



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

BÁRBARA GOMES DE MATOS

**AVALIAÇÃO FUNCIONAL PRÁTICA E TRATAMENTO BASEADO EM
HABILIDADES EM UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA)**

**DOURADOS - MS
2025**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

BÁRBARA GOMES DE MATOS

**AVALIAÇÃO FUNCIONAL PRÁTICA E TRATAMENTO BASEADO EM
HABILIDADES EM UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA)**

Dissertação desenvolvida sobre a orientação da Prof.^a Dra. Regina Basso Zanon e coorientação da Prof.^a Dra. Veronica Aparecida Pereira, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados.

**DOURADOS - MS
2025**

BÁRBARA GOMES DE MATOS

**AVALIAÇÃO FUNCIONAL PRÁTICA E TRATAMENTO BASEADO EM
HABILIDADES EM UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Processos Cognitivos e Comportamentais

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Felipe Maciel dos Santos Souza
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dr. Felipe Magalhães Lemos
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Dourados - MS, Julho de 2025.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M433a Matos, Bárbara Gomes De

Avaliação Funcional Prática e Tratamento Baseado em Habilidades em uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) [recurso eletrônico] / Bárbara Gomes De Matos. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Regina Basso Zanon.

Coorientadora: Veronica Aparecida Pereira.

Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. TEA. 2. IISCA. 3. Comportamentos-problema. 4. Repertório Comunicativo. I. Zanon, Regina Basso. II. Pereira, Veronica Aparecida. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR BÁRBARA GOMES DE MATOS, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "PSICOLOGIA".

Aos dezoito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada **"AVALIAÇÃO FUNCIONAL PRÁTICA E DO TRATAMENTO BASEADO EM HABILIDADES EM UMA CRIANÇA COM AUTISMO"**, apresentada pela mestrandia Bárbara Gomes de Matos, do Programa de Pós-graduação em Psicologia, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof.^a Dr.^a Regina Basso Zanon/UFGD (presidente/orientadora), Prof. Dr. Felipe Maciel dos Santos Souza/UFGD (membro titular interno), Prof. Dr. Felipe Magalhães Lemos/UFSCAR (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à candidata e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada aprovada. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 18 de agosto de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br REGINA BASSO ZANON
Data: 01/09/2025 16:12:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Regina Basso Zanon
Presidente/orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br FELIPE MACIEL DOS SANTOS SOUZA
Data: 01/09/2025 16:41:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Felipe Maciel dos Santos Souza
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br FELIPE MAGALHÃES LEMOS
Data: 01/09/2025 17:17:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Felipe Magalhães Lemos
Membro Titular Externo

(PARA USO EXCLUSIVO DA PROPP)

DEDICATÓRIA

*Dedico este estudo a Laura, J. e a todas as
crianças com TEA.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu noivo, pelo companheirismo durante esse período e todos os outros. Seu apoio durante esses anos foi a base que eu precisava para alcançar esse sonho.

À minha mãe, pelo modelo desde a infância, sempre vou me lembrar de você sentada à mesa estudando mesmo quando cansada. Essa imagem e seu apoio constante me mantém firme mesmo diante das dificuldades.

À minha irmã caçula, Laura, faço isso por nós.

Aos meus irmãos Ana Clara e Neto, vocês são parte de mim e sempre os amarei.

Às minhas amigas e irmãs de coração, Mariana e Sônia, sem vocês eu seria incompleta. Desculpem as frequentes ausências durante esses anos de estudo, obrigada por continuarem ao meu lado mesmo em cidades diferentes.

À minha afilhada Ayla, você é luz em nossas vidas.

À Kellen e Adriana, por enxergarem meus potenciais onde eu mesma não enxergava.

Às crianças e adolescentes autistas e seus cuidadores com os quais tive o privilégio de trabalhar durante meus anos de Acompanhante Terapêutica e de Supervisora. Ao abrirem as portas de suas casas para mim vocês me abriram as portas do mundo.

À J., com seu sorriso e paixão pelo MacQueen se comunicou comigo e permitiu que brincássemos juntos, espero que sua vida seja repleta de felicidades e oportunidades de reforçamento. À sua mãe, obrigada pela confiança.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Regina, sua atenção constante, gentileza e compromisso me deram o suporte necessário durante todos esses meses. Que você e sua pequena Melissa sejam sempre felizes. A minha co-orientadora Prof.^a Dra. Verônica, que me acompanha desde os estágios da graduação, obrigada por sempre acreditar em mim.

Aos meus colegas e amigos mestrando, Thiago, Letícia, Carla, Gustavo e tantos outros. A presença de vocês nesse caminhar fez tudo ser mais leve. As extensionistas Ester, Luana,

Raquel, Vanessa, Carol e demais alunas, torço para que a trajetória de vocês seja marcada por muito sucesso.

A todos que, com gestos, palavras ou presença, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho e torceram por cada passo desta jornada, minha profunda gratidão.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos persistentes na comunicação e na interação social, bem como pela presença de padrões comportamentais restritos e repetitivos. Crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades significativas em habilidades comunicativas e quando associados a contextos ambientais pouco acessíveis ou pouco responsivos, esses déficits podem contribuir para o surgimento de comportamentos-problema severos, com impactos negativos no funcionamento social da criança e na qualidade de vida de seus cuidadores. Visando identificar as funções sintetizadas dos comportamentos-problema Hanley et al. (2014) desenvolveram a Avaliação Funcional Prática, utilizando a Análise de Contingência Sintetizada por Entrevista Semiestruturada (IISCA). Essa metodologia fornece subsídios para intervenções baseadas no Tratamento Baseado em Habilidades (TBH). Considerando esses pressupostos, este estudo investigou os efeitos da aplicação combinada da IISCA e do TBH em uma criança com TEA, avaliando mudanças nos comportamentos-problema e no repertório comunicativo. Trata-se de um Estudo de Caso de Sujeito Único e de caráter longitudinal e com análise de dados quantitativa. A pesquisa foi desenvolvida junto ao Núcleo de Atenção à Pessoa com TEA e ao Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LabSPA) na Universidade Federal da Grande Dourados - MS. Após as intervenções, os resultados evidenciaram uma redução na frequência dos comportamentos-problema e um aumento nos comportamentos comunicativos, com alta validade social, conforme avaliação realizada por meio de questionário aplicado à família.

Palavras-chave: TEA, IISCA, Comportamentos-problema, Repertório Comunicativo.

ABSTRACT

The Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition characterized by persistent impairments in communication and social interaction, along with restricted and repetitive patterns of behavior. Children with ASD often exhibit significant communication difficulties. When these challenges are combined with inaccessible or unresponsive environments, they can contribute to the emergence of severe problem behaviors, negatively affecting the child's social functioning and the caregivers' quality of life. To identify the synthesized functions of problem behaviors, Hanley et al. (2014) developed the Practical Functional Assessment (PFA) using the Interview-Informed Synthesized Contingency Analysis (IISCA). This methodology provides a foundation for interventions grounded in Skill-Based Treatment (SBT). Based on these assumptions, this study investigated the effects of the combined application of IISCA and SBT in a child with ASD, assessing changes in both problem behaviors and communicative repertoire. This research adopted a single-subject case study design, with a longitudinal approach and quantitative data analysis. The study was conducted at the Center for Autism Support and the Applied Psychology Service Laboratory (LabSPA) at the Federal University of Grande Dourados – MS, Brazil. Following the interventions, results showed a reduction in the frequency of problem behaviors and an increase in communicative behaviors, with high levels of social validity as evaluated through a questionnaire completed by the family.

Keywords: ASD, IISCA, Problem Behaviors, Communicative Repertoire.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
ABLLS-R	<i>Assessment of Basic Language and Learning Skills</i>
AFLS	<i>The Assessment of Functional Living Skills</i>
AFPr	Avaliação Funcional Prática
APA	<i>American Psychological Association</i>
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AT	Acompanhante Terapêutica
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CABs	Comportamentos Contextualmente Apropriados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DRA	<i>Differential Reinforcement of Alternative Behavior</i>
DRO	<i>Differential Reinforcement of Other Behavior</i>
EFL	<i>Essential for Living</i>
ESDM	<i>Early Start Denver Model</i>
FCR	Resposta Comunicativa Funcional
HRE	<i>Happy, Relaxed and Engagement</i>
IISCA	Análise de Contingência Sintetizada por Entrevista Semiestruturada
LaBSPA	Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada
NAPA/UFGD	Núcleo de Atenção à Pessoa com Autismo
NuMIAC	Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade
OEs	Operações Estabelecedoras
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i>
PIC	Plano de Intervenção Comportamental

PRISM	<i>Modelo Pivotal Response Intervention for Social Motivation</i>
RT	Resposta de Tolerância
SBT	<i>Skill-Based Treatment</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TBH	Tratamento Baseado em Habilidades
TCC	Terapia Cognitivo-Comportamental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCF	Treinamento de Comunicação Funcional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
VB-MAPP	<i>Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Análise de Contingência Sintetizada por Entrevista.....	54
Figura 2. Frequência de comportamentos-problema e comportamentos comunicativos em intervenção.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Operacionalização dos comportamentos-problema.....	47
Tabela 2. Resultados quantitativos da Validade Social.....	56

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - ESTUDOS TEÓRICOS.....	26
CAPÍTULO 2 - OBJETIVOS E MÉTODOS.....	43
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS.....	53
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO.....	59
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICES.....	75
ANEXOS.....	86

APRESENTAÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como principais características o déficit nas habilidades de comunicação e a presença de padrões comportamentais repetitivos e estereotipados. A ausência ou prejuízo das habilidades comunicativas aumentam a probabilidade do reforçamento de comportamentos que trazem prejuízos ao indivíduo, sua família e comunidade, chamados comportamentos-problema. Os comportamentos-problema podem estar presentes no repertório comportamental de pessoas com desenvolvimento típico ou atípico, não sendo um requisito para o diagnóstico de TEA, mas acarretando aproximadamente 90% das crianças com essa condição.

Esta pesquisa de mestrado, inserida na linha de Processos Cognitivos e Comportamentais do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), é de cunho longitudinal e de sujeito único e tem como objetivo geral avaliar as modificações nos comportamentos-problema e no repertório comunicativo de uma criança brasileira com TEA por meio da aplicação da Avaliação Funcional Prática (AFPr) e do Tratamento Baseado em Habilidades (TBH). Tem como objetivos específicos realizar a aplicação da AFPr e do TBH em uma criança com TEA, avaliar os comportamentos-problema e o repertório comunicativo do participante durante a intervenção e avaliar indicativos de validade social e ecológica da AFPr e do TBH.

O interesse pelo estudo dessa área deve-se a minha experiência durante a graduação em Psicologia nesta mesma Universidade, momento no qual participei de estágios em Educação Especial, Saúde Materno-Infantil e Terapia Comportamental Infantil. Esses estágios possibilitaram tanto a experiência clínica utilizando da Análise do Comportamento com um caso ao qual acompanhei durante meses e na avaliação mensal do desenvolvimento de bebês nascidos no Hospital Universitário (HU) até o primeiro ano de vida, quanto experiências

externas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e no Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC) com estudantes com diversas deficiências. Esses contatos iniciais trabalhando com desenvolvimento humano e o público neurodivergente foi essencial para me preparar e motivar para os anos seguintes como Psicóloga.

Em janeiro de 2019 iniciei a atuação como Acompanhante Terapêutica (AT) em intervenções baseadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), atendendo crianças e adolescentes em suas residências. Continuei nesta função até maio de 2021, quando fui promovida a Supervisora de Intervenções baseadas em ABA, cargo que exerço até hoje. Neste período completei duas pós-graduações, a primeira em Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a segunda em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual, ambas pelo *Child Behavior Institute of Miami* (CBI of Miami).

O trabalho como AT e como Supervisora são marcados com diversas alegrias, mas também diversos desafios práticos na intervenção com comportamentos-problema, onde tive que lidar com diferentes topografias severas sem preparo, gerando poucos resultados concretos. Além dessa insatisfação ao ter poucas ferramentas e estratégias para aumentar a qualidade de vida dos clientes, minha motivação em estudar essa área também se dá por aspectos pessoais. Sou irmã mais velha de uma menina autista que apresentava crises intensas com comportamentos-problema diversas vezes ao dia, que diminuíram consideravelmente após intervenções ABA bem pautadas cientificamente. A junção dessas vivências destacaram a importância do desenvolvimento e estudo científico na avaliação e intervenção de comportamentos que trazem prejuízos severos à qualidade de vida de pessoas autistas e suas comunidades, tema até então pouco discutido e publicado no Brasil.

A dissertação está estruturada no formato tradicional, composta pela introdução, quatro capítulos e as considerações finais. Na introdução, são apresentadas a justificativa e a

relevância do estudo. O primeiro capítulo oferece uma revisão teórica concisa sobre intervenções para pessoas com TEA, Análise do Comportamento Aplicada, Avaliações Funcionais do Comportamento e estratégias de intervenção para comportamentos-problema nesse público. O segundo capítulo detalha os objetivos da pesquisa e descreve o método utilizado para a aplicação da avaliação comportamental e da intervenção baseada em ABA. O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos em ambos os processos, enquanto o quarto dedica-se à discussão dos principais achados da pesquisa. Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições do estudo e indicam diretrizes para investigações futuras.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, com início precoce, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social e pela presença de padrões comportamentais restritos e repetitivos, gerando prejuízo significativo em atividades diárias (APA, 2023). A escassez de habilidades comunicativas em indivíduos com TEA, em conjunto com ambientes pouco acessíveis, comumente leva ao desenvolvimento de comportamentos-problema ou desafiadores, que são comportamentos de relevância clínica por afetarem negativamente a educação e o desenvolvimento futuro da pessoa que o realiza (Fiani & Jessel, 2022).

A necessidade de considerar todo o espectro de manifestações comportamentais do TEA requer a compreensão de que cada indivíduo pode apresentar diferentes “formas” de comportamentos. Essas “formas” são chamadas de topografias, elementos físicos e mensuráveis de um comportamento (Cooper *et al.*, 2020). Exemplos dessas topografias comportamentais são: erguer os braços, segurar uma xícara, pisar um pé após o outro, piscar etc. Na avaliação e planejamento de intervenções para pessoas com TEA, faz-se necessário identificar, no conjunto de topografias apresentadas, as que podem gerar impactos positivos para o indivíduo e seu contexto e as que podem gerar impactos negativos, designadas como comportamento-problema.

Algumas das topografias dos comportamentos-problema não oferecem um potencial elevado de risco à integridade física, como choros frequentes, enquanto outros oferecem riscos à criança e a terceiros, como comportamentos autolesivos (como arrancar as cutículas das unhas até sair sangue, cabecear contra a parede), agressivos (como bater com a mão aberta no braço de alguém) e de destruição de propriedade (como jogar objetos no chão a ponto de quebrá-los e dar socos em portas a ponto de deixar marcas). Diferentes topografias de comportamentos-problema de um indivíduo operam no ambiente gerando determinadas

consequências específicas, fazendo parte da mesma classe de resposta, ou seja, eles podem ser fisicamente diferentes, mas geram consequências semelhantes (Skinner, 2003; Emerson & Einfeld, 2011).

Os comportamentos-problema costumam ter um forte impacto e, por isso, geram consequências reforçadoras socialmente mediadas (como acesso à atenção, encerramento de demandas, acesso à tangíveis, entre outros) que podem não ter consequências diretas com a agressão, autolesão ou destruição de propriedade. A título de exemplo, é possível considerar que um indivíduo quebra um brinquedo não pela ação de quebrar ser reforçadora do comportamento em si, mas pela atenção que recebe dos cuidadores ao fazer isso (Skinner, 1974). Desse modo, consequências reforçadoras são aquelas que, quando ocorrem após o comportamento, aumentam a probabilidade da frequência desse comportamento acontecer novamente no futuro, diante das mesmas situações ou situações semelhantes (Skinner, 2003; Cooper *et al.*, 2020).

De acordo com Skinner (2003), comportamentos socialmente incômodos são, em geral, aqueles que são eficazes em provocar a ação de outra pessoa para afastar/eliminar ou diminuir algo que a incomoda. Por exemplo, cuidadores de uma criança com TEA ao estarem ocupados em tarefas importantes (como fazendo o jantar ou em uma reunião por vídeo chamada do trabalho) podem não compreender que ela quer assistir televisão apenas por olhar para o aparelho, mas podem ligar o desenho preferido da criança como estratégia para acalmá-la diante de uma intensa crise em que a criança joga itens decorativos da sala no chão, bate com as próprias mãos no rosto e grita de forma intensa. As consequências reforçadoras são as mesmas (a televisão foi ligada), mas apenas providas para os comportamentos-problema. No futuro, ao invés de olhar para a televisão, a criança provavelmente vai jogar os itens, bater em sua cabeça com as mãos e gritar, pois, esses comportamentos foram reforçados.

A baixa taxa de comportamentos comunicativos adequados - um dos critérios diagnósticos do TEA quando abaixo do esperado para a idade cronológica - dificulta a substituição desses padrões por alternativas mais adaptativas (Carr & Durand, 1985). Essa conjunção de fatores cria um cenário clínico desafiador, no qual os comportamentos-problema são mantidos por contingências ambientais enquanto as habilidades de comunicação permanecem subdesenvolvidas, destacando a importância de intervenções cientificamente baseadas, focadas no ensino ou Treinamento de Comunicação Funcional (TCF) e na modificação dessas contingências de reforçamento.

Intervenções com enfoque em Habilidades Comunicativas em contextos de indivíduos com TEA

Atualmente existem diversas terapias fundamentadas em conhecimentos científicos que buscam a melhoria na qualidade de vida da população autista com a prestação de serviços voltada para o tratamento e desenvolvimento da comunicação. Algumas dessas terapias ou práticas, por mais que socialmente indicadas e aceitas, não possuem evidências, como dietas restritivas em glúten, homeopatia, óleos essenciais ou terapias de desintoxicação (Lacerda, 2020). Uma prática baseada em evidências é essencialmente importante para as pessoas com Autismo para garantir que elas tenham o melhor tratamento possível (Dueñas *et al.*, 2024).

Mediante a isso, em busca realizada junto aos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2021 a 2025, com uso combinado dos seguintes termos: (intervenções) AND (TEA OR autismo) AND (evidências) AND (comunica OR linguagem), aplicado a qualquer campo, foram localizados 76 estudos. Em seguida, com a aplicação dos filtros de período (2021 a 2025) e de revisão por pares. A partir do refinamento, com identificação dos termos no título ou resumo, foram selecionados oito estudos com indicativos de evidências de intervenções na área de linguagem com crianças

ou adolescentes com TEA, sendo cinco estudos de revisão (Guedes *et al.*, 2023, Moreno *et al.*, 2022, Nyland *et al.*, 2022; Santos *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2021; Silva & Moura, 2021) e três estudos de intervenções (Montenegro *et al.*, 2021; Guedes *et al.*, 2023; Santiago & Gabriel, 2022).

Guedes *et al.* (2023) investigaram os efeitos positivos e negativos da ABA e da Risperidona em crianças com TEA, com foco no controle da agressividade e irritabilidade. Os autores realizaram uma revisão sistemática de 10 artigos que adequaram-se aos critérios de inclusão. Os resultados indicaram que a ABA demonstrou eficácia na redução dos comportamentos agressivos, aumento na comunicação, habilidades sociais e cognitivas, proporcionando a melhoria na qualidade de vida. Apesar de mais abrangente, segundo os autores, as intervenções baseadas em ABA apresentam alto custo monetário às famílias. A respeito da Risperidona, os resultados indicaram eficiência no controle da agressividade, com resultados de curto prazo e menor custo. Porém, está associada a efeitos colaterais como aumento de peso e maior sonolência. Os autores destacam a necessidade de mais estudos que investiguem as combinações entre as duas estratégias.

Na revisão realizada por Moreno *et al.* (2022) investigou-se a eficácia de intervenções focadas no desenvolvimento de habilidades sociais em pessoas com TEA. Foram avaliadas a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), a Musicoterapia e a utilização da Teoria da Mente. Os autores indicaram melhores resultados quanto à aplicação da ABA e da Musicoterapia. A eficácia dessas intervenções variou conforme a idade (quanto mais cedo, mais efetivo) e a gravidade dos sintomas e os contextos individuais de cada pessoa com TEA. Os autores destacam a importância de intervenções multidisciplinares e personalizadas.

Nyland *et al.* (2022) investigaram o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA no ambiente escolar por meio de uma revisão bibliográfica de estudos publicados entre 1999 e 2019. Os autores

salientam que as crianças com TEA em escolas regulares precisam de adaptações metodológicas e tecnológicas que dependem de suas necessidades específicas, as TICs - como trocas de figuras pelo PECS para comunicação e uso de computadores, tablets e aplicativos para motivação - as quais possibilitam suporte no cotidiano escolar. Os resultados indicaram que as TICs demonstram potencial para o desenvolvimento de comunicação, interação social e inclusão na escola, exigindo capacitação constante dos professores e a necessidade de políticas públicas.

O estudo de Santos *et al.* (2022) avaliou, por meio de revisão integrativa de nove ensaios clínicos, os efeitos de intervenções baseadas em atividades físicas e habilidades comunicativas no desenvolvimento motor e social de crianças com TEA. As intervenções para promoção de habilidades comunicativas eram: yoga com Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), Modelo PRISM (*Modelo Pivotal Response Intervention for Social Motivation*) com base analítico comportamental e Modelo ESDM (*Early Start Denver Model*), também com base analítico comportamental. Os resultados observados para a área de comunicação indicaram melhora da interação social, redução de comportamentos repetitivos e aumento da comunicação funcional. Os autores reforçaram a necessidade da utilização de protocolos avaliativos padronizados e participação da família.

Na revisão integrativa de Silva *et al.* (2021) realizaram uma revisão integrativa, realizada com a seleção de oito artigos sobre intervenções fonoaudiológicas com crianças com TEA, os autores indicaram a importância dos fonoaudiólogos nas intervenções. Ressaltaram a necessidade de início precoce (nos primeiros anos de vida) e com estratégias adaptadas a cada uma das crianças atendidas.

O estudo de Silva e Moura (2021), realizado a partir da análise de 16 artigos sobre as contribuições da musicoterapia como estratégia de intervenção para crianças com TEA, indicou resultados promissores, com destaque para as abordagens improvisacionais e baseadas em

ritmo. Verificou-se melhora para a comunicação, habilidades sociais e regulação neurofisiológica de crianças com TEA. Entretanto, os autores indicaram a necessidade de estudos mais robustos sobre o tema. Quanto aos efeitos de intervenções, os autores corroboram a indicação de início precoce (Montenegro *et al.*, 2021; Santiago & Gabriel, 2022; Santos *et al.*, 2022). Os autores também destacam a importância da participação da família.

Montenegro *et al.* (2021), em estudo de cunho longitudinal, avaliaram o impacto de um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) de alta tecnologia, utilizando o aplicativo *aBoard* (prancha digital com pictogramas e feedback sonoro), com uma criança com TEA de dois anos e dois meses. O uso de CAA de alta tecnologia mostrou-se eficaz para promoção da comunicação funcional, interação social e desenvolvimento linguístico. Os autores reforçaram a importância das intervenções precoces e em parceria com as famílias das famílias.

Santiago e Gabriel (2022) abordaram as práticas multidisciplinares voltadas para a saúde e inclusão educacional, ressaltando a necessidade de uma abordagem multidisciplinar pautada no modelo social de deficiência, priorizando a inclusão, a acessibilidade e o desenvolvimento das potencialidades individuais de pessoas com TEA. Para garantir a qualidade de vida, os autores pontuam a intervenção precoce como indispensável, aliando estratégias entre saúde e educação da pessoa com TEA.

A partir das contribuições destacadas pelos estudos, percebeu-se que, na área da Psicologia, as evidências indicadas referem-se à Análise do Comportamento aplicada (ABA). Embora haja restrições quanto ao custo, é necessário que as investigações partam de evidências que possam contribuir para melhores condições de desenvolvimento das crianças e participação de suas famílias.

A ABA se dedica a entender as contingências ambientais e modificar comportamentos socialmente significativos tanto para a pessoa quanto para a comunidade (Cooper *et al.*, 2020;

Sella & Ribeiro, 2024). Nela, são realizadas avaliações individualizadas para compreender quais habilidades a criança já tem, quais precisa desenvolver e, na presença de comportamentos-problema, é utilizada a Avaliação Funcional para a compreensão do porquê esses comportamentos ocorrem e quais habilidades adequadas precisam ser ensinadas para substituí-los.

E segundo Lacerda (2020), a Avaliação Funcional do Comportamento é uma prática baseada em evidências que busca determinar as funções de comportamentos avaliados. Nela, são reunidas informações diversas sobre esses comportamentos, para entender por que acontecem, como acontecem, em quais situações acontecem, etc. Por exemplo, uma família busca o auxílio profissional de uma Supervisora em Intervenções Baseadas em ABA pois sua criança está apresentando excessos comportamentais no ambiente domiciliar, chorando intensamente durante as refeições. Essa profissional, ao conversar com a família, pergunta em quais refeições esses comportamentos acontecem, se alimentos ou pessoas específicas estão presentes, se houveram mudanças na rotina (como o pai que estava presente, mas passou a viajar a trabalho), buscando identificar quais contingências estão presentes e ausentes.

Assim, se possível, essa profissional vê vídeos dessas situações e vai até a casa acompanhar as refeições. Durante uma dessas observações, ela percebe que a criança chora quando a mãe pede que ela coma frutas (banana, maçã ou mamão), mas permanece calma quando a mãe pede que ela coma pão com manteiga ou cereal com leite. A avaliação pode parar por aí e a intervenção ser voltada para orientações familiares e desenvolvimento de repertório da criança para emitir comportamentos alternativos ao choro e sugestão à família para iniciar o acompanhamento com Terapeuta Ocupacional para avaliação e intervenção em aspectos sensoriais envolvidos na alimentação. Para uma avaliação mais completa, realiza-se a Análise Funcional, que manipula sistematicamente as variáveis que influenciam o comportamento com

foco em compreender quais são as suas funções e traçar uma linha de base para o tratamento (Britto *et al.*, 2020).

Trabalhos anteriores para investigação da função do comportamento foram realizadas por Carr (1977). A Análise Funcional consolida-se como padrão para avaliação de comportamentos-problema com a Análise Funcional descrita por Iwata *et al.* (1982/1994) que, apesar de ser considerada o “padrão-ouro” para identificar funções de comportamentos, apresenta limitações práticas em relação ao extenso tempo de aplicação devido a múltiplas sessões para testar todas as funções separadamente, ao altos custos por requerer equipes treinadas e ambiente controlado e ser uma aplicação dificultada para ambientes naturais com pouco controle, como casas e escolas (Hanley *et al.*, 2014; Lemos *et al.*, 2024; Oliver *et al.*, 2015; Roscoe *et al.*, 2015). Diante disso, tentativas de facilitar a avaliação foram desenvolvidas nas últimas décadas, ressaltando o trabalho de Hanley *et al.* (2012 - 2014), que desenvolveu a Avaliação Funcional Prática (AFPr) com a aplicação da Análise de Contingência Sintetizada por Entrevista Semiestruturada (IISCA).

A revisão da literatura empreendida neste trabalho demonstrou que o TEA compromete a comunicação, o que pode gerar comportamentos-problema, impactando a qualidade de vida da criança e da família. Logo, de acordo com Lemos *et al.* (2024) se faz necessário futuras pesquisas brasileiras envolvendo relatos de casos clínicos utilizando a IISCA e o Tratamento Baseado em Habilidades (TBH) com participantes com TEA e com diferentes níveis de suporte e idades. Esses autores também indicam a importância de reflexões sobre os possíveis desafios da transposição da pesquisa aplicada à prestação de serviço.

Diante desse cenário, o objetivo da presente pesquisa foi avaliar as modificações nos comportamentos-problema e no repertório comunicativo de uma criança brasileira com TEA por meio da aplicação da Avaliação Funcional Prática e do Tratamento Baseado em Habilidades.

A seguir, será apresentada uma breve revisão da literatura acerca das principais abordagens de intervenção voltadas a pessoas com TEA, com destaque para os fundamentos da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), os procedimentos de Avaliação Funcional do Comportamento e as estratégias específicas utilizadas para o manejo de comportamentos-problema. Em seguida, descreve-se o método adotado para a aplicação da avaliação comportamental e da intervenção baseada nos princípios da ABA, seguidos da apresentação e análise dos resultados obtidos. Por fim, são discutidas as principais implicações dos achados, bem como as contribuições do estudo para a prática profissional e para a produção científica na área, finalizando com considerações acerca das limitações e sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 - ESTUDOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta os principais fundamentos teóricos que embasam a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as estratégias de intervenção voltadas ao seu manejo. Por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, o TEA envolve uma ampla variabilidade de manifestações clínicas, que impactam diretamente o desenvolvimento

da comunicação, da interação social e do comportamento. Tais manifestações costumam estar presentes desde os primeiros meses de vida, embora muitas vezes só se tornem plenamente perceptíveis quando as demandas sociais aumentam (APA, 2023).

A heterogeneidade do espectro exige atenção às características individuais de cada pessoa, os níveis de gravidade do TEA são organizados em: Nível 1, aquele em que precisam de suporte; Nível 2, aquele em que precisam de suporte substancial e Nível 3, aquele em que precisam de suporte muito substancial. As áreas de suporte irão depender de suas características idiossincráticas, o que impacta diretamente em quais intervenções serão indicadas (Sella *et al.*, 2018).

Dentro do fator de déficits no desenvolvimento comunicativo, são comuns dificuldades em reciprocidade emocional, social e em compreender comunicações não vocais e dificuldades em relacionamentos gerais. Esse pouco interesse pelos pares e prejuízos na capacidade de modificar seu próprio comportamento diante de demandas sociais, entre outros favorecem ou não a apresentação de comportamentos-problema de acordo que variam conforme suas habilidades e dificuldades particulares para cada criança com TEA (APA, 2023).

Características e definição de comportamentos-problema de pessoas com TEA

Por mais que os comportamentos-problema não sejam um sintoma diagnóstico de TEA, aproximadamente 90% das crianças diagnosticadas apresentam alguma topografia de comportamento-problema, incluindo as estereotipias, sendo os mais comuns os agressivos e autolesivos (Simó-Pinatella *et al.*, 2019). Sobre esse aspecto, Pellegrino e Higbee (2018) afirmam que a falta de habilidades comunicativas pode acarretar em comportamentos-problema que tenham a mesma função de comportamentos verbais treinados em nossa sociedade, como a fala, por darem acesso a reforçadores sociais e automáticos.

Os comportamentos-problema podem ser classificados como severos e não severos, a depender de sua intensidade e ocorrência no tempo. Os comportamentos severos são aqueles que causam mais impacto negativo no ambiente, os não severos são aqueles que podem ser menos perigosos e ocorrem quase sempre antes dos comportamentos severos (Smith; Churchill, 2002). Esses, por mais que causem menos impacto, possivelmente possuem as mesmas funções dos comportamentos severos (Smith, 2002; Borrero & Vollmer, 2008). Tal distinção é essencial para a aplicação da IISCA pois, para garantir a segurança durante a aplicação, a avaliadora reforça os comportamentos não severos, eliminando a necessidade da criança emitir comportamentos severos, mais intensos e perigosos, que podem colocar ela e as demais pessoas em risco.

Intervenções baseadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para crianças com TEA

Enquanto ciência, a Análise do Comportamento Aplicada estrutura-se em dimensões indispensáveis que norteiam sua prática e fundamentação teórica. Dentre elas, Cooper *et al.* (2020) destacam a:

1. Aplicada: enfatiza o comprometimento no ensino de comportamentos socialmente relevantes, que melhorem a qualidade de vida do aprendiz.
2. Comportamental: focaliza em comportamentos-alvo que são passíveis de intervenção, priorizando aqueles que demandam fortalecimento, ensino ou substituição, em detrimento de condutas menos urgentes. Além disso, os comportamentos devem ser mensuráveis e observáveis, assegurando precisão na avaliação e intervenção.
3. Analítica: requer a demonstração empírica de relações funcionais entre as variáveis manipuladas e seus efeitos sobre o comportamento. Essa dimensão assegura que as mudanças são produto da intervenção e não de variáveis externas não controladas.

4. Tecnológica: salienta que os procedimentos aplicados sejam detalhadamente explicados para que possam ser replicados por outros profissionais. Para isso, a definição de contingências, estratégias de reforçamento, instrumentos para coletas de dados, organização dos ambientes de intervenção, entre outros fatores devem ser especificados.
5. Conceitualização Sistemática: demanda que as estratégias utilizadas estejam ancoradas nos princípios básicos da análise do comportamento (como reforçamento, extinção, controle de estímulos), com justificativa teórica com intenso racional comportamental para cada tomada de decisão.
6. Efetiva: afere-se pelo impacto positivo no repertório comportamental gerado pela intervenção em ambientes fora do setting terapêutico, como em casa, na escola, na igreja, etc.
7. Generalidade: indica o critério de que as mudanças tenham uma eficácia longitudinal, onde os comportamentos aprendidos e/ou reduzidos sejam mantidos ao longo do tempo e transponham-se em ambientes não treinados e com outras topografias de respostas da mesma classe.

Além das 7 dimensões clássicas apresentadas acima, atualmente há diversas discussões sobre uma oitava dimensão da ABA, a Compaixão (Ghaemmaghami *et al.*, 2024; Junior, 2024; Penney *et al.*, 2023; Nosik *et al.*, 2019). As práticas compassivas na ABA são aquelas que respeitam a autonomia do aprendiz, em busca de obtenção sistemática de assentimento durante o processo terapêutico e na elaboração de programas comportamentais individualizados, focados no desenvolvimento de habilidades que propiciem bem-estar do aprendiz e de sua família. Segundo Junior (2024), as práticas compassivas em ABA estão alinhadas com os

princípios da Reforma Psiquiátrica e da Luta Antimanicomial, por evitarem práticas coercitivas e incentivarem a participação do aprendiz e sua família nas tomadas de decisões e prioridades.

Alinhar a perspectiva de compaixão, focando em ações que aliviem o sofrimento do aprendiz e sua família, retoma a necessidade de que a formação de analistas do comportamento busque não somente a formação técnica, mas também uma construção sólida de relacionamentos terapêuticos com cuidadores para a adesão às intervenções (Nosik *et al.*, 2019; Ghaemmaghami *et al.*, 2024). Tal perspectiva corrobora com a construção de práticas baseadas em evidências e conversam com as demais dimensões da ABA.

No processo de adequar-se às necessidades do cliente e sua família, as avaliações comportamentais podem incluir diferentes protocolos e ferramentas, para compreender quais habilidades a criança já tem e quais precisa desenvolver. Nesse processo diversos protocolos avaliativos podem ser utilizados individualmente ou em conjunto, como o *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* – (VB-MAPP) que avalia o repertório de desenvolvimento do comportamento verbal de crianças de até 4 anos (Sundberg, 2008/2014). O *Assessment of Basic Language and Learning Skills* (ABLLS-R) que avalia quatro áreas gerais que enquadram desenvolvimento de aprendizagem, de linguagem e comunicação, de habilidades acadêmicas e cognitivas e de habilidades de autocuidado e motoras (Partington, 2006).

O *The Assessment of Functional Living Skills* (AFLS) que avalia habilidades funcionais de autonomia, como autocuidado, higiene, alimentação, tarefas domésticas, uso de transporte, compras, habilidades escolares e vocacionais (Partington; Mueller, 2012). O *Essential for Living* (EFL) que avalia habilidades comunicativas, de autocuidado e sociais (McGreevy *et al.*, 2012), e o *Socially Savvy: An Assessment and Curriculum Guide for Young Children* que avalia habilidades sociais em quatro domínios, a compreensão social, a comunicação social, a interação social e o autocontrole social (Ellis; Almeida, 2014).

Como uma ciência progressiva, a ABA requer uma abordagem sensível às particularidades dos indivíduos, transcendendo a aplicação inflexível e única de protocolos que muitas vezes abrangem apenas uma parcela dos comportamentos ou demandas daquele indivíduo e limitam a eficácia da intervenção (Leaf *et al.*, 2016). Considerando esse aspecto, para a construção de um Plano de Intervenção Comportamental (PIC) individualizado, a análise de comportamentos relevantes deve ser feita mesmo que os protocolos pré-estabelecidos não os abordem. Na presença de comportamentos-problema, deve ser utilizada a Avaliação Funcional para a compreensão do porquê tais comportamentos ocorrem e quais habilidades adequadas precisam ser ensinadas em intervenção para substituí-los (Iwata *et al.*, 1994).

As Avaliações Funcionais do Comportamento

Por meio da Avaliação Funcional do Comportamento, identificam-se as contingências antecedentes e consequentes que influenciam e mantêm os comportamentos apresentados por ela (Lacerda, 2020). Segundo Skinner (2003), um comportamento operante é aquele que opera fisicamente sobre o ambiente e, por isso, gera consequências. Essas consequências podem influenciar na possível ocorrência desses comportamentos no futuro sob condições semelhantes. É nesse contexto que se insere a Avaliação Funcional, um processo no qual o profissional busca compreender e formular hipóteses sobre as relações de reforço envolvidas nos comportamentos (Iwata *et al.*, 1982/1994).

Há duas maneiras gerais para reunir informações para as Avaliações Funcionais, diretamente, por meio de observações do comportamento do aprendiz - onde as informações são coletadas em tempo real e o avaliador registra frequência (quantas vezes o comportamento ocorre), duração (quanto tempo o comportamento dura), latência (quando tempo passa entre o estímulo e o comportamento), topografia, eventos antecedentes e consequentes dos comportamentos observados durante as suas ocorrências e por meio de análises descritivas,

onde os comportamentos avaliados são mensurados e as principais contingências relacionadas a ele também (Ribeiro *et al.*, 2024).

Indiretamente, por meio de relatos retrospectivos do aprendiz ou terceiros, sem observação do comportamento enquanto ocorre. Esses relatos, como entrevistas com cuidadores, questionários e escalas de comportamento recolhem informações sobre o histórico do comportamento (como ele ocorre, quando ocorre, quais mudanças ocorreram durante o tempo), percepção dos cuidadores sobre as possíveis funções dos comportamentos e registros de outras pessoas, como terapeutas ao registrarem em fichas de Tríplice Contingências, organizadas em antecedentes, comportamento e consequências. Após recolhidas essas informações, realiza-se a Análise Funcional, que se trata de um processo de manipulação sistemática para identificar e testar as variáveis observadas e relatadas que influenciam o comportamento-problema com foco em compreender quais são as suas funções e traçar uma linha de base para o tratamento (Cooper *et al.*, 2020).

Análise Funcional Padrão

A Análise Funcional Padrão foi descrita por Iwata *et al.* (1982/1994) em um estudo cujo objetivo principal era analisar as relações funcionais entre variáveis ambientais e os comportamentos autolesivos apresentados por nove participantes. Considerando que esses comportamentos podem ter diferentes funções, conforme pesquisado anteriormente por Carr (1977), o estudo propôs a identificação das contingências responsáveis por mantê-los, visando subsidiar o planejamento de intervenções mais eficazes e com resultados consistentemente positivos.

Os participantes apresentavam comportamentos autolesivos com diferentes topografias em frequência moderada a alta. Dos autolesivos, todos apresentavam pelo menos duas topografias diferentes, sendo que todos batiam a cabeça e alguns se mordiam (as mãos, os

braços), puxavam a orelha e o cabelo, batiam no rosto, batiam na cabeça e se auto sufocavam. A análise foi organizada de modo que a condição de linha de base é apresentada sem as variáveis independentes, as quais foram apresentadas em seguida, após retorna-se às condições de linha de base, e em seguida as variáveis independentes, novamente. A diferenciação entre as taxas de ocorrência dos comportamentos-problema nas diferentes condições revela uma relação funcional entre o comportamento e a manipulação ambiental (Cooper *et al.*, 2020).

Durante a experimentação, os participantes foram expostos a cada uma das quatro condições: Reforço Social Positivo por meio da desaprovação (os comportamentos-problema eram seguidos de atenção do aplicador, como “*Olha para a sua mão, não se bata*” e “*Não faça isso, você vai se machucar*” e um breve contato físico - tocar o ombro do participante); Reforço Social Negativo por meio de demandas acadêmicas (os aplicadores pediam que os participantes realizassem atividades escolares desafiadoras e os comportamentos-problema eram seguidos de finalização imediata da demanda e o aplicador afastava-se por 30 segundos), Brincar estruturado (o participante tinha acesso aos brinquedos e a ao aplicador, que não direcionava-o para demandas, provinha elogios e contato físico breve a cada 30 segundos sem a emissão de comportamentos-problema, que, quando ocorriam, eram ignorados) como condição de controle e Sozinho (o participante ficava sozinho na sala, sem acesso a brinquedos ou demais itens) para avaliar a ocorrência dos autolesivos sem o intermédio de consequências por outras pessoas.

Por fim, comparou-se a ocorrência dos comportamentos-problema nas situações de teste e de controle. Quando as taxas de frequência dos comportamentos-problema eram altas em alguma das situações de teste, provava-se que os fatores experimentados exerciam influência nos comportamentos e qual era a função desses comportamentos (Sella *et al.*, 2018). Como resultado do estudo, observou-se que os autolesivos ocorreram em diferentes condições entre o grupo de participantes e entre os próprios participantes.

Dos nove participantes, seis apresentaram os autolesivos relacionados a uma condição de reforçamento específica, indicando que os autolesivos podem ser uma função de diferentes fontes de reforçamento, o que os autores apontam como significativo para as intervenções. Cabe mencionar que as Análises Funcionais Padrão exigem tempo e extensos encontros do profissional com a criança avaliada, o que por vezes impõem desafios aos pesquisadores. Além disso, requer um planejamento cauteloso considerando as características da criança e do profissional, visto que exige a emissão dos comportamentos-problema severos (Iwata *et al.*, 1982/1994).

Análise Funcional Padrão no Brasil

Em uma revisão sistemática sobre Análises Funcionais no Brasil, Lemos *et al.* (2024) encontraram cinco artigos que abordavam a utilização da Análise Funcional com público com comportamentos-problema. Desses, 80% dos estudos foram com Análises Funcionais breves, com utilização do modelo ABC de Iwata *et al.* (1982/1994). Como conclusão do estudo, os autores apontaram duas lacunas: uma nas publicações sobre o tópico em nosso país e a outra lacuna em relação a padronização dos procedimentos, o que dificulta a reprodução em busca dos mesmos resultados pelos leitores e demais profissionais.

Apesar disso, por utilizarem do Modelo ABC os estudos analisados utilizaram práticas padrões ouro em relação aos comportamentos-problema (Hanley *et al.*, 2003; Saini *et al.*, 2020).

Esses achados corroboram os de Toscano *et al.* (2019), que analisaram a aplicação da Análise Funcional em 13 casos atendidos em uma clínica de psicologia baseada na Análise do Comportamento, descritos em 11 estudos distintos. A identificação das funções dos comportamentos foi realizada a partir de relatos dos terapeutas, métodos indiretos de coleta de dados e observação, sem o uso de experimentação direta ou manipulação de variáveis. Ou seja,

foram realizadas avaliações descritivas e não análises funcionais. Esse fato reforça a constatação da ausência de procedimentos padronizados na condução das análises funcionais.

Apesar da Análise Funcional ser comprovadamente efetiva em intervenções com comportamentos-problema já postulada por Lacerda (2020), em uma pesquisa com profissionais brasileiros Lemos *et al.* (2024), evidenciaram que aproximadamente 25,2% de uma amostra de 103 profissionais que trabalhavam na área de atendimento ao público com TEA, TDAH ou outros transtornos do desenvolvimento utilizava da análise funcional no seu cotidiano de trabalho quando comparado ao uso de análises descritivas e indiretas.

Entre os principais motivos apontados pelos profissionais participantes da pesquisa, destaca-se a falta de apoio ou aceitação do procedimento por parte dos cuidadores, da administração dos locais de trabalho e de outros profissionais da equipe. Além disso, foram mencionadas limitações estruturais, como a ausência de espaço físico adequado para a realização das análises funcionais, bem como a indisponibilidade do cliente ou a escassez de tempo para concluir o processo avaliativo. Diante desses obstáculos à aplicação da Análise Funcional Padrão, tanto nessa pesquisa quanto nos serviços clínicos em diferentes contextos ao redor do mundo, diversos estudos têm buscado ampliar e modificar esse modelo, visando torná-lo mais acessível e viável na prática (Hanley *et al.*, 2014; Metras & Jessel, 2021; Rajaraman *et al.*, 2022; Roscoe *et al.*, 2015).

Avaliação Funcional Prática

Hanley *et al.* (2014) realizaram um estudo sobre a diminuição de comportamentos-problema e aumento de comunicação adequada para pessoas com autismo por meio da AFPr, realizando a IISCA. Nessa, às situações de teste tinham consequências sintetizadas aos comportamentos-problema, diferente da Análise Funcional Padrão, onde cada consequência é provida individualmente (Iwata *et al.*, 1982/1994). Essa modificação é uma das maiores

diferenças entre a Análise Funcional Padrão e a IISCA, ao utilizar as consequências sintetizadas todas as funções são avaliadas ao mesmo tempo, o que diminui expressivamente o tempo de análise (Hanley *et al.*, 2014).

No estudo de análise Hanley *et al.* (2014), foram selecionadas três famílias com crianças com TEA que apresentavam comportamentos-problema múltiplas vezes ao dia. As primeiras informações foram colhidas por intermédio de entrevista semiestruturada com os cuidadores para identificar as habilidades comunicativas da criança, suas atividades, brincadeiras e brinquedos preferidos, quais eram os comportamentos e as principais contingências que os cuidadores identificavam como causadores dos comportamentos-problema.

Assim, foram identificados, entre outros aspectos, os principais contextos de ocorrência dos comportamentos, como situações em que a criança não obtém o que deseja, as reações das pessoas ao seu comportamento e as estratégias utilizadas para acalmá-la. Também foram consideradas as interpretações dos cuidadores sobre o que a criança busca comunicar por meio dessas ações. Os resultados da pesquisa indicaram uma diminuição dos comportamentos-problema e um aumento de habilidades comunicativas, destacando a importância de práticas individualizadas no atendimento de crianças com TEA.

Nesse sentido, uma AFPr é organizada a partir de uma entrevista para compreensão das principais situações nas quais os comportamentos-problema tendem a acontecer. A entrevista não é indispensável na Análise Funcional Padrão, mas para a Avaliação Funcional Prática sim, sendo realizada com os principais cuidadores da criança (Hanley *et al.*, 2012). Em seguida, realiza-se o planejamento e implementação da IISCA em um ambiente estruturado, no qual todos os reforçadores estejam disponíveis. Nesse contexto, são inseridas condições de desafio capazes de evocar os comportamentos-problema, as quais são imediatamente retiradas após

sua ocorrência. Em resposta, são fornecidas consequências sintetizadas, com o objetivo de garantir a segurança e manter a integridade do processo.

Um exemplo para comparação sobre as contingências sintetizadas na AFPr é que, na Análise Funcional Padrão, se a avaliadora visa testar se o comportamento-problema é reforçado com o acesso ao tangível *pizza*, a entrega deste alimento contingente a emissão do comportamento-problema faz com que o comportamento seja encerrado momentaneamente. Se esse processo ocorre, entende-se que a função é de acesso à tangível. Se o comportamento continua acontecendo mesmo após receber a pizza, entende-se que a função é outra ou o tangível é outro. Na AFPr todas as consequências que são informadas na entrevista como possíveis reforçadores aos comportamentos-problema são providas após a sua emissão, então além da criança ter acesso ao tangível, também vai ter acesso à atenção, se esquivar de demandas, etc, se assim foi relatado pela família como consequências que encerram o comportamento-problema. Durante a IISCA, a condição teste coloca o aprendiz em contato direto com essas contingências e situações evocativas, ou seja, os arranjos ambientais relatados pelos cuidadores como causadores dos comportamentos-problema. E, na condição controle, o aprendiz tem acesso livre aos seus itens de interesse e condições nas quais fica feliz, engajado e relaxado.

A AFPr continuou e continua em desenvolvimento constante (Santiago *et al.*, 2016; Jessel *et al.*, 2016; Slaton *et al.*, 2017; Jessel *et al.*, 2019; Jessel *et al.*, 2020; Coffey *et al.*, 2021; Metras & Jessel, 2021; Whelan *et al.*, 2021; Jessel *et al.*, 2021; Fiani & Jessel, 2022; Rajaraman *et al.*, 2022; Iovino *et al.*, 2022; Caniello *et al.*, 2022; Jessel *et al.*, 2023; Fruchman *et al.*, 2025). Destacamos a pesquisa de Lemos *et al.* (2023) que pontua cinco componentes indispensáveis na IISCA, independente de seu formato: uma única condição de teste (as possíveis funções do comportamento são analisadas conjuntamente ao invés de isoladamente), o procedimento deve ser informado (todo o planejamento deve ser baseado na entrevista semiestruturada), as

contingências são sintetizadas (as contingências do ambiente natural são utilizadas na análise para aumentar a validade ecológica), condições pareadas (existe a condição de controle e de teste, que variam de acordo com o contato com os itens e ações reforçadoras e as Operações Estabelecedoras), classe de contingência aberta (qualquer topografia do comportamento-problema deve ser reforçada, sendo ele severo ou não severo).

As contingências antecedentes e reforçadoras também podem ser idiossincráticas, como apontado no estudo de Roscoe *et al.* (2015), que desenvolveram estratégias para modificações de Análises Funcionais que tinham resultados iniciais inconclusivos. As contingências idiossincráticas são aquelas que possuem características específicas para o indivíduo avaliado e não são generalizáveis a outros indivíduos (Slaton *et al.*, 2017). Como exemplo, quando uma criança emite um comportamento-problema com função de acesso a tangível (ex. que a avaliadora devolva seu carrinho preferido), mas, para que o comportamento-problema seja finalizado, a avaliadora precisa devolver o brinquedo e colocá-lo em uma posição específica que a criança queira, ou precise fazer “*vrum vrum*”, ou sentar-se virada para a parede, entre outras possibilidades.

Uma meta-análise da IISCA realizada por Layman *et al.* (2023) avaliou 39 artigos publicados a partir de 2014, com 235 participantes, 293 IISCA realizadas e 111 tratamentos posteriores. Desses 111 tratamentos, os comportamentos-problema diminuíram em uma média de 97%. Já Melanon e Fahmie (2023), em uma revisão da literatura das análises funcionais de comportamentos-problema nos últimos 40 anos, indicam a utilização de análises funcionais com contingências sintetizadas e condições idiossincráticas em 39% dos casos. Algumas outras mudanças foram encontradas nos 326 estudos avaliados, como o maior número de intervenções realizadas em ambientes ambulatoriais, como o presente estudo. Como uma ferramenta indispensável quando trabalhamos com comportamentos-problema, indicando avanços na eficiência e segurança dessas práticas.

Ainda que a IISCA já esteja em desenvolvimento há aproximadamente 13 anos, no Brasil ainda não temos dados que indiquem a porcentagem de profissionais que trabalham com o público com TEA que utilizam essa ferramenta. No entanto, estudos apontam para a baixa adoção da Análise Funcional Padrão no Brasil, o que pode refletir limitações no acesso à formação específica ou desconhecimento das metodologias baseadas em evidências. (Lemos *et al.*, 2024). Essa é uma realidade preocupante, visto a necessidade de práticas científicas e atualizadas para promover dignidade e qualidade de vida para pessoas autistas.

Estratégias em intervenções baseadas em ABA para comportamentos-problema

Ao longo das décadas de intervenções em Análise do Comportamento para o TEA, diversas estratégias foram exploradas e pesquisadas visando em como lidar com comportamentos-problema, comumente chamados como desafiadores, inadequados, interferentes, entre outros (Ayvaci *et al.*, 2024; Borba & Barros, 2018; Hanley *et al.*, 2003; Hagopian *et al.*, 1998; Matson & Rivet, 2008; Verriden & Roscoe, 2018). Por mais que profissionais escolham utilizar estratégias para diminuição dos comportamentos socialmente inadequados, como a punição, um processo no qual a apresentação de consequências ao comportamento de modo a que os mesmos se tornem menos frequentes no futuro, ou a extinção um processo no qual a interrupção das consequências reforçadoras para comportamentos antes reforçados, essas podem gerar efeitos colaterais indesejados, como emoções negativas no aprendiz ou comportamentos que sejam formas de contra-controle, como comportamentos agressivos, além de não ensinarem habilidades substitutivas (Cooper *et al.*, 2020; Skinner, 2003). Quanto a isso, quando em intervenções com comportamentos-problema, o Reforçamento Diferencial é uma possibilidade, sendo utilizado para reforçar classes de respostas adequadas, como respostas comunicativas, ao invés das classes de respostas que

tenham os comportamentos-problema, que causam prejuízos sociais e riscos ao indivíduo que os realiza e a sua comunidade (Skinner, 2003; Cooper *et al.*, 2020).

Existem diferentes tipos de Reforçamentos Diferenciais, como o Reforçamento Diferencial de Comportamento Alternativo (*Differential Reinforcement of Alternative Behavior* - DRA) que é o reforçamento de uma resposta alternativa, que é topograficamente diferente da resposta inadequada, mas pode exercer a mesma função no ambiente (Cooper *et al.*, 2020). Conforme Carr e Durant (1985), o ensino de respostas comunicativas relevantes reduz significativamente os comportamentos-problema de mesma função, e o DRA fortalece o comportamento alternativo e diminui a ocorrência dos comportamentos-problema.

O Reforçamento Diferencial de Outro Comportamento (*Differential Reinforcement of Other Behavior* - DRO) é o reforçamento contingente à não ocorrência do comportamento-problema, podendo ser organizado por intervalo de tempo - a cada determinado intervalo de tempo sem emitir o comportamento-problema o aprendiz tem acesso às contingências reforçadoras - ou em momentos pré-determinados (Cooper *et al.*, 2020). O tipo de reforçamento diferencial vai variar de acordo com o aprendiz e suas necessidades. Os diferentes níveis de suporte no TEA possibilitam diferentes colaborações das crianças e seleção de estratégias na tomada de decisão sobre as intervenções. As crianças que conseguem selecionar preferências ou topografias de comunicação, podem participar dessa escolha e auxiliar a decidir quais respostas serão utilizadas no Tratamento Baseado em Habilidades, desde que cumpram com a função de comunicação e sejam facilmente emitidas.

Tratamento Baseado em Habilidades

O Tratamento Baseado em Habilidades (TBH) é uma proposta de intervenção após a Avaliação Funcional Prática que tem como objetivos principais o ensino de habilidades comunicativas, de resposta de tolerância e de respostas de colaboração (Hanley, 2024). Após

obter os resultados da IISCA, conseguir evocar e suprimir os comportamentos-problema e compreender as funções desses comportamentos, o profissional faz o planejamento do TBH para o ensino desde habilidades básicas para aceitar demandas dos outros e encerramento do contato com os reforçadores até habilidades complexas com variações. Os comportamentos ensinados consistem em: Resposta Comunicativa Funcional (FCR), Resposta de Tolerância (RT) e Comportamentos Contextualmente Apropriados (CABs).

A Resposta Comunicativa Funcional: essa resposta pode ser ensinada em diferentes topografias, a depender do aprendiz. As respostas mais usuais são falas como “*meu jeito*”, gestos como apontar para si mesmo ou a entrega de cartas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Essas respostas devem ter o mesmo impacto dos comportamentos-problema no ambiente, ou seja, exercer as mesmas funções desses comportamentos. O objetivo de ensino da FCR é a eliminação dos comportamentos-problema durante as Operações Estabelecedoras (Lemos, 2025).

Durante o ensino da FCR, a aplicadora utiliza a Modelação, da Modelagem e do Reforço Diferencial, até que a criança consiga emitir o comportamento comunicativo com independência. A Modelação caracteriza-se como um procedimento em que se expõe o aprendiz a uma demonstração de um comportamento específico pela aplicadora visando à sua reprodução desse comportamento pelo aprendiz (Martin & Pear, 2020). No caso do ensino de FCR, a aplicadora pode dar o modelo do comportamento - um estímulo antecedente que tem similaridades topográficas com a resposta que o aprendiz deve emitir, falando “*meu jeito*” para a criança imitá-la e ter acesso às contingências reforçadoras (Cooper *et al.*, 2020). Junto a esse procedimento realiza-se a Modelagem, que é o reforçamento de um novo comportamento operante ao reforçar sucessivas aproximações desse comportamento (Martin & Pear, 2020). Desse modo, a criança pode apenas dizer “*meu jei...*” e a aplicadora reforçar, mas nas demais

tentativas colocar essa aproximação em extinção, interrompe as consequências reforçadoras após esse comportamento e reforça as tentativas mais próximas.

Nessa etapa não é importante o ensino de topografias que sejam as mais contextualizadas com ambientes diversos da vida da criança, mas sim ensino de topografias que sejam fáceis da criança aprender e rapidamente reforçadas, para seguir para as próximas etapas (Hanley, 2024). Após emitir a resposta com independência por três vezes consecutivas, atingindo o critério de domínio, avança-se de etapa. Anteriormente, os estudos indicavam a necessidade de pelo menos uma resposta simples e uma resposta complexa, o que tornava esta etapa do TBH mais demorada. Em 2024 essa orientação foi modificada e ensina-se apenas a comunicação simples (Hanley, 2024).

Além disso, a resposta de tolerância, que deveria ser falada ou por meio de CAA, deve ser uma resposta topograficamente mais simples, onde a criança toca a mão fechada na mão fechada da terapeuta (“soquinho”). Após ensinadas essas habilidades, o treino avança mais rapidamente pois o nível de dificuldade nestas etapas foi diminuído e, durante o ensino dos CABs, esses comportamentos podem ser modelados.

A Resposta de Tolerância: essa resposta deve ser ensinada quando a resposta de comunicação simples já atingiu os critérios de domínio. Nessa etapa a criança emite a resposta de comunicação simples e a aplicadora diz *“eu sei que você quer do seu jeito, mas agora vamos fazer atividade”* ou semelhante e a criança toca na mão fechada da aplicadora com sua mão fechada (faz “soquinho”), a aplicadora diz *“você tolerou”* ou semelhante e encerra a demanda. Após três emissões independentes dessa topografia, inicia-se a próxima etapa (FTF Behavioral Consulting, Inc., 2024). As FCR e TR são reforçadas de modo randomizado, para que a FCR não deixe de ser reforçada conforme as etapas são avançadas. Durante os ensinos dos CABs as FCR e TR também continuam sendo reforçadas.

Os CABs são ensinados quando a resposta de tolerância já atingiu seu critério. Neles, são ensinadas as habilidades que durante as entrevistas e avaliações iniciais os cuidadores e a avaliadora entenderam como necessárias ao cliente. Os CABs são organizados nas seguintes etapas: 1) Renunciando: são ensinados comportamentos onde o aprendiz deve pausar a atividade que estiver realizando, direcionar a atenção a terapeuta (como olhando para ela, olhando para o que ela tem em mãos, virando o corpo em sua direção, entre outros) e colocar os itens que estiver utilizando dentro de uma caixa; 2) Transicionando: são ensinados comportamentos de transição da área de reforçamento para a área de ensino e preparação para aprender/realizar atividades, nesse momento a criança deve deslocar-se de uma região à outra; 3) Iniciando: exige-se a realização de algumas respostas (entre 1 e 3) em uma única atividade que seja relevante no plano terapêutico do aprendiz; 4) Variando: são exigidas mais respostas em múltiplas atividades, que exijam habilidades diferentes do aprendiz; 5) Persistindo: são exigidas ainda mais respostas variadas; e 6) Perseverando: às respostas múltiplas permanecem mas são adicionados desafios ao aprendiz, como mudança nas exigências das atividades, mudança da aplicadora, mudança de local, entre outros (FTF Behavioral Consulting, Inc., 2024).

CAPÍTULO 2 - OBJETIVOS E MÉTODOS

Este capítulo apresenta os objetivos que nortearam a presente pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados para sua realização. A investigação foi conduzida com base nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), utilizando a Avaliação Funcional Prática (AFPr) e o Tratamento Baseado em Habilidades (*Skill-Based Treatment* – SBT) como estratégias centrais de intervenção.

Dada a crescente demanda por abordagens individualizadas e baseadas em evidências para o manejo de comportamentos-problema em crianças com TEA, este estudo buscou examinar os efeitos dessas ferramentas sobre o repertório comunicativo e os comportamentos-problema de uma criança brasileira diagnosticada com TEA.

Serão descritos a seguir o objetivo geral da pesquisa, os objetivos específicos, o delineamento adotado e o contexto de realização do estudo, vinculado ao Projeto de Extensão Núcleo de Atenção à Pessoa com Autismo (NAPA/UFGD). As escolhas metodológicas foram orientadas pela necessidade de compreender, em profundidade, as mudanças comportamentais ao longo do tempo, justificando o uso do delineamento de estudo de caso de sujeito único, com acompanhamento longitudinal.

Objetivo Geral

Avaliar as modificações nos comportamentos-problema e no repertório comunicativo de uma criança brasileira com TEA por meio da aplicação da Avaliação Funcional Prática e do Tratamento Baseado em Habilidades.

Objetivos Específicos

- Realizar a aplicação da Avaliação Funcional Prática e do Tratamento Baseado em Habilidades em uma criança com TEA;

- Avaliar os comportamentos-problema e o repertório comunicativo do participante durante a intervenção;
- Avaliar indicativos de validade social e ecológica da Avaliação Funcional Prática e do Tratamento Baseado em Habilidades.

Desenho

Esse estudo foi realizado junto ao Projeto de Extensão Núcleo de Atenção à Pessoa com Autismo (NAPA/UFGD), que se trata de um Projeto vinculado ao curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e ao Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LaBSPA), na cidade de Dourados-MS. Trata-se de um estudo de caso de Sujeito Único e de cunho longitudinal, que tem como principal característica a comparação dos dados de cada sujeito individualmente, sendo exposto a diferentes condições que serão mensuradas ao longo do tempo (Creswell & Creswell, 2021).

Participante e Considerações éticas

Participou da pesquisa uma criança com Transtorno do Espectro Autista. Tendo como critérios de inclusão: criança que tinha o diagnóstico de TEA realizado por profissional da saúde e de maneira independente ao presente estudo e/ou atrasos no desenvolvimento; criança que apresentasse comportamentos-problema e desafiadores como choro intenso, comportamentos autolesivos ou agressivos e danos à propriedade (jogar ou destruir objetos); criança autista e/ou com atrasos no desenvolvimento que ainda não havia recebido atendimento de Análise do Comportamento Aplicada. Por outro lado, os critérios de exclusão foram: crianças que não apresentavam diagnóstico de TEA; que não apresentavam comportamentos-problema e desafiadores; e crianças que já estejam em tratamento em Análise do Comportamento Aplicada. As informações quanto aos critérios de inclusão e exclusão da

criança selecionada foram fornecidas pela extensionista que realizou sua avaliação diagnóstica anteriormente e confirmadas com a família via aplicativo de comunicação (WhatsApp).

O projeto foi previamente aprovado no Comitê de ética em Pesquisa da UFGD, com parecer número 6.993.165 ([Anexo 1](#)). O participante assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) ([Apêndice 1](#)) e seus cuidadores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ([Apêndice 2](#)). A participação foi voluntária e não houve compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento o participante poderia desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência não traria nenhum prejuízo ao participante. Todas as informações obtidas através da pesquisa são confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação em todas as etapas do estudo.

O sujeito da pesquisa, denominado J. possui 3 anos de idade e foi diagnosticado com TEA. A família de J. recebeu a indicação de procura de serviços com intervenções baseadas em ABA devido a suas lacunas em habilidades comunicativas e a presença de comportamentos-problema variados e severos. A escolha de J. se deu por critério de conveniência e mediante características intrínsecas do caso (Gil, 2019).

Os comportamentos-problema de J., ocorriam diversas vezes ao dia, em diferentes ambientes, como na escola, na casa dos avós, em saídas para eventos sociais, entre outros. A família relatava que evitava sair de casa com a criança por conta das crises frequentes, por não saberem como evitá-las e como reagir quando aconteciam. Além disso, que durante as crises, J. não conseguia se acalmar e a intensidade dos comportamentos chamava a atenção das pessoas ao redor, que comumente apresentavam respostas inóspitas e causavam constrangimento constante à família.

As principais contingências identificadas pela família eram quando algo saía fora do esperado ou quando alguma rotina era interrompida ou modificada, além disso, quando a criança precisava esperar ou permanecer em locais com muitas pessoas, sons e luzes. Também

apresentava esses comportamentos quando queria algum item ou ação e os cuidadores não deixavam. As habilidades comunicativas de J. consistiam em apontar itens desejados e dizer palavras soltas ou frases curtas. Seus itens preferidos eram carrinhos, brinquedos de montar, músicas, brinquedos que vibram, tocam músicas ou acendem luzes, itens escolares, controle remoto, desenhos da patrulha canina e maçã nacional.

Instrumentos e materiais

Todas as sessões para a coleta de dados foram conduzidas nas dependências do LABSPA em salas de atendimento, na brinquedoteca e na sala de ludoterapia, pela pesquisadora responsável pelo projeto e com auxílio de uma extensionista devidamente treinada para a tarefa. As sessões de intervenção eram realizadas duas vezes por semana, durante uma hora em cada sessão.

A IISCA foi realizada em uma sala de espelho que permitia que a pesquisadora visse a criança e a extensionista, mas que esses não a vissem. Durante todas as sessões os materiais utilizados consistiam em brinquedos preferidos da criança (identificados na entrevista semiestruturada) como animais, carrinhos, ioiô, brinquedos eletrônicos com sons e luzes, caminhões, colchonetes no chão e mesinha com cadeira. Todas as sessões foram videogravadas para posterior análise de juízes.

Durante o processo de coleta de dados, e para responder aos objetivos propostos pela presente pesquisa, foram aplicados os seguintes instrumentos: Entrevista semiestruturada ([Anexo 2](#)); Folha de Registro-Baseada em Performance ([Anexo 3](#)); Manual para codificação dos juízes ([Apêndice 3](#)); e Questionário para avaliação da validade social ([Apêndice 4](#)), desenvolvido especificamente para o presente estudo, tratando-se de uma adaptação de Ferguson *et al.* (2020).

Aplicadoras

A IISCA de J. foi conduzida pela pesquisadora responsável pelo projeto, que é psicóloga formada na UFGD, especialista em Autismo e Intervenções ABA para Autismo e Deficiência Intelectual, Supervisora em ABA, mestrande e com experiência em trabalhar com serviços ABA para o público autista há cinco anos, com apoio de uma extensionista do NAPA, com experiência em avaliação de intervenção em ABA em casos de TEA há 2 anos.

No total, foram realizadas 28 sessões, desenvolvidas durante o ano de 2024. Durante o desenvolvimento da intervenção, houve 12 faltas (que completariam um total de 40 sessões), sempre com justificativas apresentadas pelos cuidadores (ex. doença da criança; dificuldades no deslocamento, etc.).

Variáveis Independentes

Como variável independente, elencou-se a intervenção em ABA realizada com J., conforme detalhado na seção Intervenção - Procedimento e IISCA.

Variáveis Dependentes

Foram três variáveis dependentes avaliadas durante o estudo da pesquisa: (1) comportamentos-problema; (2) respostas comunicativas funcionais/comportamentos comunicativos e (3) validade social. Cabe registrar que, para o presente estudo, os comportamentos-problema foram definidos a partir dos critérios apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Operacionalização dos comportamentos-problema

Comportamentos-problema	Descrição operacional
--------------------------------	------------------------------

Não severos (R2)	Chorar, pedir colo (à mãe), gritar “não” duas ou mais vezes, balançar a cabeça em negativa enquanto chora e/ou grita, andar em direção oposta a aplicadora ou demais adultos, quando de mãos dadas puxar a mão do adulto em direção oposta ao local
------------------	---

	da demanda, abrir a porta para sair do ambiente.
Severos (R1)	Jogar objetos, se jogar no chão, chutar quando está no chão, bater a cabeça no queixo do adulto quando está no chão, morder o braço ou mão do adulto.

Fonte. Autoria própria, inspirada no modelo apresentado em Lemos *et al.* (2024).

Mensuração

A primeira mensuração foi da frequência dos comportamentos-problema. Dois tipos de comportamentos-problema foram identificados: comportamentos não severos e severos. Os comportamentos não severos são aqueles que comumente acontecem antes dos comportamentos severos e que, durante a avaliação, são reforçados para que os comportamentos severos não precisem ocorrer. Os comportamentos-problema severos são aqueles que causam maior impacto negativo no ambiente e podem colocar a criança e os demais em risco. Nosso participante J. apresentava oito topografias de não severos e seis topografias de comportamentos-problema severos.

Em relação às *respostas comunicativas funcionais* apresentam-se que as respostas funcionais comunicativas foram organizadas em 3 diferentes topografias separadas em níveis de complexidade. *Respostas comunicativas simples* foram definidas como J. dizendo “*meu jeito*” e fazendo o gesto de tocar as mãos no colo. A resposta gestual foi selecionada pois a aplicadora poderia dar dicas físicas e reforçar esse comportamento, sendo que respostas vocais podem não emergir e a aplicadora ficaria sem meios de dar dicas físicas.

Já às *respostas comunicativas intermediárias* foram definidas como J. dizendo “*tia*” tocando no braço da aplicadora e esperando pela atenção da aplicadora e em seguida dizendo “*meu jeito*” tocando no colo. Por fim, as *respostas comunicativas complexas* foram definidas como J. dizendo “*tia*” enquanto toca no braço da aplicadora, esperando sua atenção, em seguida dizendo “*meu jeito*” enquanto toca no colo e dizendo o nome do item ou ação que queria após a aplicadora dizer “*o que você quer?*”.

Um questionário de validade social foi entregue para os cuidadores de J. no final dos atendimentos. O questionário foi entregue para os cuidadores no início do último atendimento, quando levaram a criança até a sala de atendimento e devolvido por eles após os 50 minutos. A pesquisadora estava em atendimento quando o questionário foi respondido.

Intervenção - Procedimentos Avaliação Funcional Prática

Em relação aos procedimentos empregados para a realização da avaliação funcional prática, realizou-se:

- *Entrevista semiestruturada*: Uma entrevista semiestruturada foi realizada pela primeira autora com os cuidadores de J. e consistia em 20 questões desenvolvidas por Hanley *et al.* (2012). A entrevista foi realizada para coleta de informações sobre as topografias dos comportamentos-problema, as contingências nas quais eles comumente aconteciam, e possíveis funções desses comportamentos. Os pais foram entrevistados juntos, mas cada um teve oportunidade de responder todas as questões e respostas variáveis foram registradas;

- *Observação*: Uma observação da interação da criança com a extensionista em atendimento clínico foi realizada pela pesquisadora antes da aplicação da IISCA, para averiguar a presença de comportamentos-problema em momentos de brincadeira;

- *Análise de contingências*: As situações de teste e de controle foram organizadas de acordo com as respostas da entrevista semiestruturada e da observação. Nas condições de controle, o ambiente de avaliação era organizado com contingências preferidas da criança. Nas condições controle J. tinha acesso a atenção da terapeuta e da mãe, acesso a todos os itens preferidos no ambiente (carrinhos, brinquedos com sons, materiais escolares, salgadinhos, pipocas doces, maçãs, entre outros).

As condições *teste*, envolviam contingências evocadoras dos comportamentos-problema relatadas pelos cuidadores. Para J. esses eventos eram: retirar a atenção, retirar os

itens preferidos, dizer “*não*” ou “*espera*” diante de pedidos e interferir no brincar e na organização de itens da criança. As contingências evocadoras eram imediatamente finalizadas diante da emissão de comportamentos-problema por J. A IISCA foi organizada em: uma condição de controle, uma condição de teste, uma condição de controle e duas últimas condições de teste;

- *Treino de comunicação funcional*: O ensino da comunicação funcional simples consistia na aplicadora imediatamente prover ajuda física e vocal para a criança emitir o “*meu jeito*” e o gesto de tocar no colo quando diante de contingências evocadoras. Quando J. emitia essas respostas a aplicadora dizia “*meu jeito, tudo bem!*”, “*seu jeito, entendi, pode fazer do seu jeito*” ou semelhantes, o que sinalizava a J. que ele poderia continuar brincando, ter acesso aos itens que gostaria ou que a aplicadora iria fazer a ação que ele queria. Vale ressaltar que nesta etapa foram observadas mais topografias de comportamentos-problema além daquelas relatadas pela família na entrevista e durante a observação. Essas topografias foram adicionadas na tabela de operacionalização dos comportamentos-problema. A mãe estava na sala em todos os atendimentos;

- *Resposta comunicativa funcional simples*: Nessa etapa da intervenção, respostas de comunicação funcional simples foram direcionadas após um evento evocativo (por exemplo, a aplicadora dizer não ou pedir para a criança esperar). Os eventos evocativos eram apresentados pela aplicadora quando a criança estava feliz, engajada e relaxada após a finalização de uma Operação Estabelecadora anterior. Assim que J. realizava uma resposta comunicativa simples o evento evocativo era encerrado imediatamente, e ele estava livre para brincar com o que quisesse e a aplicadora realizava qualquer ação solicitada (como abrir, pegar, brincar, etc.). Se J. não iniciasse uma resposta comunicativa simples com independência a aplicadora realizava dica física e dica vocal para que emitisse o comportamento;

- *Resposta comunicativa funcional intermediária*: Nessa etapa da intervenção, respostas de comunicação funcional intermediárias foram direcionadas após um evento evocativo. Os eventos evocativos eram apresentados pela aplicadora quando a criança estava feliz, engajada e relaxada após a finalização de uma Operação Estabelecedora anterior, assim como na etapa de ensino de comunicação funcional simples. Assim que J. realizava uma resposta comunicativa intermediária o evento evocativo era encerrado imediatamente, e ele estava livre para brincar com o que quisesse e a aplicadora realizava qualquer ação solicitada (como abrir, pegar, brincar, etc). Se J. realizasse uma resposta comunicativa simples a aplicadora esperava alguns segundos para que ele se corrigisse e, caso não fizesse, fornecia dica física e dica vocal para a emissão da resposta comunicativa intermediária. Assim que J. realizava a resposta comunicativa intermediária os eventos evocativos eram encerrados.

O critério estabelecido para mudar de etapa do ensino de comunicação funcional foi: (1) a criança emitir a resposta comunicativa com independência por dois dias de atendimentos seguidos (os vídeos não são seguidos) e (2) nessas sessões não ocorrerem a emissão de comportamentos-problema severos.

Mensuração e Confiabilidade

A IISCA e todas as sessões de intervenção foram filmadas por vídeo gravadora ou smartphone. O índice de concordância inter-observadores foi calculado, sendo todos os vídeos analisados por duas juízas devidamente treinadas para a tarefa e de maneira independente. Para fim de análise foram selecionados os primeiros e últimos vídeos de cada etapa de ensino de comunicação, o que justifica a diferença entre número de sessões de intervenção realizadas e o número de vídeos analisados.

Do total das 203 informações analisadas pelas juízas (i.e. episódios analisados em relação aos comportamentos apresentados pela criança nas seis sessões selecionadas para a

análise – três de cada etapa), obteve-se 181 concordâncias, gerando um índice de concordância (Kappa) de 89,1% o que é considerado bom, segundo Stemler (2004). Esse índice foi calculado dividindo-se a quantidade de episódios que ambos os juízes (que não tiveram contato um com o outro e fizeram correções independentes) indicaram respostas iguais (181) pelo número total de episódios totais indicados pelos dois juízes (203).

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação da Avaliação Funcional Prática (AFPr) e do Tratamento Baseado em Habilidades (SBT) na criança participante desta pesquisa. A análise dos dados permite compreender as contingências que mantinham os comportamentos-problema, bem como avaliar a eficácia da intervenção na promoção de respostas comunicativas funcionais. Os achados aqui descritos fornecem subsídios importantes para a validação do protocolo utilizado e para a discussão sobre sua aplicabilidade no contexto clínico brasileiro, contribuindo com evidências empíricas sobre a efetividade de abordagens baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no manejo de comportamentos-problema em crianças com TEA.

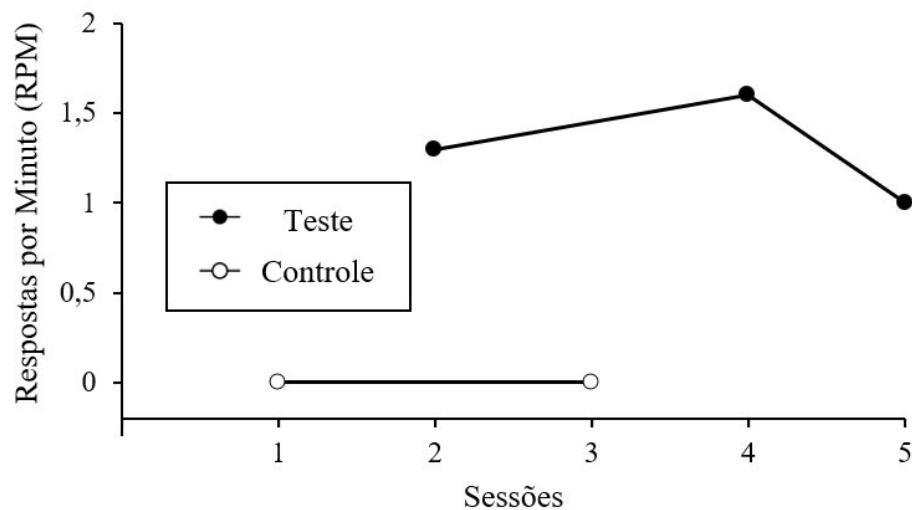
A primeira seção detalha os resultados da Análise Funcional, identificando as funções dos comportamentos-problema com base nas contingências testadas. Em seguida, são apresentados os dados referentes à intervenção, com foco na aquisição das Respostas Comunicativas Funcionais e na redução da emissão de comportamentos-problema ao longo do processo. As informações gráficas e descritivas contidas neste capítulo são fundamentais para a compreensão dos efeitos da intervenção e servem de base para as discussões teóricas e práticas desenvolvidas nos capítulos seguintes.

Análise Funcional

A Figura 1, utilizada para ler os resultados da análise de contingências. Pode-se observar que J. não engajou em qualquer topografia de comportamento problema durante as condições de controle. O menino engajou-se em comportamentos-problema durante as condições de teste, onde cada comportamento problema ocorria após cada apresentação de eventos evocativos com a média de 2,4 ocorrências por minuto.

Figura 1

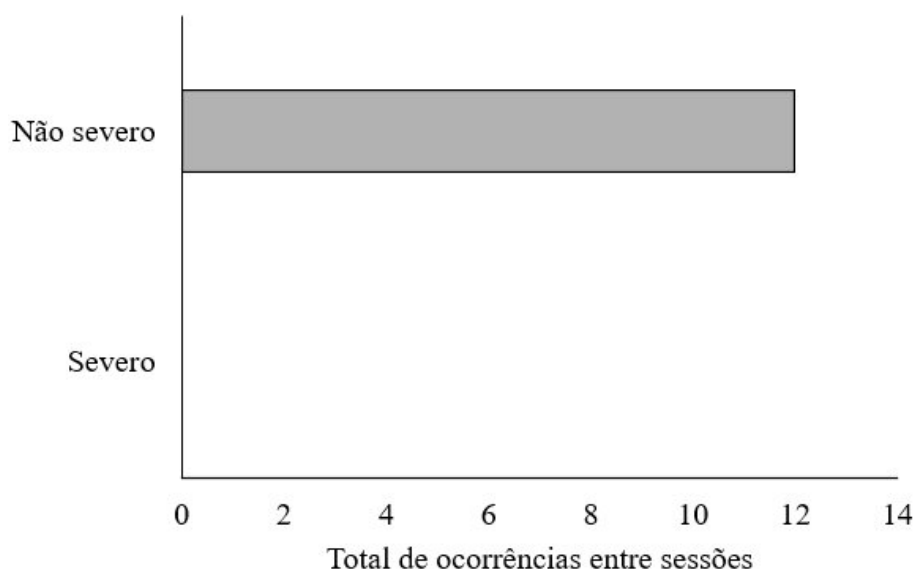
Análise de Contingência Sintetizada por Entrevista



Fonte. Autoria própria, inspirada no modelo apresentado em Lemos *et al.* (2024).

Figura 2

Total de ocorrência de comportamentos severos e não severos entre as Sessões



Fonte. Autoria própria, inspirada no modelo apresentado em Lemos *et al.* (2024).

Conforme apresentado na Figura 1, o eixo X contém as sessões de controle e de teste e o eixo Y apresenta a quantidade de respostas emitidas por minuto durante a análise. Durante a análise, observou-se que J. apresentou apenas comportamentos-problema não severos, que eram encerrados de maneira segura.

De acordo com as contingências observadas e testadas durante a avaliação, encontrou-se que os comportamentos-problema inicialmente apresentados por J. tinham funções de atenção, de mando/acesso à tangível, fuga de demanda e controle ambiental (reforçamento idiossincrático). Ou seja, a criança emitia esses comportamentos pois no passado ela emitiu uma classe de respostas que produziu a atenção de adultos, para conseguir aquilo que queria (acesso à tangível), para que não tivesse que cumprir as ordens ou direcionamentos de outras pessoas (fuga de demanda) e para que as coisas fossem feitas do jeito que queria (controle).

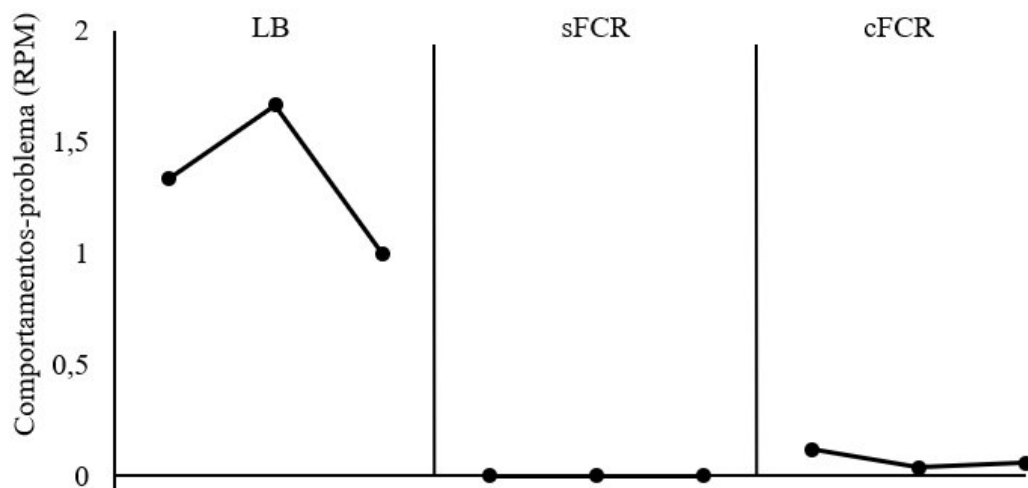
Intervenção

A Figura 3 e 4 apresenta a ocorrência da Resposta Comunicativa Funcional Simples (sFCR), da Resposta Comunicativa Funcional Complexa (cFCR), dos Comportamentos-

problema não severos (R2) que ocorrem durante a análise e intervenção. Nos dias avaliados, J. não emitiu comportamentos-problema severos (R1).

Figura 3

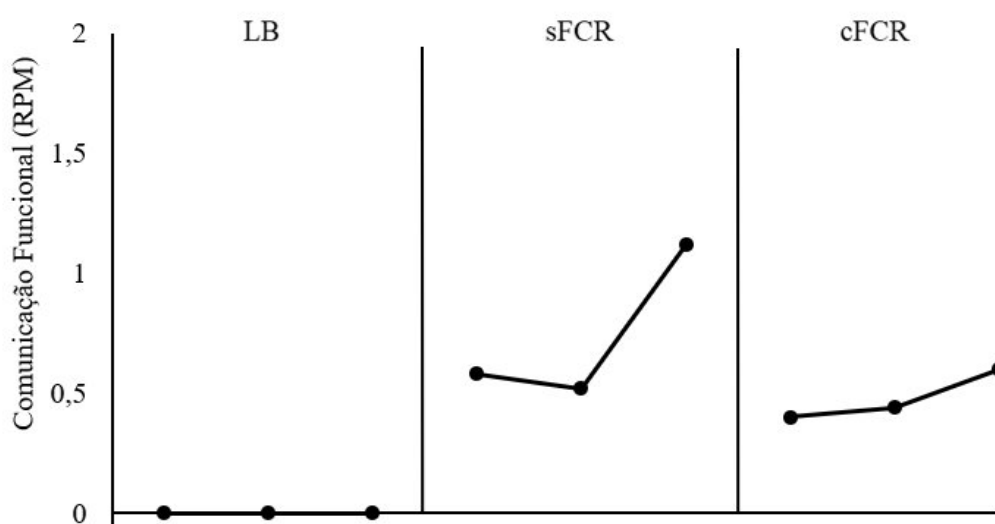
Taxa de comportamentos-problema em análise e intervenção



Nota: LB = Linha de Base; sFCR = Resposta Comunicativa Funcional Simples; cFCR = Resposta Comunicativa Funcional Complexa.

Figura 4

Taxa de comportamentos comunicativos em análise e intervenção



Nota: LB = Linha de Base; sFCR = Resposta Comunicativa Funcional Simples; cFCR = Resposta Comunicativa Funcional Complexa.

Fonte. Autoria própria, inspirada no modelo apresentado em Lemos *et al.* (2024).

Durante o TBH realizado com J., foram ensinadas a sFCR e a cFCR. A primeira consistia na criança fazer o gesto de “*meu jeito*”, tocando o colo com as mãos diante das Operações Estabelecedoras (OEs). A segunda consistia, após J. alcançar os critérios de domínio para avançar de etapa, em tocar o braço da aplicadora, conquistando a sua atenção, e então tocar o colo com as mãos para finalizar “*meu jeito*”. Essa segunda etapa apresentava um encadeamento de respostas importante para que J. conquistasse a atenção da ouvinte antes de solicitar o “*meu jeito*”, um comportamento importante para contextos generalizáveis.

As figuras 3 e 4 mostram as taxas de comportamentos-problema e de comportamentos comunicativos nas sessões de linha de base (condições de teste da IISCA, cada uma com 3 minutos) e durante as 6 sessões de intervenção avaliadas (3 da sFCR e 3 da cFCR). Cada sessão da Figura 4 ocorria entre 35 e 55 minutos, a depender do horário de chegada da criança. Para calcular a taxa nas sessões de intervenção, dividiu-se o número de comportamentos por 50 (minutos). Nas duas etapas realizadas, observa-se a redução na emissão dos comportamentos-problema e o aumento dos comportamentos comunicativos de sFCR e cFCR independentes.

Validade Social e Ecológica

A análise dos resultados do Questionário para avaliação da validade social, se deu de maneira quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos são apresentados na Tabela 2, contendo as respostas da mãe de J. indicando seu nível de satisfação em relação aos 18 itens do instrumento, mensurada em uma escala *likert* de 4 pontos.

Tabela 2

Resultados quantitativos da Validade Social

Itens avaliados	Resposta
O processo de entrevista foi satisfatório	Concordo totalmente
A análise dos comportamentos problema de meu filho foi satisfatório	Concordo totalmente
A análise dos comportamentos problema do meu filho foi segura para o meu filho e para a aplicadora	Concordo totalmente
Eu me senti confortável assistindo a análise dos comportamentos problema do meu filho	Concordo totalmente
Os objetivos de ensino para meu filho foram satisfatórios	Concordo totalmente
Eu me senti confortável assistindo os atendimentos de ensino de comunicação para o meu filho	Concordo totalmente
Os comportamentos problema de meu filho diminuíram durante a intervenção	Concordo totalmente
A comunicação do meu filho aumentou durante o período de intervenção	Concordo totalmente
Os comportamentos problema de meu filho diminuíram em casa	Concordo totalmente
A comunicação de meu filho aumentou em casa	Concordo totalmente
Antes da intervenção eu me sentia seguro(a) em sair em público com o meu filho	Discordo

Durante a intervenção eu me senti mais seguro(a) em sair em público com o meu filho	Concordo totalmente
Quão confortável você ficava em falar “não” para o seu filho antes da intervenção?	Discordo
Quão confortável você ficava em falar “não” para o seu filho depois da intervenção?	Concordo totalmente
Quão confortável você ficava em pedir para o seu filho esperar antes da intervenção?	Discordo totalmente
Quão confortável você ficava em pedir para o seu filho esperar depois da intervenção?	Concordo
Eu indicaria o processo de avaliação para outras pessoas	Concordo totalmente
Eu indicaria o processo de intervenção para outras pessoas	Concordo totalmente

Nota. Questionário aplicado aos responsáveis ao final do processo interventivo, com o objetivo de avaliar aspectos de validade social da avaliação funcional e do ensino de habilidades comunicativas

Fonte. Elaboração própria (2025).

De modo geral, os resultados mostram que a intervenção trouxe indicativos favoráveis da validade social e ecológica, visto que J. apresentou ganhos de habilidades dentro e fora do setting terapêutico. Por validade social e ecológica da intervenção, entende-se as contingências sintetizadas e idiossincráticas que tornaram a generalização das habilidades em ambientes fora do setting terapêutico mais provável (Hanley *et al.*, 2014). No que se refere aos dados qualitativos da avaliação, os resultados também foram satisfatórios, sendo que o depoimento da cuidadora mostrou os impactos positivos da intervenção no cotidiano da família:

“Com toda certeza a intervenção foi um divisor de águas para o J., antes de iniciar o processo, o J. não se comunicava efetivamente, não sabia se expressar e tinha muitas crises o que dificultava muito a socialização dele tanto em casa quanto em sociedade. Hoje é notável a melhora na fala, ele fala frases completas, faz perguntas e responde também, consegue ter mais tolerância com momentos de espera e com mudanças pequenas na rotina. Com toda certeza indico e confio na intervenção, posso dizer com propriedade que trouxe qualidade de vida para o J. principalmente, mas também para a família”.

Diante dos resultados apresentados, pode-se afirmar que a intervenção produziu efeitos positivos na aquisição e na generalização das habilidades por parte de J., refletindo em sua qualidade de vida e na de sua família. A convergência entre os dados quantitativos e

qualitativos reforça a efetividade da abordagem utilizada. O relato da cuidadora ilustrou, de forma sensível e concreta, como os avanços terapêuticos transcenderam o ambiente clínico, promovendo melhoras no cotidiano familiar. Assim, este estudo contribui para o corpo de evidências que sustentam práticas baseadas em análise do comportamento aplicada, destacando a importância de pesquisas e intervenções individualizadas e centradas no contexto de vida do sujeito.

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO

Com base nos resultados obtidos, observa-se uma redução significativa na frequência dos comportamentos-problema, concomitante à consolidação consistente dos comportamentos comunicativos no repertório de J. Esses resultados corroboram a literatura internacional sobre a eficácia da Avaliação Funcional Prática e do TBH. Por exemplo, os achados do presente estudo se aproximam de Hanley *et al.* (2014), que em uma pesquisa encontraram que a emissão dos comportamentos-problema diminuiu significativamente após a entrevista, planejamento individualizado da intervenção e ensino de comunicação.

Nos últimos anos, estudos têm replicado e estendido o modelo de Hanley *et al.* (2014), demonstrando sua aplicabilidade em diferentes contextos (escolar, clínico e domiciliar), bem

como com populações diversas, incluindo crianças autistas e indivíduos com outras deficiências do desenvolvimento (Rajaraman *et al.*, 2021; Jessel *et al.*, 2019). A abordagem proposta por Hanley se destaca por sua ênfase em contextos seguros, colaborativos e no ensino de habilidades funcionais, como o pedido por ajuda, espera e aceitação da negação, elementos centrais do TBH. No presente estudo, o foco na individualização da intervenção, a partir da análise funcional prática, permitiu identificar com as condições que mantinham os comportamentos-problema, o que aumenta significativamente a eficácia da intervenção (Ghaemmaghami *et al.*, 2016). A consistência observada na emissão dos comportamentos comunicativos por J. reflete o sucesso da intervenção em ensinar alternativas funcionais e reforçadas ao comportamento-problema, promovendo maior autonomia e qualidade de vida para o indivíduo e sua rede de apoio.

Assim, entende-se que a aplicação integrada da AFPr e do TBH pode preencher lacunas no contexto brasileiro, em especial no que refere a escassez de protocolos padronizados para intervenções diante de comportamentos-problema e o uso incipiente da Análise Funcional no Brasil (Lemos *et al.*, 2024). Além do mais, esta pesquisa fornece um modelo e fortalece o potencial de disseminação dessas práticas no contexto universitário e público, com a colaboração e ensino de estudantes de Psicologia ou demais áreas da saúde.

Ao escolhermos estudar a aplicação da IISCA ao invés da Análise Funcional Padrão, atuamos com vantagens éticas e maior segurança para a criança, as aplicadoras e à família, devido à ausência de situações que exigissem a emissão dos comportamentos-problema severos, visto que os não severos eram reforçados. Este é um ponto importante na pesquisa e nas práticas, respeitando e colocando o bem-estar dos participantes em primeiro lugar e caminhando junto à Compaixão, com o delineamento de intervenções mais humanizadas (Nosik *et al.*, 2019; Junior, 2024). Estudos futuros avaliando o impacto de práticas compassivas em intervenções brasileiras são indicados.

Cabe mencionar que a participação, interesse e empenho da cuidadora de J. durante todo o processo foram aspectos essenciais para os resultados alcançados. Do mesmo modo, destaca-se que a presença da cuidadora na sala durante a intervenção, observando a aplicadora em interação com a criança, pode ter contribuído devido à aprendizagem social. A observação direta de práticas efetivas, em um contexto naturalista e com a criança em interação real com a aplicadora, pode funcionar como modelagem (*modeling*), facilitando a aquisição e posterior reprodução de comportamentos por parte da cuidadora (Bandura, 1977; Baer *et al.*, 1968). Sobre esse aspecto a literatura aponta que o envolvimento ativo de cuidadores no processo terapêutico contribui não apenas para a manutenção e generalização das habilidades ensinadas, mas também para o fortalecimento do vínculo com a criança e para o empoderamento desses adultos como agentes de mudança no cotidiano familiar (Brookman-Frazee *et al.*, 2009; Ingersoll & Wainer, 2013). Assim, o contexto da intervenção ofereceu oportunidades valiosas de aprendizado incidental para a cuidadora, tornando o processo mais sustentável e com maior potencial de impacto a longo prazo.

E visto que de acordo com o relato da mãe de J. e os dados da Tabela 2 apontam para a alta aceitabilidade da intervenção, reforçando a validade social da intervenção. Além disso, o fato de J. demonstrar habilidades aprendidas em diferentes ambientes (transferência para contextos naturais) evidencia uma eficácia ecológica relevante. Esse tipo de generalização programada está alinhado com os princípios de Stokes e Baer (1977). A literatura mais recente como de Suchy *et al.* (2024), também destaca que intervenções bem-sucedidas tendem a ser mais ecologicamente válidas quando incluem elementos como verisimilitude e medição de resultados em contextos reais, aspectos identificados como essenciais por pesquisas atuais sobre validade ecológica.

Essas evidências de validade social e eficácia ecológica ganham ainda mais respaldo quando se observa a literatura recente sobre intervenções funcionais breves, como no estudo

de Craig, Dounavi e Ferguson (2023), que demonstrou que análises funcionais breves, seguidas pelo Treino de Comunicação Funcional (TCF), mesmo em formato remoto, podem reduzir comportamentos desafiadores como agressão e esquiva e aumentar respostas funcionais, mesmo diante de interrupções. Esses achados reforçam que intervenções curtas, seguras e adaptáveis podem ser eficazes, o que dialoga diretamente com a redução de comportamentos-problema de menor intensidade observada na presente intervenção.

Meta-análises, tais como as de Heath et al. (2015), Allen et al. (2017), Walker et al. (2018), Chezan et al. (2018) e Pope et al. (2024), mostram que intervenções incluindo comunicação aumentativa e alternativa são eficazes para reduzir comportamentos-problema e aumentar uso comunicativo, especialmente em contextos inclusivos e com análise funcional prévia, dados esses que em conjunto reforçam a importância da validade social e ecológica desse tipo de intervenção.

Uma das evidências mais abrangentes vem da meta-análise conduzida por Allen et al. (2017), que examinou o uso da modelação auxiliada por CAA (*aided AAC modeling*). A análise incluiu 26 estudos de caso único ($n = 88$) e dois estudos de grupo ($n = 103$), apontando efeitos positivos na aquisição de linguagem expressiva e receptiva em múltiplos domínios, como semântica, morfossintaxe e pragmática. Esses resultados indicam que a modelagem auxiliada é uma intervenção promissora, especialmente para crianças com dificuldades complexas de comunicação.

O relato da mãe de J. e os dados da Tabela 2 apontam alta aceitabilidade da intervenção, o que reforça a validade social do programa. O fato de J. demonstrar habilidades aprendidas em outros ambientes (transferência para contextos naturais) aponta para uma eficácia ecológica relevante, conforme defendido por Stokes e Baer (1977) na noção de generalização programada.

No TBH de J. foi ensinado inicialmente a sFCR (“*meu jeito*”) e posteriormente a cFCR (encadeamento com busca de atenção). Isso favorece o estabelecimento de repertório comunicativo funcional com reforçamento contínuo nas fases iniciais, o que está em linha com a recomendação do artigo de manter esquemas densos no início da FCT para rápida aquisição e redução de comportamentos-problema.

No caso aqui relatado J. não apresentou comportamentos severos (R1), apenas de menor intensidade (R2), durante a intervenção, e que houve redução progressiva dos comportamentos-problema enquanto os comunicativos aumentaram. Ademais, a satisfação da mãe (validade social/ecológica) foi muito positiva. Isso dialoga com os critérios que o artigo de Kranak e Brown (2023) enfatiza como essenciais na adoção de estratégias de *schedule thinning*¹ que sejam sustentáveis por cuidadores e socialmente aceitas.

Kranak e Brown (2023) destacam ainda que, ao reduzir gradualmente a frequência dos reforços durante a intervenção (*schedule thinning*) há um risco maior de os comportamentos-problema voltarem a ocorrer. No entanto, estratégias como a diminuição lenta do ritmo das demandas (*pacing slow*) e o uso de sinais claros para indicar quando o reforço está disponível ajudam a evitar esse retorno. No caso de J., como os comportamentos-problema observados foram de baixa intensidade e facilmente controláveis, a aplicação de um *thinning* gradual seria uma forma segura de manter os avanços obtidos, reduzindo as chances de que os comportamentos-problema reapareçam.

Os dados demonstram que intervenções individualizadas baseadas em análise funcional e ensino de comunicação funcional podem reduzir significativamente comportamentos-problema e promover habilidades socialmente adequadas. A articulação entre rigor técnico e sensibilidade ecológica parece fundamental para o sucesso das intervenções comportamentais

¹ *Schedule thinning* ou desbaste programado se refere à redução gradual da frequência de reforço de um comportamento, passando de uma rotina mais densa e frequente para uma rotina menos frequente e mais natural. É uma etapa crucial na terapia ABA para ajudar a manter os comportamentos desejados ao longo do tempo e em diferentes contextos (Davis *et al.*, 2023).

na infância. Entretanto, é importante destacar que a intervenção foi curta e não executada em todas as fases previstas, o que limita inferências sobre a manutenção e generalização em longo prazo.

Outro ponto forte do estudo refere-se ao quantitativo de sessões realizadas (28 sessões de aproximadamente 50 minutos), todas videogravadas. Tal desenho longitudinal envolve a coleta de dados em múltiplos momentos da intervenção, possibilitando uma compreensão de diferentes desempenhos e mudanças ao longo do tempo, além da visualização de padrões comportamentais (Creswell & Creswell, 2021). No caso de J., observa-se a maior ocorrência dos comportamentos-problema no início da intervenção, quando as habilidades comunicativas ainda não estavam estabelecidas e as Operações Estabelecedoras eram inseridas e também na mudança da etapa de intervenção, quando novas expectativas de emissão de comportamentos comunicativos mais complexos eram exigidas.

Porém, cabe registrar que algumas sessões foram desmarcadas devido a impossibilidades familiares, que distanciaram um atendimento do outro. Essas ausências, ainda que com justificativa cabível, prejudicavam a avaliação da evolução das etapas devido à pouca exposição às estratégias terapêuticas. Além disso, o aumento na frequência dos atendimentos por semana não era possível por ausência de recursos humanos, no caso disponibilidade das aplicadoras. Essas dificuldades não fogem do esperado em um estudo longitudinal, onde os atendimentos ocorreram por meses, mas são fatores importantes para compreensão dos desafios na implementação de pesquisas aplicadas à prestação de serviço.

Nas sessões de avanço da sFCR para cFCR, além da própria dificuldade que o avanço de etapas proporciona por aumentar o custo de resposta comunicativa, a criança teve mudanças na dinâmica familiar diária e notou-se o aumento de presença dos comportamentos-problema em diversos ambientes em comparação a diminuição que havia ocorrido após o início da intervenção.

Este estudo mostra-se relevante também por caminhar para o desenvolvimento das pesquisas sobre comportamento-problema e IISCA no contexto brasileiro, conforme a lacuna apontada por Lemos *et al.* (2024). Assim, a pesquisa tem potencial para auxiliar pesquisadores e profissionais que trabalham com ABA e, conseqüentemente, famílias de crianças com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo central deste estudo, avaliar o impacto da Avaliação Funcional Prática (AFPr) e do Tratamento Baseado em Habilidades (TBH) na emissão de comportamentos-problema e no aumento de comportamentos comunicativos, verifica-se que os resultados obtidos corroboram achados da literatura internacional (Fiani & Jessel, 2022; Ferguson *et al.*, 2020; Ghaemmaghami *et al.*, 2018; Jessel *et al.*, 2018; Whelan *et al.*, 2021).

De modo semelhante ao estudo de Hanley *et al.* (2014), a intervenção demonstrou eficácia tanto na redução dos comportamentos-problema quanto na elevação da frequência de comportamentos comunicativos. Os dados obtidos fortalecem, portanto, as evidências

internacionais já consolidadas e ampliam o corpo de conhecimento sobre a aplicação da IISCA em território brasileiro.

De forma geral, a pesquisa permitiu concluir que: (a) houve redução significativa dos comportamentos-problema apresentados por J.; (b) observou-se um aumento expressivo na emissão de comportamentos comunicativos; e (c) a intervenção apresentou indicadores positivos de validade social e ecológica. Assim, os achados do estudo evidenciam a viabilidade da implementação da IISCA em contextos universitários brasileiros, contribuindo para a disseminação de práticas baseadas em evidências na formação de profissionais da área.

Apesar dos resultados promissores, é importante destacar que o estudo foi conduzido com apenas uma criança em idade pré-escolar, o que limita a possibilidade de generalização dos dados para outras populações e faixas etárias. Recomenda-se, portanto, que futuras pesquisas ampliem o número de participantes, de modo a fortalecer a robustez dos achados. Além disso, o critério adotado para progressão entre as etapas que exigia duas sessões consecutivas sem emissão de comportamentos-problema para cada nova fase resultou em uma duração da intervenção mais prolongada do que a sugerida por atualizações metodológicas recentes. Conforme orientações contemporâneas (Hanley, 2024), bastariam três emissões independentes da resposta comunicativa sem ocorrência de comportamentos-problema para o avanço. Tal fator contribuiu para a não implementação da Resposta de Tolerância e do ensino dos CABs.

Considerando-se que a presente investigação foi majoritariamente planejada entre 2022 e 2023, é compreensível que tais atualizações metodológicas ainda não estivessem incorporadas. Entretanto, recomenda-se que estudos futuros, especialmente os realizados a partir de 2025, adotem as novas diretrizes, utilizando critérios de progressão mais dinâmicos e topografias simplificadas, a fim de otimizar o processo de ensino e intervenção.

Sugere-se, ainda, que futuras pesquisas avaliem a replicabilidade desses achados em amostras mais amplas e diversificadas, incluindo participantes com diferentes níveis de suporte relacionados ao TEA. Ademais, destaca-se a importância de que tais investigações ocorram em ambientes de formação acadêmica como cursos de graduação e pós-graduação, promovendo a capacitação de futuros profissionais que atuarão em serviços voltados ao público autista. Por fim, recomenda-se a criação e ampliação de políticas públicas que fomentem o acesso de famílias atípicas a intervenções baseadas em evidências, preferencialmente em instituições públicas ou clínicas-escola gratuitas, como a que sediou o presente estudo. Essa ampliação é fundamental para garantir não apenas o acesso, mas também a qualidade do atendimento oferecido a crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

- Allen, M. M., Schlosser, R. W., Brock, K. L., & Shane, H. C. (2017). Aided AAC modeling interventions for children with developmental disabilities who are beginning communicators: A meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(3), 149–159.
<https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1338752>

- Ayvaci, A. S., Cox, A. D., & Dimopoulos, A. (2024). A quantitative systematic literature review of combination punishment literature: Progress over the last decade. *Behavior Modification*, 49(1), 117–153. <https://doi.org/10.1177/01454455241262414>
- Borba, M. M. C., & Barros, R. S. (2018). *Ele é autista: Como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo*. Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC).
- Borrero, J. C., & Vollmer, T. R. (2008). Experimental analyses of problem behavior: A study of response class hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(1), 83–96. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-83>
- Britto, I. A. G. S., Marcon, R. M., & Oliveira, I. J. S. (2020). Avaliação funcional e a sua prática em contextos aplicados. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v22i1.1045>
- Canniello, F.; Iovino, L.; Simeoli, R.; Gallucci, M.; Benincasa, R.; D’elia, D.; Hanley, G. P., & Cammillieri, A. P (2022). A new adaptation of the interview-informed synthesized contingency analyses (IISCA): the performance-based IISCA. *European Journal of Behavior Analysis*, [s.l.], v. 23, n. 2, p. 144–155, 29 jun. DOI: 10.1080/15021149.2022.2093596.
- Carr, E. G. (1977). The motivation of self-injurious behavior: A review of some hypotheses. *Psychological Bulletin*, 84(4), 800–816. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.4.800>
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111–126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Coffey, A. L.; Shawler, L. A.; Jessel, J.; Nye, M. L.; Bain, T. A., & Dorsey, M. F (2019). Interview-informed synthesized contingency analysis (IISCA): novel interpretations and future directions. *Behavior Analysis in Practice*, Cham, v. 13, n. 1, p. 217–225. DOI: 10.1007/s40617-019-00348-3.

- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Craig, E. A., Dounavi, K., & Ferguson, J. (2023). Effectiveness of a brief functional analysis and functional communication training conducted through telehealth. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 35(2), 227-246.
- Chezan, L. C., Wolfe, K., & Drasgow, E. (2018). A meta-analysis of functional communication training effects on problem behavior and alternative communicative responses. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(4), 195-205.
- Davis, T. N., Akers, J. S., Exline, E., Avery, S. K., & Wicker, M. (2023). Reinforcement schedule thinning following functional communication training: A systematic review. *Behavioral Interventions*, 38(4), 1-26.
- Ferguson, J. L., Craig, E. A., & Hagopian, L. P. (2020). Practical functional assessment: A case study replication and extension with a child diagnosed with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 13(1), 208–217. <https://doi.org/10.1007/s40617-019-00382-8>
- Fiani, T., & Jessel, J. (2022). Practical functional assessment and behavioral treatment of challenging behavior for clinically based outpatient services: A consecutive case series evaluation. *Education and Treatment of Children*, 45(2), 123–150. <https://doi.org/10.1007/s43494-022-00071-9>
- FTF Behavioral Consulting, Inc. (2024). *Apostila de Avaliação Funcional Prática* [Material não publicado, workbook]. <https://www.ftfbc.com>
- Ghaemmaghami, M., Hanley, G. P., Jessel, J., & Landa, R. (2018). Shaping complex functional communication responses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(3), 502–517. <https://doi.org/10.1002/jaba.459>
- Ghaemmaghami, M., Ruppel, K., Cammilleri, A. P., Fiani, T., & Hanley, G. P. (2024). Toward compassion in the assessment and treatment of severe problem behavior. *Behavior Analysis in Practice*. <https://doi.org/10.1007/s40617-024-01012-1>

- Guedes, P. A. M. N., Costa, J. P. de S. P., Gonzaga, M. A. R. de M., Fermoseli, A. F. de O., Oliveira, J. S. de, & Melro Neto, J. A. F. (2023). Efeitos positivos e negativos da análise do comportamento aplicada e risperidona em crianças portadoras de autismo. *Revista Foco*, 16(7), e2479–e2479. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n7-132>
- Hagopian, L. P., Fisher, W. W., Sullivan, M. T., Acquisti, J., & LeBlanc, L. A. (1998). Effectiveness of functional communication training with and without extinction and punishment: A summary of 21 inpatient cases. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(2), 211–235. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-211>
- Hanley, G. P. (2024, 12–15 dezembro). Transformando vidas: Estratégias completas, abrangentes e compassivas na gestão de comportamentos desafiadores [*Workshop*]. Luna ABA, São Paulo, SP, Brasil.
- Heath, A. K., Ganz, J. B., Parker, R., Burke, M., & Ninci, J. (2015). A meta-analytic review of functional communication training across mode of communication, age, and disability. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(2), 155-166.
- Iovino, L.; Canniello, F.; Simeoli, R.; Gallucci, M.; Benincasa, R.; D’elia, D.; Hanley, G. P., & Cammillieri, A. P (2022). A new adaptation of the interview-informed synthesized contingency analysis (IISCA): the performance-based IISCA. *European Journal of Behavior Analysis*, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 144–155, 29 jun. DOI: 10.1080/15021149.2022.2093596
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 197–209. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-197>
- Jessel, J., Ingvarsson, E. T., Metras, R., Kirk, H., & Whipple, R. (2018). Achieving socially significant reductions in problem behavior following the interview-informed synthesized contingency analysis: A summary of 25 outpatient applications. *Behavior Analysis in Practice*, 11(2), 91–97. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-00289-3>

- Jessel, J.; Beaulieu, L.; Pan, B.; Mcleod, S.; Rajaraman, A., & Fruchtman, T (2025). The performance-based IISCA can inform effective and socially meaningful skill-based treatment. *Behavior Analysis in Practice*, [s.l.]. DOI: 10.1007/s40617-024-01036-7.
- Jessel, J.; Fruchtman, T.; Raghunauth-Zaman, N.; Leyman, A.; Lemos, F. M.; Val, H. C.; Howard, M., & Hanley, G. P (2023). A two-step validation of the performance-based IISCA: a trauma-informed functional analysis model. *Behavior Analysis in Practice*, [s.l.], v. 17, p. 727–745. DOI: 10.1007/s40617-023-00792-2.
- Jessel, J.; Hanley, G. P.; & Ghaemmaghmi, M (2016). Interview-informed synthesized contingency analyses: thirty replications and reanalysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Champaign, v. 49, n. 3, p. 576–595. DOI: 10.1002/jaba.316
- Jessel, J.; Hanley, G. P.; Ghaemmaghmi, M.; Fruchtman, T.; Raghunauth-Zaman, N.; Leyman, A.; Lemos, F. M.; Costa Val, H.; & Howard, M (2024). A two-step validation of the performance-based IISCA: a trauma-informed functional analysis model. *Behavior Analysis in Practice*, v. 17, p. 727–745. DOI: 10.1007/s40617-023-00792-2
- Jessel, J.; Ingvarsson, E. T.; Metras, R.; Whipple, R.; Kirk, H. & Solsbery, L (2018). Treatment of elopement following a latency-based interview-informed synthesized contingency analysis. *Behavioral Interventions*, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 271–283. DOI: 10.1002/bin.1525
- Jessel, J.; Metras, R.; Hanley, G. P.; Jessel, C., Ingvarsson, E. T (2020). Does analysis brevity result in loss of control? A consecutive case series of 26 single-session interview-informed synthesized contingency analyses. *Behavioral Interventions*, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 145–155. DOI: 10.1002/bin.1695
- Junior, F. D. P. (2024). Construindo diálogo entre Análise do Comportamento Aplicada baseada em Compaixão e a Luta Antimanicomial. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 15(2), 226–236. <https://doi.org/10.18761/pac1115>

- Kranak, M. P., & Brown, K. R. (2023). Updated recommendations for reinforcement schedule thinning following functional communication training. *Behavior Analysis in Practice*, 17(1), 87-106.
- Layman, L. N., Dufrene, B. A., Ackley, M. M., Weaver, C. M., Schneider, D. E., LaBrot, Z. C., Taylor, C. N., Rahaman, J. A., Tawney, K. N., Hart, T., & Olmi, D. J. (2023). Interview-informed synthesized contingency analyses on challenging problem behavior: A single-case meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/s40489-023-00357-7>
- Lemos, E. S., Cavalcante, S. N., & Silva, R. R. (2014). Análise funcional no Brasil: Uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 16(1), 68–85.
- Lemos, L. C. S., Almeida, P. R., Rodrigues, L. A., Alves, A. S., & Souza, A. C. (2024). Pesquisa sobre a aplicação de avaliação funcional do comportamento pelos profissionais brasileiros. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 26(1), 1–16.
<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v26i1.1693>
- Lemos, L. H. A. de, Lemos, F. M., Sousa, Y. S. F. de, Souza, N. G. B. de, Barbosa, R. dos R., & Jessel, J. (2024). Treatment of aggression behaviors in a child diagnosed with ASD support level 1: Case report. *Research, Society and Development*, 13(4), Article e8213445601.
<https://doi.org/10.33448/rsd-v13i4.45601>
- Martin, G., & Pear, J. (2020). *Modificação do comportamento: O que é e como fazer* (10ª ed.). Artmed.
- Melanson, I. J., & Fahmie, T. A. (2023). Functional analysis of problem behavior: A 40-year review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 56(2), 262–281. <https://doi.org/10.1002/jaba.983>
- Metras, R. L., & Jessel, J. (2021). Adaptations of the interview-informed synthesized contingency analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Champaign, v. 54, n. 3, p. 877–881.
DOI: 10.1002/jaba.849.

- Metras, R. & Jessel, J (2022). Adaptations of the interview-informed synthesized contingency analysis: a performance-based IISCA. *European Journal of Behavior Analysis*, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 144–155. DOI: 10.1080/15021149.2022.2093596
- Montenegro, A. C. de A., Leite, G. A., Franco, N. de M. F., Santos, D. dos, Pereira, J. E. A., & Xavier, I. A. de L. N. (2021). Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. *Audiology - Communication Research*, 26. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2442>
- Moreno, I. F. M., Dal Bello, M. J., Bartholomeu, D., Garcia, F. H., Tavares, W., & Couto, G. (2022). Intervenções em Desenvolvimento de Habilidades Sociais no Transtorno do Espectro Autista. *PSI UNISC*, 6(2), 90–106. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v6i2.17328>
- Nyland, J. J. A. O. L., Silva, F. J. A. da, Silva, R. S., Santos, S. B. dos, Queiroz, V. M. de, Vieira-Souza, L. M., Vivieros, V. V., Passos, A. L. de O., Neto, A. de O., Santos, D. T. dos, & Schütz, J. A. (2022). O uso das tecnologias no desenvolvimento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Research Society and Development*, 11(3), e44911326629–e44911326629. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26629>
- Oliver, A. C., Pratt, L. A., & Normand, M. P. (2015). A survey of functional behavior assessment methods used by behavior analysts in practice. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(4), 817–829. <https://doi.org/10.1002/jaba.256>
- Penney, A. M., Bateman, K. J., Veverka, Y., Luna, A. & Schwartz, I. S. (2023). Compassion: The eighth dimension of applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s40617-023-00888-9>
- Pope, L., Light, J. & Laubscher, E. The Effect of Naturalistic Developmental Behavioral Interventions and Aided AAC on the Language Development of Children on the Autism Spectrum with Minimal Speech: A Systematic Review and Meta-analysis. *J Autism Dev Disord* (2024). <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06382-7>

- Rajaraman, A.; Hanley, G. P.; Gover, H. C.; Ruppel, K. W.; Landa, R. K (2022). On the reliability and treatment utility of the practical functional assessment process. *Behavior Analysis in Practice*, [s.l.]. DOI: 10.1007/s43494-022-00071-9.
- Ribeiro, D. M., Sella, A. C., & Souza, A. A. de. (2024). Avaliação do comportamento. In A. C. Sella & D. M. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista* (2ª ed., cap. 9, pp. 185–208). Appris.
- Roscoe, E. M., Phillips, K. M., Kelly, M. A., Farber, R., & Dube, W. V. (2015). A statewide survey assessing practitioners' use and perceived utility of functional assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(4), 830–844. <https://doi.org/10.1002/jaba.259>
- Saini, V., Fisher, W. W., Retzlaff, B. J., & Keevy, M. (2020). Efficiency in functional analysis of problem behavior: A quantitative and qualitative review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 44–66. <https://doi.org/g6xgqq>
- Santiago, M. C., & Gabriel, K. A. (2022). Práticas multidisciplinares de atenção à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). *Revista Espaço Pedagógico*, 28(2), 640–656. <https://doi.org/10.5335/rep.v28i2.11736>
- Santos, L. G. de S., Marques, H., Fernandes, N. A., Rocha, V. dos S., Wandscher, B., & Silva, L. S. da. (2022). Desenvolvimento motor e social de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista submetidas a atividades físicas e de habilidade comunicativas. *Research Society and Development*, 11(11), e282111133661–e282111133661. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33661>
- Silva, L. C. da, Lira, K. L. de, & Farias, R. R. S. de. (2021). Abordagem fonoaudiológica na intervenção precoce em crianças com transtorno do espectro autista: revisão integrativa. *Research Society and Development*, 10(15), e583101523353–e583101523353. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i15.23353>

- Silva, R. C. & Moura, R. (2021). Musicoterapia e autismo em uma perspectiva comportamental. *Revista Neurociências*, 29, 1–27. <https://doi.org/10.34024/rnc.2021.v29.11882>
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o behaviorismo* (M. M. Vichi, Trad.). Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974).
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Slaton, J. D. & Hanley, G. P (2018). Nature and scope of synthesis in functional analysis and treatment of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Champaign, v. 51, n. 4, p. 943–973. DOI: 10.1002/jaba.498
- Slaton, J. D., Hanley, G. P., & Raftery, K. J. (2017). Interview-informed functional analyses: A comparison of synthesized and isolated components. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(2), 252–277. <https://doi.org/10.1002/jaba.384>
- Smith, R. G., & Churchill, R. M. (2002). Identification of environmental determinants of behavior disorders through functional analysis of precursor behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(2), 125–136. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-125>
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An operant pursuit of generalization: Programming and maintaining behaviors across settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 349–367.
- Suchy, Y., DesRuisseaux, L. A., Gereau Mora, M., Brothers, S. L., & Niermeyer, M. A. (2024). Pitfalls in research on ecological validity of novel executive function tests: A systematic review and a call to action. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 30(5), 499–522. <https://doi.org/10.1017/S1355617723000735>
- Walker, V. L., Lyon, K. J., Loman, S. L., & Sennott, S. (2018). A systematic review of Functional Communication Training (FCT) interventions involving augmentative and alternative communication in school settings. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(2), 118–129.

Whelan, C. J., Hanley, G. P., Landa, R., Sullivan, E., LaCroix, K., & Metras, R. (2021). Randomized controlled trial of seminar-based training on accurate and general implementation of practical functional assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(4), 1201–1220.
<https://doi.org/10.1002/jaba.845>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGP_{si}

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

COMPORTAMENTO PROBLEMA E REPERTÓRIO SOCIOCOMUNICATIVO EM CRIANÇAS COM AUTISMO: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO POR MEIO DA IISCA

Eu, Bárbara Gomes de Matos, psicóloga e mestranda em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o(a) convido a participar da pesquisa “Comportamento problema e repertório sociocomunicativo em crianças com autismo: um estudo de intervenção por meio da IISCA” orientada pela Profa. Dra. Regina Basso Zanon.

Essa pesquisa tem como objetivo avaliar as funções dos comportamentos problemas e o ensino de habilidades comunicativas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Vocês participantes serão convidados a participar de sessões de avaliação para compreensão das características dos comportamentos problemas, como ocorrem, onde, com qual frequência e intensidade e de intervenção para ensino de comunicação adequada. Cada sessão será de 50 minutos em uma sala de atendimento lúdico com aplicação de atividades e brincadeiras com a mestranda.

Vale lembrar que a análise de comportamentos problemas pode gerar estresse ao participante pois o mesmo precisa emitir comportamentos problemas para compreensão de suas funções, mas a emissão de comportamentos graves não é necessária a pesquisa e a emissão de comportamentos precursores, de menor gravidade, já fornece os dados necessários para a pesquisa, diminuindo o risco de situações desconfortáveis e inseguras. Apesar disso, os comportamentos graves, como autoagressivos ou heteroagressivos podem acontecer. Diante dessas situações, a pesquisadora irá interromper os comportamentos graves para diminuir o risco de ferimentos e o participante terá tempo hábil para se acalmar e a sessão pode ser interrompida a qualquer momento pela pesquisadora, familiares ou mesmo o participante se quiser sair da sala. É importante ressaltar que as sessões serão baseadas no seu assentimento, onde você não será obrigado a fazer nada do que não queira e terá sua vontade respeitada a todo momento. Além disso, diante de situações desgastantes, a pesquisadora se coloca à disposição para encaminhar o responsável ou o participante, se assim desejado por ele,

Bárbara Gomes de Matos
Pesquisadora

Participante

para acompanhamento psicológico pelos estagiários de Psicologia do Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LABSPA) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Após a análise, iniciaremos a etapa de intervenção onde serão ensinadas habilidades comunicativas que visam substituir os comportamentos problemas, que serão colocados em extinção. Nesses momentos os comportamentos comunicativos serão rapidamente reforçados, possibilitando ao participante o controle ambiental e suas solicitações atendidas.

As sessões serão gravadas para auxiliar as observações, supervisões e coletas de dados, necessárias para a condução da pesquisa. Ressaltamos que os vídeos não serão compartilhados para terceiros fora da equipe da pesquisa e que suas informações serão protegidas, conforme o Código de Ética dos Psicólogos.

Todas as informações prestadas por você neste estudo serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e a sua identidade será sempre mantida em sigilo, em qualquer etapa da pesquisa, pois não serão utilizados nomes ou quaisquer características que possam identificar você. A sua participação nesse estudo é voluntária, não remunerada e pode ser interrompida a qualquer momento, mesmo depois da autorização de seus pais e/ou de seu assentimento, sem que haja qualquer prejuízo para ninguém.

Diante disso e conforme proposto pela Resolução nº 466/12 e nº 510/16, você estará assegurado dos seus direitos de ser indenizado por possíveis danos decorrentes da pesquisa. Você também poderá questionar e tirar todas as suas dúvidas referentes a qualquer aspecto relacionado à pesquisa a partir do contato do pesquisador.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFGD que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS - CEP 79825-070. Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br. Horário de atendimento: das 08:00 às 12:00 e das 14h às 17:00.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do

Bárbara Gomes de Matos
Pesquisadora

Participante

Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Para participar desta pesquisa basta assinar no final deste documento e possuir em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizado pelos seus pais/responsáveis. Caso não deseje participar, sinta-se à vontade para não assinar este termo. Encontro-me à disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento que necessitar através dos contatos:

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Bárbara Gomes de Matos

Contato telefônico: (67) 99694-2350 E-mail: barbara_matoos@hotmail.com

Professor Orientador: Regina Basso Zanon

Contato telefônico: (67) 99999-4546 E-mail: reginazanon@ufgd.edu.br

Nome do Participante: _____

Telefone: () _____ - _____ E-mail: _____

CPF: _____ - _____

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li (ou que foram lidas para mim) sobre o estudo *"COMPORTAMENTOS PROBLEMA E REPERTÓRIO SOCIOCOMUNICATIVO EM CRIANÇAS COM AUTISMO: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO POR MEIO DA HSCA"*. A pesquisadora informou-me que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Seres Humanos da UFGD. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo voluntariamente em participar, podendo desistir a qualquer momento, e ter meus dados publicados preservando sempre o meu anonimato.

Você concorda em participar da pesquisa: () Sim () Não

Data: __/__/__

Bárbara Gomes de Matos
Pesquisadora

Participante

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPsi

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

- Versão responsáveis -

COMPORTAMENTO PROBLEMA E REPERTÓRIO SOCIOCOMUNICATIVO EM CRIANÇAS COM AUTISMO: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO POR MEIO DA IISCA

Eu, Bárbara Gomes de Matos, psicóloga e mestranda em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o(a) convido a participar da pesquisa “Comportamento problema e repertório sociocomunicativo em crianças com autismo: um estudo de intervenção por meio da IISCA” orientada pela Profa. Dra. Regina Basso Zanon.

Essa pesquisa tem como objetivo avaliar as funções dos comportamentos problemas e o ensino de habilidades comunicativas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Vocês responsáveis serão convidados a responder uma entrevista semi-estruturada que é usada para compreensão das características dos comportamentos problemas, como ocorrem, onde, com qual frequência e intensidade. A entrevista será ministrada pela mestranda em um sessão de aproximadamente 1 hora.

Vale lembrar que as perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto pessoais em responder perguntas que envolvem os comportamentos que trazem emoções negativas no dia a dia familiar. Diante dessas situações, os participantes terão tempo livre para responder às perguntas, e a liberdade de não responder às perguntas e interromper a sua participação a qualquer momento, quando a considerarem constrangedoras. Caso você manifeste desconforto, poderá entrar em contato direto com a investigadora e/ou com a orientadora, e assim será direcionada(o) a serviços de atendimento psicológico online e/ou atendimento psiquiátrico.

Após a entrevista, haverá um breve momento de observação da interação dos responsáveis com a criança para verificação da presença dos comportamentos problema. Em um segundo dia a Análise Funcional Prática será aplicada por um terapeuta

Bárbara Gomes de Matos
Pesquisadora

Participante

brevemente apresentada à família. A mestrande estará com a família em uma sala assistindo e orientando a terapeuta por um fone de ouvido diante de qualquer comportamento problema que seja identificado pela profissional ou pelos responsáveis. O objetivo da Análise Funcional Prática é a análise das funções dos comportamentos problemas para o posterior ensino de habilidades sociocomunicativas. A Análise Funcional Prática leva entre 15 minutos e 1 hora. O ensino das habilidades comunicativas é feito nas sessões posteriores, que acontecerão 2 vezes na semana, diante da disponibilidade da mestrada e da família.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Diante disso e conforme proposto pela Resolução nº 466/12 e nº 510/16, você estará assegurado dos seus direitos de ser indenizado por possíveis danos decorrentes da pesquisa. Você também poderá questionar e tirar todas as suas dúvidas referentes a qualquer aspecto relacionado à pesquisa a partir do contato do pesquisador.

Os benefícios diretos da participação na pesquisa é o seu filho receber atendimentos psicológicos baseados na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) por uma equipe treinada e gratuitamente, ajudando-o a desenvolver habilidades importantes para o seu desenvolvimento. Os benefícios indiretos são a contribuição para a comunidade científica da área, ajudando a desenvolver novas tecnologias comportamentais que podem contribuir para a qualificação profissional de pessoas que trabalham com crianças e adolescentes autistas.

Os procedimentos desta pesquisa têm risco médio. Os inconvenientes que podem acontecer com seu filho(a) são ele sentir algum tipo de cansaço, incômodo ou emoção ao participar das intervenções. É importante ressaltar que as sessões serão baseadas no assentimento da criança, onde ela não será obrigada a fazer nada do que não queira e terá sua vontade respeitada a todo momento. Apesar de situações estressoras serem evitadas a todo momento, elas podem acontecer, e se forem frequentes os responsáveis serão informados para decidirem se preferem ou não dar continuidade na participação da pesquisa. Você também poderá retirar seu consentimento pela participação a qualquer

Bárbara Gomes de Matos
Pesquisadora

Participante

momento, sem qualquer ônus ou prejuízo na relação com o pesquisador. Além disso, diante de situações desgastantes, a pesquisadora se coloca à disposição para encaminhar o responsável ou o participante, se assim desejado por ele, para acompanhamento psicológico pelos estagiários de Psicologia do Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LABSPA) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Os critérios de seleção dos participantes estão descritos a seguir: (1). Crianças autistas que apresentem comportamentos problema como choro intenso, comportamentos auto lesivos ou hetero lesivos e comportamentos destruição de propriedade. (2). Crianças autistas que não recebam intervenção em Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Os critérios de exclusão: (1). Crianças que não tenham o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). (2). Crianças que recebam intervenção em Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

As sessões serão gravadas para auxiliar as observações, supervisões e coletas de dados, necessárias para a condução da pesquisa. Ressaltamos que os vídeos não serão compartilhados para terceiros fora da equipe da pesquisa e que suas informações e a de seu filho (a) serão protegidas, conforme o Código de Ética dos Psicólogos.

A sua participação nesse estudo é de extrema importância, visto que temos como um dos objetivos avaliar as mudanças no repertório comportamental de crianças com TEA. Após a participação, você receberá orientações a respeito do TEA e treinamento de como incentivar comportamentos sociocomunicativos de sua criança.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFGD que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS - CEP 79825-070. Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br. Horário de atendimento: das 08:00 às 12:00 e das 14h às 17:00.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas

Bárbara Gomes de Matos
Pesquisadora

Participante

normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Você receberá uma via deste termo por e-mail após dar o seu consentimento, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Bárbara Gomes de Matos

Contato telefônico: (67) 99694-2350 E-mail: barbara_matoos@hotmail.com

Professor Orientador: Regina Basso Zanon

Contato telefônico: (67) 99999-4546 E-mail: reginazanon@ufgd.edu.br

Nome do Participante: _____

Telefone: (____) _____-_____ E-mail: _____

CPF: _____-_____

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li (ou que foram lidas para mim) sobre o estudo *“COMPORTAMENTOS PROBLEMA E REPERTÓRIO SOCIOCOMUNICATIVO EM CRIANÇAS COM AUTISMO: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO POR MEIO DA IISCA”*. A pesquisadora informou-me que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Seres Humanos da UFGD. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo voluntariamente em participar, podendo desistir a qualquer momento, e ter meus dados publicados preservando sempre o meu anonimato.

Você concorda em participar da pesquisa: () Sim () Não

Data: __/__/__

Bárbara Gomes de Matos
Pesquisadora

Participante

Apêndice 3 - Manual para codificação dos juízes

Ação de Extensão Intervenções em Análise do Comportamento Aplicada para o TEA (Napa - UFGD)

Manual para codificação dos juízes

Os comportamentos a serem registrados nas folhas de registros são os comportamentos problema e os comportamentos sociocomunicativos. Os comportamentos problema são aqueles que causam prejuízos no dia a dia da criança, de sua família e de sua comunidade. Existem os comportamentos não severos, aqueles que sempre ocorrem antes dos comportamentos graves, que são mais intensos. Os comportamentos sociocomunicativos são aqueles que a criança, ao interagir com o outro, consegue transmitir mensagens. Os comportamentos sociocomunicativos definidos para D. em sua avaliação são aqueles que comunicam adequadamente as vontades da criança. O comportamentos serão descritos a seguir:

- Comportamentos não severos: choro, pedir colo.
- Comportamentos graves: jogar itens, chutar quando no chão, bater a cabeça no queixo quando no colo, se debater, se jogar no chão, morder.
- Comportamentos sociocomunicativos: pedir “meu jeito” enquanto toca o colo (parte superior aos peitos e inferior ao pescoço). Tocar o braço da aplicadora falando “tia” e depois pedir “meu jeito” enquanto toca o colo. **Tocar o braço da aplicadora,**

Se você for corrigir as sessões 1, 2 e 3 registre:

- Comportamentos não severos e comportamentos graves: quantas vezes aconteceram em cada sessão, coloque barra e em seguida quantos minutos a sessão teve. Exemplo: 10/53 (10 comportamentos em 55 minutos).
- Comportamentos sociocomunicativos: **pedir “meu jeito” enquanto toca o colo e** quais dicas precisou:

Comportamento com...	O que é	Como registrar
Dica física	A aplicadora segura a mão da criança e realiza o movimento pela criança.	Registrar “+” em Dica física
Modelo	A aplicadora faz o movimento para que a criança imite.	Registrar “+” em Modelo
Dica verbal	A aplicadora fala “meu jeito” para a criança imitar.	Registrar “+” em Dica verbal

Dica gestual	A aplicadora toca no braço da criança mas não realiza todo o movimento físico.	Registrar “+” em Dica gestual
--------------	--	-------------------------------

- Quando essas dicas ocorrerem juntas, registre o símbolo + em quais dicas aconteceram. Exemplo: + em dica física e + em dica verbal, isso significa que a aplicadora deu dica física e dica verbal ao mesmo tempo.
- Observação: se a aplicadora tiver dado as dicas e a criança não emitiu a solicitação (fala, gestou ou fala e gesto), registre “+” em erro.
- Caso faça com independência (sem qualquer auxílio da aplicadora) registre:
 - Independência Verbal (registrar “+” em Independência Verbal): fala “meu jeito”.
 - Independência Gestual (registrar “+” em Independência Gestual: toca no colo.

Se você for corrigir as sessões 4, 5 e 6 registre:

- Comportamentos não severos e comportamentos graves: quantas vezes aconteceram em cada sessão, coloque barra e em seguida quantos minutos a sessão teve. Exemplo: 10/53 (10 comportamentos em 55 minutos).
- Comportamentos sociocomunicativos: **tocar o braço da aplicadora falando “tia” e pedir “meu jeito” enquanto toca o colo** e quais dicas precisou. Perceba que são dois comportamentos diferentes que serão registrados juntos.

Comportamento com...	O que é	Como registrar
Dica física	A aplicadora segura a mão da criança e realiza o movimento pela criança.	Registrar “+” em Dica física
Modelo	A aplicadora faz o movimento para que a criança imite.	Registrar “+” em Modelo
Dica verbal	A aplicadora fala “meu jeito” para a criança imitar.	Registrar “+” em Dica verbal
Dica gestual	A aplicadora toca no braço da criança mas não realiza todo o movimento físico.	Registrar “+” em Dica gestual

- Quando essas dicas ocorrerem juntas, registre o símbolo + em quais dicas aconteceram. Exemplo: + em dica física e + em dica verbal, isso significa que a aplicadora deu dica física e dica verbal ao mesmo tempo.
- Observação: se a aplicadora tiver dado as dicas e a criança não emitiu a solicitação (fala, gestou ou fala e gesto), registre como “+” em erro. Também registre como erro se a criança emitir só um dos dois comportamentos diante de modelo ou dicas da aplicadora. Se a criança só emitir o “tia” (fala e gesto ou fala ou gesto) registre “+” em erro. **Caso a criança faça o gesto de “meu jeito” de maneira espontânea (sem qualquer ajuda da aplicadora), não registre.** É esperado que a criança emita o “meu jeito” nesta etapa pois era a ensinada na etapa anterior (vídeos 1, 2 e 3).
- Caso faça com independência (sem qualquer auxílio da aplicadora) registre:
 - Independência Verbal (registrar “+” em Independência Verbal): fala “meu jeito”.
 - Independência Gestual (registrar “+” em Independência Gestual: toca no colo.

Qualquer dúvida ao corrigir, entre em contato com a pesquisadora e mestranda Bárbara Gomes de Matos pelo Whatsapp (67) 99694-2350.

Apêndice 4 - Questionário para avaliação da validade social adaptado de Ferguson *et al.* (2020)

Selecione seu nível de satisfação de 1 à 4 (sendo 1 para discordo totalmente, 2 para discordo, 3 para concordo e 4 para concordo totalmente) nas seguintes perguntas:

O processo de entrevista foi satisfatório	0	1	2	3	4
A análise dos comportamentos problema de meu filho foi satisfatório	0	1	2	3	4
A análise dos comportamentos problema do meu filho foi segura para o meu filho e para a aplicadora	0	1	2	3	4
Eu me senti confortável assistindo a análise dos comportamentos problema do meu filho	0	1	2	3	4
Os objetivos de ensino para meu filho foram satisfatórios	0	1	2	3	4
Eu me senti confortável assistindo os atendimentos de ensino de comunicação para o meu filho	0	1	2	3	4
Os comportamentos problema de meu filho diminuíram durante a intervenção	0	1	2	3	4
A comunicação do meu filho aumentou durante o período de intervenção	0	1	2	3	4
Os comportamentos problema de meu filho diminuíram em casa	0	1	2	3	4
A comunicação de meu filho aumentou em casa	0	1	2	3	4
Antes da intervenção eu me sentia seguro(a) em sair em público com o meu filho	0	1	2	3	4
Durante a intervenção eu me senti mais seguro(a) em sair em público com o meu filho	0	1	2	3	4
Quão confortável você ficava em falar "não" para o seu filho antes da intervenção?	0	1	2	3	4
Quão confortável você ficava em falar "não" para o seu filho depois da intervenção?	0	1	2	3	4
Quão confortável você ficava em pedir para o seu filho esperar antes da intervenção?	0	1	2	3	4
Quão confortável você ficava em pedir para o seu filho esperar depois da intervenção?	0	1	2	3	4
Eu indicaria o processo de avaliação para	0	1	2	3	4

outras pessoas	
Eu indicaria o processo de intervenção para outras pessoas	0 1 2 3 4
Comentários:	

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do Comitê de ética em Pesquisa da UFGD

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD										
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: Comportamentos problema e repertório sociocomunicativo em crianças com autismo: um estudo de intervenção por meio da IISCA										
Pesquisador: BARBARA GOMES DE MATOS										
Área Temática:										
Versão: 2										
CAAE: 79878824.3.0000.5160										
Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas										
Patrocinador Principal: Fundação Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD-MS										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 6.993.165										
Apresentação do Projeto:										
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2263856.pdf, de 19/07/2024). Essa informação é retirada do rodapé do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO.										
1. Introdução										
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento onde há déficits persistentes na comunicação e interação social e presença de padrões comportamentais restritos e repetitivos desde o início do desenvolvimento infantil, com prejuízo diário das atividades relacionadas aos sintomas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Um dos primeiros sinais notados pelas famílias antes do segundo ano de vida da criança é o atraso na linguagem, acompanhado de comportamentos estereotipados e pela ausência de comportamento social típico (ZANON; BACKES; BOSA, 2014). A escassez de habilidades comunicativas comumente leva ao desenvolvimento de comportamentos problema ou desafiadores, que são comportamentos de relevância clínica que afetam negativamente a educação e o desenvolvimento futuro da pessoa que o realiza (FIANI; JESSEL, 2022). Alguns desses comportamentos problema não oferecem risco à integridade física, como choros frequentes, enquanto outros oferecem riscos à criança e a terceiros, como comportamentos										
<table border="1"><tr><td>Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761</td><td>CEP: 79.825-070</td></tr><tr><td>Bairro: Vila Progresso</td><td></td></tr><tr><td>UF: MS</td><td>Município: DOURADOS</td></tr><tr><td>Telefone: (67)3410-2953</td><td>E-mail: cep@ufgd.edu.br</td></tr></table>			Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761	CEP: 79.825-070	Bairro: Vila Progresso		UF: MS	Município: DOURADOS	Telefone: (67)3410-2953	E-mail: cep@ufgd.edu.br
Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761	CEP: 79.825-070									
Bairro: Vila Progresso										
UF: MS	Município: DOURADOS									
Telefone: (67)3410-2953	E-mail: cep@ufgd.edu.br									

auto agressivos, hetero agressivos e de destruição de propriedade. Os comportamentos problema geram consequências ambientais imediatas por terem grande impacto social, dando vasto acesso a reforçadores: „Aquilo que denominamos comportamento incômodo é em geral aquele comportamento especialmente eficaz em fazer outra pessoa agir“ (SKINNER, 2003, p. 108), uma relação preocupante para crianças com dificuldades em habilidade comunicativa. De acordo com Pellegrino e Higbee (2018), a falta de habilidades comunicativas pode acarretar em comportamentos problema que tenham a mesma função de comportamentos verbais treinados em nossa sociedade, como a fala, por darem acesso a reforçadores sociais e automáticos. Atualmente existem diversas terapias que buscam mesclar o conhecimento científico com a melhoria na qualidade de vida da população com a prestação de serviço voltadas para o tratamento do TEA e desenvolvimento da comunicação. Uma prática baseada em evidências é essencialmente importante para as pessoas com autismo para garantir que elas tenham o melhor tratamento possível (DUEÑAS; BAK; PLAVNICK, 2018). A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é a ciência dedicada a entender as contingências ambientais e modificar comportamentos socialmente significativos tanto para a pessoa quanto para a comunidade (COOPER; HERON; HEWARD, 2019). Nela, são realizadas avaliações individualizadas para compreender quais habilidades a criança já tem, quais precisa desenvolver e, na presença de comportamentos problema, é utilizada a Análise Funcional para a compreensão do por que esses comportamentos ocorrem e quais habilidades adequadas precisam ser ensinadas para substituí-los. A Análise Funcional é um processo geral que busca identificar as variáveis que influenciam o comportamento problema com foco em compreender quais são as funções e traçar uma linha de base para o tratamento (COOPER; HERON; HEWARD, 2019). Existem duas maneiras gerais de conseguir informações para a análise funcional: diretamente, por meio de observações do comportamento do aprendiz, e indiretamente, por meio de entrevistas, questionários e informações de pessoas próximas ao aprendiz, como cuidadores ou profissionais. Para a testagem e manipulação das hipóteses de variáveis que controlam o comportamento problema é realizada a Análise Funcional Experimental (SELLA; SOUZA; RIBEIRO, 2018). Após coletadas as informações direta e indiretamente, são investigadas situações de testes e situações de controle. Na situação de teste as contingências antecedentes e consequentes que são hipoteticamente as que influenciam o comportamento são apresentadas. São realizadas quatro situações de teste para avaliar se o comportamento possui a função de reforço social positivo (como atenção, acesso a atividades ou tangíveis preferidos), de reforço social negativo (a interrupção ou finalização de uma atividade aversiva,

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

por exemplo), de reforço automático positivo (quando a consequência reforçadora é produzida pelo próprio comportamento, como a diminuição de sensações desconfortáveis quando um estímulo é adicionado) ou de reforço automático negativo (redução ou eliminação de um estímulo aversivo, quando esse estímulo aversivo é removido) (MILTENBERGER, 2021). Na situação controle as contingências relacionadas ao comportamento problema não são apresentadas, a criança tem acesso a seus itens preferidos, a atenção do adulto e está livre de demandas. Por fim, compara-se a ocorrência dos comportamentos problema nas situações de teste e de controle. Se as taxas de frequência dos comportamentos problema forem altas em alguma das situações de teste, prova-se que os fatores experimentados exercem influência nos comportamentos e qual a função desses comportamentos (SELLA; SOUZA; RIBEIRO, 2018). As Análises Funcionais Experimentais exigem tempo e extensos encontros do profissional com a criança avaliada. Devido à esses fatores de complexidade, diversos estudos são feitos para ampliação e modificação da Análise Funcional, dentre eles, Hanley et al. (2014) realizaram um estudo sobre a diminuição de comportamentos problema e aumento de comunicação adequada para pessoas com autismo por meio da Análise Funcional Prática, que avalia as funções dos comportamentos de modo rápido, diminuindo a média de encontros, custos e observações do aprendiz. Foram selecionadas três famílias com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentavam comportamentos problemas múltiplas vezes ao dia. As primeiras informações foram colhidas em entrevistas com os cuidadores para identificar os comportamentos problemas e quais suas contingências (quais motivos as famílias percebiam que estavam presentes no momento em que esses comportamentos ocorriam). Os resultados das entrevistas foram usados para projetar as condições teste-controle. Nesta Análise Funcional Prática as situações de teste não são separadas por possíveis funções do comportamento, mas todas as funções são avaliadas ao mesmo tempo, o que diminui expressivamente o tempo de análise. A condição teste colocava o aprendiz em contato direto com essas contingências e situações evocativas, ou seja, os arranjos ambientais relatados pelos cuidadores como causadores dos comportamentos problemas. E na condição controle o aprendiz tinha acesso livre aos seus itens de interesse e condições nas quais ficava feliz, engajado e relaxado. Desse modo, os aplicadores tinham a oportunidade de observar quais antecedentes evocavam esses comportamentos e traçar as linhas de base necessárias para o estudo. Para além da Análise Funcional Prática, os pesquisadores desenvolveram as etapas do tratamento: ensino de resposta comunicativa funcional (simples, intermediária e complexa) ensino de tolerância e negativa às solicitações e a atividades designadas pelo adulto e

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

sociocomunicativos diminuem os comportamentos problema de crianças com autismo

3. Metodologia Proposta

Desenho: Serão realizados estudos de casos de Sujeito Único, que tem como principal característica a comparação dos dados de cada sujeito individualmente, sendo exposto a diferentes condições que serão mensuradas (CRESWELL, 2021). **Participantes:** Esta pesquisa será realizada no Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LABSPA). Os participantes da pesquisa serão crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou atrasos no desenvolvimento e seus cuidadores, que serão informados sobre a pesquisa por meio de canais de comunicação (redes sociais) e oferta do serviço em outros órgãos públicos que atendam essa população.

4. Metodologia de Análise de Dados

Os dados serão analisados quantitativamente com base na Estatística Descritiva (frequência e porcentagem). Serão considerados registros dos resultados do protocolo. Para fins de preenchimento do protocolo os vídeos serão analisados por dois juízes e será feito o cálculo de análise de fidedignidade entre os dois juízes.

5. Critério de Inclusão

Crianças que tenham o diagnóstico de TEA e que apresentem comportamentos problema como choro intenso, comportamentos auto ou hetero agressivos e danos à propriedade (jogar ou destruir objetos). Crianças autistas que ainda não recebam atendimento de Análise do Comportamento Aplicada.

6. Critério de Exclusão

Crianças que não tenham o diagnóstico de TEA.

Crianças que não apresentem comportamentos problema.

Crianças que recebam atendimento em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Crianças indígenas de acordo com a Res. 486/12 e Res. 304/00.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar as modificações nos comportamentos problemas e no repertório comunicativo de

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 8.993.185

crianças brasileiras com TEA por meio da IISCA.

Objetivo Secundário:

Aplicar a Análise Funcional Prática com crianças com TEA e comportamentos problema atendidas no Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LABSPA).

Desenvolver um Plano de Ensino Individualizado focado em habilidades comunicativas e ensino de tolerância.

Aplicar o Plano de Ensino Individualizado em crianças com TEA por meio do Projeto de Extensão Intervenções em Análise do Comportamento Aplicada para pessoas autistas, vinculado ao NAPA.

Avaliar a frequência dos comportamentos problemas dos participantes ao longo da intervenção.

Avaliar a frequência dos comportamentos comunicativos dos participantes ao longo da intervenção.

Realizar orientação parental para aplicação dos objetivos terapêuticos em ambientes externos ao LABSPA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os procedimentos desta pesquisa têm risco médio. A emissão de comportamentos problema podem gerar situações inseguras à criança, familiares ou profissionais. A análise de comportamentos problemas pode gerar estresse ao participante pois o mesmo precisa emitir comportamentos problemas para compreensão de suas funções, mas a emissão de comportamentos graves não é necessária a pesquisa e a emissão de comportamentos precursores, de menor gravidade, já fornece os dados necessários para a pesquisa, diminuindo o risco de situações desconfortáveis e inseguras. Apesar de situações estressoras serem evitadas a todo momento, os comportamentos graves, como autoagressivos ou heteroagressivos podem acontecer. Diante dessas situações, a pesquisadora irá interromper os comportamentos de risco para diminuir o risco de ferimentos e o participante terá tempo hábil para se acalmar e a sessão pode ser interrompida a qualquer momento pela pesquisadora, familiares ou mesmo o participante se quiser sair da sala. O participante também poderá retirar seu assentimento pela participação a qualquer momento, sem qualquer ônus ou prejuízo na relação com o pesquisador. Além disso, diante de situações desgastantes, a pesquisadora

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 8.993.185

se coloca à disposição para encaminhar o responsável ou o participante, se assim desejado por ele, para acompanhamento psicológico pelos estagiários de Psicologia do Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LABSPA) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Benefícios:

Espera-se apresentar um processo avaliativo e interventivo que considere o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um processo complexo e amplo e que as pessoas autistas apresentam comportamentos problemas que também são diversos em suas funções e contingências. Tendo em vista essa complexidade, a presente pesquisa avança por testar a aplicação da Análise Funcional Prática em contexto brasileiro. Acredita-se, assim, que estudos dessa natureza podem ampliar o conhecimento sobre as avaliações e intervenções com comportamentos problemas e ampliação de habilidades comunicativas com pessoas autistas no serviço público e gratuito.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Serão realizados estudos de casos de Sujeito Único, que tem como principal característica a comparação dos dados de cada sujeito individualmente, sendo exposto a diferentes condições que serão mensuradas (CRESWELL, 2021).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações

Recomendações:

Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Quanto aos documentos apresentados neste protocolo solicita-se:

- Atualizar cronograma. A pesquisa deverá ter início após a aprovação ética deste protocolo.

PENDÊNCIA ATENDIDA

- Explicitar dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa. A escrita dos mesmos deve ser padronizada (igual) em todos os documentos deste protocolo.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 6.993.185

- Incluir Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

PENDÊNCIA ATENDIDA

2. Quanto ao registro de consentimento livre e esclarecido, versão "certocerto_TCLE_responsavies"(esse é o nome do arquivo que está na plataforma), postado na Plataforma Brasil em 17/05/2024, seguem as seguintes considerações:

- As formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa (quando for o caso);

PENDÊNCIA ATENDIDA

- A garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

PENDÊNCIA ATENDIDA

- Manifestação do participante quanto a publicação dos dados;

PENDÊNCIA ATENDIDA

- Corrigir endereço do CEP. O parecer ficou pendente e cabe o pesquisador fazer as correções solicitadas. Lembrando que o pesquisador não pode começar pesquisa sem a aprovação do CEP/UFGD conforme determina as resoluções CNS n. 466/12 e 510/12

PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UFGD, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer n. 6.937.928 Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* o pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

* O pesquisador deve apresentar relatório parcial e final ao Sistema CEP/CONEP.

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)34 10-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Continuação do Parecer: 6.993.165

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2263856.pdf	19/07/2024 15:57:49		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	19/07/2024 15:55:35	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	19/07/2024 15:53:23	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/07/2024 15:51:58	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Barbara_Gomes_de_Matos.pdf	19/07/2024 15:48:10	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	14/05/2024 10:30:56	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Barbara_Gomes.pdf	14/05/2024 10:28:22	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	resolucaooprojetodepesquisada.pdf	14/05/2024 10:21:31	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
Outros	FolhadeRegistrolISCAPT.pdf	03/03/2024 18:58:21	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
Outros	EntrevistaFocadallISCA.pdf	03/03/2024 18:27:18	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodecompromisso.pdf	03/03/2024 18:00:36	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
Outros	TermodeCompromissodadosDiretoremExercicioassinado.pdf	03/03/2024 17:58:39	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Infraestrutura_dados_diretor_em_exercicio_assinado.pdf	29/02/2024 11:38:20	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito
Folha de Rosto	Projeto_folha_de_rosto_Diretor_em_exercicio_assinado.pdf	29/02/2024 11:31:42	BARBARA GOMES DE MATOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1751

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

DOURADOS, 08 de Agosto de 2024

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

Anexo 2 – Entrevista Focada (semi-estruturada) para Avaliação Funcional

Entrevista Focada (semi-estruturada) para Avaliação Funcional

Data da entrevista: _____

Desenvolvida por Gregory P. Hanley, Ph.D., BCBA-D

(Desenvolvida em Agosto de 2002; Revisada em Agosto de 2009)

Criança/Cliente: _____

Informante: _____

Relação do informante com a criança/cliente: _____

Entrevistador: _____

INFORMAÇÃO HISTÓRICA RELEVANTE

1. **Data de nascimento e idade atual:** ____ - ____ - ____ ____ anos ____ meses
Sexo: masculino/feminino
2. **Descreva as habilidades de comunicação da criança ou cliente.**
3. **Descreva as habilidades de brincar e os brinquedos ou brincadeiras prediletas.**
4. **Quais são outras coisas que a criança ou cliente prefere?**

PERGUNTAS PARA INFORMAR O TIPO DE ANÁLISE FUNCIONAL A SER UTILIZADA

Para desenvolver definições objetivas de comportamentos problemáticos que sejam observáveis:

5. **Quais são os comportamentos problemáticos? Como eles se manifestam?**

Para determinar quais comportamentos problemáticos serão o foco da análise funcional:

6. **Qual é o comportamento problemático de maior interesse ou o mais problemático?**
7. **Quais são os 3 comportamentos mais problemáticos? Existem outros comportamentos problemáticos?**

Para determinar quais são as precauções necessárias quando conduzir a análises funcional:

8. **Descreva a oscilação na intensidade do comportamento problema e se esse comportamento tem potencial de machucar a própria criança ou cliente ou outras pessoas.**

Para ajudar a identificar comportamentos que ocorrem antes de comportamentos perigosos pois esses talvez possam ser o foco da análise funcional:

9. **Os comportamentos problemáticos variados ocorrem de maneira agregada? Existe algum comportamento problemático que ocorre antes de outros (por exemplo, a criança ou cliente grita antes de agredir) .**

Para determinar as condições antecedentes que podem ser incluídas como testes na análise funcional:

10. **Quais são as condições ou situações em que é mais provável que o comportamento problema ocorra?**
11. **O comportamento problema ocorre de maneira fidedigna ou sempre durante uma atividade em particular?**
12. **O que parece desencadear o comportamento problema?**
13. **O comportamento problema ocorre quando rotinas ou atividades são interrompidas? Caso positivo, descreva como.**
14. **O comportamento problema ocorre quando a criança ou cliente não recebe ou faz o que quer, tipo não tem controle sobre algo? Caso positivo, descreva quais são as coisas que a criança ou cliente tende a querer controlar.**

Para determinar os tipos de condições de teste a serem implementados e quais devem ser as consequências específicas a serem usadas durante os testes.:

- 15. Como você e as outras pessoas reagem ou respondem quando comportamentos problemas ocorrem?**
- 16. O que você e outras pessoas fazer para acalmar a criança ou o cliente quando ele ou ela engaja no comportamento problema?**
- 17. O que você e outras pessoas fazem para distrair a criança ou o cliente de engajar no comportamento problema?**

Além das informações acima, para ajudar a criar um palpite sobre a razão do comportamento problema ocorrer, e para ajudar a determinar as condições de teste a serem apresentadas:

- 18. O que você acha que a criança ou cliente está tentando comunicar através do comportamento problema, caso esteja tentando comunicar?**
- 19. Você acha que esse comportamento problemático é uma forma de auto estimulação? Caso você ache que sim, o que lhe deu essa impressão?**
- 20. Por que você acha que a criança ou o cliente engaja nesse comportamento problema?**

Anexo 3 - IISCA - Folha de Registro-Baseada em Performance

IISCA Folha de Registro-Baseada em Performance (3 de março de 2019) Cliente: _____ Analista: _____ Implementador: _____ Consultado: _____

R1s: _____ % de comportamentos problemáticos em Operação: _____ % engajamento: _____

R2s: _____ Estabelecadora: _____

Minuto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Segundo	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39
Quadrado em OE	R1																	
	R2																	
Linha OE																		
Linha SR																		
Quadrado em SR	R2																	
	R1																	
Engajado																		

Minuto	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
Segundo	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39
Quadrado em OE	R1																	
	R2																	
Linha OE																		
Linha SR																		
Quadrado em SR	R2																	
	R1																	
Engajado																		

Minuto	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53
Segundo	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39	0-30	31-39
Quadrado em OE	R1																	
	R2																	
Linha OE																		
Linha SR																		
Quadrado em SR	R2																	
	R1																	
Engajado																		

Instruções: 1. Desenhe uma linha horizontal quando estiver em SR, pare a linha e comece uma nova acima quando OE for indicado e implementado progressivamente, comece a linha novamente quando SR for indicado. 2. Desenhe uma linha vertical para cada comportamento problemático, com as linhas R1 estendidas e as linhas R2 relativamente curtas. 3. Se a

FIT Behavioral Consulting: *Practical Functional Assessment Datasheet*

criança/cliente estiver feliz, relaxada e envolvida durante a maior parte do intervalo SR, marque o intervalo de 30 segundos. 4. Imponha o OE inicial, somente após pelo menos 3 minutos de engajamento contínuo, feliz e relaxado; impor Eos subsequentes após 30 s de envolvimento contínuo, feliz e relaxado. 5. Finalizar a análise depois que apenas um ou dois R2s ocorrerem dentro de 5s após a sugestão/progressão EO, um ou menos R2s e zero R1s ocorrerem no período de SR subsequente, e a criança se envolver novamente dentro de cerca de 10 s após a SR ser entregue por três apresentações consecutivas de EO (modificar a análise se estas condições não forem atendidas dentro de 35 min).

Coisas aprendidas sobre a criança durante os períodos de RS: -Habilidades -Preferências - OEs não planejados	Coisas aprendidas sobre a criança durante os períodos EO: -Habilidades/Tolerâncias -Aspectos da OE que pareceram mais evocativos -Respostas que são mais prováveis quando uma OE progride
Reflexões sobre o sucesso relativo da análise	
Foi seguro?	
Foi digno?	
Foi televisível?	
A criança permaneceu na sala ou criou seu próprio espaço de análise adequado?	
A criança ficou feliz, relaxada e envolvida por longos períodos?	
O comportamento problema foi evocado em algum momento durante a progressão da OE?	
Ficou desligado o tempo todo com a entrega do reforçador?	
A criança retornou rapidamente a feliz, engajada e envolvida após 10 segundos da entrega do reforçador?	
O comportamento problema começou como não perigoso ou reduziu sua intensidade para tipos de resposta não perigosos?	
O comportamento problema ocorreu regularmente dentro de 10 segundos após o sinal da OE?	
Declarações resumidas	
O que pareceu evocar o comportamento problema?	
Quais são os possíveis reforços dos comportamentos problemas?	

FTF Behavioral Consulting: Practical Functional Assessment Datasheet

Quais foram as condições de feliz, engajado e envolvido?
--