mãe se tornar apta também a fornecer instruções claras, em tom de demanda e dicas, conforme necessário, para que a criança coopere, provavelmente favorecerá a ocorrência de comportamentos cooperativos. Além disso, se a mãe souber os efeitos esperados da intervenção, ela saberá avaliar se o comportamento da criança está de fato mais cooperativo. No dia-a-dia, os pais são desafiados a identificar classes

de comportamentos apresentadas pela criança, tomar pequenas e rápidas decisões e avaliar se a criança se comportou como esperado. Para isso, pode ser importante que os pais sejam capazes de observar, registrar e analisar os comportamentos apresentados pela criança no cotidiano, planejar “o que fazer” em tomadas de decisões rápidas, manejar contingências de reforçamento e avaliar os primeiros efeitos sobre o comportamento da criança. Se os pais não estiverem aptos a realizar tais ações, é possível que não reconheçam comportamentos não cooperativos quando eles acontecerem, reforcem tais comportamentos e não identifiquem quando determinadas estratégias estão produzindo efeitos indesejados, por exemplo.

As implicações de não ensinar os pais a “analisar os comportamentos da criança” e “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança”, por exemplo, podem ser identificadas em um programa de treinamento de pais realizado por Naito (2017). O objetivo foi ensinar os pais a realizar hipóteses funcionais acerca dos comportamentos dos filhos. Esperava-se que, ao analisar os comportamentos da criança, os pais pudessem manejar contingências para reduzir a frequência de comportamentos inadequados e aumentar a frequência de comportamentos adequados. Os resultados indicaram que duas das três crianças apresentaram redução consistente dos comportamentos inadequados. Contudo, os pais não apresentaram consistência no fortalecimento de comportamentos adequados. Nesse treinamento, os pais foram ensinados comportamentos relacionados a analisar os comportamentos da criança e manejar os comportamentos-problema e “conteúdos” ou “temas” em Análise do Comportamento. No entanto, é possível que os pais não tenham sido ensinados a identificar comportamentos adequados, para que pudessem fornecer consequências reforçadoras, ou a avaliar os efeitos dos seus próprios comportamentos sobre os comportamentos da criança, de modo a identificar que os comportamentos adequados não estavam aumentando de frequência.

Outro motivo importante para ensinar os pais a analisar, planejar, implementar e avaliar é que isso pode favorecer a aderência dos pais ao uso das estratégias de intervenção, contribuindo para a efetividade do treinamento (Allen & Warzak, 2000). Compreender como as estratégias funcionam e quais são os efeitos esperados delas pode auxiliar os pais a se comportarem de maneira efetiva e a manterem o uso das estratégias como foram ensinadas. Por exemplo, quando os pais são instruídos a realizar uma extinção de comportamentos, eles são ensinados a suspender a consequência reforçadora da resposta da criança, pois é essa suspensão que se constitui a operação de extinção (Catania, 1999). Quando isso acontece, contudo, é previsto que ocorra um aumento inicial na frequência dos comportamentos que se pretende extinguir e que a operação produza uma variabilidade comportamental (Millenson,

1975; Skinner, 1953/2003). Suponha-se que os pais sejam orientados a extinguir o comportamento de gritar da criança, mas que não conheçam os princípios básicos do comportamento, neste caso, eles podem esperar que a frequência do comportamento de “gritar” reduza imediatamente. Quando as primeiras consequências do uso do procedimento de extinção ocorrer (aumento inicial na frequência dos comportamentos que se pretende extinguir e variabilidade comportamental), elas serão, possivelmente, punitivas para os pais, que poderão acreditar que a intervenção não está funcionando e desistir do seu uso. Se os pais conhecerem os princípios comportamentais e souberem que essas são as consequências iniciais esperadas, elas poderão adquirir efeito reforçador para o comportamento dos pais, pois indicarão que o procedimento está funcionando (Allen & Warzak, 2000). Dessa forma, ao ensinar pais sobre os princípios comportamentais, o profissional cria uma condição antecedente (operação estabelecadora) que aumenta o valor reforçador da consequência (Allen & Warzak, 2000). A consequência, sendo reforçadora, contribuiria para a manutenção do comportamento dos pais de realizar o procedimento de extinção (Skinner, 1953/2003).

A aderência dos pais pode também ser favorecida pela aprendizagem de comportamentos mais simples, como “conceituar comportamento”. Um dos possíveis pré-requisitos para que os pais possam “analisar os comportamentos da criança” é “conceituar comportamento”. Por mais simples que isso possa parecer, é possível que muitas pessoas acreditem que o comportamento é algo “interno”, produzido pela criança e dependente da “vontade” dela. Entender que o comportamento é operante, que produz consequências no ambiente e que é produto da interação entre variáveis ambientais (físicas e sociais) e o organismo (Todorov, 2012; Todorov, 2002) favorece que os pais compreendam a participação deles no comportamento da criança. Se variáveis ambientais mantêm comportamentos, então os pais passam a compreender que as ações deles também influenciam na manutenção ou não dos comportamentos da criança. Logo, ser capaz de “conceituar comportamento”, além de possivelmente ser importante para que os pais analisem os comportamentos da criança, também pode favorecer a aderência dos pais ao uso de estratégias de intervenção.

Portanto, ensinar os pais a “analisar os comportamentos da criança”, “planejar a intervenção a ser realizada”, “implementar a intervenção planejada” e “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança” pode favorecer que eles se tornem capazes de “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”. “Analisar os comportamentos da criança” é importante para identificar as variáveis que mantêm esses comportamentos e como é possível manejá-las. Além disso, essa análise pode ser necessária para identificar quais são as situações-problema que as crianças enfrentam no

dia-a-dia e quais comportamentos elas precisam desenvolver para enfrentar essas situações (Kubo & Botomé, 2001; Nale, 1998). Identificando “o que” ensinar para as crianças, é possível propor também “como” ensinar, ou seja, “planejar a intervenção a ser realizada com a criança” (Kienen et al., n.d.), definindo e caracterizando as estratégias de intervenção. O próximo passo é, então, “implementar a intervenção planejada com a criança”. A intervenção comportamental se refere às ações (estratégias) necessárias para criar condições de as crianças desenvolverem os comportamentos-objetivo que foram identificados (Cortegoso & Coser, 2011). Logo, a intervenção comportamental é conduzida, de modo a promover a aprendizagem dos comportamentos cooperativos. Por último, é importante “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança”, identificando se as estratégias de intervenção implementadas produziram os efeitos esperados, ou seja, se as crianças desenvolveram os comportamentos cooperativos. De acordo com a compreensão analítico-comportamental dos processos de ensino e aprendizagem, são os comportamentos apresentados pelos aprendizes que definem esses processos, e não as ações daquele que ensina (Kubo & Botomé, 2001). Portanto, pode ser necessário analisar os comportamentos da criança após a intervenção para avaliar se a aprendizagem de fato ocorreu.

Embora pareça ser importante que os pais sejam ensinados a analisar os comportamentos da criança, planejar a intervenção a ser realizada, implementá-la e avaliar seus efeitos, nota-se predomínio de classes de comportamentos componentes da subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança”, em detrimento das demais. Tais dados indicam que os objetivos dos treinamentos de pais que foram analisados estão mais voltados a ensiná-los a intervir sobre os comportamentos da criança do que em ensiná-los a analisar os comportamentos da criança, planejar a intervenção e avaliar seus efeitos.

Os estudos analisados descrevem, ainda, com frequência, quais procedimentos os pais devem aplicar com seus filhos, de modo que as informações sobre o que eles devem aprender se assemelhem a uma descrição procedimental. Isso é possível observar a partir da frequência com que os estudos analisados forneciam informações apenas sobre as classes de respostas dos pais, de modo a construir um “passo-a-passo” de ações a serem executadas e procedimentos a serem cumpridos. No estudo de Hansen et al. (2017), por exemplo, os trechos selecionados continham informações como: “Olha para você”, “Fornece uma oportunidade para cooperação” e “Faz uma declaração positiva”. Essas descrições procedimentais podem tornar os pais aplicadores de técnica ou de procedimentos, mas não aptos a identificar se aquele procedimento é indicado para o contexto com o qual está lidando,

diante de quais estímulos ele deve emitir cada resposta aprendida, ou ainda, a avaliar se os procedimentos aplicados estão promovendo os resultados desejados.

Parece ser importante, entretanto, que os pais sejam capazes de fazer mais do que implementar uma intervenção. Ao focar no ensino de classes de comportamentos da subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança”, o programa de treinamento poderia tornar os pais aptos a aplicar técnicas para ensinar comportamentos cooperativos, mas como os pais analisariam se a criança está de fato “mais cooperativa”? O que os pais fariam caso a criança começasse a apresentar uma série de comportamentos disruptivos novos? Se a intervenção não apresentasse o resultado esperado, os pais seriam capazes de identificar que a criança está se comportando de maneira diferente da que era esperada? Ou continuaria apenas atuando na aplicação de procedimentos que estão produzindo efeitos indesejados?

Um exemplo das implicações de ensinar apenas comportamentos relativos a implementar a intervenção pode ser visto em Silva (2016), que elaborou um programa de treinamento de pais para ensiná-los a manejar dificuldades comportamentais dos filhos com TEA, por meio da implementação de estratégias de manejo comportamental. Os resultados indicaram melhora nos padrões comportamentais da criança, embora nem todas as melhoras tenham sido estatisticamente relevantes. Contudo, um aumento não significativamente estatístico, mas que chama a atenção ocorreu nos comportamentos de agressividade das crianças. Os pais, ensinados a implementar as estratégias de intervenção, podem não estar aptos a manejar outros comportamentos apresentados pela criança, possivelmente porque não foram ensinados a observar e analisar esses comportamentos.

Da mesma forma, Coolican, Smith e Bryson (2010) realizaram um treinamento de pais para ensiná-los a utilizar o Tratamento de Respostas Pivotal (PRT) com crianças com TEA, de modo a aumentar a frequência de comportamentos adequados da criança e reduzir a de comportamentos inadequados. Os resultados indicaram que as crianças apresentaram melhora no desempenho de alguns comportamentos, mas não houve decréscimo na frequência dos comportamentos inadequados. O treinamento ensinou pais a implementar uma estratégia de intervenção específica (PRT), mas não a analisar a função dos comportamentos da criança. Ser capaz de realizar essas análises poderia favorecer que os pais caracterizassem as classes de comportamentos inadequadas da criança, que surgem muitas vezes durante outras intervenções.

Gerow et al. (2018), em uma revisão sistemática realizada a partir de estudos de implementação de treino de comunicação funcional (FCT) mediado por pais, destacam que os objetivos dos treinamentos, predominantemente, envolvem ensinar pais a implementar

intervenções, mas não a planejá-las. Os autores indicaram que os pais aprendem a aplicar a técnica, mas não a planejar a intervenção e elaborar os objetivos da mesma. É possível que esses programas os tornem meramente aptos a aplicar uma série de procedimentos, de maneira sistemática, mas não a promover mudanças comportamentais, o que exigiria que eles também fossem capazes de planejar e avaliar intervenções. A análise feita por esses autores é corroborada pelos dados deste estudo, que indicam maior quantidade de classes de comportamentos presentes na subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança”, em detrimento das demais subclasses.

Nas demais subclasses gerais de comportamentos, portanto, parece haver lacunas nas informações sobre as classes de comportamentos que os pais seriam ensinados. Por exemplo, na subclasse geral “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança”, constam apenas duas classes de comportamentos: “registrar o comportamento como cooperação se diante de uma demanda acadêmica, a criança começou a fazer ou completou mas cometeu um erro” e “examinar os efeitos da intervenção no comportamento da criança”. Mas será que registrar os comportamentos da criança e examinar os efeitos é suficiente para que os pais aprendam a avaliar os efeitos da intervenção? Além disso, para que os pais consigam examinar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança, uma série de outros comportamentos-intermediários, mais simples, não precisam ser aprendidos? Quais seriam esses comportamentos? Tais respostas não foram encontradas nas fontes de informação iniciais, o que sugere a existência de lacunas nas informações em relação às classes de comportamentos a serem ensinadas aos pais.

Ao examinar os demais dados, notam-se lacunas semelhantes nas subclasses gerais “planejar a intervenção a ser realizada com a criança” e “analisar os comportamentos da criança”. O que é preciso ser ensinado aos pais para que eles possam planejar a intervenção? Quais comportamentos eles devem ser capazes de realizar? A aprendizagem das classes intermediárias identificadas nas fontes de informação iniciais pode não ser suficiente para que os pais aprendam a se comportar de acordo com a subclasse geral. É provável que haja mais classes de comportamentos intermediárias, pré-requisito para aprendizagem das subclasses gerais, mas que não foram identificadas nas fontes de informação iniciais. Tais lacunas em relação às classes de comportamentos intermediárias podem implicar na efetividade dos treinamentos, considerando que a identificação dos comportamentos a serem ensinados é a tarefa primordial do programador de ensino (Nale, 1998). Justifica-se, portanto, a adoção de procedimentos adicionais nesta pesquisa, que permitiram a identificação de comportamentos-objetivo intermediários para a aprendizagem da classe geral “promover comportamentos

cooperativos em crianças com TEA”, preenchendo as lacunas presentes nos dados identificados e derivados das fontes de informação iniciais. Tais procedimentos referem-se à busca em fonte de informação adicional (Teixeira, 2010) e à decomposição de comportamentos complexos.

Durante a leitura das fontes de informação e identificação das classes de comportamentos e seus componentes, foi necessário realizar modificações nos nomes das classes de comportamentos, para torná-los mais claros, concisos, precisos e objetivos. Nas fontes de informação consultadas, os nomes dos comportamentos, frequentemente, não estavam descritos com verbo e complemento, de modo a prejudicar a clareza e a compreensão do fenômeno. Por exemplo, em Spiegel et al. (2016, p. 301), o seguinte trecho foi identificado como informação relevante: “Se a cooperação não se seguir à dica verbal, dentro de um período de tempo designado, uma dica modelo é fornecida”. Nesse trecho, é possível identificar componentes da classe de comportamentos “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, contudo, os autores não nomeiam os comportamentos em termos de verbo e complemento, o que requereu modificação para torná-lo gramaticalmente adequado. Um comportamento precisa ser nomeado em termos de verbo no infinitivo e complemento para garantir que contenha dados sobre as variáveis que o constituem. No exemplo, o comportamento pode ser melhor nomeado como: “Fornecer dica modelo junto à ordem caso a criança não coopere à ordem seguida de dica verbal, dentro de um período de tempo designado”.

Na maioria dos casos, ainda, as fontes apresentaram informações apenas sobre as classes de respostas a serem ensinadas aos pais, com pouca descrição sobre os estímulos antecedentes e, principalmente, sobre os consequentes. Um exemplo desse caso foi o trecho: “registrar dados” (Miles & Wilder, 2009, p. 406). As implicações disso podem ser analisadas a partir de Santos et al. (2009), que indicam que o ensino de classes de respostas, descontextualizadas das variáveis ambientais que as controlam pode gerar problemas na efetividade do treinamento, tendo em vista que pais são ensinados a atuar de determinada forma, mas não aprendem em que situação atuar ou o que devem esperar como resultado das suas ações. No exemplo citado de Miles e Wilder (2009), os pais podem ser ensinados a registrar dados, mas quais dados eles devem registrar? Em que momento devem fazê-lo? Qual deve ser o produto esperado desse registro? O trecho indica apenas a resposta esperada dos pais, mas não aponta para os estímulos antecedentes e consequentes que devem controlar seu comportamento. Após a reformulação, o trecho “registrar dados” foi nomeado como “obter informações para análise das respostas da criança por meio do registro de dados”. Dessa

forma, há informações sobre a classe de respostas (registrar dados), de estímulos antecedentes (respostas da criança) e de estímulos consequentes (informações para análise). Portanto, esse nome indica que os pais devem ser capazes de, diante das respostas da criança, registrar os dados, de modo a obter informações para analisá-los posteriormente. A análise dos dados, por sua vez, pode exigir o desenvolvimento de outras classes de comportamentos que também podem ser objetivos de ensino no treinamento.

De maneira geral, as fontes de informação analisadas forneceram, com mais frequência, informações sobre classes de respostas do que sobre variáveis ambientais que controlam essas respostas. Em 98,8% (N=159) do total de 161 classes de comportamentos inicialmente identificadas, havia informações sobre a classe de respostas, ou seja, sobre a ação que os pais deveriam desempenhar. Dados sobre estímulos antecedentes dos comportamentos dos pais também foram mais comuns do que sobre estímulos consequentes. Em 74,5% (N=120) havia dados sobre estímulos antecedentes, ou seja, em qual contexto os pais deveriam emitir tais comportamentos. Por exemplo, diante do estímulo antecedente “resposta de não cooperação da criança”, os pais deveriam emitir a resposta “ignorar por meio de silêncio” ou “fornecer dica gestual adicional”. Contudo, somente 13% (N=21) das 161 classes de comportamentos apresentaram informações sobre estímulos consequentes. Em todos os demais casos, os estudos não indicavam o que os pais deveriam esperar como produto da sua ação. A falta de clareza sobre as variáveis que controlam as respostas dos pais pode implicar em problemas na manutenção dos comportamentos dos pais, como foi visto no exemplo já descrito nos quais os pais são ensinados a aplicar um procedimento de extinção de comportamentos, mas não conhecem os efeitos imediatos esperados do procedimento (aumento inicial na frequência dos comportamentos que se pretende extinguir e variabilidade comportamental) (Millenson, 1975; Skinner, 1953/2003). Os pais que sabem das consequências iniciais esperadas podem apresentar maior probabilidade de manter a aplicação do procedimento de extinção do que os pais que não sabem (Allen & Warzak, 2000).

Em todas essas ocorrências em que havia lacunas nos dados sobre as variáveis que controlam as respostas dos pais, foram derivadas informações. O procedimento de derivação consiste em deduzir possíveis variáveis antecedentes, respostas e variáveis consequentes, a partir dos trechos selecionados nas fontes de informação. Isso pode ser facilitado por perguntas como “Em que condições isso pode ocorrer?”, “Qual ação deve ser apresentada?” e “Quais os efeitos dessa ação?”. A derivação foi essencial para que os nomes das classes de comportamentos fornecessem informações mais completas e precisas sobre os comportamentos a serem ensinados aos pais no treinamento. Ou ainda, para que esses nomes

representassem, de fato, classes de comportamentos e não apenas classes de respostas. Todorov (2002) examina o conceito de comportamento operante para Skinner, indicando que a classe de comportamentos não é meramente a ação que o organismo desempenha, mas sim as relações entre essas ações e as variáveis que a controlam. Ao ensinar classes de comportamentos, é possível que os pais aprendam a responder de maneira contextualizada ao ambiente em que estão e de forma coerente com os comportamentos das crianças. A partir da derivação, foi possível identificar variáveis antecedentes e consequentes, antes ausentes, e nomear as classes de comportamentos de modo a indicar em que situação os pais devem se comportar (classes de estímulos antecedentes), o que eles devem fazer (classes de respostas) e quais resultados devem esperar de suas ações (classes de estímulos consequentes).

Quanto aos grupos de fontes de informação, destaca-se que os dados sobre as classes de comportamentos “analisar os comportamentos da criança”, “planejar a intervenção a ser realizada com a criança” e “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança” foram identificados, predominantemente, em estudos de treinamentos de pais e cuidadores específicos para ensiná-los análise funcional de comportamentos e elaboração de objetivos de ensino (G3). Ainda assim, esses comportamentos constituem-se uma parcela muito menor do total de classes de comportamentos identificadas (19,3%; N=16). Nos treinamentos para ensinar pais e cuidadores a promover a aprendizagem de comportamentos de cooperação e outros relacionados, os dados forneciam informações, quase exclusivamente, sobre a subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança”. Isso indica que, nas pesquisas examinadas, os comportamentos relacionados a analisar os comportamentos da criança e planejar e avaliar a intervenção não parecem terem sido considerados como comportamentos pré-requisito para que os pais se tornem capazes de ensinar comportamentos cooperativos.

Os dados, de maneira geral, fornecem informações relevantes sobre as classes de comportamentos que os pais precisam desenvolver para promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA. Nota-se uma tendência a ensiná-los a implementar procedimentos e estratégias interventivas e uma escassez de informações sobre as classes de comportamentos relacionadas a analisar os comportamentos da criança, planejar intervenções e avaliar os efeitos do ensino. As lacunas nos dados em relação a essas subclasses gerais de comportamentos justificam a identificação dos comportamentos-objetivos intermediários para a aprendizagem do comportamento-objetivo final a partir de procedimentos adicionais.

Classes de comportamentos que constituem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, identificadas e derivadas a partir de fonte de informação adicional e do procedimento de decomposição de comportamentos complexos

A identificação de classes de comportamentos componentes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA” realizada a partir do estudo de Teixeira (2010) e do procedimento de decomposição de comportamentos complexos permitiu o preenchimento de lacunas identificadas nos dados coletados nas fontes de informação iniciais. As 83 classes de comportamentos identificadas inicialmente forneceram dados relevantes sobre os comportamentos a serem ensinados aos pais, contudo, ao longo da organização dessas classes no diagrama de decomposição, ficou ainda mais evidente as lacunas em relação às classes de comportamentos intermediárias para a aprendizagem das subclasses gerais. Ter clareza sobre as classes de comportamentos a serem ensinadas em um programa de ensino é a primeira tarefa do programador de ensino (Bori, 1974). Isso inclui não só o comportamento-objetivo final que se espera que os aprendizes consigam desempenhar, mas também os comportamentos que são intermediários, ou seja, que se constituem aprendizagens necessárias (pré-requisitos) para a aprendizagem dos comportamentos-objetivos mais complexos (Botomé, 1996). Identificá-los, classificá-los a partir de graus de abrangência e complexidade e organizá-los em um sistema comportamental podem aumentar a probabilidade de que a intervenção programada seja efetiva.

O procedimento de decomposição de comportamentos complexos, portanto, agregou informações essenciais para os dados encontrados até o momento. Diante de cada comportamento-objetivo mais complexo presente no diagrama, foi realizada a pergunta “o que os pais precisam ser capazes de fazer para...?”. Isso permitiu “descobrir” outros comportamentos a serem ensinados aos pais. Esse diagrama pode ser considerado um “mapa de ensino”, que apresenta graficamente os comportamentos a serem ensinados no programa de treinamento, a partir de graus de complexidade (Botomé, 1996), de modo que comportamentos mais complexos constam à esquerda no diagrama e comportamentos mais simples, à direita.

Para a identificação dos comportamentos-objetivo que irão constar no “mapa de ensino”, é essencial analisar o público-alvo do treinamento e suas necessidades sociais (Kubo & Botomé, 2001; Nale, 1998) considerando o perfil dos aprendizes, pois o que é relevante para um grupo de pessoas, pode ser desnecessário para outro, e o repertório de entrada dos mesmos. Por exemplo, se o programa de treinamento fosse direcionado a estudantes

universitários de Psicologia que já cursaram a disciplina de Análise Experimental do Comportamento, possivelmente o comportamento-objetivo “conceituar estímulos consequentes” não precisaria constar no diagrama, pois esses estudantes já teriam desenvolvido previamente esse comportamento. Contudo, ao ensinar indivíduos leigos em Psicologia e Análise do Comportamento, é possível que eles não sejam capazes de identificar estímulos consequentes se não forem ensinados, anteriormente, a conceituar esses estímulos.

Assim, para a decomposição, considerou-se que os aprendizes são pais ou cuidadores de crianças com TEA, com pouco ou nenhum conhecimento sobre princípios comportamentais, e que possuem como necessidade social lidar com a escassez de comportamentos cooperativos de crianças com diagnóstico de TEA. A partir disso é que a inclusão ou exclusão das classes de comportamentos e a decomposição de algumas delas foi realizada. Optou-se, por exemplo, em não incluir no diagrama a classe de comportamentos “avaliar a função dos comportamentos mal adaptativos da criança”, que havia sido identificada nas fontes de informação iniciais. Avaliar a função dos comportamentos da criança não parece ser um comportamento-intermediário necessário para que os pais estejam aptos a promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA. Parece ser suficiente que eles sejam capazes de analisar a função dos comportamentos, caracterizando as variáveis comportamentais e as relações entre elas.

Da mesma forma, as derivações de classes de comportamentos a partir do estudo de Teixeira (2010) foram realizadas considerando as necessidades sociais e o público-alvo. Embora a autora fornecesse informações valiosas sobre o comportamento de analisar e sintetizar comportamentos na interação com os filhos, a adequação ao público-alvo e às necessidades sociais é fundamental na programação de qualquer treinamento. Os comportamentos-intermediários para o ensino da classe de comportamentos “caracterizar as contingências de reforçamento que atuam sobre os comportamentos da criança”, por exemplo, foram extraídos e adaptados, quando necessário, de Teixeira (2010). Tais comportamentos foram incluídos por se entender que os pais precisam estar aptos a identificar e caracterizar não apenas as variáveis que atuam sobre os comportamentos da criança, mas também as relações que essas possuem entre si. Identificar que a criança chora diante de uma instrução para guardar os brinquedos e que, após chorar, os pais conversam com ela e retiram a instrução, pode não ser suficiente para que eles consigam identificar a relação de reforçamento que está atuando entre a consequência provida pelos pais e o choro da criança.

Para que os pais se tornem aptos a “planejar a intervenção a ser implementada com a criança”, a partir da decomposição foi possível identificar que pode ser preciso que eles

aprendam a definir qual estratégia de ensino utilizar e caracterizar o uso dessa estratégia. Por sua vez, para definir “como ensinar”, pode ser importante que os pais identifiquem, caracterizem, distingam e comparem diferentes tipos de estratégias de intervenção comportamental para o ensino de comportamentos cooperativos, além de serem capazes de identificar “o que” ensinar à criança. Na subclasse geral “planejar a intervenção a ser implementada com a criança”, incluiu-se também classes de comportamentos relacionadas à identificação dos estímulos de preferência da criança, considerando que essa identificação pode ser importante para que os pais planejem a intervenção. Optar por uma estratégia que utiliza brinquedos como reforçadores, por exemplo, é um comportamento que envolve identificar se brinquedos são potencialmente reforçadores para a criança.

Nota-se que a subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança” ainda é a que contém a maior quantidade de classes de comportamentos, o que pode indicar que essa é uma classe de comportamentos mais complexa, que exige a aprendizagem de uma maior quantidade de classes de comportamentos intermediários. Ainda assim, essa subclasse geral foi a que apresentou a menor porcentagem de classes de comportamentos produtos da decomposição, porque as fontes de informação consultadas inicialmente já apresentavam maior quantidade de dados sobre as classes de comportamentos constituintes dessa subclasse geral. Nesta subclasse, foram decompostas classes de comportamentos que envolviam a manipulação de variáveis ambientais, sejam antecedentes (instruções, justificativas, custo de resposta reduzido, suporte visuais), sejam consequentes (dicas, estímulos reforçadores, suspensão de reforçadores). Parece ser importante que os pais sejam capazes de fornecer estímulos contingentes às respostas da criança e, por esse motivo, eles também precisariam ser ensinados a discriminar respostas cooperativas e não cooperativas da criança. De outro modo, podem fornecer itens reforçadores diante de comportamentos não cooperativos, aumentando a probabilidade de que esses comportamentos voltem a ocorrer. Ou ainda, podem não consequenciar comportamentos cooperativos, reduzindo a probabilidade de ocorrência futura deles. É possível também que, ao não serem capazes de discriminar respostas de cooperação e não cooperação da criança, os pais forneçam dicas sem necessidade ou deixem de fornecer dicas quando houver necessidade.

Quanto às estratégias de intervenção comportamental para o ensino de comportamentos cooperativos, de obediência e outros relacionados, as fontes de informação iniciais descreviam o uso de dois principais procedimentos. O primeiro deles, chamado “sequência de respostas de alta probabilidade” consiste nos pais serem capazes de fornecer estímulos antecedentes adequados para a resposta cooperativa (Mace et al., 1988). De maneira

simples, eles fornecem uma série de demandas às quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar e, em seguida, apresentam uma demanda à qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar. A apresentação das “demandas de alta probabilidade” criaria um *behavioral momentum* (“momento comportamental”) de respostas cooperativas, que se manteria quando a “demanda de baixa probabilidade” fosse apresentada (Mace et al., 1988). O segundo procedimento é o de “obediência guiada”, na qual os pais fornecem a demanda e, em caso de não cooperação, fornecem dicas gestuais e físicas, em uma hierarquia da menos para a mais intrusiva, até que a criança coopere (Spiegel et al., 2016). O primeiro procedimento citado utiliza estratégias antecedentes e, o segundo, utiliza estratégias consequentes, considerando que os pais fornecem consequências diferentes (dicas ou itens reforçadores) de acordo com as respostas de cooperação ou não cooperação da criança.

Ainda em relação às classes de comportamentos componentes da subclasse geral “implementar a intervenção com a criança”, é possível identificar termos relacionados ao uso de estratégias punitivas e de coerção, como na classe de comportamento “158 - Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com a ordem fornecida, colocando-a em uma cadeira de frente para um canto no cômodo por um período de tempo designado sem *change-over delay*”. Embora estratégias como o *time out* ainda sejam discutidas em alguns estudos sobre treinamentos de pais (Handen, Parrish, McClung, Kerwin, & Evans, 1992), considerando os riscos e efeitos colaterais do uso de controle aversivo, é possível identificar na literatura uma tendência pelo uso de estratégias alternativas à punição, como a extinção comportamental e o uso de controle instrucional (Schramm, n.d.). Essa tendência pode ser notada na quantidade predominante de classes de comportamentos que se referem ao uso de estratégias como a extinção do comportamento, por exemplo “258 - Ignorar respostas não cooperativas diante da ordem fornecida permanecendo em silêncio ou evitando contato físico com a criança”.

Por último, para ensinar os pais a avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança, as classes de comportamentos intermediárias identificadas envolvem caracterizar comportamentos da criança após a intervenção comportamental e caracterizar os comportamentos esperados para, então, compará-los. Além disso, parece ser preciso que eles estejam aptos a distinguir conceitos de eficiência, eficácia e efetividade para identificarem os efeitos da intervenção realizada. Do contrário, os pais podem não ser capazes de identificar se houve mudanças nos comportamentos da criança (se a intervenção foi eficiente), se essas mudanças foram generalizadas, ou seja, se a criança se comporta de forma cooperativa com outras pessoas, em outros locais e diante de ordens que não foram treinadas

(se a intervenção foi eficaz) e se os comportamentos cooperativos ensinados têm favorecido a resolução de situações-problemas que a criança enfrenta no dia-a-dia (se a intervenção foi efetiva). De acordo com Baer et al. (1986), a efetividade é uma dimensão importante das intervenções em ABA, sendo assim, avaliar se a intervenção produziu mudanças comportamentais socialmente importantes e de valor prático para a criança, pais e pessoas de convívio parece ser uma tarefa importante a ser ensinada aos pais.

A partir do procedimento de decomposição de comportamentos complexos, foi possível “preencher as lacunas” nos dados em relação às classes de comportamentos intermediárias que compõem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”. Ao comparar as classes de comportamentos identificadas e derivadas das fontes de informação com as classes de comportamentos produto da decomposição de comportamentos complexos, identifica-se diferenças em relação à quantidade e à natureza dessas classes. As subclasses gerais “planejar a intervenção a ser realizada com a criança” e “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança” são predominantemente constituídas por classes de comportamentos produtos da decomposição de comportamentos complexos. Isso indica que, nas fontes de informação, foram encontrados poucos dados sobre as classes de comportamentos intermediárias que compõem tais subclasses gerais. A natureza das classes de comportamentos identificadas nas fontes de informação era, predominantemente, procedimental, compondo a subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança”.

A sistematização das classes de comportamentos no diagrama conforme seus graus de abrangência também foi importante para identificar quais classes são mais simples e quais são mais complexas. Nota-se que as 312 classes de comportamentos foram alocadas em 10 graus de abrangência ao longo do diagrama. No 1º grau, constam as quatro subclasses gerais, mais abrangentes e complexas. No 10º grau, constam as classes de comportamentos mais simples, como “conceituar objetivos”. Ao distribuir as classes no diagrama, é possível identificar quais comportamentos são pré-requisito para a aprendizagem de outros e, por consequência, qual o grau de abrangência de cada um deles. Isso, por sua vez, contribui para identificar uma possível sequência de ensino. Após identificar os comportamentos-objetivo a serem ensinados aos pais, é preciso saber por onde começar, ou seja, quais classes de comportamentos precisam ser ensinadas primeiro. Alguns critérios para sequenciar as classes de comportamentos podem ser: (a) começar pelas classes de comportamentos mais simples; (b) seguir uma sequência lógica, iniciando pelos comportamentos que devem ocorrer primeiro; e

(c) motivação, começando pelo ensino de comportamentos que o aprendiz tem mais interesse de aprender (Cortegoso & Coser, 2011). Portanto, a sistematização das classes de comportamentos em um diagrama de decomposição, de acordo com graus de abrangência, favorece a identificação de uma possível sequência de ensino dessas classes a partir de uma sequência lógica ou de classes de comportamentos mais simples.

Os procedimentos realizados neste estudo buscaram identificar quais comportamentos os pais precisam desenvolver para que se tornem aptos a promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA. A partir das fontes de informação consultadas inicialmente, foi possível identificar 83 classes de comportamentos constituintes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”. Analisando tais classes identificadas, foi possível notar que as informações eram, predominantemente, sobre comportamentos relacionados a implementar a intervenção comportamental. A busca em fonte de informação adicional (Teixeira, 2010) e a realização de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos permitiram identificar outras classes de comportamentos intermediárias que compõem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”, totalizando 312 classes de comportamentos. A sistematização de tais classes em um diagrama de decomposição, a partir de graus de abrangência, fornecem uma possível sequência de ensino para futuros treinamentos de pais de crianças com TEA com objetivo de ensiná-los a promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA. Outros estudos da PCDC em outras áreas produziram resultados semelhantes, permitindo a identificação e sistematização de classes de comportamentos para a elaboração e aplicação de programas de ensino. Os estudos que realizaram tal aplicação indicaram aumento nos graus de desempenho dos aprendizes em relação à maioria dos comportamentos-objetivo propostos, apontando para a eficiência dos programas de treinamento (Carvalho, 2015; Gonçalves, 2015; Panosso, 2019). Espera-se que os dados produzidos neste estudo favoreceram o desenvolvimento de programas de treinamento eficientes, eficazes e efetivos.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, foi possível identificar e sistematizar 312 classes de comportamentos, cujas aprendizagens, possivelmente, são pré-requisito para a aprendizagem da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”. Este estudo tem potencial de contribuir para o desenvolvimento de treinamentos mais efetivos para pais e cuidadores, que os tornem aptos a promover, em crianças com TEA, comportamentos cooperativos. Tais comportamentos, por sua vez, são importantes para o engajamento da criança em atividades terapêuticas, acadêmicas e, conseqüentemente, para a aprendizagem de outros comportamentos socialmente relevantes. Dessa forma, os dados deste estudo podem favorecer a ampliação do acesso de crianças com TEA a intervenções recomendadas, em ABA. Vale ressaltar que os dados produzidos visam favorecer o desenvolvimento de treinamentos de pais de crianças com TEA, mas não visa dispensar a importância do acompanhamento do profissional analista do comportamento. É importante que as intervenções realizadas com as crianças com TEA, pelos pais, aconteça de maneira colaborativa com o profissional, a fim de garantir a fidelidade e a integridade das intervenções.

No campo científico, este estudo se constitui um avanço nos dados sobre os comportamentos-objetivo de ensino para pais e cuidadores de crianças com TEA, em programas de treinamentos desenvolvidos. Além disso, há um diferencial metodológico, no presente estudo, em relação aos estudos anteriores utilizando o procedimento da PCDC. Durante a nomeação das classes de comportamentos, em alguns casos, foi preciso tornar os nomes mais abrangentes, de modo que não se referissem a situações restritas. Como as fontes analisadas forneciam informações majoritariamente procedimentais, foi comum identificar dados como “aguardar por 5 segundos” ou “dar instrução para a criança desligar o vídeo”. Esses dados restritos a situações específicas foram alterados, para que os nomes se referissem a situações mais abrangentes, como “aguardar por um período de tempo” ou “dar instrução para a criança cooperar a uma ordem”. Esse diferencial pode se constituir como uma contribuição metodológica para os procedimentos adaptados da PCDC.

Contudo, a efetividade dos procedimentos realizados e do sistema comportamental proposto neste estudo precisa ser verificada a partir de uma pesquisa experimental que avalie o ensino das classes de comportamentos identificadas. Vale ressaltar também que, ao desenvolver um programa de treinamento de pais, os comportamentos-objetivo devem ser adaptados aos pais que irão participar do treinamento, tanto em relação às necessidades

sociais quanto em relação ao repertório de entrada dos mesmos. Desse modo, as classes de comportamentos identificadas neste estudo não podem ser consideradas como um programa de ensino pronto. Os dados produzidos neste estudo precisam ser avaliados e aperfeiçoados, sendo, de certa forma, um conhecimento provisório, que deve ser utilizado com cautela. Além disso, embora a identificação dos nomes dos comportamentos-objetivos seja um passo importante na elaboração de um programa de treinamento, ela não é suficiente. O planejamento de um programa de treinamento também requer a caracterização das classes de comportamentos. Essa caracterização se refere à identificação de todos os componentes do comportamento: classes de estímulos antecedentes, classes de respostas, classes de estímulos consequentes e as relações entre essas classes (Kienen, 2008). Para que seja possível planejar um programa de treinamento, é importante obter não apenas os nomes das classes de comportamentos, mas também a caracterização de cada uma delas (Bori, 1974; Kienen, 2008). Logo, este estudo se constitui um passo para a elaboração de programas de treinamentos de pais, mas requer estudos que avaliem os dados produzidos até aqui.

Uma limitação deste estudo é a imprecisão em relação ao grau de autonomia dos pais após o treinamento. A aprendizagem das classes de comportamentos propostas neste estudo não é suficiente para torná-los independentes do profissional analista do comportamento, mas, quais são os parâmetros para definir os limites da atuação dos pais? Embora este estudo levante a discussão sobre a importância do trabalho colaborativo em pais e profissionais, não foram definidos parâmetros para determinar qual a especificidade e a complexidade das classes de comportamentos que os pais seriam ensinados e quais o grau de autonomia eles possuiriam, após o treinamento, de modo a garantir intervenções efetivas.

Uma limitação metodológica refere-se à necessidade de aperfeiçoar os critérios para a realização de alguns procedimentos como a seleção de trechos das fontes de informação, a derivação de comportamentos e componentes de comportamentos e a padronização das nomenclaturas. Pode ser relevante aperfeiçoar critérios que definam o que é um “trecho”, por exemplo. Neste estudo, em determinados momentos, uma oração foi considerada um trecho e, em outras situações, um trecho era constituído de mais de duas orações. Além disso, os critérios para considerar que o trecho continha uma informação relevante podem ser aperfeiçoados a partir da melhor definição do que é “relevante”. Em relação à derivação dos comportamentos e componentes de comportamentos, o aperfeiçoamento dos critérios também pode favorecer o aprimoramento do método, evitando a derivação de componentes que extrapolam o entendimento do trecho inicial, por exemplo. Ao padronizar as nomenclaturas, também, é possível que os critérios utilizados tenham permitido que alguns trechos

adquirissem sentido moderadamente diferente ao sentido original que constava na fonte de informação. Em relação a essas limitações, destaca-se que os procedimentos utilizados neste estudo vêm sendo desenvolvidos e testados em diversas pesquisas (De Luca, 2013; Kienen, 2008; Neri, 2017; Sahão, 2019; Teixeira, 2010), estimulando o aperfeiçoamento dos mesmos.

Sugere-se que as próximas pesquisas na área realizem a caracterização dos comportamentos sistematizados neste estudo, de modo a descrever as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas, classes de estímulos consequentes e as relações entre essas classes. É importante também que pesquisas futuras planejem as condições de ensino das classes de comportamentos identificadas e realizem o teste empírico dos dados deste estudo, avaliando se a aprendizagem das classes de comportamentos identificadas torna os pais capazes de promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA, ou seja, se as classes de comportamentos intermediárias de fato compõem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA”.

Outra sugestão, para futuros estudos, é investigar os limites da atuação dos pais como interventores, identificando parâmetros para definir a especificidade e a complexidade das classes de comportamentos ensinadas e o grau de autonomia que eles possuiriam após o treinamento. Sugere-se também um exame sobre a parentalidade positiva e o uso de estratégias alternativas ao controle aversivo, de modo que as classes de comportamentos propostas estejam alinhadas com os achados científicos sobre os efeitos colaterais do uso da punição e as vantagens da parentalidade positiva.

Por último, espera-se que o conhecimento produzido neste estudo favoreça o desenvolvimento de programa de treinamentos de pais de crianças com TEA, que os tornem, de fato, capazes de promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos nessas crianças e que permita um trabalho colaborativo entre pais e analistas do comportamento. Fornecer aos pais condições de lidarem com as demandas diárias que eles enfrentam com as crianças com TEA e fornecer suporte contínuo para que o trabalho seja efetivo é um compromisso do analista do comportamento, pois tem o potencial de promover o desenvolvimento dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- Allen, K. D., & Warzak, W. J. (2000). The problem of parental nonadherence in clinical behavior analysis: effective treatment is not enough. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*(3), 373–391. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-373>
- 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>
- Barboza, A. A. (2015). *Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/53794>
- Bearss, K., Lecavalier, L., & Scahill, L. (2018). Parent Training for Disruptive Behavior in Autism Spectrum Disorder. In C. R. Johnson, E. M. Butter, & L. Scahill (Eds.), *Parent Training for Autism Spectrum Disorder: Improving the Quality of Life for Children and Their Families* (pp. 117–147). American Psychological Association.
- Bori, C. M. (1974). Developments in Brazil. In F. S. Keller & J. G. Sherman (Eds.), *The Keller Plan Handbook* (pp. 65–72). Iowa.
- Botomé, S. P. (1980). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. Universidade de São Paulo. Retrieved from <https://obmbrasil.files.wordpress.com/2013/10/objetivos-comportamentais-no-ensino-a-contribuic3a7c3a3o-da-anc3a1lise-experimetnal-do-comportamento.pdf>
- Botomé, S. P. (1996). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino.
- Buzhardt, J., Rusinko, L., Heitzman-Powell, L., Trevino-Maack, S., & Mcgrath, A. (2016). Exploratory Evaluation and Initial Adaptation of a Parent Training Program for Hispanic Families of Children with Autism. *Family Process, 55*(1), 107–122. <https://doi.org/10.1111/famp.12146>
- Camargo, S. P. H., & Rispoli, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista de Educação Especial, 26*(47), 639–650. <https://doi.org/10.5902/1984686X9694>
- Carvalho, G. de S. (2015). *"Estabelecer objetivos de ensino": um programa de ensino para capacitar futuros professores*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Retrieved from <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2015/12/%E2%80%9CEstabelecer-objetivos-de-ensino%E2%80%9D-um-programa-de-ensino-para-capacitar-futuros-professores.pdf>
- Catania, C. A. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4th ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coolican, J., Smith, I. M., & Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02111.x>

- 51(12), 1321–1330. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02326.x>
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos: EdUFSCar.
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar* (1st ed.). São Paulo: EDICON.
- De Luca, G. G. (2008). *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações.”* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina). Retrieved from <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91008>
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122722>
- Downs, A., & Smith, T. (2004). Emotional Understanding, Cooperation, and Social Behavior in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 34(6), 625-635. 1 0.1007/s10803-004-5284-0
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S., & Cross, S. (2009). Meta-Analysis of Early Intensive Behavioral Intervention for Children With Autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 439–450. <https://doi.org/10.1080/15374410902851739>
- Fagundes, A. J. da F. M. (2015). *Descrição, definição e registro de comportamentos* (17 ed.). São Paulo: EDICON.
- Foxx, R. M. (2008). Applied Behavior Analysis Treatment of Autism : The State of the Art, 17, 821–834. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.06.007>
- Gerow, S., Hagan-Burke, S., Rispoli, M., Gregori, E., Mason, R., & Ninci, J. (2018). A Systematic Review of Parent-Implemented Functional Communication Training for Children With ASD. *Behavior Modification*, 42(3), 335–363. <https://doi.org/10.1177/0145445517740872>
- Gomes, C. G. S., Souza, D. das G. de, Silveira, A. D., & Oliveira, I. M. (2017). Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 377–390. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000300377&script=sci_abstract&tlng=pt
- Gonçalves, V. M. (2015). *Avaliação da eficiência de um programa de ensino para capacitar estudantes de graduação em Psicologia a "definir variáveis relacionadas a processos comportamentais".* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Retrieved from <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2015/10/Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-efici%C3%Aancia-de-um-programa-de-ensino-para-capacitar-estudantes-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia-a-%E2%80%9Cdefinir-vari%C3%A1veis-relacionadas-a-processos-comportamentais.pdf>

- Handen, B. L., Parrish, J. M., McClung, T. J., Kerwin, M. E., Evans, L. D. (1992). Using guided compliance versus time out to promote child compliance: a preliminary comparative analysis in an analogue context. *Research in Developmental Disabilities, 13*, 157-170. [10.1016/0891-4222\(92\)90022-x](https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90022-x)
- Hansen, B. D., Orton, E. L., Adams, C., Knecht, L., Rindlisbaker, S., Jurtoski, F., & Trajkovski, V. (2017). A pilot study of a behavioral parent training in the Republic of Macedonia. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*, 1878–1889. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3112-6>
- Ilg, J., Jebrane, A., Paquet, A., Rousseau, M., Dutray, B., Wolgensinger, L., & Clément, C. (2016). Evaluation of a French parent-training program in young children with autism spectrum disorder. *Psychologie Française, 63*(2), 181–199. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.12.004>
- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de compor*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Retrieved from <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92016>
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *ACTA Comportamental, 21*(4), 481–494. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/actac/v21n4/n4a06.pdf>
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (n.d.). “Objetivos comportamentais” ou “comportamentos objetivo”: distinções conceituais fundamentais à capacitação e à atuação de um psicólogo como profissional. In S. R. Souza & V. B. Haydu (Eds.), *Sem título* (pp. 1–38).
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação Em Psicologia, 5*(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3–9. [https://doi.org/0022-006X/87/\\$00.75](https://doi.org/0022-006X/87/$00.75)
- Lovaas, O. I. (1993). The developmental of a treatment-research project for developmentally disabled and autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 4*, 617–630. <https://doi.org/https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-617>
- Mace, F. C., Hock, M. L., Lalli, J. S.; West, B. J., Belfiore, P.; Pinter, E., & Brown D. K. (1988). Behavioral momentum in the treatment of noncompliance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*(2), 123-141. doi 10.1901/jaba.1988.21-123
- Miles, N. I., & Wilder, D. A. (2009). The effects of behavioral skills training on caregiver implementation of guided compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(2), 405–410. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-405>
- Millenson, J. R. (1975). *Princípios de Análise do Comportamento*. Brasília: Coordenada

Thesaurus.

- Naito, A. de C. P. R. (2017). *Avaliação de um programa de treino parental com ensino de análise funcional para diminuição de comportamentos disruptivos em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)* (Dissertação de Mestrado, Associação Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento). Retrieved from https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5072913.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000100058>
- Nascimento, A. R. do, & Gusso, H. L. (2017). Classes de comportamentos profissionais de pais sociais identificadas em literatura por meio de análise comportamental. *Interação Em Psicologia*, 21(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v21i1.46287>
- Neri, N. J. M. (2017). *Caracterização da classe geral de comportamentos “Capacitar os liderados a se comportarem de forma produtiva e significativa diante das situações de trabalho com as quais precisam lidar”*: uma contribuição analítico-comportamental. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Retrieved from <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2018/04/Caracterização-da-classe-geral-de-comportamentos-capacitar-os-liderados-a-se-comportarem-de-forma-produtiva-e-significativa-diante-das-situações-de-trabalho-com-as-quais-precisam-lidar....pdf>
- Oliveira, J. S. C. de. (2017). *Intervenção implementada por profissional e cuidador a crianças com TEA*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from [http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Juliana Sequeira Cesar de Oliveira 2017.pdf](http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Juliana%20Sequeira%20Cesar%20de%20Oliveira%202017.pdf)
- Panosso, M. G. (2019). *Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de bullying escolar*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos). Retrieved from <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12155/Tese%20Mariana%20Gomide%20Panosso%20P%C3%B3s-defesa%20-%20Copia.pdf?sequence=1>
- Sahão, F. T. (2019). *Saúde mental do estudante universitário: comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino superior*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Retrieved from <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2019/08/Saude-mental-do-estudante-universitario-comportamentos-que-favorecem-a-adaptacao-ao-ensino-superior.pdf>
- Santos, G. C. V. dos, Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2009). “Habilidades” e “Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: Uma Contribuição da Análise do Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares. *Interação Em Psicologia*, 13(1), 131–145. Retrieved from <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/12279>
- Scharamm, R. (n.d.). *The seven steps to earning instructional control with your child*. Retrieved from <https://thearcnwms.org/files/198905/7-steps-to-instructional-control.pdf>
- Silva, A. M. da, & Mendes, E. G. (2013). Efeitos da Consultoria Colaborativa com familiares na prevenção de problemas comportamentais infantis. *Psicologia Argumento*, 31(75),

697–707. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.31.075.AO07>

- Silva, N. A. da. (2016). *Manejo de problemas de comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Estudo piloto baseado em um programa de psicoeducação comportamental* (Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie). Retrieved from <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3086%0A>
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan. "Ciência e comportamento humano", tradução de J.C. Todorov e R. Azzi. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1967
- Skinner, B. F. (1968). The Etymology of Teaching. In B. F. Skinner, *The Technology of Teaching*. B. F. Skinner Foundation Reprint Series.
- Spiegel, H. J., Kisamore, A. N., Vladescu, J. C., & Karsten, A. M. (2016). The Effects of Video Modeling With Voiceover Instruction and On-Screen Text on Parent Implementation of Guided Compliance. *Child & Family Behavior Therapy*, 38(4), 299–317. <https://doi.org/10.1080/07317107.2016.1238690>
- Teixeira, F. C. (2010). *Avaliação e eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94390>
- Todorov, J. C. (2012). Sobre uma definição de comportamento. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 3(1), 32–37. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482012000100004
- Todorov, J. C. (2002). A Evolução do Conceito de Operante. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(2), 123–127. Retrieved from https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Zazula, R., & Haydu, V. B. (2011). Análise aplicada do comportamento e capacitação de pais: Revisão dos de artigos publicados pelo Journal of Applied Behavior Analysis. *ACTA Comportamental*, 20(1), 87–107. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452012000100007

REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO

- Allen, K. D., & Warzak, W. J. (2000). The problem of parental nonadherence in clinical behavior analysis: effective treatment is not enough. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(3), 373–391. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-373>
- American Psychiatry Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed. <https://doi.org/10.11769780890425596>
- Anan, R. M., Warner, L. J., McGillivray, J. E., Chong, I. M., & Hines, S. J. (2008). Group Intensive Family Training (GIFT) for Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Behavioral Interventions*, 23, 165–180. <https://doi.org/10.1002/bin.262>
- Andrade, A. A. e, Ohno, P. M., Magalhães, C. G. de, & Barreto, I. S. (2016). Treinamento de Pais e Autismo: Uma Revisão de Literatura. *Ciências & Cognição*, 21(1), 7–22. Retrieved from http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1038/pdf_67
- 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>
- Barboza, A. A. (2015). *Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10565>
- Barry, L., Holloway, J., & Gunning, C. (2018). An investigation of the effects of a parent delivered stimulus-stimulus pairing intervention on vocalizations of two children with Autism Spectrum Disorder. *Analysis Verbal Behavior*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s40616-018-0094-1> An
- Bearss, K., Lecavalier, L., & Scahill, L. (2018). Parent Training for Disruptive Behavior in Autism Spectrum Disorder. In C.R. Johnson, E. M. Butter, & L. Scahill (Eds.), *Parent Training for Autism Spectrum Disorder: Improving the Quality of Life for Children and Their Families* (pp. 117–147). American Psychological Association.
- Borba, M. M. C. de, Monteiro, P. C. M., Barboza, A. A., Trindade, E. N., & Barros, R. da S. (2015). Efeito de intervenção via cuidadores sobre aquisição de tato com autoclítico em crianças com TEA. *Revista Brasileira de Análise Do Comportamento*, 11(1), 15–23. Retrieved from <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/3768>
- Borba, M. M. C. de. (2014). *Intervenção ao autismo via ensino de cuidadores* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/Marilu Borba 2014.pdf>
- Bori, C. M. (1974). Developments in Brazil. In F. S. Keller & J. G. Sherman (Eds.), *The Keller Plan Handbook* (pp. 65–72). Iowa.

- Botomé, S. P. (1980). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. Universidade de São Paulo. Retrieved from <https://obmbrasil.files.wordpress.com/2013/10/objetivos-comportamentais-no-ensino-a-contribuic3a7c3a3o-da-anc3a1lise-experimetnal-do-comportamento.pdf>
- Botomé, S. P. (1996). *Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino*.
- Brian, J. A., Smith, I. M., Zwaigenbaum, L., & Bryson, S. E. (2017). Cross-Site Randomized Control Trial of the Social ABCs Caregiver-Mediated Intervention for Toddlers with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 10, 1700–1711. <https://doi.org/10.1002/aur.1818>
- Buzhardt, J., Rusinko, L., Heitzman-Powell, L., Trevino-Maack, S., & Mcgrath, A. (2016). Exploratory Evaluation and Initial Adaptation of a Parent Training Program for Hispanic Families of Children with Autism. *Family Process*, 55(1), 107–122. <https://doi.org/10.1111/famp.12146>
- Camargo, S. P. H., & Rispoli, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista de Educação Especial*, 26(47), 639–650. <https://doi.org/10.5902/1984686X9694>
- Carvalho, G. de S. (2015). *"Estabelecer objetivos de ensino": um programa de ensino para capacitar futuros professores*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Retrieved from <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2015/12/%E2%80%9CEstabelecer-objetivos-de-ensino%E2%80%9D-um-programa-de-ensino-para-capacitar-futuros-professores.pdf>
- Catania C. A. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4th ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chaabane, D. B. Ben, Alber-Morgan, S. R., & DeBar, R. M. (2009). The effects of parent-implemented PECS training on improvisation of mands by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 671–677. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-671>
- Coolican, J., Smith, I. M., & Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1321–1330. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02326.x>
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos: EdUFSCar.
- Crone, R. M., & Mehta, S. S. (2016). Parent Training on Generalized Use of Behavior Analytic Strategies for Decreasing the Problem Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder: A Data-Based Case Study. *Education and Treatment of Children*, 39(1), 64–94. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092632.pdf>
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar* (1st ed.). São Paulo: EDICON.
- De Luca, G. G. (2008). *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade*

- de informações.*” (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina). Retrieved from <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91008>
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122722>
- Downs, A, & Smith, T. (2004). Emotional Understanding, Cooperation, and Social Behavior in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 34(6), 625-635. 1 0.1007/s10803-004-5284-0
- Eid, A. M., Aljaser, S. M., Alsaud, A. N., Asfahani, S. M., Alhaqbani, O. A., Mohtasib, R. S., ... Fryling, M. (2017). Training Parents in Saudi Arabia to Implement Discrete Trial Teaching with their Children with Autism Spectrum Disorder. *Behavior Analysis Practice*, 10, 402–406. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0167-3>
- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 158–178. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.02.003>
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S., & Cross, S. (2009). Meta-Analysis of Early Intensive Behavioral Intervention for Children With Autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 439–450. <https://doi.org/10.1080/15374410902851739>
- Fagundes, A. J. da F. M. (2015). *Descrição, definição e registro de comportamentos* (17 ed.). São Paulo: EDICON.
- Ferreira, L. A. (2015). *Ensino conceitual em ABA e treino de ensino por tentativas discretas para cuidadores de crianças com autismo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Luciene%20Ferreira%202015.pdf>
- Fischetti, A. T., Wilder, D. A., Myers, K., Leon-Enriquez, Y., Sinn, S., & Rodriguez, R. (2012). An evaluation of evidence-based interventions to increase compliance among children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 859–863. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-859>
- Foxx, R. M. (2008). Applied Behavior Analysis Treatment of Autism : The State of the Art. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17, 821–834. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.06.007>
- Gerencser, K. R., Higbee, T. S., Akers, J. S., & Contreras, B. P. (2017). Evaluation of interactive computerized training to teach parents to implement photographic activity schedules with children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 567–581. <https://doi.org/10.1002/jaba.386>
- Gerow, S., Hagan-Burke, S., Rispoli, M., Gregori, E., Mason, R., & Ninci, J. (2018). A Systematic Review of Parent-Implemented Functional Communication Training for

- Children With ASD. *Behavior Modification*, 42(3), 335–363.
<https://doi.org/10.1177/0145445517740872>
- Gomes, C. G. S., Souza, D. das G. de, Silveira, A. D., & Oliveira, I. M. (2017). Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 377–390. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000300377&script=sci_abstract&tlng=pt
- Gonçalves, P. da C. (2017). *Transtorno do Espectro Autista: Protocolo de intervenção para pais em contexto ambulatorial* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas). Retrieved from <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330929>
- Gonçalves, V. M. (2015). *Avaliação da eficiência de um programa de ensino para capacitar estudantes de graduação em Psicologia a "definir variáveis relacionadas a processos comportamentais"*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Retrieved from <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2015/10/Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-efici%C3%Aancia-de-um-programa-de-ensino-para-capacitar-estudantes-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia-a-%E2%80%9Cdefinir-vari%C3%A1veis-relacionadas-a-processos-comportamentais.pdf>
- Guðmundsdóttir, K., & Sigurðardóttir, Z. G. (2017). Evaluation of Caregiver Training via Telecommunication for Rural Icelandic Children With Autism. *Behavioral Developmental Bulletin*, 22(1), 215–229.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/bdb0000040>
- Gulsrud, A. C., Hellemann, G., Shire, S., & Kasari, C. (2016). Isolating active ingredients in a parent-mediated social communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(5), 606–613.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12481>
- Handen, B. L., Parrish, J. M., McClung, T. J., Kerwin, M. E., Evans, L. D. (1992). Using guided compliance versus time out to promote child compliance: a preliminary comparative analysis in an analogue context. *Research in Developmental Disabilities*, 13, 157-170. 10.1016/0891-4222(92)90022-x
- Hansen, B. D., Orton, E. L., Adams, C., Knecht, L., Rindlisbaker, S., Jurtoski, F., & Trajkovski, V. (2017a). A pilot study of a behavioral parent training in the Republic of Macedonia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 1878–1889.
<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3112-6>
- Hansen, B. D., Orton, E. L., Adams, C., Knecht, L., Rindlisbaker, S., Jurtoski, F., & Trajkovski, V. (2017b). On-site observation form.
- Hardan, A. Y., Gengoux, G. W., Berquist, K. L., Libove, R. A., Ardel, M., Phillips, J., ... Minjarez, M. B. (2015). A randomized controlled trial of Pivotal Response Treatment Group for parents of children with autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 884–892. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12354>

- Harrop, C., Gulsrud, A., Shih, W., Hovsepyan, L., & Kasari, C. (2017). The Impact of Caregiver-Mediated JASPER on Child Restricted and Repetitive Behaviors and Caregiver Responses. *Autism Research*, 10, 983–992. <https://doi.org/10.1002/aur.1732>
- Hassan, M., Simpson, A., Danaher, K., Haesen, J., Makela, T., & Thomson, K. (2018). An Evaluation of Behavioral Skills Training for Teaching Caregivers How to Support Social Skill Development in Their Child with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1957–1970. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3455-z>
- Hassan, M., Thomson, K. M., Riosa, P. B., Weiss, J. A., & Khan, M. (2017). Behavioral Skills Training for Graduate Students Providing Cognitive Behavior Therapy to Children With Autism Spectrum Disorder. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(2), 155–165.
- Heitzman-Powell, L. S., Buzhardt, J., Rusinko, L. C., & Miller, T. M. (2014). Formative Evaluation of an ABA Outreach Training Program for Parents of Children With Autism in Remote Areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/1088357613504992>
- Hsieh, H.-H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199–203. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-199>
- Ibañez, L. V., Kobak, K., Swanson, A., Wallace, L., Warren, Z., & Stone, W. L. (2018). Enhancing Interactions during Daily Routines: A Randomized Controlled Trial of a Web-Based Tutorial for Parents of Young Children with ASD. *Autism Research*, 11, 667–678. <https://doi.org/10.1002/aur.1919>
- Ilg, J., Jebrane, A., Paquet, A., Rousseau, M., Dutray, B., Wolgensinger, L., & Clément, C. (2016). Evaluation of a French parent-training program in young children with autism spectrum disorder. *Psychologie Française*, 63(2), 181–199. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.12.004>
- Ingersoll, B., & Hambrick, D. Z. (2011). Research in Autism Spectrum Disorders The relationship between the broader autism phenotype , child severity , and stress and depression in parents of children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5, 337–344. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.017>
- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., Granpeesheh, D., Kornack, J., & De Nocker, Y. (2012). Randomized trial of an eLearning program for training family members of children with autism in the principles and procedures of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 852–856. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.11.004>
- Johnson, Cynthia R, Butter, E. M., & Scahill, L. (2018). Introduction. In Cynthia R Johnson, E. M. Butter, & L. Scahill (Eds.), *Parent Training for Autism Spectrum Disorder: Improving the Quality of Life for Children and Their Families* (pp. 3–9).
- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de*

decomposição de compor. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Retrieved from <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92016>

- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *ACTA Comportamentalia*, 21(4), 481–494. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/actac/v21n4/n4a06.pdf>
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (n.d.). “Objetivos comportamentais” ou “comportamentos objetivo”: distinções conceituais fundamentais à capacitação e à atuação de um psicólogo como profissional. In S. R. Souza & V. B. Haydu (Eds.), *Sem título* (pp. 1–38).
- Koegel, R. L., Glahn, T. J., & Nieminem, G. S. (1978). Generalization of parent-training results. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 95–109. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-95>
- Krantz, P. J., Macduff, M. T., & McClannahan, L. E. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: parent’s use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 137–138. <https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-137>
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação Em Psicologia*, 5(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Laski, K. E., Charlop, M. H., & Schreibman, L. (1988). Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children’s speech. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(4), 391–400. <https://doi.org/10.1901/jaba.1988.21-391>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9. [https://doi.org/0022-006X/87/\\$00.75](https://doi.org/0022-006X/87/$00.75)
- Lovaas, O. I. (1993). The developmental of a treatment-research project for developmentally disabled and autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, 617–630. <https://doi.org/https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-617>
- Mace, F. C., Hock, M. L., Lalli, J. S.; West, B. J., Belfiore, P.; Pinter, E., & Brown D. K. (1988). Behavioral momentum in the treatment of noncompliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(2), 123-141. doi 10.1901/jaba.1988.21-123
- Mcconachie, H., Mphil, M. A., Diggle, T., & Psych, D. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13, 120–129. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x>
- Mcgee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: acquisition and generalization of receptive objective labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 329–338. <https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-329>

- Miles, N. I., & Wilder, D. A. (2009). The effects of behavioral skills training on caregiver implementation of guided compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 405–410. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-405>
- Millenson, J. R. (1975). *Princípios de Análise do Comportamento*. Brasília: Coordenada Thesaurus.
- Miltenberger, R. G. (2008). Behavioral skills training procedures. In *Behavior Modification: Principles and Procedures*. Thomson Higher Education, Belmont, CA, 251-265.
- Miltenberger, R. G., Flessner, C., Gatheridge, B., Johnson, B., Sattlerlund, M., & Egemo, K. (2004). Evaluation of behavioral skills training to prevent gun play in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(4), 513–516. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-513>
- Muldoon, D., & Cosbey, J. (2018). A Family-Centered Feeding Intervention to Promote Food Acceptance and Decrease Challenging Behaviors in Children With ASD: Report of Follow-Up Data on a Train-the-Trainer Model Using EAT-UP. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27, 278–287. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0105
- Naito, A. de C. P. R. (2017). *Avaliação de um programa de treino parental com ensino de análise funcional para diminuição de comportamentos disruptivos em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)* (Dissertação de Mestrado, Associação Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento). Retrieved from https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5072913.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000100058>
- Nascimento, A. R. do, & Gusso, H. L. (2017). Classes de comportamentos profissionais de pais sociais identificadas em literatura por meio de análise comportamental. *Interação Em Psicologia*, 21(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v21i1.46287>
- Neri, N. J. M. (2017). *Caracterização da classe geral de comportamentos “Capacitar os liderados a se comportarem de forma produtiva e significativa diante das situações de trabalho com as quais precisam lidar”*: uma contribuição analítico-comportamental. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Retrieved from <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2018/04/Caracterização-da-classe-geral-de-comportamentos-capacitar-os-liderados-a-se-comportarem-de-forma-produtiva-e-significativa-diante-das-situações-de-trabalho-com-as-quais-precisam-lidar....pdf>
- Oliveira, J. S. C. de. (2017). *Intervenção implementada por profissional e cuidador a crianças com TEA* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Juliana%20Sequeira%20Cesar%20de%20Oliveira%202017.pdf>
- Oliveira, N. S., Oliveira, J. M. de, & Bergamaschi, D. P. (2006). Concordância entre avaliadores na seleção de artigos em revisões sistemáticas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 9(3), 309–315. Retrieved from

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2006000300005&script=sci_abstract&tlng=pt

- Oono, I. P., Honey, E. J., & Mcconachie, H. (2013). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD) (Review). *Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal*, 8(6), 2380–2479. <https://doi.org/10.1002/ebch.1952>
- Panosso, M. G. (2019). *Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de bullying escolar*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos). Retrieved from <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12155/Tese%20Mariana%20Gomide%20Panosso%20P%C3%B3s-defesa%20-%20Cópia.pdf?sequence=1>
- Parsons, M. B., Rollyson, J. H., & Reid, D. H. (2012). Evidence-Based Staff Training: A Guide for Practitioners. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 2–11. <https://doi.org/10.1007/BF03391819>
- Pennefather, J., Hieneman, M., Raulston, T. J., & Caraway, N. (2018). Evaluation of an online training program to improve family routines, parental well-being, and the behavior of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 54, 21–26. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.06.006>
- Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent-Implemented Script Fading To Promote Play-Based Verbal Initiations in Children With Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 659–664. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-659>
- Reitzel, J., Summers, J., Lorv, B., Szatmari, P., Zwaigenbaum, L., Georgiades, S., & Duku, E. (2013). Pilot randomized controlled trial of a Functional Behavior Skills Training program for young children with Autism Spectrum Disorder who have significant early learning skill impairments and their families. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1418–1432. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.025>
- Sá, F. A., Sousa, A. D. De, Júnior, E. B. da S., & Silva, R. R. V. e. (2017). TEAMAT: Um jogo educacional no auxílio da aprendizagem de crianças com autismo baseado no método ABA. *Revista de Sistemas e Computação*, 7(1), 89–97. Retrieved from <https://revistas.unifacs.br/index.php/rsc/article/download/4955/3180>
- Sahão, F. T. (2019). *Saúde mental do estudante universitário: comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino superior*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Retrieved from <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2019/08/Saude-mental-do-estudante-universitario-comportamentos-que-favorecem-a-adaptacao-ao-ensino-superior.pdf>
- Santos, A. C. dos. (2013). *O cuidador como mediador no ensino de habilidade de engajamento conjunto para crianças com autismo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGPA_53c7d0839a24099ff4f209cb898251d2
- Santos, G. C. V. dos, Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2009). “Habilidades” e “Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: Uma Contribuição da Análise do Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares.

Interação Em Psicologia, 13(1), 131–145. Retrieved from <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/12279>

- Sarokoff, R. A., & Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(4), 535–538. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-535>
- Scahill, L., McDougle, C. J., Aman, M. G., Johnson, C., Handen, B., Bearss, K., ... Vitiello, B. (2012). Effects of Risperidone and Parent Training on Adaptive Functioning in Children With Pervasive Developmental Disorders and Serious Behavioral Problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(2), 11. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.11.010>
- Scharamm, R. (n.d.). *The seven steps to earning instructional control with your child*. Retrieved from <https://thearcnwms.org/files/198905/7-steps-to-instructional-control.pdf>
- Seiverling, L., Williams, K., Sturmey, P., & Hart, S. (2012). Effects of behavioral skills training on parental treatment of children's food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 197–203. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-197>
- Silva, Á. J. M. e. (2015). *Aplicação de tentativas discretas por cuidadores para o ensino de habilidades verbais a crianças diagnosticadas com autismo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Retrieved from http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGPA_b67ddaa9a4e4500c190e6a183495389d.
- Silva, A. M. da, & Mendes, E. G. (2013). Efeitos da Consultoria Colaborativa com familiares na prevenção de problemas comportamentais infantis. *Psicologia Argumento*, 31(75), 697–707. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.31.075.AO07>
- Silva, N. A. da. (2016). *Manejo de problemas de comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Estudo piloto baseado em um programa de psicoeducação comportamental* (Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie). Retrieved from <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3086%0A>
- Skinner, B. F. (1968). The Etymology of Teaching. In B. F. Skinner, *The Technology of Teaching*. B. F. Skinner Foundation Reprint Series.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan. "Ciência e comportamento humano", tradução de J.C. Todorov e R. Azzi. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1967
- Smith, M. R., & Lerman, D. C. (1999). A Preliminary Comparison of Guided Compliance and High-Probability Instructional Sequences as Treatment for Noncompliance in Children with Developmental Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 20(3), 183–195. [10.1016/s0891-4222\(99\)00002-5](https://doi.org/10.1016/s0891-4222(99)00002-5)
- Soares, L. C. C. dos S. (2018). *Programa de facilitação de aquisição do comportamento verbal de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) via cuidadores* (Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento).
- Spiegel, H. J., Kisamore, A. N., Vladescu, J. C., & Karsten, A. M. (2016). The Effects of Video Modeling With Voiceover Instruction and On-Screen Text on Parent

- Implementation of Guided Compliance. *Child & Family Behavior Therapy*, 38(4), 299–317. <https://doi.org/10.1080/07317107.2016.1238690>
- Teixeira, F. C. (2010). *Avaliação e eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94390>
- Todorov, J. C. (2002). A Evolução do Conceito de Operante. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(2), 123–127. Retrieved from https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Todorov, J. C. (2012). Sobre uma definição de comportamento. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 3(1), 32–37. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482012000100004
- Vismara, L. A., Colombi, C., & Rogers, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism? *Autism*, 13(1), 93–115. <https://doi.org/10.1177/1362361307098516>
- Wadsworth, J. P., Hansen, B., & Wills, S. B. (2015). Increasing Compliance in Students With Intellectual Disabilities Using Functional Behavioral Assessment and Self-Monitoring. *Remedial and Special Education*. <https://doi.org/10.1177/0741932514554102>
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing Access to an ASD Imitation Intervention Via a Telehealth Parent Training Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3877–3890. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2186-7>
- Wainer, A., & Ingersoll, B. (2013). Intervention fidelity: An essential component for understanding ASD parent training research and practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 20(3), 335–357. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12045>
- Wang, P. (2008). Effects of a Parent Training Program on the Interactive Skills of Parents of Children with Autism in China. *Journal Of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(2), 96–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00154.x>
- Wilder, D. A., & Atwell, J. (2006). Evaluation of a guided compliance procedure to reduce noncompliance among preschool children. *Behavioral interventions*, 21, 265-272. [10.1002/bin.222](https://doi.org/10.1002/bin.222)
- Wilder, D. A., Saulnier, R., Beavers, G., & Zonneveld, K. (2008). Contingent access to preferred items versus a guided compliance procedure to increase compliance among preschoolers. *Education and treatment of children*, 31(3), 297-305. [10.1353/etc.0.0008](https://doi.org/10.1353/etc.0.0008)
- Wilder, D. A., Allison, J., Nicholson, K., Abellon, O. E., & Saulnier, R. (2010). Further evaluation of antecedent interventions on compliance: the effects of rationale to increase compliance among preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(4), 601-613. [10.1901/jaba.2010.43-601](https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-601)
- Wilder, D. A., Myers, K., Fischetti, A., Leon, Y., Nicholson, K., & Allison, J. (2012). An analysis of modifications to the three-step guided compliance procedure necessary to

- achieve compliance among preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, (1), 121-130. 10.1901/jaba.2012.45-121
- Wilder, D.A., Myers, K., Nicholson, K., Allison, J., & Fischetti A. T. (2012). The effects of rationale, differential reinforcement, and a guided compliance procedure to increase compliance among preeschool children. *Education and Treatment of Children*, 35(1), 111-122. 10.1353/etc.2012.0005
- Yanqing, G. (2006). Training parents and professionals to help children with autism in China: The contribution of behaviour analysis. *International Journal of Psychology*, 41(6), 523–526. <https://doi.org/10.1080/00207590500492575>
- Young, K. L., Boris, A. L., Thomson, K. M., Martin, G. L., & Yu, C. T. (2012). Evaluation of a self-instructional package on discrete-trials teaching to parents of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1321–1330. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.05.001>
- Zazula, R., & Haydu, V. B. (2011). Análise aplicada do comportamento e capacitação de pais: Revisão dos de artigos publicados pelo Journal of Applied Behavior Analysis. *ACTA Comportamentalia*, 20(1), 87–107. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452012000100007

Apêndice A

Artigo “Capacitação de pais de crianças com TEA: revisão sistemática sob o referencial da Análise do Comportamento” submetido à Revista Educação Especial

Capacitação de pais de crianças com TEA: revisão sistemática sob o referencial da Análise do Comportamento

Parent training of children with ASD: systematic review in a behavior analysis perspective

Capacitación de padres de niños con TEA: revisión sistemática según el referencial del Análisis del Comportamiento

RESUMO

Capacitar pais para mediar intervenções comportamentais com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido utilizado para favorecer o desenvolvimento dessas crianças. Esta revisão sistemática de literatura objetivou caracterizar as capacitações de pais ou cuidadores de crianças com TEA, sob referencial da Análise do Comportamento, analisando as suas características e resultados. A busca foi realizada sem restrição de tempo. Foram utilizados descritores em língua portuguesa e inglesa referentes a autismo, treinamento de pais e análise do comportamento, nas bases de dados e revistas: Pepsic, SciELO.ORG, *PsycINFO* (APA), *Web of Science*, *Wiley Online Library*, Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), Biblioteca Virtual em Saúde – BVS (BIREME), Revista Brasileira de Análise do Comportamento e Perspectivas em Análise do Comportamento. Foram selecionados 46 estudos e seus dados foram categorizados e analisados, por estatística descritiva, com foco em variáveis dependentes e independentes, comportamentos e conteúdos ensinados aos pais ou cuidadores, estratégias de ensino e resultados. A maioria dos estudos avalia os efeitos de pacotes de treinamento sobre o comportamento da criança e dos pais ou cuidadores e combina estratégias de natureza conceitual, instrucional e prática para ensiná-los a modelar o comportamento das crianças. As pesquisas, em sua maioria, descrevem de forma pouco precisa os comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores, não indicando em quais contextos esses comportamentos devem ocorrer ou quais os efeitos esperados sobre o comportamento das crianças. Essa limitação no planejamento dos programas de capacitação pode estar relacionada com resultados inconsistentes e baixa manutenção dos resultados analisados nesta revisão.

Palavras-chave: Autismo; Treinamento de pais; Treinamento de cuidadores.

ABSTRACT

Training parents to mediate behavior interventions with children with Autism Spectrum Disorder (ASD) was used to facilitate the development of these children. This systematic literature review aims to characterize the parents and caregivers training of children with ASD, in a behavior analysis perspective, analyzing their characteristics and results. The search was realized without time restriction. Descriptors in Portuguese and English were used for autism, parent training and behavior analysis, in the databases and journals: Pepsic, SciELO.ORG, *PsycINFO* (APA), *Web of Science*, *Wiley Online Library*, Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), Biblioteca Virtual em Saúde – BVS (BIREME), Revista Brasileira de Análise do Comportamento e Perspectivas em Análise do Comportamento. Forty-six studies were selected and their data were categorized and analyzed, using descriptive statistics, focusing on dependent and independent variables, behaviors and contents taught to parents or caregivers, teaching

strategies and results. Most studies assess the effects of training packages on the behavior of children and parents or caregivers and combine natural, instructional and practical strategies to teach them modeling children's behavior. Most researches describe the behaviors taught to parents or caregivers in an inaccurate way, not indicating in which contexts these behaviors should occur or the expected effects over children's behavior. This limitation in the planning of training programs may be related to inconsistent results and low maintenance of the results analyzed in this review.

Keywords: Autism; Parent training; Caregiver training.

RESUMEN

Capacitar a los padres para mediar intervenciones de comportamiento con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha sido utilizado para favorecer el desarrollo de esos niños. Esta revisión sistemática de literatura tuvo por objetivo caracterizar las capacitaciones de padres o cuidadores de niños con TEA, según el referencial del Análisis del Comportamiento, analizando sus características y resultados. La búsqueda fue realizada sin restricción de tiempo. Fueron utilizados descriptores en la lengua portuguesa y inglesa referentes a autismo, entrenamiento de padres y análisis del comportamiento, en las bases de datos y revistas: Pepsic, SciELO.ORG, PsycINFO (APA), Web of Science, Wiley Online Library, Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), Biblioteca Virtual em Saúde – BVS (BIREME), Revista Brasileira de Análise do Comportamento e Perspectivas em Análise do Comportamento. Fueron seleccionados 46 estudios y sus datos fueron categorizados y analizados, por estadística descriptiva, con enfoque en variables dependientes e independientes, comportamiento y contenidos enseñados a los padres o cuidadores, estrategias de enseñanza y resultados. La mayoría de los estudios evalúa los efectos de paquetes de entrenamiento sobre la conducta del niño y de los padres o cuidadores y combina estrategias de carácter conceptual, práctico y de instrucción para enseñarles a modelar el comportamiento de los niños. Las pesquisas, en su mayoría, describen con poca precisión los comportamientos enseñados a los padres o cuidadores, no indicando en que contextos esos comportamientos deben ocurrir o cuales los efectos esperados sobre el comportamiento de los niños. Esa limitación en lo planeamiento de los

programas de capacitación puede estar relacionada con resultados inconsistentes y baja mantención de los resultados analizados en esta revisión.

Palabras clave: Autismo; Entrenamiento de padres; Entrenamiento de cuidadores.

Introdução

Pesquisas sobre intervenções para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), diagnóstico anteriormente representado por Transtornos Globais do Desenvolvimento, incluindo autismo e Síndrome de Asperger (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014), recomendam as terapias precoces, intensivas e duradouras fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) (ELDEVIK et al., 2009). Contudo, a oferta desses serviços é praticamente restrita à rede privada, o que dificulta o acesso de grande parte da população a eles, além da escassez de profissionais disponíveis para essa função (OLIVEIRA, 2017). Essas intervenções preconizam que mudanças comportamentais ocorrem a partir de modificações no ambiente (BAER; WOLF; RISLEY, 1968). Portanto, capacitar os pais, termo que nesta pesquisa também se refere a outros familiares e indivíduos que exerçam o papel de cuidar da criança durante o dia-a-dia da mesma, pode aumentar a efetividade da intervenção, além de possibilitar o acesso de um maior número de crianças com esse transtorno à mesma.

O objetivo de uma capacitação de pais de crianças com TEA é ensiná-los a avaliar as circunstâncias ambientais que estão produzindo e mantendo os comportamentos da criança e, desse modo, prever e controlar esses comportamentos (BEARSS; LECAVALIER; SCAHILL, 2018), sem a pretensão de substituir as intervenções profissionais realizadas por analistas do comportamento. Além disso, a capacitação de pais pode ser uma ferramenta de suporte para reduzir a probabilidade de depressão e estresse nesses (IBÁÑEZ et al., 2018), uma vez que adquirem estratégias para lidar com os problemas apresentados pelos filhos.

As pesquisas que investigam os resultados de capacitar pais ou cuidadores de crianças com TEA podem ser analisadas a partir de alguns aspectos importantes. Um deles diz respeito ao grau de clareza e precisão com que são explicitados os comportamentos a serem ensinados aos pais a partir da capacitação. A Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), uma tecnologia de ensino útil para a elaboração, aplicação e avaliação de programas de capacitação, destaca que uma das etapas essenciais para um programa de capacitação é a definição dos comportamentos a serem ensinados aos aprendizes (NALE, 1998), em termos de variáveis antecedentes, respostas e consequências o que, por sua vez, pode influenciar na efetividade da capacitação (BOTOMÉ, 1981).

Apesar da relevância de definir claramente os comportamentos que serão objetivo de ensino, é comum identificar, nos programas de capacitação, que estes não estão claramente caracterizados. Com frequência, entre os objetivos da capacitação, consta ensinar aos pais “conteúdos” como “princípios comportamentais básicos” e o ensino de respostas, descontextualizadas das variáveis ambientais das quais elas são função. Outros dois aspectos a serem analisados em relação aos programas de capacitação dizem respeito aos efeitos desses, tanto sobre a aprendizagem dos pais, quanto sobre o comportamento dos indivíduos com TEA, a partir da intervenção desses pais e sobre a avaliação do quanto os comportamentos aprendidos são socialmente relevantes (BAER; WOLF; RISLEY, 1968).

Algumas revisões sistemáticas de literatura já foram publicadas, analisando os efeitos sobre as crianças e a família (ANDRADE et al., 2016; MCCONACHIE et al., 2007; OONO; HONEY; MCCONACHIE, 2013) e a validade social dos resultados (GEROW et al., 2018) de intervenções mediadas por pais de crianças com autismo ou outros transtornos do desenvolvimento. De maneira geral, essas revisões indicaram que os resultados dos estudos apontam melhora no desempenho da interação dos pais com os filhos, na redução da depressão materna, bem como maior conhecimento sobre o transtorno por parte dos pais (MCCONACHIE et al., 2007; OONO; HONEY; MCCONACHIE, 2013). Apesar disso, poucos estudos incluem os pais no desenvolvimento das estratégias e objetivos de ensino, restringindo sua participação à aplicação da técnica (GEROW et al., 2018).

Apenas Andrade et al. (2016) apontaram para uma indeterminação quanto à eficácia das capacitações de pais no desenvolvimento das crianças com autismo e na melhora da qualidade de vida dos pais. Essa indeterminação se refere ao fato de que algumas pesquisas analisadas na revisão não apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os grupos de intervenção e o grupo-controle, ou ainda, não controlaram a variável capacitação de pais, sendo que os resultados podem ter sido influenciados por outras variáveis de tratamento.

Pela importância da caracterização dos comportamentos a serem ensinados aos pais e supondo que o processo de planejamento da capacitação tenha relação direta com a efetividade do mesmo, faz-se importante uma revisão sistemática de literatura da área, com foco não apenas nos resultados, mas também nas características das capacitações desenvolvidas. Além disso, considerando que as intervenções fundamentadas em ABA são recomendadas por serem baseadas em evidência, a análise exclusiva de pesquisas que utilizam o referencial da Análise do Comportamento é relevante. Portanto, este estudo tem como objetivo caracterizar os estudos que realizaram capacitações de pais ou cuidadores de crianças com TEA, sob referencial da Análise do Comportamento, analisando as características das capacitações e a relação com os resultados dessas.

Método

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Pepsic, SciELO.ORG, *PsycINFO* (APA), *Web of Science*, *Wiley Online Library*, Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e Biblioteca Virtual em Saúde – BVS (BIREME), por indexarem periódicos de Psicologia e de Análise do Comportamento. Buscas também foram realizadas em dois periódicos especializados em Análise do Comportamento (*Revista Brasileira de Análise do Comportamento* e *Perspectivas em Análise do Comportamento*), por não estarem indexadas nas bases de dados citadas.

Os descritores utilizados na busca foram selecionados a partir do APA Thesaurus of Psychological Index Terms, Thesaurus BVS Psicologia e Thesaurus DeCS. Foram eles: autismo ou autista ou Asperger ou transtornos globais do desenvolvimento ou distúrbios globais do desenvolvimento, treino de pais ou cuidadores e análise do comportamento, em língua portuguesa; e *autism* ou *autistic* ou *pervasive developmental disorder*, *parent training* ou *parent-mediated* ou *caregivers* e *behavior analysis*, em língua inglesa. Em cada base de dados ou periódico, os descritores e operadores booleanos (AND e OR) foram utilizados conforme ferramentas de busca disponíveis. Como o objetivo do estudo foi selecionar pesquisas cujos sujeitos apresentassem o quadro de TEA e, a partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), houve a fusão do transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sob a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014), considera-se que indivíduos diagnosticados, anteriormente, com algum desses outros transtornos podem ser considerados, atualmente, indivíduos com quadro de TEA, e tais nomenclaturas deveriam ser incluídas como descritores.

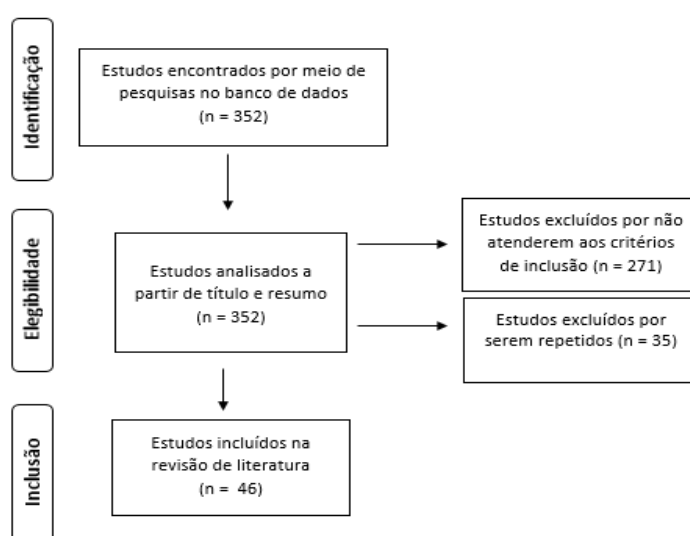
Não houve limite de tempo para a seleção dos estudos. Os critérios de inclusão utilizados foram: (1) pesquisas aplicadas; (2) publicadas em língua portuguesa ou inglesa; (3) realizadas com pais ou cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista; (4) uso do referencial da Análise do Comportamento Aplicada, cuja variável independente fosse um programa de capacitação de pais ou cuidadores ou alguma intervenção particular direcionada à criança, implementada via pais ou cuidadores, e em que a variável dependente fosse o desempenho de pais ou cuidadores após a capacitação e/ou o comportamento da criança após intervenção dos pais. Para avaliar se o estudo encontrado utilizava o referencial da Análise do Comportamento Aplicada, foi avaliado se as bases teóricas e os procedimentos de ensino eram compatíveis

com os princípios analítico-comportamentais, por meio da presença de termos como “reforçamento”, “modelagem”, “controle de estímulos”, “esvanecimento de dicas”.

As buscas foram realizadas entre os meses de fevereiro e setembro de 2019, por duas pesquisadoras independentes. Foi utilizado o índice Kappa (OLIVEIRA; OLIVEIRA; BERGAMASCHI, 2006) para avaliar a concordância entre as duas pesquisadoras, indicando concordância de $k=0,83$ para os estudos selecionados. Os estudos no qual houve discordância foram analisados em conjunto, de modo a obter concordância em todos os artigos incluídos na revisão.

Na Figura 1 é possível observar o processo de identificação e seleção dos estudos. Dos 352 trabalhos encontrados inicialmente, foram selecionados 46 para análise na íntegra, os quais foram lidos na íntegra e as seguintes informações foram extraídas e organizadas em uma tabela do *Microsoft Excel*: (1) sujeitos participantes; (2) variável dependente; (3) variável independente; (4) comportamentos ensinados aos pais/cuidadores; (5) conteúdos ensinados aos pais/cuidadores; (6) estratégias de ensino utilizadas com os pais/cuidadores; e (7) resultados. Quanto aos comportamentos ensinados aos pais/cuidadores, tal informação foi extraída tanto da descrição do programa de capacitação (quando os objetivos estavam explicitados), quanto da descrição do desempenho dos pais/cuidadores (sendo derivados pela própria pesquisadora).

Figura 1 – Processo de busca bibliográfica



Fonte: Elaboração própria

As informações foram analisadas e, a partir de padrões de semelhanças e diferenças, foram criadas categorias. Após a categorização dos dados, os estudos foram divididos em dois grupos. No grupo A, foram incluídos os estudos que continham a descrição dos comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores (N=30). O grupo B incluiu os estudos que não apresentaram descrição desses comportamentos (N=16). Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, relacionando-os e avaliando a adequação entre eles, de modo a encontrar pontos fortes e limitações nos estudos analisados.

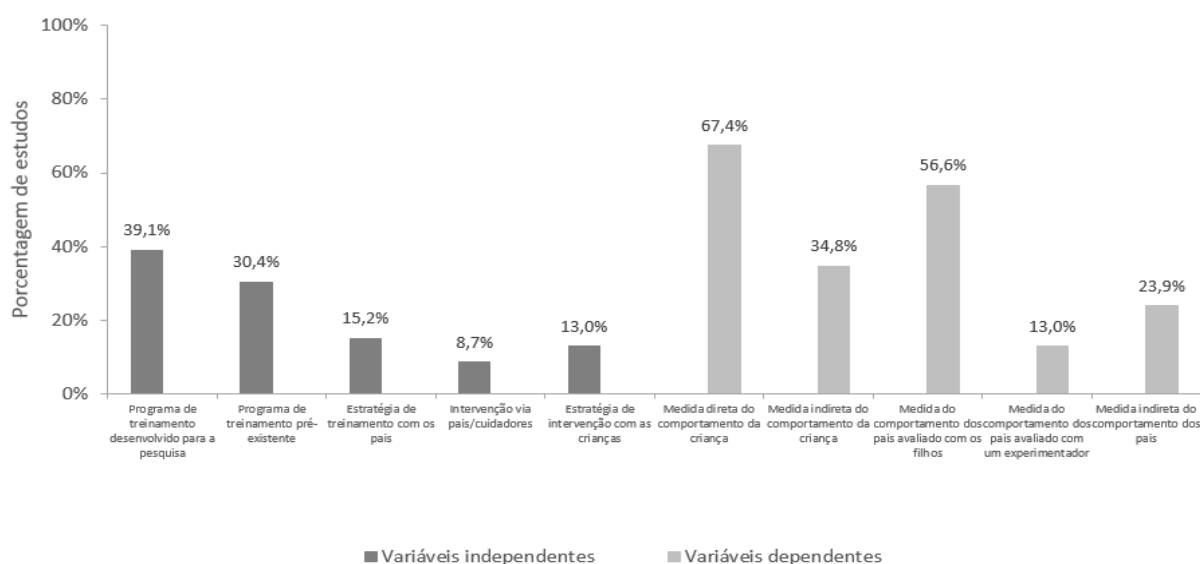
Resultados e Discussão

Variáveis Independentes e Dependentes

A maioria dos estudos (69,6%) de ambos os grupos utilizou como variável independente um programa de capacitação pré-existente ou desenvolvido para a pesquisa, como um conjunto de estratégias desenvolvidas em módulos de ensino. Alguns dos programas de ensino pré-existent utilizados nos estudos são: *Group Intensive Family Training (GIFT)* (ANAN et al., 2008), *Online and Applied System for Intervention Skills (OASIS)* (BUZHARDT et al., 2016; HEITZMAN-POWELL et al., 2014), *Behavioral Skills Training (BST)* (EID et al., 2017; HASSAN et al., 2018; SEIVERLING et al. 2012) e *EAT-UP* (MULDOON; COSBEY, 2018).

A utilização de programas de capacitações como “pacotes de intervenções” pode dificultar a identificação de quais componentes desse programa foram efetivos. No caso de resultados inconsistentes ou com indicativo de baixa melhora no desempenho dos pais, cuidadores ou crianças, a utilização desses programas também impede que se discrimine os componentes que foram inefetivos, ou seja, que deveriam ser aprimorados. Apenas um estudo apresentou como objetivo a avaliação de elementos do pacote de capacitação *JASPER* (GULSRUD et al., 2016), indicando que, de fato, alguns componentes são mais efetivos do que outros no ensino de comportamentos de engajamento conjunto às crianças.

Figura 2 – Variáveis independentes e dependentes investigadas nos estudos



Fonte: Elaboração própria

As principais estratégias utilizadas foram: videomodelação instrucional (BARBOZA, 2015), Treinamento de Respostas Pivotalis (PRT) (COOLICAN; SMITH; BRYSON, 2010), treinamento interativo computadorizado (GERENCSEK et al., 2017), telecomunicação (GUÐMUNDSDÓTTIR; SIGURÐARDÓTTIR, 2017), treinamento didático e piramidal (HANSEN et al., 2017), tutorial interativo e online (IBÁÑEZ et al., 2018) e modelagem de vídeo com instrução de voz e texto na tela (SPIEGEL et al., 2016). O uso de programas de treinamento *online*, como o OASIS, e de estratégias de ensino computadorizadas, *online* ou por telecomunicação indicam que as pesquisas na área têm buscado formas de capacitar pais ou cuidadores à distância, por meio de estratégias computadorizadas. No treinamento piramidal, o terapeuta treina um pai ou cuidador e este treina outro pai ou cuidador, de modo a maximizar o alcance e disseminar a intervenção (HANSEN et al., 2017). A necessidade de criar formas de intervenção que garantam o acesso de um maior número de indivíduos a ela e que facilitem a participação de indivíduos que residem em áreas mais remotas pode ser um impulsionador para mais pesquisas que explorem estratégias computadorizadas ou de treinos piramidais.

A maior quantidade de estudos que usaram, como variável dependente, medidas diretas do comportamento dos pais, cuidadores e crianças foi avaliada como positiva. Nos estudos fundamentados em ABA, a dimensão “comportamental” da ciência indica que seu foco deve ser no que o indivíduo “faz” e não naquilo que ele “diz que faz”, sendo importante priorizar medidas diretas do comportamento (BAER; WOLF; RISLEY, 1968). Apesar disso, 23,9% dos estudos avaliaram apenas o comportamento das crianças, não verificando o desempenho dos pais ou cuidadores após a capacitação, o que indica que essa não foi considerada um fenômeno a ser avaliado, apesar deste ser a variável manipulada pelos pesquisadores. Além disso, mudanças em medidas de desempenho da criança só podem ser consideradas como efeito da capacitação se forem acompanhadas de mudanças nas medidas de desempenho dos pais ou cuidadores. Se a intervenção promovida por esses não foi fidedigna à capacitação, então o comportamento da criança não pode ser considerado como produto da mesma.

Outros 19,6% dos estudos avaliaram apenas o comportamento dos pais ou cuidadores, não verificando o desempenho das crianças. Pesquisas que apontam mudanças comportamentais para os pais ou cuidadores podem ser consideradas eficientes e eficazes, uma vez que, de acordo com De Luca (2013), uma capacitação é eficiente e eficaz se os aprendizes são capazes de desempenhar o que foi ensinado no próprio contexto de ensino e em contexto natural, respectivamente. Contudo, a efetividade da capacitação depende de que as mudanças comportamentais desses pais ou cuidadores promovam benefícios práticos e socialmente relevantes, de acordo com o conceito de “efetividade” discutido por Baer, Wolf e Risley (1968). Se a capacitação modificou o comportamento dos pais ou cuidadores, mas não há garantia de que houve mudança na medida de desempenho das crianças, então não é possível garantir que esse tenha sido efetivo. Avaliar eficiência e eficácia de um programa de capacitação para pais e cuidadores de crianças com TEA é importante, mas não é suficiente, se não for considerado também o efeito sobre o comportamento da criança.

Comportamentos ensinados aos pais e cuidadores e estratégias de ensino utilizadas

Ao analisar as características das capacitações descritas nos estudos do grupo A (Tabela 1) é possível observar que, apesar de 65,2% (N=30) desses descreverem comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores, não há a caracterização clara comportamentos, o que seria uma condição essencial para elaboração de um programa de ensino ou capacitação (NALE, 1998). Isso implicaria em definir as situações-problema que os pais enfrentam ao lidar com indivíduos com TEA (variáveis antecedentes), o que eles deveriam ser capazes de fazer diante dessas situações (respostas) e o que deveria resultar de suas ações, do ponto de vista de consequências sociais, físicas, emocionais para si e para o próprio indivíduo com TEA (variáveis consequentes) (CORTEGOSO; COSER, 2011). Como Santos et al. (2009) indicam, um dos resultados da ausência clara e precisa de caracterização dos comportamentos é o ensino de ações descontextualizadas do ambiente no qual devem ocorrer. Os pais aprendem como executar determinada ação, mas não em que momento realizá-la ou qual deve ser o resultado esperado a partir dela, tendo em vista a ausência de descrição das variáveis antecedentes e consequentes do comportamento. Desse modo, o pai pode ser ensinado a “aplicar procedimento de extinção”, mas não ser capaz de identificar em qual contexto utilizar essa estratégia ou qual deve ser o resultado de sua ação.

Uma das evidências desse problema é observado na categoria “Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais” que foi a mais citada entre os comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores (86,7%), mas em apenas 13,3% dos estudos, esses foram ensinados a analisar a função desses comportamentos. Em alguns estudos, por exemplo, os pais ou cuidadores foram ensinados a preparar o ambiente e prover as consequências adequadas à resposta da criança, mas, se eles não forem capazes de analisar o comportamento da criança, eles poderão ter dificuldade de identificar se o

procedimento aplicado por eles está promovendo o efeito esperado e, até mesmo, qual é o efeito esperado. É preciso que eles estejam aptos a avaliar se o comportamento da criança está aumentando de frequência para que identifiquem se a consequência que eles estão fornecendo está controlando esse comportamento conforme esperado.

Tabela 1 – Características das capacitações desenvolvidos nos estudos do grupo A

<i>Comportamentos-objetivos dos pais/cuidadores</i>	<i>Conteúdos ensinados aos pais/cuidadores</i>	<i>Estratégia de ensino para os pais/cuidadores</i>	<i>Resultados</i>
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais/Comportamento das crianças (ANAN et al., 2008)	Princípios comportamentais básicos/Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual/ Prática	Melhora do desempenho da criança
Atividades/Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (BARBOZA, 2015)	Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA/Manejo de condições de ensino pelos pais	Instrucional	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino
Atividades (BORBA, 2014)	Caracterização do TEA/Princípios comportamentais básicos/Análise Funcional do Comportamento/Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora parcial do desempenho da criança/Graus variados de manutenção dos resultados em contexto natural
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (BRIAN et al., 2017)	Não descreve	Conceitual/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora do desempenho da criança/Graus variados de manutenção dos resultados em contexto natural
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (CRONE; MEHTA, 2016)	Análise Funcional do Comportamento/Manejo de comportamentos inadequados da criança	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora do desempenho da criança
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (EID et al., 2017)	Não descreve	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto de ensino
Atividades/Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais/Comportamento das crianças (FERREIRA, 2015)	Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA/Análise Funcional do Comportamento/Princípios comportamentais básicos	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino
Atividades/Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (GERENCSEK et al., 2017)	Manejo de condições de ensino pelos pais/Atividades de vida diária	Instrucional	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto natural
Atividades (GOMES et al., 2017)	Manejo de condições de ensino pelos pais/Manejo de comportamentos inadequados da criança	Instrucional/ Prática	Graus variados de melhora do desempenho da criança
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (GUÐMUNDSDÓTTIR; SIGURÐARDÓTTIR, 2017)	Não descreve	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto de ensino
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (GULSRUD et al., 2016)	Não descreve	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora do desempenho da criança
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais/Comportamento das crianças (HANSEN et al., 2017)	Princípios comportamentais básicos	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora do desempenho da criança

Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (HARROP et al., 2017)	Caracterização do TEA/Manejo de comportamentos inadequados da criança	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora do desempenho da criança/Manutenção parcial dos resultados em contexto de ensino
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (HASSAN et al., 2018)	Não descreve	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto de ensino
Atividades/Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (HEITZMAN-POWELL et al., 2014)	Caracterização do TEA/Princípios comportamentais básicos/Análise Funcional do Comportamento/Manejo de condições de ensino pelos pais/Manejo de comportamentos inadequados da criança	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (HSIEH; WILDER; ABELLON, 2011)	Não descreve	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora parcial do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto natural
Analisar a função do comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais/Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (IBAÑEZ et al., 2018)	Manejo de condições de ensino pelos pais/Atividades de vida diária	Conceitual/ Instrucional	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto natural
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (LASKI; CHARLOP; SCHREIBMAN, 1988)	Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto natural
Analisar a função do comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais/Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (NAITO, 2017)	Análise Funcional do Comportamento/Manejo de comportamentos inadequados da criança	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora parcial do desempenho da criança
Atividades (OLIVEIRA, 2017)	Não descreve	Não descreve	Melhora do desempenho da criança
Atividades/Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (REAGON; HIGBEE, 2009)	Não descreve	Instrucional/ Prática	Graus variados de melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto natural
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (SANTOS, 2013)	Não descreve	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora parcial do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto natural
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais/Analisar a função do comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (SEIVERLING et al., 2012)	Não descreve	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto natural
Atividades (SILVA, 2016)	Caracterização do TEA/Manejo de comportamentos inadequados da criança	Conceitual/ Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora parcial do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto de ensino
Comportamento das crianças/Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (SPIEGEL et al., 2016)	Não descreve	Instrucional	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino/Manutenção dos resultados em contexto natural
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (VISMARA; COLOMBI; ROGERS, 2009)	Caracterização do TEA/Análise Funcional do Comportamento/Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto de ensino

Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (WAINER; INGERSOLL, 2015)	Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora parcial do desempenho da criança/Manutenção parcial dos resultados em contexto natural
Analisar a função do comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais/Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (WANG, 2008)	Caracterização do TEA/Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA/Princípios comportamentais básicos	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural
Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (YANQING, 2006)	Caracterização do TEA/Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA/Princípios comportamentais básicos/ Análise Funcional do Comportamento/Manejo de condições de ensino pelos pais	Conceitual/ Instrucional/ Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural
Atividades/Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais (YOUNG et al., 2012)	Princípios comportamentais básicos/Manejo de condições de ensino pelos pais	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural/Graus variados de manutenção dos resultados em contexto natural

Fonte: Elaboração própria

Outro fator a ser considerado é que os estudos não descrevem como os comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores foram selecionados. De acordo com a PCDC, a definição de comportamentos que constituirão os objetivos de uma capacitação necessita ser feita com base nas necessidades sociais com as quais os aprendizes se deparam em seu cotidiano, o que depende de pesquisa (KUBO; BOTOMÉ, 2001; NALE, 1998). Se o objetivo final é que os pais ou cuidadores sejam capazes de ensinar comportamentos para seus filhos, então é preciso questionar se os comportamentos ensinados a eles são adequados para atingir esse objetivo. Após a capacitação, considerando que os pais e cuidadores estarão aptos a realizar o que foi ensinado, eles conseguem produzir modificações significativas e relevantes no repertório comportamental da criança com TEA? Ensinar comportamentos socialmente relevantes aos pais ou cuidadores, para que eles possam intervir com as crianças, é condição essencial para a efetividade da capacitação (BAER; WOLF; RISLEY, 1968). Identificar os comportamentos a serem ensinados, portanto, exige um trabalho de pesquisa que considere quais comportamentos são socialmente relevantes para os pais ou cuidadores aprenderem. Quais são as necessidades sociais com as quais eles precisam lidar na relação com as crianças com TEA? O que eles precisam estar aptos a realizar para que produzam mudanças significativas que atendam a essas necessidades? O fato de os estudos não descreverem como ocorreu a seleção desses comportamentos indica que esse processo pode não ter sido realizado com a precisão necessária.

Os dados referentes às características das capacitações dos estudos que não descrevem quais comportamentos foram ensinados aos pais/cuidadores (grupo B) estão apresentados na Tabela 2. Entre esses estudos, nota-se uma tendência pelo ensino de conteúdos voltados para o manejo de condições de ensino a partir de estratégias de ensino instrucionais. Os resultados dos estudos do grupo B indicam que a melhora mais frequente foi no desempenho da criança, mas que em poucas ocasiões essa melhora se manteve como esperado ao longo do tempo.

Tabela 2 - Características das capacitações desenvolvidos nos estudos do grupo B

<i>Conteúdos ensinados aos pais/cuidadores</i>	<i>Estratégia de ensino para os pais/cuidadores</i>	<i>Resultados</i>
--	---	-------------------

Manejo de condições de ensino pelos pais (BARRY; HOLLOWAY; GUNNING, 2018)	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho da criança
Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA/Análise Funcional do Comportamento/Princípios comportamentais básicos/Manejo de condições de ensino pelos pais/Manejo de comportamentos inadequados da criança (BUZHARDT et al., 2016)	Conceitual/ Instrucional/Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural
Não descreve (CHAABANE; ALBER-MORGAN; DEBAR, 2009)	Instrucional/Prática	Melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto natural
Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA (COOLICAN; SMITH; BRYSON, 2010)	Conceitual/ Instrucional/Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora parcial do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto natural
Não descreve (BORBA et al., 2015)	Conceitual/ Instrucional/Prática	Melhora do desempenho da criança/Graus variados de manutenção dos resultados em contexto natural
Caracterização do TEA/Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA/Princípios comportamentais básicos/Manejo de comportamentos inadequados da criança/Atividades de vida diária (GONÇALVES, 2017)	Conceitual	Melhora parcial do desempenho da criança
Caracterização do TEA/Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA (HARDAN et al., 2015)	Conceitual/ Instrucional	Graus variados de melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora parcial do desempenho da criança
Caracterização do TEA/Análise Funcional do Comportamento/Manejo de condições de ensino pelos pais/Manejo de comportamentos inadequados da criança (ILG et al., 2016)	Conceitual/ Instrucional	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora parcial do desempenho da criança/Manutenção parcial dos resultados em contexto natural
Caracterização do TEA/Tipos de intervenção utilizadas em casos de TEA/Princípios comportamentais básicos/Análise Funcional do Comportamento/Manejo de condições de ensino pelos pais (JANG et al., 2012)	Conceitual/ Instrucional	Melhora do desempenho dos pais no contexto natural
Manejo de condições de ensino pelos pais (KOEGL; GLAHN; NIEMINEM, 1978)	Instrucional	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora do desempenho da criança
Manejo de condições de ensino pelos pais (KRANTZ; MACDUFF; MCCLANAHAN, 1993)	Prática	Melhora do desempenho da criança/Manutenção dos resultados em contexto natural
Não descreve (SILVA, 2015)	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho da criança/Manutenção parcial dos resultados em contexto de ensino
Manejo de comportamentos inadequados da criança (MULDOON; COSBEY, 2018)	Instrucional/ Prática	Melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino/Graus variados de melhora do desempenho da criança
Princípios comportamentais básicos (PENNEFATHER et al., 2018)	Conceitual/ Instrucional	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto natural/Melhora parcial do desempenho da criança
Princípios comportamentais básicos/Manejo de condições de ensino pelos pais (REITZEL et al., 2013)	Conceitual/ Prática	Melhora parcial do desempenho dos pais no contexto de ensino/Melhora parcial do desempenho da criança
Princípios comportamentais básicos/Manejo de condições de ensino pelos pais/Manejo de comportamentos inadequados da criança (SOARES, 2018)	Instrucional	Melhora do desempenho da criança

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao uso de estratégias de ensino com os pais, 50% (N=15) dos estudos do grupo A e 56,3% (N=9) do grupo B utilizaram estratégia de ensino conceitual. O uso de estratégias de natureza instrucional foi de 86,7% (N=26) e 81,3% (N=13) para os grupos A e B, respectivamente. Dos estudos do grupo A, 83,3% (N=25) utilizaram estratégias práticas, em contraste com 56,3% (N=9) dos estudos do grupo B. Considerando que o objetivo da capacitação é a aprendizagem de comportamentos por parte dos pais ou cuidadores, é essencial que sejam arrançadas contingências que a favoreçam. Os conceitos e teorias são informações importantes, mas não suficientes para que o pai ou cuidador seja capaz de desempenhar determinados comportamentos apenas a partir delas (NALE, 1998). Ao

desenvolver um programa de ensino, é função do programador manejar as contingências necessárias para ensinar comportamentos, de modo que o aprendiz seja capaz de atuar a partir do conhecimento existente (SKINNER, 1968). As instruções fornecem modelo e possibilitam manejo de variáveis ambientais de modo a controlar o comportamento dos pais ou cuidadores e as atividades práticas permitem que eles atuem, criando oportunidades para modelar seus comportamentos.

De acordo com o proposto pela PCDC, o objetivo da capacitação é promover a aprendizagem de comportamentos. Sendo assim, é importante que os aprendizes, no caso os pais ou cuidadores, tenham oportunidades para desempenhar os comportamentos esperados, recebendo feedbacks de modo a modelar seu desempenho. Logo, estratégias de natureza instrucional e prática são importantes para a efetividade da capacitação, pois fornecem estímulos antecedentes e consequentes que controlam o comportamento dos pais ou cuidadores. Os dados mostram que os estudos do grupo A, que apresentaram maior clareza em relação aos comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores, também apresentaram, com maior frequência, uso de estratégias instrucionais e, principalmente, práticas, e em menor frequência o uso de estratégias conceituais, se comparados aos estudos do grupo B, que não descrevem esses comportamentos. Isso indica que a clareza sobre os comportamentos a serem ensinados pode conduzir com mais frequência a estratégias de ensino instrucionais e práticas, que fornecem oportunidades para que os pais ou cuidadores participem de forma ativa da capacitação e tenham seus comportamentos modelados.

Entre os conteúdos ensinados aos pais ou cuidadores, nos dois grupos, a categoria mais frequente foi a de manejo de condições de ensino, que aparece em 43,5% (N=20) dos estudos, indicando o ensino de comportamentos relacionados à preparação do ambiente e ao uso de estímulos discriminativos, dicas e reforçadores. Esse dado vai ao encontro da grande quantidade de estudos que apresentaram como comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores os comportamentos da categoria “Modelar o comportamento da criança, a partir dos princípios comportamentais”. Com isso, nota-se uma tendência de ensinar os pais ou cuidadores a intervir nos comportamentos de seus filhos em detrimento de ensiná-los a avaliar esses comportamentos.

Em relação aos resultados dos estudos analisados, utilizando os conceitos de eficiência e eficácia examinados por De Luca (2013), é possível afirmar que pesquisas que indicaram melhora do desempenho dos pais no contexto de ensino podem ser consideradas eficientes, enquanto aquelas que apresentaram melhora do desempenho dos pais no contexto natural podem ser consideradas eficazes e, possivelmente, efetivas. De acordo com a definição de Baer, Wolf e Risley (1968) de efetividade, a melhora no desempenho das crianças, descrita em alguns estudos, pode indicar a efetividade da capacitação, porque demonstram que este promoveu o ensino de comportamentos que geraram mudanças relevantes para os pais e cuidadores, de modo a modificar o comportamento das crianças. Contudo, há ainda outras variáveis que precisam ser avaliadas para corroborar a efetividade da capacitação, como por exemplo, se a mudança promovida no comportamento das crianças é socialmente relevante (BAER; WOLF; RISLEY, 1968).

Com bases nesses conceitos, os dados indicam que cerca de 33,3% (N=10) dos estudos do grupo A foram eficientes, em contraste com apenas 6,3% (N=1) dos estudos do grupo B. Quanto à eficácia, 26,7% (N=8) dos estudos do grupo A foram eficazes e 18,8% (N=3) dos estudos do grupo B. Alguns estudos avaliaram apenas o desempenho das crianças e, se considerarmos esses dados como indicadores de efetividade, esta pode ser verificada em 50% (N=15) dos estudos do grupo A e em 43,8% (N=7) dos estudos do grupo B. Entretanto, além de a melhora no desempenho da criança não ser suficiente para afirmar que essas mudanças foram socialmente relevantes, o fato de alguns desses estudos não terem avaliado se houve

mudança no comportamento dos pais dificulta que se faça uma relação entre a devida melhora no desempenho da criança e a capacitação desenvolvida.

Ainda assim, de maneira geral, os estudos do grupo A apresentaram maior grau de eficiência, eficácia e, possivelmente, de efetividade se comparados com os estudos do grupo B. É possível que a identificação dos comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores, presente nos estudos do grupo A, contribuiu para que esses apresentassem melhores resultados. Ter clareza sobre os comportamentos-objetivo do programa de capacitação constitui a principal tarefa daquele que programa o ensino, pois a escolha dos procedimentos de ensino depende da definição desses comportamentos (NALE, 1998). Logo, os estudos em que não foram identificados os comportamentos que seriam ensinados parecem apresentar limitações que podem ter impactado no planejamento dessas capacitações.

Em relação à manutenção dos resultados, entre os estudos do grupo A, 16,7% (N=5) apresentaram manutenção em contexto de ensino e 26,7% (N=8) em contexto natural. Entre as pesquisas do grupo B, não houve estudos que descreveram manutenção em contexto de ensino e 18,8% (N=3) relataram manutenção em contexto natural. Novamente, é possível que melhores resultados de manutenção, apresentados pelo grupo A, tenham relação com programas de capacitação que identificaram comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores. Ainda assim, é importante destacar que apenas 34,8% dos estudos de ambos os grupos indicaram manutenção total dos resultados, seja em contexto natural, seja em contexto de ensino. A aprendizagem de comportamentos, objetivo dos programas de capacitação desenvolvidos e avaliados nos estudos, pode ser considerado relevante quando esses comportamentos se mantêm ao longo do tempo. Logo, a manutenção dos resultados necessita ser deliberadamente planejada e é essencial para que um programa de capacitação seja considerado efetivo (MARTIN; PEAR, 2009).

A aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando os aprendizes aprendem a se comportar sob controle de variáveis naturais do ambiente e, é por essa razão que nos programas de capacitação é necessário planejar contingências semelhantes às naturais, para que os aprendizes estejam aptos a se comportar como foram ensinados fora do contexto de ensino, diante das situações-problema que enfrentam no seu cotidiano (MATOS, 1993). Entre os estudos do grupo A, houve a identificação de comportamentos a serem desenvolvidos, mas estes não foram caracterizados, o que pode ter resultado em ensino de “respostas” ou de “conteúdos”. Nesses estudos, constam algumas classes de respostas como: “realizar registros sistemáticos do desempenho das crianças nas atividades” (GOMES et al., 2017), “aplicar Treino de Tentativas Discretas” (OLIVEIRA, 2017), “aplicar procedimentos de ajuda” (BARBOZA, 2015), as quais parecem descontextualizadas das variáveis ambientais. Isso aumenta a probabilidade de que os pais ou cuidadores respondam como ensinado no contexto de ensino, mas, quando seus desempenhos são avaliados algum tempo depois, os resultados podem não se manter, pois os comportamentos não foram aprendidos de modo a ficarem sob controle das variáveis ambientais necessárias.

De modo geral, os dados indicaram uma predominância de estudos que utilizaram como variável independente um pacote de capacitação, o que pode dificultar que sejam identificados os elementos desse pacote que estão sendo efetivos. Embora a maioria tenha avaliado o desempenho das crianças por medida direta e o comportamento dos pais ou cuidadores com as crianças, o que foi avaliado como positivo, considera-se um problema a quantidade de estudos que avaliaram apenas o comportamento das crianças ou apenas o comportamento dos pais ou cuidadores. A maioria dos estudos descreveu os comportamentos ensinados aos pais ou cuidadores e estes apresentaram melhores resultados em termos de eficiência, eficácia e efetividade. Entretanto, notou-se uma ausência de caracterização dos comportamentos-objetivo dos programas de capacitação, o que pode ter contribuído para resultados inconsistentes ou menor grau de manutenção desses resultados.

Uma vez que o objetivo deste estudo era caracterizar as capacitações desenvolvidas, entre as limitações desta revisão está a inclusão de estudos que apresentaram algumas limitações metodológicas. Uma alternativa para evitar essa limitação seria incluir apenas estudos que utilizaram design experimental. Outra limitação desta revisão foi a inclusão de estudos que utilizaram medidas indiretas do comportamento como variável dependente. Considerando que um dos critérios de inclusão era que os estudos tivessem sob referencial a Análise do Comportamento e que as pesquisas em ABA priorizam medidas diretas do comportamento, incluir apenas estudos que utilizaram observação direta do comportamento dos pais ou cuidadores com a criança poderia trazer dados mais consistentes.

Considerações Finais

Esta revisão sistemática possibilitou obter uma caracterização das capacitações feitas com pais ou cuidadores de crianças com TEA, sob a perspectiva analítico-comportamental. A partir dela, foi possível identificar características positivas dessas capacitações, como a natureza das estratégias utilizadas, e levantar alguns problemas como as medidas de desempenho utilizadas como variável dependente e a ausência de caracterização dos comportamentos a serem ensinados aos pais ou cuidadores. Este último problema pode ser considerado o mais relevante do ponto de vista do planejamento dos programas de capacitação, podendo influenciar diretamente na efetividade dos mesmos.

As análises realizadas indicam a necessidade de avaliar se os programas de ensino são efetivos, além de eficientes e eficazes. Futuros estudos sobre o fenômeno poderiam utilizar as propostas da PCDC para o planejamento, aplicação e avaliação de programas de ensino, buscando desenvolver capacitações com base na compreensão de “ensinar” e “aprender” baseada na Análise Experimental do Comportamento. Desse modo, a caracterização do que ensinar aos pais e cuidadores seria a primeira e principal tarefa do programador, o que implicaria na elaboração de estratégias de ensino adequadas para a aprendizagem de comportamentos. Os baixos índices de manutenção dos resultados também indicam a importância de estabelecer isso como foco, de maneira que a generalização e manutenção dos comportamentos aprendidos sejam planejados deliberadamente por aqueles que programam a capacitação.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANAN, Ruth M. et al. Group Intensive Family Training (GIFT) for Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. **Behavioral Interventions**. 23, p. 165-180, 2008. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/227634444_Group_Intensive_Family_Training_GIFT_for_preschoolers_with_autism_spectrum_disorders>. Acesso em 13 abr. 2020.

ANDRADE, Aline Abreu e. Treinamento de Pais e Autismo: Uma Revisão de Literatura. **Ciências & Cognição**. 21(1), p. 7–22, 2016. Disponível em:
<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1038/pdf_67>. Acesso em 20 fev. 2020.

BAER, Donald M.; WOLF, Montrose M.; RISLEY, Todd R. Some current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 1, p. 91-97, 1968.

Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310980/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

BARBOZA, Adriano Alves. **Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo**. 2015. 66f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

BARRY, Lorna; HOLLOWAY, Jennifer; GUNNING, Ciara. An investigation of the effects of a parent delivered stimulus-stimulus pairing intervention on vocalizations of two children with Autism Spectrum Disorder. **Analysis Verbal Behavior**. 2018. Disponível em: < <https://link.springer.com/article/10.1007/s40616-018-0094-1>>. Acesso em 13 abr. 2020.

BEARSS, Karen; LECAVALIER, Luc. SCAHILL, Lawrence. Parent Training for Disruptive Behavior in Autism Spectrum Disorder. In: JOHNSON, Cynthia R.; BUTTER, Eric M.; SCAHILL, Lawrence. (Eds.). **Parent Training for Autism Spectrum Disorder: Improving the Quality of Life for Children and Their Families**. American Psychological Association, 2018. p. 117-147.

BORBA, Marilu Michelly Cruz de. **Intervenção ao autismo via ensino de cuidadores**. 2014. 142f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BORBA, Marilu Michelly Cruz de et al. Efeito de intervenção via cuidadores sobre aquisição de tato com autoclítico em crianças com TEA. **Revista Brasileira de Análise Do Comportamento**. 11 (1), p. 15-23, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/3768>>. Acesso em 20 fev. 2020.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Objetivos comportamentais no ensino**: a contribuição da análise experimental do comportamento. 1981. Tese não publicada (Doutorado em Psicologia Experimental do Comportamento) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

BRIAN, Jessica A. Cross-Site Randomized Control Trial of the Social ABCs Caregiver-Mediated Intervention for Toddlers with Autism Spectrum Disorder. **Autism Research**. 10, p. 1700-1711, 2017. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28574669>>. Acesso em 13 abr. 2020.

BUZHARDT, Jay et al. Exploratory Evaluation and Initial Adaptation of a Parent Training Program for Hispanic Families of Children with Autism. **Family Process**. 55 (1), p. 107-122, 2016. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25776105>>. Acesso em 13 abr. 2020.

CHAABANE, Delia B. Ben; ALBER-MORGAN, Sheila R.; DEBAR, Ruth, M. The effects of parent-implemented PECS training on improvisation of mands by children with autism. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 42(3), p. 671–677, 2009. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2741078/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

COOLICAN, Jamesie; SMITH, Isabel M.; BRYSON, Susan E. Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. **The Journal of Child**

Psychology and Psychiatry. 51(12), p. 1321–1330, 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21073457>>. Acesso em 13 abr. 2020.

CORTEGOSO, Ana Lucia; COSER, Danila Secolim. **Elaboração de programas de ensino**: material autoinstrutivo. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

CRONE, Regina M.; MEHTA, Smita Shukla. Parent Training on Generalized Use of Behavior Analytic Strategies for Decreasing the Problem Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder: A Data- Based Case Study. **Education and Treatment of Children**. 39(1), p. 64–94, 2016. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092632.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2020.

DE LUCA, Gabriel Gomes. **Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações.”**. 2013. 1629f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

EID, Ahmad M. et al.. Training Parents in Saudi Arabia to Implement Discrete Trial Teaching with their Children with Autism Spectrum Disorder. **Behavior Analysis Practice**. 10, p. 402–406, 2017. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5711733/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

ELDEVIK, Sigmund et al. Meta-Analysis of Early Intensive Behavioral Intervention for Children With Autism. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**. 38(3), p. 439–450, 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19437303>>. Acesso em 13 abr. 2020.

FERREIRA, Luciene Afonso. **Ensino conceitual em ABA e treino de ensino por tentativas discretas para cuidadores de crianças com autismo**. 2015. 87f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

GERENCSEK, Kristina R et al. Evaluation of interactive computerized training to teach parents to implement photographic activity schedules with children with autism spectrum disorder. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 50(3), p. 567–581, 2017. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaba.386>>. Acesso em 13 abr. 2020.

GEROW, Stephanie et al. A Systematic Review of Parent-Implemented Functional Communication Training for Children With ASD. **Behavior Modification**. 42(3), p. 335–363, 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29199433>>. Acesso em 13 abr. 2020.

GOMES, Camila Graciella Santos et al. Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 23(3), p. 377–390, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000300377&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 20 fev. 2020.

GONÇALVES, Priscila da Costa. **Transtorno do Espectro Autista: Protocolo de intervenção para pais em contexto ambulatorial**. 2017. 83f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GUÐMUNDSDÓTTIR, Kristín; SIGURÐARDÓTTIR, Zuilma Gabriela. Evaluation of Caregiver Training via Telecommunication for Rural Icelandic Children With Autism. **Behavioral Developmental Bulletin**. 22(1), 215–229, 2017. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2017-02498-001>>. Acesso em 13 abr. 2020.

GULSRUD, Amanda C. et al. Isolating active ingredients in a parent-mediated social communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 57(5), p. 606–613, 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26525461>>. Acesso em 13 abr. 2020.

HANSEN, Blake D. et al. A pilot study of a behavioral parent training in the Republic of Macedonia. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 47, p. 1878–1889, 2017. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28374208>>. Acesso em 13 abr. 2020.

HARDAN, Antonio Y. et al. A randomized controlled trial of Pivotal Response Treatment Group for parents of children with autism. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 56(8), p. 884–892, 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25346345>>. Acesso em 13 abr. 2020.

HARROP, Clare et al.. The Impact of Caregiver-Mediated JASPER on Child Restricted and Repetitive Behaviors and Caregiver Responses. **Autism Research**. 10, p. 983–992, 2017.

HASSAN, Mahfuz et al. An Evaluation of Behavioral Skills Training for Teaching Caregivers How to Support Social Skill Development in Their Child with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 48, p. 1957–1970, 2018. Disponível em: <<http://europepmc.org/abstract/MED/29307038>>. Acesso em 13 abr. 2020.

HEITZMAN-POWELL, Linda S. et al. Formative Evaluation of an ABA Outreach Training Program for Parents of Children With Autism in Remote Areas. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. 29(1), p. 23–38, 2014. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2014-05223-003>>. Acesso em 13 abr. 2020.

HSIEH, Hsing-Hsiu; WILDER, David A.; ABELLON, O. Elizabeth. The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 44(1), p. 199–203, 2011. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3050459/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

IBAÑEZ, Lisa V. et al. Enhancing Interactions during Daily Routines: A Randomized Controlled Trial of a Web-Based Tutorial for Parents of Young Children with ASD. **Autism Research**. 11, p. 667–678, 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29316336>>. Acesso em 13 abr. 2020.

ILG, J. et al. Evaluation of a French parent-training program in young children with autism spectrum disorder. **Psychologie Francaise**. 63(2), p. 181–199, 2016. Disponível em:

<<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361319841739>>. Acesso em 13 abr. 2020.

JANG, Jina et al. Randomized trial of an eLearning program for training family members of children with autism in the principles and procedures of applied behavior analysis. **Research in Autism Spectrum Disorders**. 6, p. 852–856, 2012. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1750946711001954>>. Acesso em 13 abr. 2020.

KOEGEL, Robert L.; GLAHN T. J.; NIEMINEM, Gayla S. Generalization of parent-training results. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 11(1), p. 95–109, 1978. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1311273/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

KRANTZ, Patricia J.; MACDUFF, Michael T.; MCCLANNAHAN, Lynn E. Programming participation in family activities for children with autism: parent's use of photographic activity schedules. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 26(1), p. 137–138, 1993. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1297728/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Silvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação Em Psicologia**. 5(1), 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>>. Acesso em 20 fev. 2020.

LASKI, Karen E.; CHARLOP, Marjorie H.; SCHREIBMAN, Laura. Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children's speech. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 21(4), p. 391–400, 1988. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1286139/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. **Modificação do comportamento: o que é e como fazer**. 8. ed. São Paulo: Roca, 2009.

MCCONACHIE, Helen; DIGGLE, Tim. Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: a systematic review. **Journal of Evaluation in Clinical Practice**. 13, p. 120–129, 2007. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK74463/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

MULDOON, Deirdre; COSBEY, Joanna. A Family-Centered Feeding Intervention to Promote Food Acceptance and Decrease Challenging Behaviors in Children With ASD: Report of Follow-Up Data on a Train-the-Trainer Model Using EAT-UP. **American Journal of Speech-Language Pathology**. 27, p. 278–287, 2018. Disponível em: <<https://europepmc.org/abstract/med/29383381>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

NAITO, Andrea de Carvalho Pinto Ribela. **Avaliação de um programa de treino parental com ensino de análise funcional para diminuição de comportamentos disruptivos em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2017. 85f. Dissertação (Mestre em Análise do Comportamento Aplicada) - Associação Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, São Paulo, 2017.

NALE, Nivaldo. Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. **Psicologia USP**. 9(1), p. 1–13, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107804>>. Acesso em 13 abr. 2020.

OLIVEIRA, Juliana Sequeira Cesar de. **Intervenção implementada por profissional e cuidador a crianças com TEA**. 2017. 44f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

OLIVEIRA, Natália Sanchez; OLIVEIRA, Juliecristie Machado de; BERGAMASCHI, Denise Pimentel. Concordância entre avaliadores na seleção de artigos em revisões sistemáticas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. 9(3), p. 309–315, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2006000300005&script=sci_abstract&tIng=pt>. Acesso em 20 fev. 2020.

OONO, I. P.; HONEY, E. J. MCCONACHIE, H. Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD) (Review). **Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal**. 8(6), p. 2380–2479, 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23633377>>. Acesso em 13 abr. 2020.

PENNEFATHER, Jordan et al. Evaluation of an online training program to improve family routines, parental well-being, and the behavior of children with autism. **Research in Autism Spectrum Disorders**. 54, p. 21–26, 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S175094671830093X>>. Acesso em 13 abr. 2020.

REAGON, Kara A.; HIGBEE, Thomas S. Parent-Implemented Script Fading To Promote Play-Based Verbal Initiations in Children With Autism. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 42(3), p. 659–664, 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2741063/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

REITZEL, J. et al. Pilot randomized controlled trial of a Functional Behavior Skills Training program for young children with Autism Spectrum Disorder who have significant early learning skill impairments and their families. **Research in Autism Spectrum Disorders**. 7, p. 1418–1432, 2013.

SANTOS, Adrine Carvalho dos. **O cuidador como mediador no ensino de habilidade de engajamento conjunto para crianças com autismo**. 2013. 80f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SANTOS, Glauce Carolina Vieira dos et al. “Habilidades” e “Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: Uma Contribuição da Análise do Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares. **Interação Em Psicologia**. 13(1), p. 131–145, 2009.

SEIVERLING, Laura et al. Effects of behavioral skills training on parental treatment of children’s food selectivity. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 45(1), p. 197–203, 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3297343/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

SILVA, Álvaro Junior Melo e. **Aplicação de tentativas discretas por cuidadores para o ensino de habilidades verbais a crianças diagnosticadas com autismo.** 2015. 51f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SILVA, Naiara Adorna da. **Manejo de problemas de comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Estudo piloto baseado em um programa de psicoeducação comportamental.** 2016. 90f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

SKINNER, Burrhus Frederic. The Etymology of Teaching. In: SKINNER, Burrhus Frederic. **The Technology of Teaching.** B. F. Skinner Foundation Reprint Series, 1968.

SOARES, Lucia Carina Carneiro dos Santos. **Programa de facilitação de aquisição do comportamento verbal de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) via cuidadores.** 2018. 97f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento Aplicada) - Associação Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, São Paulo, 2018.

SPIEGEL, Heidi J. The Effects of Video Modeling With Voiceover Instruction and On-Screen Text on Parent Implementation of Guided Compliance. **Child & Family Behavior Therapy.** 38(4), p. 299–317, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07317107.2016.1238690>>. Acesso em 13 abr. 2020.

VISMARA, Laurie A.; COLOMBI, Constanza; ROGERS, Sally J. Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism? **Autism.** 13(1), p. 93–115, 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19176579>>. Acesso em 13 abr. 2020.

WAINER, Allison L.; INGERSOLL, Brooke R. Increasing Access to an ASD Imitation Intervention Via a Telehealth Parent Training Program. **Journal of Autism and Developmental Disorders.** 45, p. 3877–3890, 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25035089>>. Acesso em 13 abr. 2020.

WANG, Peishi. Effects of a Parent Training Program on the Interactive Skills of Parents of Children with Autism in China. **Journal Of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.** 5(2), p. 96–104, 2008. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-1130.2008.00154.x>>. Acesso em nov. 2019.

YANQING, Guo. Training parents and professionals to help children with autism in China: The contribution of behaviour analysis. **International Journal of Psychology.** 41(6), p. 523–526, 2006. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00207590500492575>>. Acesso em 13 abr. 2020.

YOUNG, Kristen L. Evaluation of a self-instructional package on discrete-trials teaching to parents of children with autism. **Research in Autism Spectrum Disorders.** 6, p. 1321–1330, 2012. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1750946712000475>>. Acesso em 13 abr. 2020.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa () Revisão de Literatura (X)

Apêndice B

Dados coletados e derivados das fontes de informação no Estudo 2

Na primeira coluna da Tabela do Apêndice B consta um código que identifica de qual fonte de informação o trecho foi selecionado. A legenda dos códigos é a seguinte:

- 01 – Hansen et al. (2017a)
- 02 – Spiegel, Kisamore, Vladescu e Karsten (2016)
- 03 – Krantz, Macduff e Mcclannahan, 1993
- 04 – Mace et al. (1988)
- 05 – Wadsworth, Hansen e Wills (2015)
- 06 – Miles e Wilder (2009)
- 07 – Smith e Lerman (1999)
- 08 – Hansen et al. (2017b)
- 09 – Wilder e Atwell (2006)
- 10 – Wilder, Myers, Nicholson, Allison e Fischetti (2012)
- 11 – Fischetti et al. (2012)
- 12 – Wilder et al. (2012)
- 13 – Handen, Parrish, McClung, Kerwin e Evans (1992)
- 14 – Wilder, Allison, Nicholson, Abellon e Saulnier (2010)
- 15 – Wilder, Saulnier, Beavers e Zonneveld (2008)
- 16 – Ibañez et al. (2018)
- 17 – Naito (2017)
- 18 – Seiverling, Williams, Sturmey e Hart (2012)
- 19 – Wang (2008)

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Trecho selecionado traduzido para o português	Classe de Estímulos Antecedentes	Classe de Respostas	Classe de Estímulos Consequentes	Classes de Comportamentos	Classe de Comportamentos mais abrangente (Trecho modificado)
(01) "The parent was prompted to ask the therapist (who was acting as a child) to pick up an item from the floor." (p. 1880, c. 2, pr. 2) ¹³	"O pai recebeu dica para pedir ao terapeuta (que estava atuando como a criança) que pegasse um item do chão" (p. 1880, c. 2, pr. 2)	Criança no ambiente com item no chão	Pedir [...] que pegasse um item do chão	Criança pega um item do chão	Solicitar [...] que a criança pegue um item do chão quando a mesma estiver em um ambiente com item no chão	Solicitar para a criança realizar uma tarefa que esteja disponível para ser realizada
(01) "Each parent's performance during this simulation was rated based on the task analysis for his or her use of verbal praise following compliance." (p. 1880, c. 2, pr. 2)	"Cada desempenho do pai durante a simulação era avaliado com base em uma análise de tarefas para seu uso de elogio verbal que se seguia a cooperação" (p. 1880, c. 2, pr. 2)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Usar elogio verbal	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de elogio verbal	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de elogio verbal
(01) "Strategies for increasing compliance such as using tokens to reinforce compliance (Wadsworth et al. 2015) [...]" (p. 1881, c. 2, pr. 2)	"Estratégias para aumentar a cooperação como utilizar fichas para reforçar a cooperação (Wadsworth et al. 2015) [...]" (p. 1881, c. 2, pr. 2)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Utilizar fichas	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Utilizar fichas para consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, por meio do uso de fichas
(01) "[...] and implementing the high probability response sequence (Mace et al. 1988) were outlined [...]" (p. 1881, c. 2, pr. 2)	"[...] e implementar a sequência de respostas de alta probabilidade foram delineadas [...]" (p. 1881, c. 2, pr. 2)	Necessidade de que a criança coopere com uma ordem	Implementar a sequência de respostas de alta probabilidade	Aumentar a probabilidade de respostas cooperativas da criança	Implementar a sequência de respostas de alta probabilidade para aumentar a probabilidades de respostas cooperativas da criança	Implementar a sequência de respostas de alta probabilidade para aumentar a probabilidades de respostas cooperativas da criança
(01) "[...] and antecedent strategies including picture schedules (Krantz et al.	"[...] e estratégias antecedentes incluindo agendas visuais foram ensinadas" (p. 1881, c.2, pr. 2)	Necessidade de que a criança coopere com uma	Aplicar estratégias antecedentes,	Aumentar a probabilidade de respostas	Aplicar estratégias antecedentes, incluindo agendas	Aplicar estratégias antecedentes, incluindo agendas visuais, para

¹³ As abreviaturas "p." se referem à página, "c." à coluna e "pr." ao parágrafo de onde o trecho foi retirado, na fonte de informação.

1993) were taught." (p. 1881, c. 2, pr. 2)		ordem	incluindo agendas visuais	cooperativas da criança	visuais, para aumentar a probabilidades de respostas cooperativas da criança	aumentar a probabilidades de respostas cooperativas da criança
(01) "when a child follows a parent directive within 10 s, the parent says a positive statement using an enthusiastic tone of voice and pleasant facial expression" (p. 1884, t. 1)	"quando uma criança segue uma ordem do pai dentro de 10 segundos, o pai faz uma declaração positiva utilizando tom de voz entusiástico e expressão social agradável" (p. 1884, t. 1)	Criança segue uma ordem do pai dentro de 10 segundos	Fazer uma declaração positiva utilizando tom de voz entusiástico e expressão social agradável	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de uma declaração positiva	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de uma declaração positiva
(01) "Parent looks at experimenter. Parent waits 10 s for compliance. Parent provides a directive." (p. 1884, t. 1)	"Pai olha para o experimentador. Pai espera 10 segundos por cooperação. Pai fornece uma ordem." (p. 1884, t. 1)	Criança praticando uma atividade	Olhar para a criança, esperar 10 segundos por cooperação e fornecer uma ordem	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, tempo de espera designado e uma ordem	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, tempo de espera designado e uma ordem
(01) "Parent says a positive statement with (a) an enthusiastic tone of voice (b) and a pleasant facial expression" (p. 1884, t. 1)	"Pai faz uma declaração positiva com tom de voz entusiástico e expressão facial agradável" (p. 1884, t. 1)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Fazer uma declaração positiva com tom de voz entusiástico e expressão facial agradável	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de uma declaração positiva	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de uma declaração positiva
(02) "Guided compliance, as originally described by Horner and Keilitz (1975), involves the delivery of prompts in a least-to-most intrusive prompt hierarchy." (p. 301, pr. 1)	"Obediência guiada, como originalmente descrita por Horner e Keilitz (1975), envolve a distribuição de dicas em uma hierarquia da menos para a mais intrusiva" (p. 301, pr. 1)	Necessidade de que a criança coopere com uma ordem	Distribuir dicas em uma hierarquia da menos para a mais intrusiva	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Distribuir dicas em uma hierarquia da menos para a mais intrusiva de acordo com as respostas da criança de cooperação ou não cooperação com a ordem fornecida	Distribuir dicas em uma hierarquia da menos para a mais intrusiva de acordo com as respostas da criança de cooperação ou não cooperação com a ordem fornecida
(02) ""If compliance	"Se a cooperação não se seguir à	Criança não	Fornecer dica	Cooperação da	Fornecer dica	Fornecer dica modelo

does not follow the verbal prompt within a designated time frame, a model prompt is provided" (p. 301, pr. 1)	dica verbal, dentro de um período de tempo designado, uma dica modelo é fornecida" (p. 301, pr. 1)	cooperar dentro de um período de tempo designado, com a ordem fornecida junto à dica verbal	modelo	criança com a ordem fornecida	modelo junto à ordem caso a criança não coopere com a ordem seguida de dica verbal, dentro de um período de tempo designado	junto à ordem caso a criança não coopere com a ordem seguida de dica verbal, dentro de um período de tempo designado
(02) "If necessary, physical guidance is provided." (p. 301, pr. 1)	"Se necessário, orientação física é fornecida" (p. 301, pr. 1)	Necessidade de orientação física à ordem	Fornecer orientação física	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Fornecer orientação física junto à ordem caso a criança não coopere com uma ordem seguida de modelo	Fornecer orientação física junto à ordem caso a criança não coopere com uma ordem seguida de modelo
(02) "Step 1: Instruction Get a fork. Allow 5 s. Allow 5 s." (p. 305, t. 2)	"Passo 1: Instrução - Pegue um garfo. Esperar 5 segundos" (p. 305, t. 2)	Necessidade de que a criança coopere com uma instrução	Fornecer a instrução "Pegue um garfo" e esperar 5 segundos	Cooperação da criança com a instrução	Fornecer instrução e um período de tempo de espera designado para que a criança coopere	Fornecer instrução e um período de tempo de espera designado para que a criança coopere
(02) "Correct response = praise + edible." (p. 305, t. 2)	"Resposta correta = elogio + comestível." (p. 305, t. 2)	Resposta cooperativa da criança à instrução fornecida	Fornecer elogio e item comestível	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio e item comestível	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio e item comestível
(02) "Incorrect response = Step 2. Step 2: Instruction + gesture or model Get a fork + model." (p. 305, t. 2)	"Resposta incorreta = Passo 2. Passo 2: Instrução + Gesto ou Modelo Pegue um garfo. Esperar 5 segundos." (p. 305, t. 2)	Resposta não cooperativa da criança com a instrução fornecida sem dica	Fornecer a instrução "Pegue um garfo" e gesto ou modelo e esperar 5 segundos	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Fornecer instrução, dica gestual ou modelo e um período de tempo de espera designado para que a criança coopere	Fornecer instrução, dica gestual ou modelo e um período de tempo de espera designado para que a criança coopere
(02) "Correct response = praise." (p. 305, t. 2)	"Resposta correta = elogio." (p. 305, t. 2)	Resposta cooperativa da criança à instrução fornecida	Fornecer elogio	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio
(02) "Incorrect response = Step 3. Step 3: Instruction +	"Resposta incorreta = Passo 3. Passo 3: Instrução + Orientação	Resposta não cooperativa da	Fornecer a instrução "Pegue	Aumentar a probabilidade de	Fornecer instrução e orientação física e	Fornecer instrução e orientação física e para

physical guidance Get a fork + physical guidance." (p. 305, t. 2)	Física Pegue um garfo." (p. 305, t. 2)	criança com a instrução fornecida com dica gestual ou modelo	um garfo" e orientação física	cooperação em situações futuras	para que a criança coopere	que a criança coopere
(02) "Correct response = praise." (p. 305, t. 2)	"Resposta correta = elogio." (p. 305, t. 2)	Resposta cooperativa da criança à instrução fornecida	Fornecer elogio	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio
(02) "Incorrect response = continue until complete" (p. 305, t. 2)	"Resposta incorreta = continue até completar" (p. 305, t. 2)	Resposta não cooperativa da criança com a instrução fornecida com orientação física	Manter o uso de orientação física	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Manter o uso de orientação física, quando a criança não cooperar com a instrução fornecida com orientação física, até que ela coopere	Manter o uso de orientação física, quando a criança não cooperar com a instrução fornecida com orientação física, até que ela coopere
(02) "(a) gained the child's attention (e.g., parent oriented toward the child, called the child's name, and waited for eye contact)" (p. 306, pr. 1)	"(a) garantir a atenção da criança (ex.: pai orientado para a criança, chama pelo nome da criança, e espera por contato visual)" (p. 306, pr. 1)	Criança praticando uma atividade	Orientar-se para a criança, chamá- la pelo nome e esperar por contato visual	Contato visual da criança com o adulto	Obter contato visual da criança orientando-se para ela, chamando-a pelo nome e esperando	Obter contato visual da criança orientando-se para ela, chamando-a pelo nome e esperando
(02) "(b) delivered a direction clearly (e.g., parent stated the direction in an even tone and did not phrase the direction as a question)" (p. 306, pr. 1)	"(b) fornece uma ordem clara (ex.: pai fornece a ordem em um tom uniforme e não como uma pergunta)" (p. 306, pr. 1)	Necessidade de que a criança coopere com uma ordem	Fornecer uma ordem clara (tom uniforme e não como uma pergunta)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Fornecer uma ordem clara (tom uniforme e não como uma pergunta) para obter resposta cooperativa da criança	Fornecer uma ordem clara (tom uniforme, não como uma pergunta) para obter resposta cooperativa da criança
(02) "(c) delivered reinforcement (edibles) and task-specific praise within 10 s of child compliance" (p. 306, pr. 1)	"(c) entrega reforçador (comestíveis) e elogio específico da tarefa de uma cooperação da criança dentro de 10 segundos" (p. 306, pr. 1)	Cooperação da criança dentro de 10 segundos	Entregar reforçador (comestíveis) e elogio específico da tarefa	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar resposta cooperativa da criança dentro de 10 segundos com o uso de reforçador (comestíveis) e elogio específico da	Consequenciar resposta cooperativa da criança em um período de tempo designado com o uso de reforçador (comestíveis) e elogio específico da tarefa

		tarefa				
(02) "(d) repeated the direction and provided a model if the child did not comply" (p. 306, pr. 1)	"(d) repete a ordem e fornece um modelo se a criança não cooperar" (p. 306, pr. 1)	Não cooperação da criança à ordem fornecida sem dica	Repetir a ordem acompanhada de dica modelo	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Repetir a ordem acompanhada de dica modelo diante da não cooperação da criança com a ordem fornecida sem dica	Repetir a ordem acompanhada de dica modelo diante da não cooperação da criança com a ordem fornecida sem dica
(02) "(e) delivered task-specific praise within 10 s of child compliance" (p. 306, pr. 1)	"(e) fornece um elogio específico da tarefa de uma cooperação da criança dentro de 10 segundos" (p. 306, pr. 1)	Cooperação da criança dentro de 10 segundos	Fornecer um elogio específico da tarefa	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar resposta cooperativa da criança dentro de 10 segundos com o uso de elogio específico da tarefa	Consequenciar resposta cooperativa da criança em um período de tempo designado com o uso de elogio específico da tarefa
(02) "(f) physically guided the child through the task if the child did not comply" (p. 306, pr. 1)	"(f) guia fisicamente a criança até a tarefa se a criança não cooperar" (p. 306, pr. 1)	Não cooperação da criança à ordem fornecida com dica modelo	Guiar fisicamente a criança até a tarefa	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Guiar fisicamente a criança até a tarefa diante da não cooperação da criança com a ordem fornecida com dica modelo	Guiar fisicamente a criança até a tarefa diante da não cooperação da criança com a ordem fornecida com dica modelo
(02) "(g) delivered task-specific praise at end of trial" (p. 306, pr. 1)	"(g) fornece o elogio específico da tarefa ao final da tentativa" (p. 306, pr. 1)	Final da tentativa / Cooperação da criança com a ordem fornecida com orientação física	Fornecer o elogio específico da tarefa	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar resposta cooperativa da criança, ao final da tentativa, com o uso de elogio específico da tarefa	Consequenciar resposta cooperativa da criança, ao final da tentativa, com o uso de elogio específico da tarefa
(02) "(h) waited 5 s for the child to respond after each prompt (parent counted to 5)" (p. 306, pr. 1)	"(h) espera 5 segundos para a criança responder após cada dica (pai conta até 5)" (p. 306, pr. 1)	Cada tentativa / Instruções com ou sem dica	Esperar 5 segundos para a criança responder (contar até 5)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Esperar a resposta da criança por um período de tempo designado após terem sido fornecidas instrução e dica	Esperar a resposta da criança por um período de tempo designado após terem sido fornecidas instrução e dica
(02) "(i) ignored problem behavior" (p. 306, pr. 1)	"(i) ignora comportamentos-problema" (p. 306, pr. 1)	Comportamentos-problema da criança	Ignorar	Reduz a probabilidade de que comportamentos-problema ocorram novamente no futuro	Ignorar comportamentos-problema da criança	Ignorar comportamentos-problema da criança

(02) "Parent trainees were also asked to complete a modified version of the Reinforcement Assessment for Individuals with Severe Disabilities (...) to identify their children's preferred edibles (provided during generalization and maintenance probes with the children)" (p. 307, pr. 1)	"Os pais treinados também foram solicitados a completar uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves (...) para identificar os comestíveis preferidos da criança (fornecidos durante as provas de generalização e manutenção da criança)" (p. 307, pr. 1)	Necessidade de identificar os comestíveis preferidos da criança	Aplicar uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves	Identificar os comestíveis preferidos da criança	Identificar os comestíveis preferidos da criança por meio da aplicação de uma versão modificada da Avaliação de Reforçadores para Indivíduos com Deficiências Graves	Identificar os reforçadores preferidos da criança por meio da aplicação de um teste de preferências
(03) "to teach parents to help their children follow photographic activity schedules that included leisure, social interaction, self-care, and housekeeping tasks." (p. 137, pr. 3)	"para ensinar pais a ajudarem suas crianças a seguirem agendas de atividades fotográficas que incluem lazer, interação social, autocuidados, e serviços de limpeza da casa" (p. 1, pr. 3)	Dificuldades da criança de seguir agendas de atividades fotográficas	Ajudar a criança a seguir agendas de atividades fotográficas	Criança seguir agendas de atividades fotográficas	Ajudar a criança a seguir agendas de atividades fotográficas	Ajudar a criança a seguir agendas de atividades fotográficas
(03) "instructors used graduated guidance, delivered from behind the child, to help him learn to point to a photograph, obtain depicted materials, complete the pictured activity, put materials away, return to the schedule, turn the page, and proceed to the next activity" (p. 137, pr. 5)	"Instrutores usaram orientação graduada, entregue por trás da criança, para ajudá-la a aprender a apontar para uma fotografia, obter materiais retratados, completar a atividade retratada, guardar os materiais, retornar à agenda, virar a página, e prosseguir para a próxima atividade" (p. 137, pr. 5)	Dificuldades da criança de seguir agendas de atividades fotográficas	Entregar, por trás da criança, orientação graduada	Criança aprender a apontar para uma fotografia, obter materiais retratados, completar a atividade retratada, guardar os materiais, retornar à agenda, virar a página, e prosseguir para a próxima atividade	Ensinar a criança a seguir agendas de atividades fotográficas por meio do uso de orientação graduada	Ensinar a criança a seguir agendas de atividades fotográficas por meio do uso de orientação graduada
(04) "The intervention for noncompliance consisted of issuing a sequence of commands with which the subject was very likely to comply (i.e., high-probability commands) immediately prior to issuing a low-	"A intervenção consiste em emitir uma sequência de comandos as quais o sujeito tem grande probabilidade de cumprir (comandos de alta probabilidade) imediatamente antes de emitir um comando de baixa probabilidade. Em cada um dos cinco	Necessidade de que a criança coopere com um comando	Emitir uma sequência de comandos as quais a criança tem grande probabilidade de cumprir imediatamente	Aumentar a probabilidade de cooperação da criança ao comando a qual ela apresentava baixa probabilidade de cooperar	Emitir uma sequência de comandos as quais a criança tem grande probabilidade de cumprir imediatamente antes de emitir um	Emitir uma sequência de comandos as quais a criança tem grande probabilidade de cumprir imediatamente antes de emitir um comando a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cumprir

probability command. comply (i.e., high-probability commands) immediately prior to issuing a low-probability command. In each of five experiments, the high-probability command sequence resulted in a "momentum" of compliant responding that persisted when a low-probability request was issued." (p. 123, pr. 1)	experimentos, a sequência de comandos de alta probabilidade resultou em um "momentum" de responder compatível que persistiu quando uma solicitação de baixa probabilidade foi emitida" (p. 123, pr. 1)		antes de emitir um comando a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cumprir		comando a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cumprir	
(04) "The high-p command sequence consisted of the experimenter issuing a series of three or four high-p commands or requests to the subject immediately preceding presentation of the low-p command." (p. 126, c. 2, pr. 2)	"A sequência de comandos de alta probabilidade consiste em o experimentador emitir uma série de três ou quatro comandos ou solicitações de alta probabilidade imediatamente precedente a apresentação do comando de baixa probabilidade " (p. 126, c. 2, pr. 2)	Série de três ou quatro comandos ou solicitações aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar, emitidos pelo adulto	Emitir um comando ao qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar	Aumentar a probabilidade de cooperação da criança ao comando a qual ela apresentava baixa probabilidade de cooperar	Emitir uma série de três ou quatro comandos ou solicitações aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar imediatamente precedente a apresentação do comando ao qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar	Emitir uma série de três ou quatro comandos ou solicitações aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar imediatamente precedente a apresentação do comando ao qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar
(04) "High-p commands were issued at 10-s intervals (i.e., the interval between completion of a high-p" (p. 127, c. 1, pr. 1)	"Comandos de alta probabilidade foram emitidos em intervalos de 10 segundos (o intervalo entre completar um comando de alta probabilidade)" (p. 127, c. 1, pr. 1)	10 segundos após a criança completar um comando de alta probabilidade	Emitir comandos aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar		Emitir comandos aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar, em intervalos de 10 segundos	Emitir comandos aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar, em intervalos de tempo designados
(05) "If student communicated that he or she did not know how to complete the task, then compliance would be coded	"Se o estudante comunicou que ele ou ela não sabe como completar a tarefa, então a cooperação seria registrada uma vez que a explicação for dada e o estudante	Comunicação da criança de que ela não sabe como completar a tarefa	Dar à criança uma explicação de como completar a tarefa	Cooperação da criança no cumprimento da tarefa	Fornecer à criança informações sobre como completar a tarefa quando esta comunicar que não	Explicar à criança como completar a tarefa quando esta comunicar que não sabe como completar a tarefa

once an explanation was given and the student complied." (p. 11, pr. 2)	cooperar" (p. 11, pr. 2)				sabe como completar a tarefa	
(05) "If the adult provided an academic demand and the student began to follow through or completed the task but made an error, the behavior was coded as compliance since the student still complied by attempting to engage in the task although he or she made an error." (p. 11, pr. 2)	"Se o adulto forneceu uma demanda acadêmica e o estudante começou a fazer ou completou a tarefa mas cometeu um erro, o comportamento foi registrado como cooperação desde que o estudante cooperou engajando-se na tarefa mesmo que ele ou ela cometa um erro" (p. 11, pr. 2)	Diante de uma demanda acadêmica, a criança começou a fazer ou completou a tarefa mas cometeu um erro	Registrar o comportamento como cooperação		Registrar o comportamento como cooperação se diante de uma demanda acadêmica, a criança começou a fazer ou completou mas cometeu um erro	Registrar o comportamento como cooperação se diante de uma demanda acadêmica, a criança começou a fazer ou completou mas cometeu um erro
(05) "For example, verbal directives were frequently paired with a gesture to indicate the correct response, depending on the student's level of acquisition and the teacher's goals for generalization." (p. 12, pr. 1)	"Por exemplo, ordens verbais são frequentemente emparelhadas com gestos para indicar a resposta correta, dependendo do nível de aquisição do estudante e dos objetivos de generalização da professora" (p. 12, pr. 1)	Nível de aquisição da criança e objetivos de generalização da professora	Emparelhar ordens verbais com gestos indicando a resposta correta	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Emparelhar ordens verbais com gestos indicando a resposta correta, dependendo do nível de aquisição da criança e dos objetivos de generalização da professora	Emparelhar ordens verbais com gestos indicando a resposta correta, dependendo do nível de aquisição da criança e dos objetivos de generalização da professora
(05) "(a) waiting 10 seconds following the request" (p. 15, pr. 2)	"(a) esperar 10 segundos após a solicitação" (p. 15, pr. 2)	Solicitação fornecida pelo adulto para que a criança coopere	Esperar 10 segundos	Cooperação da criança com a solicitação	Esperar, por um período de tempo designado, após a solicitação fornecida pelo adulto para que a criança coopere	Esperar, por um período de tempo designado, após a solicitação fornecida pelo adulto para que a criança coopere
(05) "(b) restating the request and waiting 10 seconds" (p. 15, pr. 2)	"(b) recomeçar a solicitação e esperar 10 segundos" (p. 15, pr. 2)	Não cooperação da criança com a solicitação inicial	Fornecer a solicitação novamente e esperar 10 segundos	Cooperação da criança com a solicitação fornecida	Fornecer a solicitação novamente e esperar diante da não cooperação da criança com a solicitação inicial	Fornecer a solicitação novamente e esperar diante da não cooperação da criança com a solicitação inicial
(05) "(c) modeling the correct response [...]" (p. 15, pr. 2)	"(c) modelar a resposta correta [...]" (p. 15, pr. 2)	Não cooperação da criança à solicitação	Modelar a resposta correta	Cooperação da criança com a solicitação	Modelar a resposta correta diante da não cooperação da	Modelar a resposta correta diante da não cooperação da criança

				forneçada	criança com a solicitação	com a solicitação
(05) "[...] and waiting 10 seconds" (p. 15, pr. 2)	"[...] e esperar 10 segundos" (p. 15, pr. 2)	Solicitação fornecida à criança	Esperar 10 segundos	Cooperação da criança com a solicitação fornecida	Esperar, por um período de tempo designado, após à solicitação fornecida à criança, pela cooperação dela	Esperar, por um período de tempo designado, após à solicitação fornecida à criança, pela cooperação dela
(05) "(d) finally using a physical prompt if necessary" (p. 15, pr. 2)	"(d) finalmente usar dica física se necessário" (p. 15, pr. 2)	Não cooperação da criança com a solicitação com modelo	Usar dica física	Cooperação da criança com a solicitação fornecida	Usar dica física diante da não cooperação da criança com a solicitação com modelo	Usar dica física diante da não cooperação da criança com a solicitação com modelo
(05) "When they were noncompliant, the students were not allowed breaks (all students) or toys (Antonio only)." (p. 16, pr. 1)	"Quando eles foram não cooperativos, os estudantes não foram permitidos a intervalos (todos os estudantes) ou brinquedos (apenas Antônio)" (p. 16, pr. 1)	Não cooperação da criança com a solicitação fornecida	Bloquear o acesso das crianças a intervalos ou brinquedos	Criança sem acesso a itens reforçadores	Bloquear o acesso das crianças a intervalos ou brinquedos diante da não cooperação com a solicitação fornecida	Bloquear o acesso das crianças a intervalos ou brinquedos diante da não cooperação com a solicitação fornecida
(05) "The teacher reminded students that each time they complied, they would receive a token." (p. 16, pr. 3)	"A professora lembrou os estudantes que cada vez que eles cooperassem, eles receberiam uma ficha" (p. 16, pr. 3)		Informar as crianças que cada vez que eles cooperam, eles recebem uma ficha		Informar as crianças que cada vez que eles cooperam, eles recebem uma ficha	Informar as crianças sobre as contingências de reforçamento em vigor
(05) "Each time the students complied with a work request, the teacher added a token to the monitoring sheet." (p. 16, pr. 3)	"Cada vez que os estudantes cooperavam com a solicitação, a professora adicionava uma ficha à folha de monitoramento" (p. 16, pr. 3)	Cooperação da criança com a solicitação fornecida	Adicionar uma ficha à folha de monitoramento	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança à solicitação fornecida por meio do uso de fichas	Consequenciar respostas cooperativas da criança à solicitação fornecida por meio do uso de fichas
(06) "The therapist initially presented the demand vocally [...]" (p. 406, c. 1, pr. 3)	"O terapeuta inicialmente apresentou a demanda vocalmente [...]" (p. 406, c. 1, pr. 3)	Necessidade de que a criança coopere com uma demanda	Apresentar a demanda vocalmente	Cooperação da criança com a demanda fornecida	Apresentar a demanda vocalmente para que a criança coopere	Apresentar a demanda vocalmente para que a criança coopere
(06) "[...] and delivered descriptive praise contingent	"[...] e entregou elogio descritivo contingente à cooperação (descrito	Cooperação da criança com a	Entregar elogio descritivo	Aumentar a probabilidade de	Consequenciar respostas	Consequenciar respostas cooperativas da criança

on compliance (described below)." (p. 406, c.1, pr. 3)	acimada)" (p. 406, c. 1, pr. 3)	demanda fornecida	cooperação em situações futuras	cooperativas da criança por meio do uso de elogio descritivo	por meio do uso de elogio descritivo
(06) "Contingent up- on noncompliance, the demand was repeated while the therapist simultaneously modeled the appropriate response and said "you do it.'" (p. 406, c.1, pr. 3)	"Contingente à não cooperação, a demanda foi repetida enquanto o terapeuta simultaneamente modelava a resposta apropriada e dizia 'você faz isso" (p. 406, c. 1, pr. 3)	Não cooperação da criança com a demanda vocal fornecida	Repetir a demanda enquanto simultaneamente modela a resposta apropriada e diz "você faz isso"	Cooperação da criança com a demanda fornecida	Fornecer a demanda com modelo da resposta apropriada diante da não cooperação da criança com a demanda vocal fornecida
(06) "Contingent on noncompliance, the demand was repeated while the therapist used hand-over-hand physical guidance to assist the child to complete the task." (p. 406, c. 1, pr. 3)	"Contingente à não cooperação, a demanda foi repetida enquanto o terapeuta usava a orientação física mão-sobre-mão para auxiliar a criança a completar a tarefa" (p. 406, c. 1, pr. 3)	Não cooperação da criança com a demanda fornecida com modelo	Repetir a demanda enquanto usa a orientação física mão-sobre-mão	Cooperação da criança com a demanda fornecida	Fornecer a demanda com orientação física mão-sobre-mão diante da não cooperação da criança com a demanda fornecida com modelo
(06) "(a) making eye contact with the child before presenting the demand; (b) calling the child by name" (p. 406, c. 2, pr. 1)	"(a) fazer contato visual com a criança antes de apresentar a demanda; (b) chamar a criança pelo nome" (p. 406, c. 2, pr. 1)	Necessidade de apresentar uma demanda à criança	Fazer contato visual com a criança / Chamar a criança pelo nome	Obter contato visual da criança	Obter contato visual da criança, chamando-a pelo nome, diante da necessidade de apresentar uma demanda
(06) "(c) making only one demand; (d) articulating the demand clearly (i.e., with an even tone of voice); (e) phrasing the vocal response as a demand (rather than a question); (f) not repeating or rephrasing the demand" (p. 406, c. 2, pr. 1)	"(c) fazer apenas uma demanda; (d) articular a demanda claramente (com um tom de voz uniforme); (e) formular a resposta vocal como uma demanda (não como uma pergunta); (f) não repetir ou reformular a demanda" (p. 406, c. 2, pr. 1)	Necessidade de que a criança coopere com uma demanda	Fazer apenas uma demanda / Articular a demanda claramente (com um tom de voz uniforme) / Formular a resposta vocal como uma demanda (não como uma	Cooperação da criança com a demanda fornecida	Fornecer uma demanda à criança para que ela coopere, por meio de: articulação clara (com um tom de voz uniforme), vocal, em tom de demanda e sem repetições ou reformulações

			pergunta) / Não repetir ou reformular a demanda			
(06) "(g) waiting 10 s for the child to initiate responding" (p. 406, c. 2, pr. 1)	"(g) esperar 10 segundos para que a criança comece a responder" (p. 406, c. 2, pr. 1)	Demanda fornecida à criança	Esperar 10 segundos para que a criança comece a responder	Cooperação da criança com a demanda fornecida	Esperar, por um período de tempo designado, após a demanda fornecida à criança, para que ela comece a responder	Esperar, por um período de tempo designado, após a demanda fornecida à criança, para que ela comece a responder
(06) "(h) delivering praise if the child complied with the demand [...]" (p. 406, c. 2, pr. 1)	"(h) entregar elogio se a criança cooperar com a demanda [...]" (p. 406, c. 2, pr. 1)	Cooperação da criança com a demanda fornecida	Entregar elogio	Aumentar a probabilidade de cooperação em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à demanda fornecida por meio do uso de elogio	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à demanda fornecida por meio do uso de elogio
(06) "[...] or repeating the demand with a modeled prompt (getting eye contact, performing the task, then saying, "you do it") if the child did not comply [...]" (p. 406, c. 2, pr. 1)	"[...] repetir a demanda com uma dica modelo (fazendo contato visual, desempenhando a tarefa e dizendo 'você faz isso') se a criança não cooperar [...]" (p. 406, c. 2, pr. 1)	Não cooperação da criança com a demanda fornecida	Repetir a demanda com uma dica modelo (fazer contato visual, desempenhar a tarefa e dizer 'você faz isso')	Cooperação da criança com a demanda fornecida	Fornecer a demanda com uma dica modelo, por meio de: obter contato visual, desempenhar a tarefa e dizer "você faz isso", diante da não cooperação da criança com a demanda fornecida	Fornecer a demanda com uma dica modelo, por meio de: obter contato visual, desempenhar a tarefa e dizer "você faz isso", diante da não cooperação da criança com a demanda fornecida
(06) "[...] if the child was still noncompliant after the model, physically guiding the child to perform the task" (p. 406, c. 2, pr. 1)	"[...] Se a criança ainda não cooperar após o modelo, orientar fisicamente a criança para desempenhar a tarefa" (p. 406, c. 2, pr. 1)	Não cooperação da criança com a demanda fornecida com dica modelo	Orientar fisicamente a criança para desempenhar a tarefa	Cooperação da criança com a demanda fornecida	Fornecer orientação física para a criança cooperar diante da não cooperação da mesma com a demanda fornecida	Fornecer orientação física para a criança cooperar diante da não cooperação da mesma com a demanda fornecida
(06) "(i) recording data" (p. 406, c. 2, pr. 1)	"(i) registrar dados" (p. 406, c. 2, pr. 1)	Dados	Registrar dados	Informações para análise de respostas da criança	Obter informações para análise de respostas das crianças por meio do registro de dados	Obter informações para análise de respostas das crianças por meio do registro de dados
(06) "(j) waiting at least 5 s to present another demand or interact in some other way	"(j) Esperar pelo menos 5 segundos para apresentar outra demanda ou interagir de alguma	Demanda fornecida pelo adulto	Esperar pelo menos 5 segundos para		Esperar, por um período de tempo designado, entre	Esperar, por um período de tempo designado, entre demandas apresentadas ou

with the child" (p. 406, c. 2, pr. 1)	outra forma com a criança" (p. 406, c. 2, pr. 1)		apresentar outra demanda ou interagir de alguma outra forma com a criança		demandas apresentadas ou interações feitas com a criança	interações feitas com a criança
(07) "1) issued gestural and physical prompts using a least-to-most intrusive, 3-step prompt hierarchy" (p. 186, pr. 4)	"1) emitiu dicas gestuais e físicas usando uma hierarquia de dicas de menos a mais intrusiva em três etapas"	Necessidade de que a criança coopere com uma ordem	Emitir dicas gestuais e físicas usando uma hierarquia de dicas de menos e mais intrusiva em três etapas	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Emitir dicas gestuais e físicas usando uma hierarquia de dicas de menos e mais intrusiva em três etapas a fim de obter a cooperação da criança com a ordem fornecida	Emitir dicas gestuais e físicas usando uma hierarquia de dicas de menos e mais intrusiva em três etapas a fim de obter a cooperação da criança com a ordem fornecida
(07) "2) presented a prompt when the child did not initiate compliance within 5s of an initial instruction or a less intrusive prompt" (p. 186, pr. 4)	"2) apresentou uma dica quando a criança não começou a cooperar dentro de 5 segundos de uma instrução inicial ou uma solicitação menos intrusiva" (p. 186, pr. 4)	Não cooperação da criança dentro de 5 segundos de uma instrução inicial ou uma solicitação menos intrusiva	Apresentar uma dica	Cooperação da criança com a instrução inicial ou solicitação fornecida	Apresentar uma dica diante da não cooperação da criança dentro de 5 segundos de uma instrução inicial ou uma solicitação menos intrusiva	Apresentar uma dica diante da não cooperação da criança dentro de 5 segundos de uma instrução inicial ou uma solicitação menos intrusiva
(07) "3) implemented full physical guidance as the third step in the prompt hierarchy when the child did not initiate compliance following a less intrusive prompt." (p. 186, pr. 4)	"3) implementou orientação física completa como o terceiro passo na hierarquia de dicas, quando a criança não começou a cooperar após uma dica menos invasiva." (p. 186, pr. 4)	Não cooperação da criança após uma dica menos invasiva	Implementar orientação física completa como o terceiro passo na hierarquia de dicas	Cooperação da criança com a instrução ou solicitação fornecida	Implementar orientação física completa como o terceiro passo na hierarquia de dicas, diante da não cooperação da criança após uma dica menos invasiva	Implementar orientação física completa como o terceiro passo na hierarquia de dicas, diante da não cooperação da criança após uma dica menos invasiva
(07) "A high-p instructional sequence was defined as the presentation of at least three consecutive high-p requests and was scored as correct if the parent delivered the instructions no more than 5-s	"Uma sequência instrucional de alta probabilidade foi definida como a apresentação de pelo menos três solicitações de alta probabilidade consecutivas e foi pontuada como correta se o pai entregou as instruções com no	Apresentação de pelo menos três solicitações as quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar	Fornecer uma solicitação a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar	Cooperação da criança com a solicitação a qual ela apresenta baixa probabilidade de cooperar	Fornecer uma solicitação a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar após a apresentação de pelo menos três	Fornecer uma solicitação a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar após a apresentação de pelo menos três solicitações as quais ela apresenta alta

apart, issued at least three high-p requests prior to a low-p request [...]" (p. 186, pr. 4)	máximo 5 segundos de intervalo, emitido pelo menos três solicitações de alta probabilidade antes de uma solicitação de baixa probabilidade [...]" (p. 186, pr. 4)	consecutivas com no máximo 5 segundos de intervalo feitas pelo adulto			solicitações as quais ela apresenta alta probabilidade de cooperar consecutivas com no máximo 5 segundos de intervalo	probabilidade de cooperar consecutivas com no máximo 5 segundos de intervalo
(07) "[...] presented additional high-p requests until the child complied with at least one high-p request if the child did not comply with the third high-p request in a sequence [...]" (p. 186, pr. 4)	"[...] apresentou solicitações de alta probabilidade adicionais até a criança atender a pelo menos uma solicitação de alta probabilidade se a criança não atender à terceira solicitação de alta probabilidade em uma sequência" (p. 186, pr. 4)	Não cooperação da criança com a terceira solicitação a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar em uma sequência	Apresentar solicitações as quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar adicionais	Cooperação da criança com a pelo menos uma solicitação a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar	Apresentar solicitações as quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar adicionais até a cooperação com pelo menos uma delas, diante da não cooperação da criança com a terceira solicitação em uma sequência	Apresentar solicitações as quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar adicionais até a cooperação com pelo menos uma delas, diante da não cooperação da criança com a terceira solicitação em uma sequência
(07) "[...] and ignored noncompliance." (p. 186, pr. 4)	"[...] e ignorou a não cooperação" (p. 186, pr. 4)	Não cooperação da criança com a ordem fornecida	Ignorar	Reduz a probabilidade de que a não cooperação ocorra novamente no futuro	Ignorar respostas não cooperativas da criança à ordem fornecida	Ignorar respostas não cooperativas da criança à ordem fornecida
(07) "to deliver clear, direct requests" (p. 188, pr. 3)	"entregar solicitações claras e diretas" (p. 188, pr. 3)	Necessidade de que a criança coopere com uma solicitação	Entregar solicitações claras e diretas	Cooperação da criança com a solicitação fornecida	Fornecer solicitações claras e diretas para obter a cooperação da criança	Fornecer solicitações claras e diretas para obter a cooperação da criança
(07) "to wait 5 s for child compliance after an initial instruction or gestural prompt" (p. 188, pr. 3)	"aguardar 5 segundos pela cooperação da criança após uma instrução inicial ou dica gestual" (p. 188, pr. 3)	Instrução inicial ou dica gestual fornecidas pelo adulto	Aguardar 5 segundos	Cooperação da criança com a instrução	Aguardar, por um período de tempo designado, pela cooperação da criança após uma instrução inicial ou dica gestual fornecidas pelo adulto	Aguardar, por um período de tempo designado, pela cooperação da criança após uma instrução inicial ou dica gestual fornecidas pelo adulto
(07) "to deliver a gestural	"entregar uma dica gestual se a	Não cooperação	Entregar uma	Cooperação da	Fornecer uma dica	Fornecer uma dica gestual

prompt if the child did not comply to the initial instruction within 5 s" (p. 188, pr. 3)	criança não cooperar com a instrução inicial dentro de 5 segundos" (p. 188, pr. 3)	da criança com a instrução inicial dentro de 5 segundos	dica gestual	criança com a instrução fornecida	gestual se a criança não cooperar com a instrução inicial dentro de 5 segundos	se a criança não cooperar com a instrução inicial dentro de 5 segundos
(07) "to delivery physical guidance if the child did not comply to the gestural prompt within 5 s" (p. 188, pr. 3)	"fornecer orientação física se a criança não cooperar com a dica gestual dentro de 5 segundos" (p. 188, pr. 3)	Não cooperação da criança com a dica gestual dentro de 5 segundos	Fornecer orientação física	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Fornecer orientação física se a criança não cooperar com a dica gestual dentro de 5 segundos	Fornecer orientação física se a criança não cooperar com a dica gestual dentro de 5 segundos
(07) "[...] and to praise the child within 5s of compliance" (p. 188, pr. 3)	"elogiar a criança dentro de 5 segundos da cooperação." (p. 188, pr. 3)	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Elogiar a criança dentro de 5 segundos	Aumentar da probabilidade de respostas cooperativas da criança em situação futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução fornecida por meio de elogios dentro de um período de tempo designado	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução fornecida por meio de elogios dentro de um período de tempo designado
(07) "For the high-p treatment, the parent was instructed to deliver at least three high-p instructions in varied order before each low-p instruction" (p. 188, pr. 3)	"Para o tratamento de alta probabilidade, os pais foram instruídos a fornecer pelo menos três instruções de alta probabilidade em ordem variada antes de cada instrução de baixa probabilidade" (p. 188, pr. 3)	Fornecimento de pelo menos três instruções as quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar, em ordem variada, pelo adulto	Fornecer instrução a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar	Cooperação da criança com a solicitação a qual ela apresenta baixa probabilidade de cooperar	Fornecer instrução a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar após o fornecimento de pelo menos três instruções as quais ela apresenta alta probabilidade de cooperar, em ordem variada, pelo adulto	Fornecer instrução a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar após o fornecimento de pelo menos três instruções as quais ela apresenta alta probabilidade de cooperar, em ordem variada, pelo adulto
(07) "to wait 5 s for child compliance after each high-p instruction" (p. 188, pr. 3)	"aguardar 5 segundos pela cooperação da criança após cada instrução de alta probabilidade" (p. 188, pr. 3)	Instrução a qual a criança apresenta alta probabilidade de cooperar, fornecidas pelo adulto	Aguardar 5 segundos	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Aguardar, por um período de tempo designado, ela cooperação da criança após cada instrução a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar	Aguardar, por um período de tempo designado, ela cooperação da criança com a instrução fornecida após cada instrução a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar
(07) "to deliver additional high-p instructions until the child complied with one	"entregar instruções adicionais de alta probabilidade até que a criança cumpra uma instrução de alta	Não cooperação da criança com a última solicitação	Entregar instruções adicionais às	Cooperação da criança com a solicitação a qual	Fornecer instruções adicionais às quais a criança apresenta alta	Fornecer instruções adicionais às quais a criança apresenta alta

high-p instruction if the child did not comply with the last high-p request in the sequence” (p. 188, pr. 3)	probabilidade se a criança não atender à última solicitação de alta probabilidade na sequência” (p. 188, pr. 3)	a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar na sequência	quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar	ela apresenta alta probabilidade de cooperar	probabilidade de cooperar até à cooperação com uma delas, diante da não cooperação da criança com a última solicitação de alta probabilidade na sequência	probabilidade de cooperar até à cooperação com uma delas, diante da não cooperação da criança com a última solicitação de alta probabilidade na sequência
(07) "to deliver the low-p instruction within 10-s of the final high-p instruction in the sequence” (p. 188, pr. 3)	"entregar a instrução de baixa probabilidade dentro de 10 segundos da instrução de alta probabilidade final da sequência” (p. 188, pr. 3)	Instrução à qual a criança apresenta alta probabilidade de cooperar final da sequência, fornecida pelo adulto	Entregar a instrução à qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar dentro de 10 segundos	Cooperação da criança com a solicitação a qual ela apresenta baixa probabilidade de cooperar	Entregar a instrução à qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar, dentro de um período de tempo designado, após a instrução a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar final da sequência	Entregar a instrução à qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar, dentro de um período de tempo designado, após a instrução a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar final da sequência
(07) "to ignore noncompliance to low-p and high-p requests” (p. 188, pr. 3)	"ignorar a não cooperação com as solicitações de baixa e alta probabilidade” (p. 188, pr. 3)	Não cooperação da criança com as solicitações as quais ela apresenta baixa e alta probabilidade de cooperar	Ignorar	Reduz a probabilidade de que a não cooperação ocorra novamente no futuro	Ignorar a não cooperação da criança com as solicitações as quais ela apresenta baixa e alta probabilidade de cooperar	Ignorar a não cooperação da criança com as solicitações as quais ela apresenta baixa e alta probabilidade de cooperar
(07) "[...] to deliver praise within 5 s of compliance to low-p or high-p requests” (p. 188, pr. 3)	"[...] elogiar dentro de 5 segundos da cooperação com as solicitações de baixa probabilidade ou alta probabilidade” (p. 188, pr. 3)	Cooperação da criança com as solicitações as quais ela apresenta baixa probabilidade ou alta probabilidade de cooperar	Elogiar dentro de 5 segundos	Aumentar a probabilidade de respostas cooperativas da criança	Consequenciar, dentro de um período de tempo designado, respostas cooperativas da criança a solicitações as quais ela apresenta baixa probabilidade ou alta probabilidade de cooperar, por meio de elogio	Consequenciar, dentro de um período de tempo designado, respostas cooperativas da criança a solicitações as quais ela apresenta baixa probabilidade ou alta probabilidade de cooperar, por meio de elogio

(08) "Looks at you. Provides opportunity for compliance."	"Olha para você. Fornece oportunidade para cooperação."	Necessidade que a criança coopere com uma ordem	Olhar para a criança e fornecer oportunidade para cooperação	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, tempo de espera designado e uma ordem	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, tempo de espera designado e uma ordem
(08) "Says a positive statement"	"Faz uma declaração positiva"	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Fazer uma declaração positiva	Aumentar a probabilidade de cooperação da criança em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à ordem fornecida por meio de uma declaração positiva	Consequenciar a resposta cooperativa da criança por meio de uma declaração positiva
(09) "presented the instruction correctly, waited 10 s between prompts" (p. 267, pr. 1)	"Apresentou a instrução corretamente, esperou 10 segundos entre comandos" (p. 267, pr. 1)	Intervalo entre comandos fornecidos à criança	Apresentar uma instrução, esperar 10 segundos	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Requisitar por cooperação da criança através de: instrução e tempo de espera por um tempo designado entre comandos	Requisitar por cooperação da criança através de: instrução e tempo de espera por um tempo designado entre comandos
(09) "therapists presented the same instructions that were presented during baseline" (p. 268, pr. 3)	"os terapeutas apresentaram as mesmas instruções que foram apresentadas durante a linha de base" (p. 268, pr. 3)	Necessidade que a criança coopere com uma instrução	Apresentar instruções	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Fornecer instruções para que a criança coopere	Fornecer instruções para que a criança coopere
(09) "Compliance resulted in brief praise" (p. 268, pr. 3)	"A cooperação resultou em breves elogios" (p. 268, pr. 3)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Fornecer breves elogios	Aumentar a probabilidade de cooperação da criança em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de breves elogios	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de breves elogios
(09) "Contingent upon noncompliance with the first instruction, the therapist obtained eye contact with the participant by (if necessary) gently touching his/her chin. The therapist then re-presented the instruction while simultaneously modeling the correct	"Contingente a não cooperação com a primeira instrução, o terapeuta obteve contato visual com o participante (se necessário) tocando suavemente seu queixo. O terapeuta reapresentou a instrução enquanto modelava simultaneamente o desempenho correto." (p. 268, pr. 3)	Não cooperação da criança com a primeira instrução	Tocar suavemente o queixo da criança para obter contato visual com a mesma e reapresentar a instrução enquanto modela simultaneamente	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, instrução dica modelo, diante da não cooperação com a primeira instrução	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, instrução dica modelo, diante da não cooperação com a primeira instrução

performance." (p. 268, pr. 3)			o desempenho correto			
(09) "Contingent upon noncompliance, the therapist re-presented the instruction while simultaneously guiding the participant to perform the activity." (p. 268, pr. 3)	"Contingente a não cooperação, o terapeuta reapresentou a instrução enquanto guia simultaneamente o participante para realizar a atividade" (p. 268, pr. 3)	Não cooperação da criança com a instrução fornecida	Reapresentar a instrução enquanto guia simultaneamente a criança para realizar a atividade	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Fornecer orientação física junto à instrução, diante da não cooperação da criança com a instrução fornecida	Fornecer orientação física junto à instrução, diante da não cooperação da criança com a instrução fornecida
(09) "If a participant resisted physical guidance, the therapist simply continued to guide the performance of the task." (p. 268, pr. 3)	"Se um participante resistisse à orientação física, o terapeuta simplesmente continuava a orientar o desempenho da tarefa" (p. 268, pr. 3)	Resistência da criança à orientação física	Manter a orientação do desempenho da tarefa	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Manter a orientação física do desempenho da tarefa diante da resistência da criança a recebê-la	Manter a orientação física do desempenho da tarefa diante da resistência da criança a recebê-la
(09) "Children were permitted to continue with their ongoing activities between instructions" (p. 268, pr. 3)	"As crianças foram permitidas a continuar com suas atividades em andamento entre instruções" (p. 268, pr. 3)	Entre instruções	Permitir que as crianças continuem desempenhando suas atividades em andamento	Crianças desempenhando suas atividades em andamento	Permitir que as crianças continuem desempenhando suas atividades em andamento entre instruções	Permitir que as crianças continuem desempenhando suas atividades em andamento entre instruções
(09) "the therapist presented the instruction as in baseline" (p. 268, pr. 4)	"o terapeuta apresentou a instrução como na linha de base" (p. 268, pr. 4)	Necessidade que a criança coopere com uma instrução	Apresentar a instrução	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Fornecer a instrução para que a criança coopere	Fornecer a instrução para que a criança coopere
(09) "Contingent upon compliance, a "coupon" was given to the participant by the therapist" (p. 268, pr. 4)	"Contingente à cooperação, um "cupom" foi dado ao participante pelo terapeuta" (p. 268, pr. 4)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Dar um "cupom" à criança	Aumentar a probabilidade de cooperação da criança em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio do uso de um "cupom"	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio do uso de um "cupom"
(09) "The therapist did not respond (i.e., engaged in no additional vocal or physical interactions) to noncompliance" (p. 268, pr. 4)	"O terapeuta não respondeu (isto é, não se envolveu em interações vocais ou físicas adicionais) a não cooperação" (p. 268, pr. 4)	Não cooperação da criança com a ordem fornecida	Não emitir resposta (isto é, não interagir vocalmente ou fisicamente com a criança)	Reduz a probabilidade de respostas não cooperativas da criança em situações futuras	Não emitir resposta (isto é, não interagir vocalmente ou fisicamente com a criança) diante da não cooperação da mesma com a ordem fornecida	Não emitir resposta (isto é, não interagir vocalmente ou fisicamente com a criança) diante da não cooperação da mesma com a ordem fornecida

(09) "The coupon system was explained to and modeled for participants before DRA sessions began" (p. 268, pr. 4)	" O sistema de cupons foi explicado e modelado para os participantes antes do início das sessões do DRA" (p. 268, pr. 4)	Antes de fornecer instruções sob o esquema de reforçamento DRA	Explicar e modelar o uso do sistema de cupons para a criança	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com as instruções	Fornecer informações e modelo para a criança quanto ao uso do sistema de cupons antes de fornecer instruções sob o esquema de reforçamento DRA	Fornecer informações e modelo para a criança quanto ao uso do sistema de cupons antes de fornecer instruções sob o esquema de reforçamento DRA
(10) "During the guided compliance condition, the therapist presented the instruction as in baseline" (p. 116, pr. 3)	"Durante a condições de obediência guiada, o terapeuta apresentava a instrução como na linha de base" (p. 116, pr. 3)	Necessidade de que a criança coopere com uma instrução	Apresentar a instrução	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Fornecer a instrução para que a criança coopere	Fornecer a instrução para que a criança coopere
(10) "If the child complied, the therapist said, "Thank you."" (p. 116, pr. 3)	"Se a criança cooperasse, o terapeuta dizia "Obrigado"" (p. 116, pr. 3)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Dizer "obrigado"	Aumentar a probabilidade de cooperação da criança em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida dizendo "Obrigado"	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida dizendo "Obrigado"
(10) "If the child did not comply after 10 s, the therapist obtained eye contact with the participant, repeated the instruction, and demonstrated giving a toy" (p. 116, pr. 3)	"Se a criança não cooperasse depois de 10 segundos, o terapeuta obtinha contato visual com o participante, repetia a instrução e demonstrava dando um brinquedo" (p. 116, pr. 3)	Não cooperação da criança depois de 10 segundos da instrução fornecida	Obter contato visual com a criança, repetir a instrução e demonstrar dando um brinquedo	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, instrução e demonstração dando um brinquedo, diante da não cooperação depois de 10 segundos da instrução fornecida	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, instrução e demonstração da resposta esperada, diante da não cooperação da instrução fornecida, dentro de um período de tempo designado
(10) "If the child did not comply after the demonstration, the therapist repeated the instruction a third time while simultaneously guiding the participant to relinquish the toy" (p. 116, pr. 3)	"Se a criança não cooperasse após a demonstração, o terapeuta repetia a instrução uma terceira vez enquanto simultaneamente guiava o participante para entregar o brinquedo"	Não cooperação da criança após a demonstração	Repetir a instrução uma terceira vez enquanto simultaneamente guia a criança para entregar o brinquedo	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Fornecer orientação física para que a criança entregue o brinquedo junto à instrução, diante da não cooperação após a demonstração	Fornecer orientação física e instrução para que a criança coopere, diante da não cooperação após a demonstração

(10) "No programmed contingencies were in place for problem behavior (i.e., aggression, property destruction, whining, crying) during any of the treatment conditions described above; problem behavior was simply ignored." (p. 116, pr. 3)	"Nenhuma contingência programada foi estabelecida para comportamentos-problema (ex: agressão, destruição de objetivos, choramingar, chorar) durante nenhuma das fases de tratamento descritas acima; comportamentos-problema eram simplesmente ignorados" (p. 116, pr. 3)	Comportamentos-problema (ex: agressão, destruição de objetivos, choramingar, chorar)	Ignorar	Reduz a probabilidade de que comportamentos-problema ocorram novamente no futuro	Ignorar comportamentos-problema (ex: agressão, destruição de objetivos, choramingar, chorar)	Ignorar comportamentos-problema (ex: agressão, destruição de objetivos, choramingar, chorar)
(11) "Each 1-min trial consisted of a 30-s preinstruction period, the presentation of the instruction, and a 30-s postinstruction period (i.e., the remainder of the 1-min interval). A trial consisted of presentation of a verbal instruction by the therapist (i.e., "[child's name], put the [toy] in the toy bin") [...]" (p. 860, c. 2, pr. 4)	"Cada tentativa de 1 min consistia de um período de pré-instrução de 30 segundos, a apresentação da instrução e um período de pós-instrução de 30 segundos (isto é, o restante do intervalo de 1 minuto). A tentativa consistia na apresentação de uma instrução verbal do terapeuta (ou seja, "[nome da criança], coloque o [brinquedo] na caixa de brinquedos") [...]" (p. 860, c. 2, pr. 4)	Necessidade de que a criança coopere com uma instrução	Apresentar uma instrução verbal (ou seja, "[nome da criança], coloque o [brinquedo] na caixa de brinquedos")	Cooperação da criança com a instrução verbal fornecida	Fornecer uma instrução verbal (ou seja, "[nome da criança], coloque o [brinquedo] na caixa de brinquedos") para que a criança coopere	Fornecer uma instrução verbal (ou seja, nome da criança seguido pela instrução) para que a criança coopere
(11) "[...] followed by "thank you," contingent on compliance" (p. 860, c. 2, pr. 4)	"[...] seguido de 'obrigado', contingente à cooperação" (p. 860, c. 2, pr. 4)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Dizer "Obrigado"	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a ordem fornecida em situações futuras	Consequenciar respostas cooperativas da criança com a ordem fornecida dizendo "Obrigado"	Consequenciar respostas cooperativas da criança com a ordem fornecida dizendo "Obrigado"
(11) "The child was able to maintain access to the toy if he did not comply. No other highly preferred toys were available during the 30-s postinstruction period" (p. 860, c. 2, pr. 4)	"A criança era permitida a manter o acesso ao brinquedo se não cooperasse. Nenhum outro brinquedo altamente preferido estava disponível durante o período pós-instrução de 30 segundos" (p. 860, c. 2, pr. 4)	Não cooperação da criança com a ordem fornecida	Permitir que a criança mantenha o acesso ao brinquedo sem disponibilizar outro brinquedo altamente preferido durante o período pós-instrução de 30 segundos	Reduz a probabilidade de que a não cooperação ocorra novamente no futuro	Permitir que a criança mantenha o acesso ao brinquedo sem disponibilizar outro brinquedo altamente preferido durante o período pós-instrução de 30 segundos, diante da não cooperação da	Permitir que a criança mantenha o acesso ao brinquedo sem disponibilizar outro brinquedo altamente preferido durante o período pós-instrução de 30 segundos, diante da não cooperação da mesma com a ordem fornecida

			segundos		mesma com a ordem fornecida	
(11) "Before beginning each new condition, the therapist briefly described the contingencies" (p. 860, c. 2, pr. 4)	"Antes de iniciar cada nova condição, o terapeuta descrevia brevemente as contingências" (p. 860, c. 2, pr. 4)	Antes de iniciar cada nova condição de reforçamento	Descrever brevemente as contingências que estarão em vigor	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a ordem fornecida	Descrever brevemente as contingências que estarão em vigor antes de iniciá-las	Descrever brevemente as contingências que estarão em vigor antes de iniciá-las
(11) "Differential reinforcement plus effort reduction. [...] (distance to toy bin was 0.3 m), [...]" (p. 861, c. 1, pr. 2)	"Reforçamento diferencial mais redução do custo de resposta. [...] (distância da caixa de brinquedos era de 0.3 metros) [...]" (p. 861, c. 1, pr. 2)	Condição de reforçamento diferencial mais redução do custo de resposta	Manter a caixa de brinquedo a uma distância 0.3 metros da criança	Reduzir o custo de resposta para que a criança coopere com a ordem	Reduzir o custo de resposta para que a criança coopere com a ordem mantendo a caixa de brinquedo a uma distância 0.3 metros da criança	Reduzir o custo de resposta para que a criança coopere com a ordem mantendo os itens necessários para a cooperação próximos da criança
(11) "[...] therapist delivered a small piece of a preferred edible item, as determined by the preference assessment described above, contingent on compliance to the therapist's verbal instruction [...]" (p. 861, c. 1, pr. 2)	"[...] o terapeuta entregou um pedaço pequeno de um item comestível preferido, como determinado pelo teste de preferência descrito acima, contingente à cooperação com a instrução verbal do terapeuta [...]" (p. 861, c. 1, pr. 2)	Cooperação da criança com a instrução verbal fornecida pelo adulto	Entregar um pedaço pequeno de um item comestível preferido da criança	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a instrução verbal fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução verbal fornecida pelo adulto por meio do uso de um item comestível preferido da criança	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução verbal fornecida pelo adulto por meio do uso de um item comestível preferido da criança
(11) "[...] noncompliance resulted in continued access to the toy" (p. 861, c. 1, pr. 2)	"[...] não cooperação resultou em continuar acessando o brinquedo" (p. 861, c. 1, pr. 2)	Não cooperação da criança com a ordem fornecida	Permitir que a criança continue acessando o brinquedo		Permitir que a criança continue acessando o brinquedo diante da não cooperação da mesma com a ordem fornecida	Permitir que a criança continue acessando o brinquedo diante da não cooperação da mesma com a ordem fornecida
(11) "Guided compliance plus effort reduction. The two-step guided compliance condition was identical to the response-effort condition (i.e., distance to toy bin was 0.3 m) [...]" (p. 861, c. 1, pr. 3)	"Obediência guiada mais redução do custo de resposta. A condição de obediência guiada em duas etapas foi idêntica à condição de custo de resposta (ou seja, a distância da caixa de brinquedos era de 0,3 m) [...]" (p. 861, c. 1, pr. 3)	Condição de obediência guiada mais redução do custo de resposta	Manter a caixa de brinquedo a uma distância 0.3 metros da criança	Reduzir o custo de resposta para que a criança coopere com a ordem	Reduzir o custo de resposta para que a criança coopere com a ordem mantendo a caixa de brinquedo a uma distância 0.3 metros da criança	Reduzir o custo de resposta para que a criança coopere com a ordem mantendo os itens necessários para a cooperação próximos da criança
(11) "[...] except noncompliance with the	"[...] exceto que a não cooperação da instrução inicial após 10	Não cooperação da criança após	Repetir a instrução	Cooperação da criança	Fornecer orientação mão-sobre-mão junto	Fornecer orientação mão-sobre-mão junto à

initial instruction after 10 s resulted in the therapist repeating the instruction while using hand-over-hand guidance to help the participant to place the toy in the bin; the toy then remained in the bin for the remainder of the trial" (p. 861, c. 1, pr. 3)	segundos resultou no terapeuta repetindo a instrução enquanto usava a orientação mão-sobre-mão para ajudar o participante a colocar o brinquedo na caixa de brinquedos; o brinquedo então permaneceu na caixa de brinquedos pelo restante da tentativa" (p. 861, c. 1, pr. 3)	10 segundos da instrução inicial	enquanto usa a orientação mão-sobre-mão para ajudar a criança a colocar o brinquedo na caixa de brinquedos, mantendo-o na caixa pelo restante da tentativa		à instrução, diante da não cooperação da criança após 10 segundos da instrução inicial	instrução, diante da não cooperação da criança após 10 segundos da instrução inicial
(11) "If the child complied with the initial instruction within 10 s of the request, the therapist said "thank you" and the toy remained in the bin for the remainder of the trial" (p. 861, c. 1, pr. 3)	"Se a criança cooperasse com a instrução inicial dentro de 10 segundos da solicitação, o terapeuta agradecia e o brinquedo permanecia na caixa de brinquedos pelo restante da tentativa" (p. 861, c. 1, pr. 3)	Cooperação da criança com a instrução inicial dentro de 10 segundos da solicitação	Agradecer, mantendo o brinquedo na caixa de brinquedos pelo restante da tentativa	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a instrução inicial fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução inicial dentro de 10 segundos da solicitação, agradecendo e mantendo o brinquedo na caixa de brinquedos pelo restante da tentativa	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução inicial dentro de 10 segundos da solicitação, agradecendo
(11) "Guided compliance plus differential reinforcement plus effort reduction. This condition was identical to the guided compliance condition except that the therapist provided a preferred edible item while simultaneously saying "thank you" when the child complied with the initial instruction." (p. 861, c. 2, pr. 1)	"Obediência guiada mais reforçamento diferencial mais redução do custo de resposta. Essa condição foi idêntica a obediência guiada exceto que o terapeuta forneceu um item comestível preferido enquanto simultaneamente dizia "obrigado" quando a criança cooperou com a instrução inicial" (p. 861, c. 2, pr. 1)	Cooperação da criança com a instrução inicial	Fornecer um item comestível preferido da criança e dizer "obrigado", simultaneamente	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a instrução verbal fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução inicial por meio do uso de um item comestível preferido da criança e dizendo "obrigado"	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução inicial por meio do uso de um item comestível preferido da criança e dizendo "obrigado"
(12) "[...] participants had access to their most preferred	"[...] participantes tinham acesso aos seus brinquedos preferidos,	Crianças com acesso aos seus	Apresentar a instrução "Me dê	Criança entregar o brinquedo ao adulto	Fornecer instrução para que a criança	Fornecer instrução para que a criança entregue ao

toy, identified via the stimulus preference assessment, and the experimenter presented the instruction "Give me the [toy]." (p. 123, c. 2, pr. 3)	identificados via avaliação de preferência de estímulos, e o experimentador apresentava a instrução "Me dê o [brinquedo]" (p. 123, c. 2, pr. 3)	brinquedos preferidos	o [brinquedo]"		entregue ao adulto o brinquedo preferido ao qual possui acesso	adulto um item preferido ao qual possui acesso
(12) "Compliance resulted in the experimenter saying "thank you," and the child was free to do whatever he or she liked during the 1-min postinstruction period, but no other toys were available" (p. 123, c. 2, pr. 3)	"Cooperação resultava no experimentador dizendo "obrigado" e a criança estava livre para fazer o que quisesse durante o período pós-instrução de 1 minuto, mas nenhum outro brinquedo estava disponível" (p. 123, c. 2, pr. 3)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Dizer "obrigado" e permitir que a criança fique livre para fazer o que quiser durante o período pós-instrução de 1 minuto, sem disponibilizar outro brinquedo	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a ordem fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à ordem fornecida, dizendo "obrigado", permitindo que a criança fique livre para fazer o que quiser durante um período de tempo designado e não disponibilizando a ela outro brinquedo	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à ordem fornecida, dizendo "obrigado", permitindo que a criança fique livre para fazer o que quiser durante um período de tempo designado e não disponibilizando a ela outro brinquedo
(12) "[...] if the participant did not comply within 10 s, the experimenter repeated the instruction while physically guiding the participant to comply." (p. 124, c. 1, pr. 2)	"[...] se o participante não cooperou dentro de 10 segundos, o experimentador repetia a instrução enquanto guiava fisicamente o participante para cooperar." (p. 124, c. 1, pr. 2)	Não cooperação da criança dentro de 10 segundos da instrução fornecida	Repetir a instrução enquanto guia fisicamente a criança para cooperar	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Fornecer orientação física para a criança cooperar junto à instrução diante da não cooperação da mesma dentro de um período de tempo designado da instrução fornecida	Fornecer orientação física para a criança cooperar junto à instrução diante da não cooperação da mesma dentro de um período de tempo designado da instrução fornecida
(12) "The experimenter presented the initial instruction [...]" (p. 124, c.1, pr. 3)	"O experimentador apresentava a instrução inicial [...]" (p. 124, c.1, pr. 3)	Necessidade de que a criança coopere com uma instrução	Apresentar a instrução inicial	Cooperação da criança com a instrução inicial fornecida	Apresentar a instrução inicial para que a criança coopere	Apresentar a instrução inicial para que a criança coopere
(12) "[...] but if the participant did not comply within 5 s, the experimenter repeated the instruction while physically guiding the participant to comply" (p. 124, c.1, pr. 3)	"[...] mas se o participante não cooperou dentro de 5 segundos, o experimentador repetia a instrução enquanto guiava fisicamente o participante para cooperar" (p. 124, c.1, pr. 3)	Não cooperação da criança dentro de 5 segundos da instrução fornecida	Repetir a instrução enquanto guia fisicamente a criança para cooperar	Cooperação da criança com a instrução inicial fornecida	Fornecer orientação física para a criança cooperar junto à instrução diante da não cooperação da mesma dentro de um período de tempo	Fornecer orientação física para a criança cooperar junto à instrução diante da não cooperação da mesma dentro de um período de tempo designado da instrução fornecida

					designado da instrução fornecida	
(12) "If the participant complied within 5 s of the initial instruction, the experimenter said "thank you." (p. 124, c.1, pr. 3)	"Se o participante cooperasse dentro de 5 segundos da instrução inicial, o experimentador dizia "obrigado"" (p. 124, c.1, pr. 3)	Cooperação da criança dentro de 5 segundos da instrução inicial	Dizer "obrigado"	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a instrução inicial fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução inicial fornecida, dizendo "obrigado"	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução inicial fornecida, dizendo "obrigado"
(12) "During the differential reinforcement condition, the experimenter presented the instruction to give her the toy while holding a small piece of each participant's most preferred edible item" (p. 124, c. 2, pr. 2)	"Durante as condições de reforço diferencial, o pesquisador apresentou as instruções para entregar o brinquedo enquanto segurava um pequeno pedaço do item comestível mais preferido de cada participante" (p. 124, c. 2, pr. 2)	Adulto segurando um pequeno pedaço do item comestível mais preferido da criança nas mãos	Apresentar as instruções para entregar os brinquedos	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Apresentar as instruções para que a criança entregue o brinquedo enquanto segura um pequeno pedaço do item comestível mais preferido da criança nas mãos	Apresentar as instruções para que a criança coopere enquanto segura um pequeno pedaço do item comestível mais preferido da criança nas mãos
(12) "If the participant complied within 10 s, the experimenter immediately delivered the edible item" (p. 124, c. 2, pr. 2)	"Se o participante cooperasse dentro de 10 segundos, o experimentador entregava imediatamente o item comestível" (p. 124, c. 2, pr. 2)	Cooperação da criança dentro de 10 segundos da instrução fornecida	Entregar imediatamente o item comestível preferido da criança	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a instrução fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança dentro de um período de tempo designado da instrução fornecida por meio da entrega imediata do item comestível preferido da criança	Consequenciar a resposta cooperativa da criança dentro de um período de tempo designado da instrução fornecida por meio da entrega imediata do item comestível preferido da criança
(12) "If the participant did not comply with the instruction, the experimenter did nothing (i.e., provided no prompts and did not remove the toy) for the remainder of the 1-min post- instruction period" (p. 124, c. 2, pr. 2)	"Se o participante não cooperasse com as instruções, o pesquisador não fazia nada (isto é, não forneceu comandos e não removeu o brinquedo) pelo restante do período pós-instrução de 1 minuto" (p. 124, c. 2, pr. 2)	Não cooperação da criança com as instruções	Não fazer nada (isto é, não fornecer comandos e não remover o brinquedo) pelo restante do período de pós-instrução de 1 minuto		Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com as instruções com a ausência de resposta (não fornecer comandos e não remover o brinquedo) por um período de tempo	Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com as instruções com a ausência de resposta (não fornecer comandos e não remover o brinquedo) por um período de tempo designado

designado						
(13) "At the beginning of each compliance trial, the adult established eye contact with the child and stated the child's name " (p. 161, pr. 3)	"No início de cada teste de cooperação, o adulto estabeleceu contato visual com a criança e disse o nome da criança" (p. 161, pr. 3)	Necessidade de que a criança realize contato visual com o adulto para receber uma ordem	Estabelecer contato visual com a criança e dizer o nome da criança	Criança realizar contato visual com o adulto	Obter contato visual com a criança, chamando-a pelo nome	Obter contato visual com a criança, chamando-a pelo nome
(13) "A request was then issued, including the label of the specific referent, if applicable. Throughout all phases, the individualized list of 10 requests was presented to each child at a rate of approximately one request per minute [...]" (p. 161, pr. 3)	"Uma solicitação foi então emitida, incluindo o rótulo do referente específico, se aplicável. Ao longo de todas as fases, a lista individualizada de 10 solicitações foi apresentada a cada criança a uma taxa de aproximadamente uma solicitação por minuto [...]" (p. 161, pr. 3)	Necessidade de que a criança coopere com as solicitações	Emitir uma solicitação a uma taxa de aproximadamente uma solicitação por minuto	Cooperação da criança com as solicitações	Fornecer solicitações com um intervalo de tempo designado entre elas, para que a criança coopere	Fornecer solicitações com um intervalo de tempo designado entre elas, para que a criança coopere
(13) "[...] compliance within 10 s was followed with social praise" (p. 161, pr. 3)	"[...] a cooperação dentro de 10 segundos foi seguida com elogios sociais" (p. 161, pr. 3)	Cooperação da criança dentro de 10 segundos da ordem fornecida	Fornecer elogios sociais	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a ordem fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança dentro de um período de tempo designado da ordem fornecida por meio do uso de elogios sociais	Consequenciar a resposta cooperativa da criança dentro de um período de tempo designado da ordem fornecida por meio do uso de elogios sociais
(13) "Time out. If the child responded to a request within 10 s, praise was provided and the child was allowed to play uninterrupted until the next scheduled request at the beginning of the subsequent minute" (p. 161, pr. 7)	"Time out. Se a criança respondeu a uma solicitação dentro de 10 segundos, elogio foi disponibilizado e a criança foi autorizada a jogar ininterruptamente até a próxima solicitação agendada no início do minuto subsequente" (p. 161, pr. 7)	Cooperação da criança dentro de 10 segundos da solicitação	Disponibilizar elogio e autorizar a criança a jogar ininterruptamente e até a próxima solicitação agendada no início do minuto subsequente	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a solicitação fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança dentro de um período de tempo designado da solicitação por meio do uso de elogios e da autorização para que a criança jogue ininterruptamente até a próxima solicitação	Consequenciar a resposta cooperativa da criança dentro de um período de tempo designado da solicitação por meio do uso de elogios e da autorização para que a criança jogue ininterruptamente até a próxima solicitação
(13) "Noncompliance resulted in placement of the	"A não cooperação resultou na colocação da criança em uma	Não cooperação da criança com a	Colocar a criança em uma cadeira	Reduz a probabilidade de	Consequenciar a resposta não	Consequenciar a resposta não cooperativa da

child in a chair facing a comer in the training room for 30 s without a change-over delay (Mace, Page, Ivancic, & O'Brien, 1986)" (p. 161, pr. 7)	cadeira de frente para um canto na sala de treinamento por 30 segundos sem change-over delay (Mace, Page, Ivancic e O'Brien, 1986)" (p. 161, pr. 7)	ordem fornecida	de frente para um canto no cômodo por 30 segundos sem change-over delay	que a não cooperação ocorra novamente no futuro	cooperativa da criança com a ordem fornecida, colocando-a em uma cadeira de frente para um canto no cômodo por um período de tempo designado sem change-over delay	criança com a ordem fornecida, colocando-a em uma cadeira de frente para um canto no cômodo por um período de tempo designado sem change-over delay
(13) "The child was held gently in the chair if he or she refused to remain seated" (p. 161, pr. 7)	"A criança era segurada gentilmente na cadeira se ela recusasse a permanecer sentada" (p. 161, pr. 7)	Recusa da criança a permanecer sentada	Segurar a criança gentilmente na cadeira	Manter a criança sentada pelo período de tempo designado	Manter a criança sentada pelo período de tempo designado, segurando-a gentilmente na cadeira caso ela se recuse a permanecer sentada	Manter a criança sentada pelo período de tempo designado, segurando-a gentilmente na cadeira caso ela se recuse a permanecer sentada
(14) "First, two separate paired-stimulus preference assessments (Fisher et al., 1992) were conducted to identify high-preference edible items and high- and low-preference play materials from an array of stimuli found in the children's classroom or home." (p. 604, c. 1, pr. 3)	"Primeiro, duas avaliações separadas de preferências de estímulo emparelhado (Fisher et al., 1992) foram realizadas para identificar itens comestíveis de alta preferência e materiais lúdicos de alta e baixa preferência a partir de uma variedade de estímulos encontrados na sala de aula ou em casa das crianças." (p. 604, c. 1, pr. 3)	Variedade de estímulos encontrados na sala de aula ou em casa das crianças / Necessidade de identificar os itens de preferência da criança	Aplicar avaliações de preferências de estímulo emparelhado com a criança	Identificar itens comestíveis de alta preferência e materiais lúdicos de alta e baixa preferência da criança	Identificar itens comestíveis de alta preferência e materiais lúdicos de alta e baixa preferência da criança por meio da aplicação de avaliações de preferências de estímulo emparelhado, utilizando uma variedade de estímulos encontrados na sala de aula ou em casa das crianças	Identificar itens de preferência da criança por meio da aplicação de avaliações de preferências de estímulo emparelhado, utilizando uma variedade de estímulos encontrados nos ambientes de convivência da criança
(14) "During the rationale conditions, the therapist randomly presented one of three rationales with the	"Durante as condições da justificativa, o terapeuta apresentou aleatoriamente uma das três justificativas com as instruções	Necessidade de que a criança coopere com uma instrução	Apresentar, em ordem aleatória, justificativas junto às	Cooperação da criança com as instruções	Apresentar, em ordem aleatória, justificativas junto às instruções, para que a	Apresentar, em ordem aleatória, justificativas junto às instruções, para que a criança coopere

instruction on each trial. The three rationales were "Give me the — because it is good to do what adults say," "Give me the — because it is almost time to clean up," and "Give me the — because it is good to share with others." (p. 605, c. 1, pr. 3)	de cada tentativa. As três justificativas foram: "Dê-me o - porque é bom fazer o que os adultos dizem", "" Dê-me o - porque está quase na hora de limpar "" e "Dê-me o - porque é bom compartilhar com outras pessoas." (p. 605, c. 1, pr. 3)		instruções		criança coopere	
(14) "If the child complied, the therapist said "thank you." All children stayed in the session room during the 3-min postinstruction period and then received a brief break, as in baseline" (p. 605, c. 1, pr. 3)	"Se a criança cooperou, o terapeuta disse "obrigado". Todas as crianças permaneceram na sala de sessões durante o período de 3 minutos pós-instrução e receberam um breve intervalo, como na linha de base" (p. 605, c. 1, pr. 3)	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Dizer "obrigado"	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a instrução fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução fornecida dizendo "obrigado"	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à instrução fornecida dizendo "obrigado"
(14) "If the child did not comply with the instruction, the therapist did nothing for the remainder of the period (i.e., extinction was not in place)." (p. 605, c. 1, pr. 3)	"Se a criança não cooperasse às instruções, o terapeuta não faria nada pelo restante do período (ou seja, a extinção não estava em vigor)." (p. 605, c. 1, pr. 3)	Não cooperação da criança com as instruções	Não fazer nada pelo restante do período	Reduz a probabilidade de que a não cooperação ocorra novamente no futuro	Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com as instruções com a ausência de resposta por um período de tempo designado	Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com as instruções com a ausência de resposta por um período de tempo designado
(14) "During the guided compliance condition (Ricky and Andy), noncompliance with the initial instruction resulted in the therapist repeating the instruction after 10 s, obtaining eye contact with the participant, and demonstrating giving a toy" (p. 605, c. 1, pr. 3)	"Durante a condição de obediência guiada (Ricky e Andy), a não cooperação com a instrução inicial resultou no terapeuta repetindo a instrução após 10 segundos, obtendo contato visual com o participante e demonstrando dar um brinquedo" (p. 605, c. 1, pr. 3)	Não cooperação da criança com a instrução inicial	Repetir a instrução após 10 segundos, obtendo contato visual com a criança e demonstrando dar um brinquedo	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Requisitar pela cooperação da criança por meio de: contato visual, instrução e demonstração de como dar o brinquedo, diante da não cooperação da criança com a instrução inicial	Requisitar pela cooperação da criança por meio de: contato visual, instrução e demonstração da resposta esperada, diante da não cooperação da criança com a instrução inicial
(14) "Contingent on further noncompliance, the therapist repeated the instruction a	"Contingente a não cooperação adicional, o terapeuta repetiu a instrução pela terceira vez e usou	Não cooperação da criança com a instrução com	Repetir a instrução pela terceira vez e	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Requisitar pela cooperação da criança por meio de:	Requisitar pela cooperação da criança por meio de: instrução e

third time and used hand-over-hand guidance to prompt compliance" (p. 605, c. 1, pr. 3)	orientações mão-sobre-mão para solicitar a cooperação" (p. 605, c. 1, pr. 3)	demonstração da resposta esperada	usar orientações mão-sobre-mão para solicitar a cooperação		instrução e orientações mão-sobre-mão, diante da não cooperação da mesma com a instrução com demonstração da resposta esperada	orientações mão-sobre-mão, diante da não cooperação da mesma com a instrução com demonstração da resposta esperada
(14) "During the contingent access condition, the therapist held a small piece of each participant's most preferred edible item in her hand when presenting the instruction to give the toy" (p. 605, c. 2, pr. 2)	"Durante a condição de acesso contingente, o terapeuta segurou um pequeno pedaço do item comestível mais preferido de cada participante na mão ao apresentar as instruções para dar o brinquedo" (p. 605, c. 2, pr. 2)	Adulto segurando um pequeno pedaço do item comestível mais preferido da criança na mão	Apresentar as instruções para dar o brinquedo	Criança entregar o brinquedo ao adulto	Fornecer instruções para a criança dar o brinquedo enquanto segura um pequeno pedaço do item comestível mais preferido da criança na mão	Fornecer instruções para a criança cooperar enquanto segura um pequeno pedaço do item comestível mais preferido da criança na mão
(14) "Contingent on compliance with the instruction within 10 s, the therapist immediately gave the participant the small piece of food" (p. 605, c. 2, pr. 2)	"Contingente à cooperação com a instrução em 10 segundos, o terapeuta imediatamente deu ao participante o pequeno pedaço de comida" (p. 605, c. 2, pr. 2)	Cooperação da criança com a instrução em 10 segundos	Dar imediatamente à criança o pequeno pedaço de comida	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a instrução fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança dentro de um período de tempo designado da instrução por meio da entrega imediata de um pequeno pedaço de comida à criança	Consequenciar a resposta cooperativa da criança dentro de um período de tempo designado da instrução por meio da entrega imediata de um pequeno pedaço de comida à criança
(14) "If the participant did not comply with the instruction, the therapist did nothing for the remainder of the 3-min postinstruction period (i.e., extinction was not in place)" (p. 605, c. 2, pr. 2)	"Se o participante não cooperasse com as instruções, o terapeuta não faria nada pelo restante do período de pós-instrução de três minutos (ou seja, a extinção não estava em vigor)" (p. 605, c. 2, pr. 2)	Não cooperação da criança com as instruções	Não fazer nada pelo restante do período de pós-instrução de três minutos	Reduz a probabilidade de que a não cooperação ocorra novamente no futuro	Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com as instruções com a ausência de resposta durante um período de tempo designado	Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com as instruções com a ausência de resposta durante um período de tempo designado
(15) "the therapist delivered the item within 3 s of participant compliance during the contingent access condition" (p. 299, pr. 2)	"o terapeuta entregou o item dentro de 3 segundos da cooperação do participante durante a condição de acesso contingente" (p. 299, pr. 2)	Cooperação da criança com a ordem fornecida durante a condição de	Entregar o item de preferência da criança em até 3 segundos da cooperação	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a ordem fornecida	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à ordem fornecida, durante a condição de acesso	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à ordem fornecida, durante a condição de acesso contingente, entregando o

		acesso contingente		em situações futuras	contingente, entregando o item de preferência da mesma em um período de tempo designado	item de preferência da mesma em um período de tempo designado
(15) "used hand-over-hand guidance in the 3-step guided compliance condition" (p. 299, pr. 2)	"usou orientação de mão-sobre-mão na condição de obediência guiada em três etapas" (p. 299, pr. 2)	Condição de obediência guiada em três etapas	Usar orientação mão-sobre-mão	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Fornecer orientação mão-sobre-mão na condição de obediência guiada em três etapas para que a criança coopere com a ordem fornecida	Fornecer orientação mão-sobre-mão na condição de obediência guiada em três etapas para que a criança coopere com a ordem fornecida
(15) "Each trial was 5 min in duration and consisted of a 2 min pre-instruction period, a single instruction, and a 3 min post-instruction period. During base- line, participants either watched the preferred video (Paul) or played with the preferred toy (helicopter and motorcycle for Guy and Bill, respectively). After 2 min, the therapist delivered the instruction to turn off the video (Paul) or give me (experimenter) the toy (Guy and Bill)" (p. 300, pr. 2)	"Cada tentativa teve duração de 5 minutos e consistiu em um período de pré-instrução de 2 minutos, uma única instrução e um período de pós-instrução de 3 minutos. Durante a linha de base, os participantes assistiram ao vídeo preferido (Paul) ou brincaram com o brinquedo preferido (helicóptero e motocicleta para Guy e Bill, respectivamente). Depois de 2 minutos, o terapeuta deu as instruções para desligar o vídeo (Paul) ou me dar (o experimentador) o brinquedo (Guy e Bill)" (p. 300, pr. 2)	Crianças com acesso ao vídeo preferido ou brinquedo preferido por 2 minutos	Dar as instruções para desligar o vídeo ou entregar o brinquedo ao adulto	Criança desliga o vídeo ou entrega o brinquedo ao adulto	Fornecer instruções para que a criança desligue o vídeo preferido ou entregue o brinquedo preferido ao adulto, após ter acesso a eles por um período de tempo designado	Fornecer instruções para que a criança desligue o vídeo preferido ou entregue o brinquedo preferido ao adulto, após ter acesso a eles por um período de tempo designado
(15) "If the child complied, the experimenter said, "Thank you," and the child was free to engage with one low-preference play item (as determined by the preference assessment described above) during the 3- min post-	"Se a criança cooperou, o pesquisador disse: "Obrigado", e a criança estava livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência (conforme determinado pela avaliação de preferências descrita acima) durante o período pós-instrução de	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Dizer "Obrigado" e permitir que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a ordem fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à ordem fornecida, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à ordem fornecida, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um

instruction period" (p. 300, pr. 2)	3 minutos" (p. 300, pr. 2)		[...] durante o período pós-instrução de 3 minutos		um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado	período de tempo designado
(15) "If the child did not comply, the therapist did nothing (i.e., did not turn the video off or remove the toy) for the remainder of this 3-min period. A brief break was provided between trials" (p. 300, pr. 2)	"Se a criança não cooperou, o terapeuta não fez nada (ou seja, não desligou o vídeo nem removeu o brinquedo) pelo restante deste período de 3 minutos. Uma breve pausa foi fornecida entre as tentativas" (p. 300, pr. 2)	Não cooperação da criança com a ordem fornecida	Não fazer nada (ou seja, não desligar o vídeo nem remover o brinquedo) pelo restante deste período de 3 minutos		Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com a ordem fornecida com a ausência de resposta (não desligar o vídeo nem remover o brinquedo) por um período de tempo designado	Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com a ordem fornecida com a ausência de resposta por um período de tempo designado
(15) "The contingent access to preferred items condition was identical to baseline sessions (i.e., preferred video / toys available and the therapist delivered the same instruction as in baseline), except that the therapist held a bag of each participant's most preferred edible item (gummy bears for Paul and Guy, and candy corn for Bill, as determined by the preference assessment described above) during each trial. The experimenter said nothing to participants about access to the edible item before or during sessions" (p. 300, pr. 3)	"A condição de acesso contingente a itens preferidos foi idêntica às sessões de linha de base (ou seja, vídeos / brinquedos preferidos disponíveis e o terapeuta deu as mesmas instruções da linha de base), exceto que o terapeuta segurava uma sacola do item comestível mais preferido de cada participante (ursinhos de goma para Paul e Guy e milho doce para Bill, conforme determinado pela avaliação de preferências descrita acima) durante cada tentativa. O pesquisador não disse nada aos participantes sobre o acesso ao item comestível antes ou durante as sessões" (p. 300, pr. 2)	Criança com acesso aos vídeos e brinquedos preferidos e o adulto segurando uma sacola do item comestível mais preferido da criança	Dar as instruções para desligar o vídeo ou entregar o brinquedo ao adulto	Criança desliga o vídeo ou entrega o brinquedo ao adulto	Fornecer instruções para que a criança desligue o vídeo preferido ou entregue o brinquedo preferido ao adulto, após ela ter acesso a eles por um período de tempo designado e enquanto segura uma sacola do item comestível mais preferido da criança	Fornecer instruções para que a criança desligue o vídeo preferido ou entregue o brinquedo preferido ao adulto, após ela ter acesso a eles por um período de tempo designado e enquanto segura uma sacola do item comestível mais preferido da criança
(15) "Compliance (i.e., participant turning off the video or giving therapist the	"A cooperação (ou seja, o participante desligando o vídeo ou dando o brinquedo ao terapeuta)	Cooperação da criança com a ordem fornecida	Permitir acesso imediato da criança a um	Aumentar a probabilidade de que a criança	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à ordem	Consequenciar a resposta cooperativa da criança à ordem fornecida,

<p>toy) resulted in immediate access to one piece of each participant's most preferred edible item. In addition, the experimenter said, "Thank you," and the child was free to engage with a low-preference play item during the 3-min post-instruction period, as in baseline" (p. 300, pr. 3)</p>	<p>resultou em acesso imediato a um pedaço do item comestível mais preferido de cada participante. Além disso, o pesquisador disse: "Obrigado", e a criança estava livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência durante o período de pós-instrução de 3 minutos, como na linha de base" (p. 300, pr. 3)</p>	<p>(ou seja, a criança desliga o vídeo ou dá o brinquedo ao adulto)</p>	<p>pedaço do seu item comestível mais preferido, dizer "Obrigado" e permitir que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência durante o período de pós-instrução de 3 minutos</p>	<p>coopere com a ordem fornecida em situações futuras</p>	<p>fornecida, permitindo acesso imediato da mesma a um pedaço do seu item comestível mais preferido, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado</p>	<p>permitindo acesso imediato da mesma a um pedaço do seu item comestível mais preferido, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado</p>
<p>(15) "Noncompliance resulted in no programmed response (i.e., therapist did not guide the child to turn off the video; did not remove the toy) for the remainder of the 3-min post-instruction period. All children received a brief break after the 3-min post-instruction period, as in baseline" (p. 300, pr. 3)</p>	<p>"A não cooperação resultou em nenhuma resposta programada (ou seja, o terapeuta não orientou a criança a desligar o vídeo; não removeu o brinquedo) pelo restante do período pós-instrução de 3 minutos. Todas as crianças receberam uma breve pausa após os 3 minutos de pós-instrução, como na linha de base" (p. 300, pr. 3)</p>	<p>Não cooperação da criança com a ordem fornecida</p>	<p>Não fazer nada (ou seja, o não orientar a criança a desligar o vídeo; não remover o brinquedo) pelo restante do período pós-instrução de 3 minutos</p>	<p>Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com a ordem fornecida com a ausência de resposta (não orientar a criança a desligar o vídeo e não remover o brinquedo) por um período de tempo designado</p>	<p>Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com a ordem fornecida com a ausência de resposta por um período de tempo designado</p>	<p>Consequenciar a resposta não cooperativa da criança com a ordem fornecida com a ausência de resposta por um período de tempo designado</p>
<p>(15) "The three-step guided compliance condition was also identical to baseline, except that noncompliance with the initial instruction resulted in the experimenter repeating the instruction after 10 s while simultaneously modeling the correct response (i.e., either turning off</p>	<p>"A condição de obediência guiada em três etapas também foi idêntica à linha de base, exceto que a não cooperação com a instrução inicial resultou no experimentador repetindo a instrução após 10 segundos enquanto modelava simultaneamente a resposta correta (ou seja, desativava o vídeo ou a entrega do brinquedo)" (p. 300, pr. 4)</p>	<p>Não cooperação da criança com a instrução inicial</p>	<p>Repetir a instrução após 10 segundos enquanto modela simultaneamente a resposta correta (ou seja, desliga o vídeo ou entrega do brinquedo)</p>	<p>Cooperação da criança com a instrução fornecida</p>	<p>Fornecer modelo da resposta correta junto à instrução, após um período de tempo designado da não cooperação da criança com a instrução inicial</p>	<p>Fornecer modelo da resposta correta junto à instrução, após um período de tempo designado da não cooperação da criança com a instrução inicial</p>

the video or delivering the toy)" (p. 300, pr. 4)						
(15) "Contingent upon noncompliance with this second step, the therapist delivered the instruction a third time while using hand-over-hand guidance to assist participants in completing the task" (p. 300, pr. 4)	"Contingente a não cooperação com este segundo passo, o terapeuta forneceu as instruções pela terceira vez, enquanto usava orientações de mão-sobre-mão para ajudar os participantes a concluir a tarefa" (p. 300, pr. 4)	Não cooperação da criança com a instrução com modelo	Fornecer as instruções pela terceira vez, enquanto usa orientações de mão-sobre-mão para ajudar as crianças a concluir a tarefa	Cooperação da criança com a instrução fornecida	Fornecer orientações de mão-sobre-mão junto à instrução, após a não cooperação da criança com a instrução com modelo	Fornecer orientações de mão-sobre-mão junto à instrução, após a não cooperação da criança com a instrução com modelo
(15) "If the child complied with the instruction delivered on the first step in this condition, the therapist said "Thank you," and the child was free to engage with a low-preference play item during the 3-min post-instruction period" (p. 300, pr. 4)	"Se a criança cooperasse com as instruções fornecidas no primeiro passo nesta condição, o terapeuta dizia "Obrigado" e a criança estava livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência durante o período pós-instrução de 3 minutos" (p. 300, pr. 4)	Cooperação da criança com as instruções fornecidas no primeiro passo	Dizer "Obrigado" e a permitir que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência durante o período pós-instrução de 3 minutos	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere com a instrução fornecida em situações futuras	Consequenciar a resposta cooperativa da criança às instruções fornecidas no primeiro passo, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado	Consequenciar a resposta cooperativa da criança às instruções fornecidas no primeiro passo, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado
(16) "identify a specific step within the routine that they would like to improve (e.g., getting undressed for "bedtime")" (p. 670, c. 2, pr. 2)	"identificar uma etapa específica da rotina que eles gostariam de melhorar (exemplo: despir-se para a hora de dormir)" (p. 670, c. 2, pr. 2)	Rotina da criança	Identificar uma etapa específica que precisa ser melhor realizada		Identificar uma etapa específica da rotina da criança que precisa ser melhor realizada	Identificar uma tarefa que precisa ser melhor realizada pela criança
(16) "identify the child's current level of participation in that step of the routine (e.g., tolerates)" (p. 670, c. 2, pr. 2)	"identificar o atual nível de participação da criança na etapa da rotina (exemplo: tolera)" (p. 670, c. 2, pr. 2)	Participação da criança na rotina	Identificar o atual nível de participação		Identificar o atual nível de participação da criança na etapa da rotina	Identificar o atual nível de participação da criança na tarefa que precisa ser melhor realizada
(16) "learn behavioral strategies for improving the child's participation during	"aprender estratégias comportamentais para melhorar a participação da criança durante a	Problemas de participação da criança durante a	Utilizar estratégias comportamentais	Melhor participação da criança durante a	Promover melhor participação da criança durante a	Promover melhor participação da criança em uma tarefa na qual ela

the selected step of the routine" (p. 671, c. 1, pr. 1)	etapa selecionada da rotina" (p. 671, c. 1, pr. 1)	etapa selecionada da rotina		etapa selecionada da rotina	etapa da rotina na qual ela apresenta problemas de participação, por meio do uso de estratégias comportamentais	apresenta problemas de participação, por meio do uso de estratégias comportamentais
(16) "Identifying the best next step (i.e., goal) for increasing the child's engagement in the routine" (p. 671, t. 1)	"identificar a melhor próxima etapa (objetivo) para melhorar o engajamento da criança na rotina" (p. 671, t. 1)	Problemas de engajamento da criança na rotina	Identificar a melhor próxima etapa (objetivo) a ser alvo de intervenção		Identificar a melhor próxima etapa (objetivo) a ser alvo de intervenção para melhorar o engajamento da criança na rotina	Identificar o melhor objetivo a ser alvo de intervenção para melhorar o engajamento da criança em uma tarefa
(16) "Tips for helping the child achieve the goal" (p. 671, t. 1)	"dicas para ajudar a criança a atingir o objetivo" (p. 671, t. 1)	Problemas da criança para atingir o objetivo	Fornecer dicas	Criança atingir o objetivo	Fornecer dicas para ajudar a criança a atingir o objetivo	Fornecer dicas para ajudar a criança a atingir o objetivo
(16) "Allowing parents to set individual goals for their child and then teaching them strategies to use during everyday situations has been found to be an effective way to train parents" (p. 671, c. 1, pr. 1)	"Permitir que pais definam metas individuais para suas crianças e então ensiná-los estratégias para usar durante situações do dia-a-dia tem se mostrado uma forma efetiva de treinar pais" (p. 671, c. 1, pr. 1)	Situações do dia-a-dia	Definir metas individuais e estratégias de intervenção para a criança		Definir metas individuais e estratégias de intervenção para a criança durante situações do dia-a-dia	Definir metas individuais e estratégias de intervenção para a criança durante situações do dia-a-dia
(16) "use of visual supports (e.g., use of pictures and timer)" (p. 671, c. 2, pr. 1)	"uso de suporte visual (exemplo: uso de imagens e contador de tempo)" (p. 671, c. 2, pr. 1)	Necessidade de dica para que a criança participe de uma tarefa	Usar suporte visual (exemplo: uso de imagens e contador de tempo)	Participação da criança na tarefa	Promover a participação da criança em uma tarefa por meio do uso de suporte visual (exemplo: uso de imagens e contador de tempo)	Promover a participação da criança em uma tarefa por meio do uso de suporte visual (exemplo: uso de imagens e contador de tempo)
(17)	"ensina aos pais a realização de hipóteses funcionais a respeito dos comportamentos disruptivos de seus filhos" (Resumo)	Comportamentos disruptivos da criança	Realizar hipóteses funcionais a respeito dos comportamentos disruptivos da	Obter uma análise funcional dos comportamentos disruptivos da criança	Analisar a função dos comportamentos disruptivos da criança	Analisar a função dos comportamentos disruptivos da criança

criança						
(17)	"Observar as respostas emitidas pela criança" (p. 18, f. 1)	Respostas emitidas pela criança	Observar	Obter dados sobre as respostas emitidas pela criança	Obter dados sobre as respostas emitidas pela criança, por meio de observação	Obter dados sobre as respostas emitidas pela criança, por meio de observação
(17)	"Observar as consequências produzidas pelas respostas emitidas pela criança" (p. 18, f. 1)	Consequências produzidas pelas respostas emitidas pela criança	Observar	Obter dados sobre as consequências produzidas pelas respostas emitidas pela criança	Obter dados sobre as consequências produzidas pelas respostas emitidas pela criança, por meio de observação	Obter dados sobre as consequências produzidas pelas respostas emitidas pela criança, por meio de observação
(17)	"Observar os possíveis antecedentes das respostas da criança" (p. 18, f. 1)	Possíveis antecedentes das respostas da criança	Observar	Obter dados sobre os possíveis antecedentes das respostas emitidas pela criança	Obter dados sobre os possíveis antecedentes das respostas emitidas pela criança, por meio de observação	Obter dados sobre os possíveis antecedentes das respostas emitidas pela criança, por meio de observação
(17)	"observarem os comportamentos de seus filhos e o ambiente em que esses comportamentos acontecem" (p. 19, pr. 4)	Comportamentos da criança no ambiente em que esses comportamentos acontecem	Observar	Obter dados sobre os comportamentos da criança no ambiente em que esses comportamentos acontecem	Obter dados sobre os comportamentos da criança no ambiente em que esses comportamentos acontecem, por meio de observação	Obter dados sobre os comportamentos da criança no ambiente em que esses comportamentos acontecem, por meio de observação
(17)	"atentar a respostas com diferentes topografias apresentadas pelo filho" (p. 19, pr. 6)	Respostas com diferentes topografias apresentadas pela criança	Observar	Obter dados sobre respostas com diferentes topografias apresentadas pela criança	Discriminar entre respostas com diferentes topografias apresentadas pela criança	Discriminar entre respostas com diferentes topografias apresentadas pela criança
(18)	"teaching parents to conduct the intervention [...]" (p. 198, c. 1, pr. 2)	"ensinar pais a conduzirem a intervenção [...]" (p. 198, c. 1, pr. 2)	Necessidade de intervenção sobre o comportamento da criança	Aplicar a intervenção	Mudanças no comportamento da criança	Promover mudanças no comportamento da criança por meio da condução de intervenção
(18)	"[...] examining the effects of the intervention on children's behavior" (p. 198, c. 1, pr. 2)	"[...] examinar os efeitos da intervenção no comportamento da criança" (p. 198, c. 1, pr. 2)	Intervenção realizada com a criança	Examinar os efeitos da intervenção no comportamento	Examinar os efeitos da intervenção no comportamento da criança	Examinar os efeitos da intervenção no comportamento da criança

da criança						
(19) "Strategies on how to select functional reinforcers to motivate their children were shared with parents" (p. 99, c. 1, pr. 3)	"Estratégias de como selecionar reforçadores funcionais para motivar suas crianças foram ensinadas aos pais" (p. 99, c. 1, pr. 3)	Necessidade de estabelecer operação motivadora para a criança realizar determinada tarefa	Selecionar reforçadores funcionais	Reforçadores funcionais para estabelecer operação motivadora para a criança realizar determinada tarefa	Identificar reforçadores funcionais para estabelecer operação motivadora para a criança realizar determinada tarefa	Identificar reforçadores funcionais para estabelecer operação motivadora para a criança realizar determinada tarefa
(19) "increasing parents' positive feedback following child's compliant behavior" (p. 99, c. 1, pr. 3)	"aumentar os feedbacks positivos dos pais após o comportamento cooperativo da criança" (p. 99, c. 1, pr. 3)	Comportamento cooperativo da criança	Fornecer feedbacks positivos	Aumentar a probabilidade de que a criança coopere novamente no futuro	Consequenciar resposta cooperativa da criança por meio de feedbacks positivos	Consequenciar resposta cooperativa da criança por meio de feedbacks positivos
(19) "corrective feedback following child's incorrect behavior" (p. 99, c. 1, pr. 3)	"feedback corretivo após comportamentos incorretos da criança" (p. 99, c. 1, pr. 3)	Comportamentos incorretos da criança	Fornecer feedback corretivo	Reduzir a probabilidade de que a criança responda incorretamente novamente no futuro	Reduzir a probabilidade de que a criança responda incorretamente novamente no futuro por meio de feedback corretivo	Reduzir a probabilidade de que a criança responda incorretamente novamente no futuro por meio de feedback corretivo
(19) "verbal praise" (p. 99, c. 1, pr. 3)	"elogio verbal" (p. 99, c. 1, pr. 3)	Comportamento adequado da criança	Fornecer elogio verbal	Aumentar a probabilidade de comportamento adequado da criança no futuro	Consequenciar comportamento adequado da criança por meio de elogio verbal	Consequenciar comportamento adequado da criança por meio de elogio verbal
(19) "decreasing parents' negative verbal responses, such as scolding or verbal reprimands" (p. 99, c. 1, pr. 3)	"reduzir respostas verbais negativas dos pais, como broncas ou repreensões verbais" (p. 99, c. 1, pr. 3)	Comportamento inadequado da criança	Não fornecer respostas negativas, como broncas ou repreensões verbais		Consequenciar comportamento inadequado da criança com respostas que não sejam negativas, como broncas ou repreensões verbais	Consequenciar comportamento inadequado da criança com respostas que não sejam negativas, como broncas ou repreensões verbais
(19) "how to conduct functional assessment of maladaptive behaviors" (p. 99, c. 2, pr. 1)	"como conduzir avaliação funcional de comportamentos mal adaptativos" (p. 99, c. 2, pr. 1)	Comportamentos mal adaptativos apresentados pela criança	Conduzir avaliação funcional	Obter uma avaliação funcional de comportamentos mal adaptativos da criança	Avaliar a função de comportamentos mal adaptativos da criança	Avaliar a função de comportamentos mal adaptativos da criança
(19) "positively teach	"positivamente ensinar	Comportamentos	Ensinar	Aumentar ao	Promover	Promover

alternative behaviors" (p. 99, c. 2, pr. 1)	comportamentos alternativos" (p. 99, c. 2, pr. 1)	mal adaptativos apresentados pela criança	comportamentos positivos alternativos	repertório de comportamentos positivos da criança	comportamentos positivos alternativos ao comportamento mal adaptativo no repertório comportamental da criança	comportamentos positivos alternativos ao comportamento mal adaptativo no repertório comportamental da criança
(19) "how to observe and record problem behaviors" (p. 99, c. 2, pr. 1)	"como observar e registrar comportamentos-problema" (p. 99, c. 2, pr. 1)	Comportamentos-problema da criança	Observar e registrar	Obter dados sobre comportamentos-problema da criança	Obter dados sobre comportamentos-problema da criança, por meio de observação e registro	Obter dados sobre comportamentos-problema da criança, por meio de observação e registro

Apêndice C¹⁴

Lista das classes de comportamentos identificadas e derivadas das fontes de informação

¹⁴ Os termos tachados se referem a classes de comportamentos que foram excluídas a partir do procedimento realizado na Etapa 9 do método do Estudo 2.

Nº	LISTA DE COMPORTAMENTOS
01	Obter informações para análise das respostas da criança por meio de registro de dados
02	Obter dados sobre as respostas emitidas pela criança, por meio de observação
03	Discriminar entre respostas com diferentes topografias apresentadas pela criança
04	Obter dados sobre os possíveis antecedentes das respostas emitidas pela criança, por meio de observação
05	Obter dados sobre as consequências produzidas pelas respostas emitidas pela criança, por meio de observação
06	Obter dados sobre comportamentos problema da criança, por meio de observação e registro
07	Obter dados sobre os comportamentos disruptivos da criança no ambiente em que esses comportamentos acontecem, por meio de observação e registro
08	Registrar o comportamento como cooperação se diante de uma demanda acadêmica, a criança começou a fazer ou completou mas cometeu um erro
09	Analisar a função dos comportamentos disruptivos da criança
10	Avaliar a função dos comportamentos mal adaptativos da criança
11	Identificar uma tarefa que precisa ser melhor realizada pela criança
12	Avaliar o atual nível de participação da criança na tarefa que precisa ser melhor realizada
13	Definir o melhor objetivo a ser alvo de intervenção para melhorar o engajamento da criança em uma tarefa
14	Definir metas individuais para a criança durante situações do dia-a-dia
15	Definir estratégias de intervenção para a criança durante situações do dia-a-dia
16	Promover melhor participação da criança em uma tarefa na qual ela apresenta problemas de participação, por meio do uso de estratégias comportamentais
17	Ajudar a criança a realizar atividades planejadas em agendas de atividades fotográficas
18	Orientar gradualmente a criança para realizar atividades planejadas em agendas de atividades fotográficas
19	Promover a participação da criança em uma tarefa por meio do uso de suporte visual (exemplo: uso de imagens e contador de tempo)
20	Aplicar estratégias antecedentes, incluindo agendas visuais, para aumentar a probabilidade de respostas cooperativas da criança
21	Promover comportamentos positivos alternativos aos comportamentos mal adaptativos no repertório comportamental da criança
22	Promover mudanças no comportamento da criança por meio da condução de intervenção
23	Informar as crianças sobre as contingências de reforçamento em vigor
24	Descrever brevemente as contingências que estarão em vigor antes de iniciá-las
25	Fornecer informações e modelo para a criança quanto ao uso do sistema de cupons antes de fornecer instruções sob o esquema de reforçamento DRA
26	Apresentar, em ordem aleatória, justificativas junto às instruções, para que a criança coopere
27	Identificar os reforçadores preferidos da criança por meio da aplicação de um teste de preferências
28	Identificar itens de preferência da criança por meio da aplicação de avaliações de preferências de estímulo emparelhado, utilizando uma variedade de estímulos encontrados nos ambientes de convivência da criança
29	Identificar reforçadores funcionais para estabelecer operação motivadora para a criança realizar determinada tarefa
30	Obter contato visual da criança orientando-se para ela, chamando-a pelo nome e esperando
31	Obter contato visual com a criança, chamando-a pelo nome
32	Reduzir o custo de resposta para que a criança coopere com a ordem mantendo os itens necessários para a cooperação próximos da criança
33	Reduzir o custo de resposta para que a criança coopere com a ordem mantendo os itens necessários para a cooperação próximos da criança

34	Promover oportunidade para fornecer a demanda, por meio de contato visual e chamando a criança pelo nome
35	Fornecer oportunidade para cooperação da criança através de: contato visual e tempo de espera designado
36	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, tempo de espera designado e uma ordem
37	Solicitar para a criança realizar uma tarefa que esteja disponível para ser realizada
38	Fornecer instruções para que a criança coopere
39	Fornecer a instrução para que a criança coopere
40	Fornecer a instrução para que a criança coopere
41	Fornecer a instrução inicial para que a criança coopere
42	Apresentar a demanda vocalmente para que a criança coopere
43	Fornecer uma primeira instrução verbal vocal, após dizer o nome da criança, para que ela coopere
44	Fornecer instrução para que a criança entregue ao adulto um item preferido ao qual possui acesso
45	Fornecer instrução e tempo de espera designado para que a criança coopere
46	Fornecer instrução e um período de tempo de espera designado para que a criança coopere
47	Fornecer solicitações com um intervalo de tempo designado entre elas, para que a criança coopere
48	Fornecer à criança uma demanda que seja: clara, direta, afirmativa, com tom de voz uniforme e de demanda e sem repetições ou reformulações
49	Fornecer uma ordem afirmativa, com um tom uniforme, para obter resposta cooperativa da criança
50	Fornecer solicitações claras e diretas para obter a cooperação da criança
51	Fornecer as instruções para que a criança coopere enquanto segura um pequeno pedaço do item comestível mais preferido da criança nas mãos
52	Fornecer instruções para a criança cooperar enquanto segura um pequeno pedaço do item comestível mais preferido da criança na mão
53	Fornecer instruções para que a criança desligue o vídeo preferido ou entregue o brinquedo preferido ao adulto, após ela ter acesso a eles por um período de tempo designado e enquanto segura uma sacola do item comestível mais preferido da criança
54	Fornecer instruções para que a criança desligue o vídeo preferido ou entregue o brinquedo preferido ao adulto, após ter acesso a eles por um período de tempo designado
55	Requisitar por cooperação da criança diante da não cooperação com a solicitação inicial por meio de: repetição da solicitação e tempo de espera por um período designado
56	Implementar a sequência de respostas de alta probabilidade para obter respostas cooperativas da criança
57	Emitir comandos aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar, em intervalos de tempo designados
58	Aguardar, por um período de tempo designado, pela cooperação da criança com a instrução fornecida após cada instrução a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar
59	Apresentar solicitações as quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar adicionais até a cooperação com pelo menos uma delas, diante da não cooperação da criança com a terceira solicitação em uma sequência
60	Fornecer instruções adicionais às quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar até à cooperação com uma delas, diante da não cooperação da criança com a última solicitação de alta probabilidade na sequência
61	Emitir uma sequência de comandos as quais a criança tem grande probabilidade de cumprir imediatamente antes de emitir um comando a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cumprir
62	Emitir uma série de três ou quatro comandos ou solicitações aos quais a criança apresenta alta probabilidade de cooperar imediatamente precedente a apresentação do comando ao qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar
63	Fornecer uma solicitação a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar após a apresentação de pelo menos três solicitações as quais ela apresenta alta probabilidade de cooperar consecutivas com no máximo 5 segundos de intervalo
64	Fornecer instrução a qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar após o fornecimento de pelo menos três instruções consecutivas as quais ela apresenta alta probabilidade de cooperar, em ordem

	variada, pelo adulto e dentro de um tempo designado
65	Fornecer a instrução à qual a criança apresenta baixa probabilidade de cooperar, dentro de um período de tempo designado, após a instrução a qual ela apresenta alta probabilidade de cooperar final da sequência
66	Esperar a resposta da criança por um período de tempo designado após terem sido fornecidas instrução e dica
67	Esperar, por um período de tempo designado, após a solicitação fornecida pelo adulto para que a criança coopere
68	Esperar, por um período de tempo designado, após à solicitação fornecida à criança, pela cooperação dela
69	Esperar, por um período de tempo designado, após a demanda fornecida à criança, para que ela comece a responder
70	Esperar, por um período de tempo designado, entre demandas apresentadas ou interações feitas com a criança
71	Aguardar, por um período de tempo designado, pela cooperação da criança após uma instrução inicial ou dica gestual fornecidas pelo adulto
72	Permitir que as crianças continuem desempenhando suas atividades em andamento entre instruções
73	Emitir dicas gestuais e físicas usando uma hierarquia de dicas da menos à mais intrusiva em três etapas de modo que a criança coopere com a ordem fornecida
74	Fornecer dicas gestuais e físicas em uma hierarquia da menos para a mais intrusiva de acordo com as respostas da criança de cooperação ou não cooperação com a ordem fornecida
75	Fornecer dicas para ajudar a criança a atingir o objetivo
76	Explicar à criança como completar a tarefa quando esta comunicar que não sabe como completá-la
77	Fornecer dica modelo junto à ordem caso a criança não coopere com a ordem seguida de dica verbal, dentro de um período de tempo designado
78	Repetir a ordem acompanhada de dica modelo diante da não cooperação da criança com a ordem fornecida sem dica
79	Fornecer a demanda com modelo da resposta apropriada diante da não cooperação da criança com a demanda vocal fornecida
80	Fornecer uma dica diante da não cooperação da criança dentro de 5 segundos de uma instrução inicial ou uma solicitação menos intrusiva
81	Fornecer uma dica gestual se a criança não cooperar com a instrução inicial dentro de um período de tempo designado
82	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, instrução, dica modelo, diante da não cooperação com a primeira instrução
83	Requisitar por cooperação da criança através de: contato visual, instrução e demonstração da resposta esperada, diante da não cooperação com a instrução fornecida, dentro de um período de tempo designado
84	Requisitar pela cooperação da criança por meio de: contato visual, instrução e demonstração da resposta esperada, diante da não cooperação da criança com a instrução inicial
85	Fornecer a demanda com uma dica modelo, por meio de: obter contato visual, desempenhar a tarefa e dizer "você faz isso", diante da não cooperação da criança com a demanda fornecida
86	Fornecer instrução, dica gestual ou modelo e um período de tempo de espera designado para que a criança coopere
87	Fornecer modelo da resposta correta junto à instrução, após um período de tempo designado da não cooperação da criança com a instrução inicial
88	Emparelhar ordens verbais com gestos indicando a resposta correta, dependendo do nível de aquisição da criança e dos objetivos de generalização da professora
89	Modelar a resposta correta diante da não cooperação da criança com a solicitação
90	Fornecer instrução e orientação física para que a criança coopere
91	Fornecer dica física diante da não cooperação da criança com a solicitação com modelo
92	Fornecer orientação física junto à ordem caso a criança não coopere com uma ordem seguida de modelo dentro de um período de tempo designado
93	Fornecer orientação física junto à instrução, diante da não cooperação da criança com a instrução fornecida
94	Fornecer orientação física e instrução para que a criança coopere, diante da não cooperação após a demonstração
95	Fornecer orientações de mão sobre mão junto à instrução, após a não cooperação da criança com a

	instrução com modelo
96	Fornecer a demanda com orientação física mão sobre mão diante da não cooperação da criança com a demanda fornecida com modelo
97	Fornecer orientação física para a criança cooperar quando houver não cooperação com a demanda fornecida
98	Guiar fisicamente a criança até a tarefa diante da não cooperação com a ordem fornecida com dica modelo
99	Fornecer orientação física se a criança não cooperar com a dica gestual dentro de 5 segundos
100	Fornecer orientação mão sobre mão junto à instrução, diante da não cooperação da criança após 10 segundos da instrução inicial
101	Fornecer orientação física para a criança cooperar junto à instrução diante da não cooperação da mesma dentro de um período de tempo designado da instrução fornecida
102	Fornecer orientação física para a criança cooperar junto à instrução diante da não cooperação da mesma dentro de um período de tempo designado da instrução fornecida
103	Requisitar pela cooperação da criança por meio de: instrução e orientações mão sobre mão, diante da não cooperação da mesma com a instrução com demonstração da resposta esperada
104	Fornecer orientação mão sobre mão na condição de obediência guiada em três etapas para que a criança coopere com a ordem fornecida
105	Implementar orientação física completa como o terceiro passo na hierarquia de dicas, diante da não cooperação da criança após uma dica menos invasiva
106	Manter o uso de orientação física para o desempenho da tarefa, quando a criança não cooperar com a instrução fornecida com orientação física, até que ela coopere
107	Manter a orientação física do desempenho da tarefa diante da resistência da criança a recebê-la
108	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio
109	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio
110	Consequenciar respostas cooperativas da criança à demanda fornecida por meio do uso de elogio
111	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de breves elogios
112	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio do uso de elogio descritivo dentro de um período de tempo designado
113	Consequenciar comportamento adequado da criança por meio de elogio verbal
114	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de elogio verbal
115	Consequenciar respostas cooperativas da criança por meio de <i>feedbacks</i> positivos
116	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogios dentro de um período de tempo designado
117	Consequenciar respostas cooperativas da criança em um período de tempo designado com o uso de elogio específico da tarefa
118	Consequenciar respostas cooperativas da criança, ao final da tentativa, com o uso de elogio específico da tarefa
119	Consequenciar respostas cooperativas da criança dentro de um período de tempo designado da ordem fornecida por meio do uso de elogios sociais
120	Consequenciar respostas cooperativas da criança a solicitações as quais ela apresenta baixa probabilidade ou alta probabilidade de cooperar, por meio de elogio, dentro de um período de tempo designado
121	Consequenciar respostas cooperativas da criança dentro de um período de tempo designado da solicitação por meio do uso de elogios e da autorização para que a criança jogue ininterruptamente até a próxima solicitação
122	Consequenciar respostas cooperativas da criança por meio de elogio ou agradecimento
123	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de elogio ou agradecimento
124	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio de elogio ou agradecimento
125	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução inicial dentro de 10 segundos da solicitação, agradecendo
126	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem inicial fornecida dizendo "Obrigado"

127	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida dizendo "Obrigado"
128	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida dizendo "obrigado"
129	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução inicial fornecida, dizendo "obrigado"
130	Consequenciar respostas cooperativas da criança às instruções fornecidas no primeiro passo, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado
131	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem inicial fornecida, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado
132	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, dizendo "obrigado", permitindo que a criança fique livre para fazer o que quiser durante um período de tempo designado e não disponibilizando a ela outro brinquedo
133	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução fornecida por meio de elogio e item comestível
134	Consequenciar respostas cooperativas da criança em um período de tempo designado com o uso de reforçador (comestíveis) e elogio específico da tarefa
135	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução inicial por meio do uso de um item comestível preferido da criança e dizendo "obrigado"
136	Consequenciar respostas cooperativas da criança à instrução verbal fornecida pelo adulto por meio do uso de um item comestível preferido da criança
137	Consequenciar respostas cooperativas da criança dentro de um período de tempo designado da instrução verbal fornecida por meio da entrega imediata do item comestível preferido da criança
138	Consequenciar respostas cooperativas da criança dentro de um período de tempo designado da instrução por meio da entrega imediata de um pequeno pedaço de comida à criança
139	Consequenciar respostas cooperativas da criança a ordem fornecida, durante a condição de acesso contingente, entregando o item de preferência da mesma em um período de tempo designado
140	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, permitindo acesso imediato da mesma a um pedaço do seu item comestível mais preferido, dizendo "Obrigado" e permitindo que a criança fique livre para se engajar em um item de brincadeira de baixa preferência por um período de tempo designado
141	Consequenciar respostas cooperativas da criança à solicitação fornecida por meio do uso de fichas
142	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida, por meio do uso de fichas
143	Consequenciar respostas cooperativas da criança à ordem fornecida por meio do uso de um "cupom"
144	Ignorar comportamentos problema da criança
145	Ignorar comportamentos-problema da criança (ex: agressão, destruição de objetivos, choramingar, chorar)
146	Ignorar comportamento inadequado da criança evitando broncas ou repreensões verbais
147	Ignorar respostas não cooperativas da criança à ordem fornecida
148	Ignorar a não cooperação da criança com a ordem fornecida por um período de tempo designado
149	Ignorar a não cooperação da criança com a ordem fornecida por um período de tempo designado
150	Ignorar a não cooperação da criança com a ordem fornecida por um período de tempo designado
151	Ignorar a não cooperação da criança com a ordem fornecida por um período de tempo designado
152	Ignorar a não cooperação da criança com as solicitações as quais ela apresenta baixa e alta probabilidade de cooperar
153	Ignorar respostas não cooperativas diante da ordem fornecida permanecendo em silêncio e permitindo que a criança se mantenha com o brinquedo por um período de tempo designado
154	Ignorar respostas não cooperativas diante da ordem fornecida permanecendo em silêncio ou evitando contato físico com a criança
155	Permitir que a criança continue acessando o brinquedo diante da não cooperação da mesma com a ordem fornecida
156	Permitir que a criança mantenha o acesso ao brinquedo sem disponibilizar outro brinquedo altamente preferido durante o período de pós-instrução de 30 segundos, diante da não cooperação da mesma com a ordem fornecida

157	Bloquear o acesso da criança a intervalos ou brinquedos diante da não cooperação com a solicitação fornecida
158	Consequenciar respostas não cooperativas da criança à ordem fornecida, colocando-a em uma cadeira de frente para um canto no cômodo por um período de tempo designado sem change-over delay
159	Manter a criança sentada pelo período de tempo designado, segurando-a gentilmente na cadeira caso ela se recuse a permanecer sentada
160	Reduzir a probabilidade de que a criança responda incorretamente novamente no futuro por meio de <i>feedback</i> corretivo
161	Examinar os efeitos da intervenção no comportamento da criança