

Comportamentos para pais promoverem obediência em crianças com TEA¹

(Behaviors for parents to promote compliance in children with ASD)

Victória Druzian Lopes², Silvia Cristiane Murari y Nádia Kienen

Universidade Estadual de Londrina

(Brasil)

RESUMO

Pesquisas têm investigado a eficácia de treinamentos de pais ou cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) para maximizar os efeitos das intervenções em Análise do Comportamento Aplicada. Contudo, nota-se a ausência de identificação clara dos comportamentos que pais ou cuidadores devem aprender no treinamento. O objetivo deste estudo foi identificar as classes de comportamentos a serem ensinadas aos pais de crianças com TEA, para que eles promovam a aprendizagem de comportamentos de obediência nessas crianças. O método foi adaptado da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). Foram selecionadas, como fontes de informação, pesquisas relacionadas com o tema e, nessas fontes, foram identificados e derivados comportamentos que compõem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos de obediência em crianças com TEA”. Foi realizada a decomposição de comportamentos em classes intermediárias. Como resultados, foram identificados 312 comportamentos constituintes da classe geral, distribuídos em quatro subclasses gerais: analisar os comportamentos da criança, planejar a intervenção, implementar a intervenção e avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança. Em futuros treinamentos de pais, ensiná-los tais classes de comportamentos pode favorecer a efetividade dos treinamentos.

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

2) Endereço para correspondência: Victória Druzian Lopes. Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Universidade Estadual de Londrina, CEP 86057-970. E-mail: vic-drulopes@gmail.com

Palavras-chave: treinamentos de pais, treinamentos de cuidadores, comportamentos de obediência, análise do comportamento aplicada, programação de ensino, Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Applied Behavior Analysis (ABA) is the most recommended intervention for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Yet most children don't have access to an intensive and continuous intervention as it should be. Researches have investigated the effectiveness of training parents or caregivers of children with ASD to maximize the effects of ABA interventions. According to studies of Programming of Conditions for the Development of Behaviors (PCDC), the first step when developing a training program is to identify and characterize the behaviors to be taught. However, there is a lack in the researches of clear identification of the behaviors that parents or caregivers must learn. The aim of the study was to identify the classes of behavior that parents or caregivers should learn so they can improve compliance in children with ASD. The method was adapted from PCDC and consisted of six steps. Initially, classes of behavior or components of classes of behavior that compose the general class "improving compliance in children with ASD" were identified. Further, others classes of behavior or components of behavior were derived. Additionally, it was performed a decomposition of the classes of behavior identified and derived so it was possible to find intermediate classes that constitute the general class. As a result, it was identified 312 classes of behavior distributed in four general subclasses: analyzing child's behaviors, planning the intervention, implementing the intervention and evaluating the effects of the intervention on child's behavioral repertoire. In future trainings for parents and caregivers, teaching them these classes of behavior can contribute to the effectiveness of training.

Keywords: parents training, caregivers training, compliance, Applied Behavior Analysis, programmed learning, Autism Spectrum Disorder.

O treinamento de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), quando embasado nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA, do inglês *Applied Behavior Analysis*), objetiva ensiná-los a analisar, prever e controlar o ambiente da criança a fim de estabelecer mudanças comportamentais (Bears et al., 2018). Ensinar os pais, ou ainda outros cuidadores e familiares, a se comportarem de maneira efetiva diante da multiplicidade de comportamentos das crianças é um campo de atuação do analista do comportamento e um compromisso ético do profissional com a promoção de saúde e prevenção de problemas comportamentais (Zazula & Haydu, 2011).

Não há a pretensão, contudo, de que o treinamento de pais substitua as intervenções profissionais realizadas por analistas do comportamento, mas sim de que favoreça que os pais atuem intensificando as práticas dos profissionais e contribuindo para a manutenção e generalização dos comportamentos aprendidos pela criança (Johnson et al., 2018). Devido às vantagens desse treinamento, ele pode se tornar

uma das práticas baseadas em evidência mais utilizadas nas intervenções na área (Johnson et al., 2018).

A Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) é uma tecnologia de ensino com potencial para contribuir para a elaboração de treinamentos efetivos para pais de crianças com TEA. A PCDC é produto da evolução do “ensino programado”, que inclui o Sistema Personalizado de Instrução (PSI), tecnologias que derivam dos estudos experimentais de Skinner e que, no Brasil, deu origem à Programação de Ensino, a partir dos trabalhos de Carolina Bori, Fred Keller e outros pesquisadores (Kienen et al., 2013). Uma das contribuições da PCDC, originalmente conhecida como Programação de Ensino, é a indicação da importância de identificar comportamentos a serem ensinados aos aprendizes, derivados a partir de necessidades sociais, como tarefa primordial na elaboração do treinamento (Bori, 1974).

É comum, no contexto de ensino, que os termos “competências” ou “habilidades” sejam utilizados para fazer referência ao que os aprendizes devem aprender em um treinamento. Entretanto, eles são permeados por inconsistências conceituais que indicam uma imprecisão também na compreensão desses fenômenos (Santos et al., 2009). A utilização do termo “comportamento”, em substituição aos termos “habilidades” e “competências”, garante maior precisão e clareza sobre o fenômeno, uma vez que impede que o que será ensinado ao aprendiz seja reduzido a classes de respostas que se deve observar após o treinamento, de forma descontextualizada do ambiente em que ocorrem (Santos et al., 2009). Os comportamentos que o indivíduo deve aprender necessitam ser entendidos a partir dos seus componentes (variáveis antecedentes, respostas e variáveis consequentes) e da relação que esses componentes possuem entre si. Do contrário, a aprendizagem poderá ocorrer de forma inapropriada, pois o indivíduo poderá aprender a responder, mas não a discriminar diante de quais estímulos deve fazê-lo e qual deverá ser o produto de sua resposta (Botomé, 1980).

Por exemplo, em um treinamento de pais de crianças com TEA, o objetivo “fornecer reforço” pode ser considerado um falso objetivo, de acordo com o exame de De Luca (2013), porque descreve a classe de respostas dos pais, mas não enfatiza a interação com o meio, podendo favorecer que os pais reforcem, por exemplo, comportamentos inadequados. Nesse exemplo, um objetivo alternativo poderia ser “fornecer reforço diante de comportamentos adequados da criança”, enfatizando a interação entre resposta e variáveis ambientais. Identificar comportamentos como objetivos de ensino pode implicar na efetividade do treinamento e, para isso, é mais preciso nomear os objetivos de ensino como comportamentos-objetivo (De Luca, 2013).

Além disso, identificar comportamentos-objetivo salvaguarda, ainda, que o treinamento não se restrinja à transmissão de conteúdo. Apesar de os conteúdos fornecerem informações relevantes sobre aspectos do ambiente no qual o indivíduo precisa intervir e sobre as suas ações nesse ambiente, é importante que o aprendiz se torne capaz de transformar informações em comportamentos, de modo a resolver situações-problema que enfrenta. Apenas “receber conteúdos” não garante que o aprendiz se tornará capaz de atuar na sua realidade (Nale, 1988).

Pesquisas têm sido realizadas a fim de verificar a eficácia dos treinamentos de pais ou cuidadores para que eles possam intervir nos comportamentos das crianças com TEA. Uma revisão sistemática desses estudos (Lopes et al., 2021) indicou que, com frequência, essas pesquisas combinam estratégias de ensino que envolvem transmissão de conteúdo, instruções verbais e ensino prático, mas, ainda assim, a identificação e caracterização clara dos comportamentos que serão ensinados aos pais é pouco frequente (Lopes et al., 2021). Em alguns casos, os objetivos de ensino são descritos em termos de conteúdos, como “avaliação de preferências” e “procedimentos de ensino em geral”, o que não indica o que os pais deverão estar aptos a desempenhar com relação a essas informações (Buzhardt et al., 2016). Também é comum que os objetivos de ensino sejam descritos como classes de respostas, como “aplicar Treino por Tentativa Discreta (DTT)” (Oliveira, 2017) ou “olhar para a criança” (Hansen, 2017b), o que não garante que o aprendiz seja ensinado diante de quais estímulos responder ou o que esperar da sua resposta (Botomé, 1980).

Há pesquisas utilizando a PCDC para a elaboração, aplicação e avaliação de programas de ensino em diferentes contextos, demonstrando que ela pode favorecer a identificação clara e precisa de comportamentos-objetivo (De Luca, 2008; Nascimento & Gusso, 2017; Teixeira, 2010). Considerando que ela ainda não foi utilizada no contexto dos treinamentos de pais de crianças com TEA, este estudo pode contribuir para a produção científica em ABA, PCDC e intervenções para indivíduos com TEA, identificando as classes de comportamentos a serem ensinadas em treinamentos dessa natureza.

O comportamento-objetivo final “promover a aprendizagem de comportamentos de obediência em crianças com TEA” foi selecionado considerando que a desobediência é um comportamento presente em 25 a 65% das crianças de 2 a 16 anos, além de ser um dos problemas mais comuns entre pessoas com transtorno do desenvolvimento (Coe et al., 1999; Kalb & Loeber, 2003). Desobedecer é falhar em seguir uma instrução dentro de um período de tempo designado, ou ainda, não se comportar como foi requisitado (Fischetti et al., 2012; Kalb & Loeber, 2003), podendo ser ainda mais prejudicial para crianças com TEA por interferir no engajamento em atividades em geral (Wadsworth et al., 2015).

Dessa forma, é possível considerar que o treinamento de pais de crianças com TEA pode ser uma forma de capacitá-los a intervir intensivamente nos comportamentos de seus filhos. Portanto, este estudo se propõe a identificar, a partir da literatura da área, os comportamentos necessários para que pais de crianças com TEA promovam o desenvolvimento de comportamentos de obediência nessas crianças.

MÉTODO

O método utilizado neste estudo foi adaptado do método proposto na PCDC (De Luca, 2008). Ele consta de seis etapas que possibilitaram a identificação, derivação e decomposição dos comportamentos e componentes de comportamentos constituintes da classe “promover a aprendizagem de comportamentos de obediência em crianças com TEA”.

Fontes de informação

Foram utilizadas 20 fontes de informação, que estão indicadas com um sinal (*) nas referências. Dessas fontes, sete foram localizadas no estudo de Lopes et al. (2021), que realizaram uma busca em sete bases de dados (Pepsic, SciELO.ORG, *PsycINFO* - APA, *Web of Science*, *Wiley Online Library*, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Virtual em Saúde) e dois periódicos (Revista Brasileira de Análise do Comportamento e Perspectivas em Análise do Comportamento), entre fevereiro e novembro de 2019. No estudo de Lopes et al. (2021), foram utilizados descritores, em língua portuguesa e inglesa, relacionados a autismo, treino de pais ou cuidadores e análise do comportamento, para selecionar pesquisas aplicadas sobre treinamentos de pais ou cuidadores de crianças com TEA. Outras 12 fontes de informação foram identificadas nas referências dos primeiros sete estudos selecionados. Por último, foi adicionado o estudo de Teixeira (2010), que apresenta a caracterização dos comportamentos a serem desenvolvidos por pais para que possam analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos.

Para a seleção das fontes de informação, os estudos deveriam (a) descrever comportamentos a serem desenvolvidos em pais, cuidadores ou profissionais; e (b) referir-se a comportamentos relativos ao ensino de comportamentos de obediência ou seguimento de instruções, análise dos comportamentos das crianças ou definição de objetivos de ensino.

Instrumentos

Foram utilizados quatro protocolos de registro (A, B, C e D), no formato de planilha eletrônica. No Protocolo A, foram realizadas a transcrição, derivação e correção dos trechos das fontes de informação que continham dados sobre a classe geral selecionada. O Protocolo B foi utilizado por uma juíza externa para avaliar os dados produzidos. No Protocolo C, a pesquisadora registrou as novas nomenclaturas a partir da correção da juíza e, no Protocolo D, reorganizou as classes de comportamentos em subclasses gerais e classes de comportamentos intermediárias.

Procedimento de coleta, registro e análise de dados

O procedimento foi composto por seis etapas. Na Etapa 1, as fontes de informação selecionadas foram lidas na íntegra e os trechos que continham informações sobre comportamentos ou componentes de comportamentos (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes) constituintes da classe geral foram selecionados. Para identificar classes de estímulos antecedentes foram selecionadas nas fontes informações sobre eventos ambientais que antecedem o comportamento dos pais em um ambiente natural e que têm função controladora sobre ele. Quanto às classes de respostas, foram selecionadas informações sobre as respostas dos pais que devem ocorrer em determinado contexto para intervirem no comportamento das crianças. As classes de estímulos

consequentes foram informações sobre as modificações no comportamento da criança ou dos pais, produzidas pelas respostas dos pais.

Os trechos selecionados foram transcritos para o Protocolo A, na Tabela 1. Trechos em língua inglesa foram traduzidos para a língua portuguesa, em tradução livre, feita pela pesquisadora. As informações, no trecho, que faziam referência a comportamentos ou a seus componentes foram destacadas em negrito e transcritas para as colunas do protocolo referentes a classes de estímulos antecedentes, classes de respostas, classes de estímulos consequentes e classes de comportamentos.

Tabela 1. Exemplo do Protocolo A após Etapa 1 e 2 do Procedimento

Trecho selecionado da fonte de informação	“[...] “when a child follows a parent directive within 10 s, the parent says a positive statement using an enthusiastic tone of voice and pleasant facial expression” (Hansen et al., 2017, p. 1884)
Trecho selecionado traduzido para o português	“Quando uma criança segue uma ordem do pai dentro de 10 segundos, o pai faz uma declaração positiva utilizando tom de voz entusiástico e expressão social agradável” (Hansen et al., 2017, p. 1884)
Classe de Estímulos Antecedentes	Criança segue uma ordem do pai dentro de 10 segundos
Classe de Respostas	<i>Fazer uma declaração positiva utilizando tom de voz entusiástico e expressão social agradável</i>
Classe de Estímulos Consequentes	<i>Aumentar a probabilidade de obediência em situações futuras</i>
Classes de Comportamentos	<i>Consequenciar respostas de obediência da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de uma declaração positiva</i>
Trecho modificado	<i>Consequenciar respostas de obediência da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de uma declaração positiva</i>

A partir dos componentes das classes de comportamentos transcritos, foi realizada a derivação de outros componentes. O procedimento de derivação, como descrito em De Luca (2013), refere-se à dedução de possíveis dados, que pode ser facilitada por algumas perguntas norteadoras. Diante da classe de estímulos antecedentes, pode ser questionado: “Em que condições isso pode ocorrer?”; diante da classe de respostas, a pergunta “Qual ação deve ser apresentada?” pode auxiliar; e diante da classe de estímulos consequentes, pode ser perguntado: “Quais os efeitos dessa ação?”. Os componentes derivados foram registrados e destacados em *itálico* (Tabela 1).

Na Etapa 2, a descrição dos comportamentos e componentes identificados e derivados seguiu os critérios identificados por Danna e Matos (2006): (a) objetividade: faz referência, direta ou indiretamente, à variável observável; (b) clareza: permite fácil compreensão e não utiliza termos ambíguos; (c) precisão: descreve o fenômeno a qual se refere com exatidão, referente à amplitude de valores que

ela pode assumir; (d) concisão: não utiliza palavras desnecessárias; e (e) estrutura gramatical da frase: as classes de comportamentos foram descritas com um verbo no infinitivo e um complemento, indicando a relação entre o que o indivíduo faz, o ambiente no qual faz e as consequências do que faz.

A partir dessa avaliação, foram propostas novas versões para os nomes dos comportamentos, que foram registradas na última coluna do Protocolo A (Tabela 1). Os trechos que indicavam comportamentos muito específicos (e.g., “pedir que a criança pegasse um item no chão”) foram modificados para que abrangessem situações mais amplas (e.g., “pedir que a criança realizasse uma tarefa específica”). Um exemplo do Protocolo A após a realização das Etapas 1 e 2 consta na Tabela 1.

A Etapa 3 foi realizada por uma juíza externa, analista do comportamento, pesquisadora da área e com conhecimento sobre o procedimento da PCDC. A juíza utilizou os critérios identificados por Danna e Matos (2006) descritos acima para avaliar os dados do Protocolo A. No Protocolo B (Tabela 2), a juíza registrou se havia algum problema com relação a algum desses critérios, justificando os problemas encontrados.

Tabela 2. Exemplo do Protocolo B após Etapa 3 do Procedimento

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

Foi calculado, então, o quanto a avaliação da juíza coincidiu com o trabalho da pesquisadora, dividindo o número de trechos em que houve concordância pelo número total de trechos e multiplicando o resultado por 100 (Fagundes, 2015). Esse

cálculo indicou que a juíza concordou com o trabalho da pesquisadora em 80,6% dos trechos analisados. Nos casos em que houve discordância, pesquisadora e juíza examinaram os dados para chegar a um consenso. As nomenclaturas foram corrigidas a partir da avaliação realizada pela juíza e registradas no Protocolo C, que possuía duas colunas: na primeira, registrava-se o trecho selecionado na fonte de informação e, na segunda coluna, o trecho após a correção da juíza.

Na Etapa 4, os nomes das classes de comportamentos foram organizados em uma lista, de modo a avaliar o conhecimento produzido ao longo do procedimento. Nesta etapa, foi realizada a padronização das nomenclaturas, de acordo com os seguintes critérios: (a) em caso de nomes repetidos, os nomes excedentes foram excluídos; e (b) em caso de nomes diferentes que descrevessem o mesmo comportamento, manteve-se o nome que descrevesse a classe de comportamentos de maneira mais completa, excluindo os demais. Quando necessário, para atender ao critério (b), o nome da classe de comportamentos foi modificado, mesclando os nomes para completá-los. Por exemplo, os nomes “Consequenciar respostas de obediência da criança por meio do uso de elogio descritivo” e “Consequenciar resposta de obediência da criança à instrução fornecida por meio de elogios dentro de um período de tempo designado” foram substituídos por “Consequenciar respostas de obediência da criança à instrução fornecida por meio do uso de elogio descritivo dentro de um período de tempo designado”.

Na Etapa 5, as classes de comportamentos listadas foram classificadas em quatro subclasses gerais de comportamentos: (a) Analisar os comportamentos da criança, (b) Planejar a intervenção a ser realizada com a criança, (c) Implementar a intervenção planejada com a criança e (d) Avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança. As demais classes de comportamentos foram organizadas a partir dessas quatro subclasses gerais, conforme a etapa de intervenção à qual se referiam. Todas as classes foram organizadas no Protocolo D, que continha três colunas: na primeira, registrava-se o nome da classe de comportamentos; na segunda, o nome da classe de comportamentos intermediária da qual ela fazia parte; e na terceira, a subclasse geral de comportamentos da qual ela fazia parte.

Na Etapa 6, foi utilizado o procedimento de decomposição de comportamentos complexos proposto por Botomé (1996), para decompor classes de comportamentos identificadas na etapa 4, quando essas eram abrangentes e não forneciam informações sobre as classes de comportamentos pré-requisitos ou quando eram específicas e não informavam sobre as classes mais abrangentes das quais faziam parte. No procedimento de decomposição, diante de cada comportamento, foi realizada a pergunta: “O que os pais devem estar aptos a realizar para que possam se comportar dessa forma?”. Essa pergunta permitiu a descoberta de outros comportamentos componentes da classe geral.

Todos os comportamentos identificados, derivados e decompostos foram organizados, em uma lista. Alguns nomes foram alterados pela pesquisadora, com o objetivo de padronizar a linguagem utilizada para fazer referência ao mesmo fenômeno e para tornar os nomes dos comportamentos mais claros e precisos. Os resultados foram avaliados por uma juíza externa, pesquisadora com conhecimento sobre o procedimento de decomposição e sobre intervenções comportamentais com

crianças com TEA. Utilizando o mesmo cálculo da Etapa 3, concluiu-se que a juíza concordou com o trabalho da pesquisadora em 93,9% dos dados. As discordâncias foram examinadas em conjunto para obter consenso.

Os dados deste estudo foram apresentados de modo a indicar as classes de comportamentos que constituem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos de obediência em crianças com TEA”, além das respectivas subclasses gerais e classes de comportamentos intermediárias. Por meio de estatística descritiva, foi apresentada a porcentagem de classes de comportamentos intermediárias distribuídas em cada uma dessas subclasses gerais. As implicações desses dados foram discutidas a partir da literatura.

RESULTADOS

Nas 19 fontes de informação analisadas inicialmente, foram identificadas 83 classes de comportamentos, organizadas a partir de quatro subclasses gerais: (1) analisar os comportamentos da criança (9,6%); (2) planejar a intervenção a ser realizada com a criança (7,2%); (3) implementar a intervenção planejada com a criança (80,7%); e (4) avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança (2,4%).

Após a busca no estudo de Teixeira (2010) e a realização do procedimento de decomposição, obteve-se o total de 312 classes de comportamentos constituintes da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos de obediência em crianças com TEA”, que foram distribuídas da seguinte forma entre as quatro subclasses gerais de comportamentos: analisar os comportamentos da criança (19,6%); planejar a intervenção a ser realizada com a criança (11,2%); implementar a intervenção planejada com a criança (58,3%); e avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança (10,9%). Uma amostra das classes de comportamentos identificadas é apresentada na Tabela 3, de acordo com a subclasse geral de comportamentos das quais fazem parte. Os dados completos referentes às 312 classes de comportamentos podem ser encontrados em Lopes (2020).

Tabela 3. Lista de uma amostra das classes de comportamentos que compõem a classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos de obediência em crianças com TEA”, de acordo com suas subclasses gerais

Analisar os comportamentos da criança

Conceituar comportamentos

Caracterizar os estímulos antecedentes componentes dos comportamentos da criança

Identificar o objetivo da observação

Definir quais estímulos antecedentes serão alvo da observação

Obter dados sobre os possíveis estímulos antecedentes das respostas emitidas pela criança

Caracterizar as classes de estímulo antecedentes componentes dos comportamentos da criança

Conceituar registro descritivo de comportamentos

Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre classes de estímulos antecedentes e classes de respostas

Distinguir tipos de contingência de reforçamento

Planejar a intervenção a ser realizada com a criança

Definir o melhor objetivo a ser alvo de intervenção para melhorar o engajamento da criança em uma tarefa

Analisar a adequação das estratégias de intervenção de acordo com o objetivo de intervenção e a criança

Identificar itens de preferência da criança por meio da aplicação de avaliações de preferências de estímulo emparelhado, utilizando uma variedade de estímulos encontrados nos ambientes de convivência da criança

Definir estratégias de intervenção para a criança

Caracterizar a aplicação das estratégias de intervenção com a criança

Implementar a intervenção planejada com a criança

Fornecer à criança uma demanda que seja: clara, direta, afirmativa, com tom de voz uniforme e de demanda e sem repetições ou reformulações

Definir um período de tempo para a criança obedecer

Classificar as respostas da criança como obedientes ou desobedientes

Caracterizar a hierarquia de orientação graduada da dica menos para a mais intrusiva

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

Caracterizar dicas gestuais

Fornecer orientação física junto à instrução caso a criança não obedeça a uma instrução seguida de modelo ou dica gestual dentro de um período de tempo designado

Conceituar elogio

Consequenciar respostas de obediência da criança à ordem fornecida, quando ocorre em um período de tempo designado, por meio de elogio ou agradecimento

Definir um período de tempo para manter as consequências apresentadas

Avaliar os padrões de respostas produzidos por diferentes esquemas de reforçamento

Ignorar comportamentos-problema da criança evitando broncas ou repreensões verbais

Fornecer consequências de acordo com as respostas da criança

Avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança

Caracterizar os comportamentos da criança após a intervenção implementada

Registrar a frequência dos comportamentos de obediência e desobediência da criança

Comparar os efeitos da intervenção com os efeitos esperados sobre o repertório comportamental da criança

Conceituar eficiência

Identificar eficiência

Caracterizar eficiência

Distinguir os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade

As classes de comportamentos que compõem a subclasse geral “analisar os comportamentos da criança” fazem referência a comportamentos relativos a caracterizar as variáveis que compõem os comportamentos da criança e as relações existentes entre elas. Em relação à subclasse geral “planejar a intervenção a ser realizada com a criança”, as classes de comportamentos que a compõem se referem a definir quais estratégias serão utilizadas para promover a aprendizagem de comportamentos de obediência em crianças com TEA e caracterizar o uso dessas estratégias. A subclasse geral “implementar a intervenção planejada com a criança” é a que contém a maior quantidade de classes intermediárias de comportamentos. Para que os pais sejam capazes de intervir, pode ser necessário aprender a fornecer estímulos antecedentes para as respostas das crianças, fornecer as dicas quando necessário e consequenciar as respostas. Nas fontes iniciais analisadas, foi possível identificar o uso de dois principais procedimentos de intervenção distintos ensinados

aos pais: sequência de respostas de alta probabilidade e obediência guiada. Por último, as classes de comportamentos que compõem a subclasse geral “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança” indicam que pode ser necessário que os pais estejam aptos a comparar os efeitos da intervenção no repertório comportamental da criança com os efeitos esperados e distinguir conceitos de eficiência, eficácia e efetividade.

As fontes de informação iniciais forneceram, predominantemente, informações sobre a classe de comportamentos “implementar a intervenção com a criança”. Uma busca no estudo de Teixeira (2010) e a realização do procedimento de decomposição de comportamentos complexos permitiram a identificação e derivação de outras classes de comportamentos que parecem ser pré-requisito para a aprendizagem da classe geral “promover a aprendizagem de comportamentos de obediência em crianças com TEA”.

DISCUSSÃO

O treinamento de pais de crianças com TEA, devido às suas vantagens, pode se tornar uma das práticas baseadas em evidência mais comuns na área, conforme indica Johnson et al. (2018). Os pais interagem com as crianças por grande parte do tempo em que os profissionais não estão presentes e são desafiados, no dia-a-dia, a identificar classes de comportamentos apresentadas pela criança, tomar pequenas e rápidas decisões e fornecer contingências, muitas vezes, não programadas. Capacitá-los para lidar com tais demandas de maneira efetiva é tarefa do analista do comportamento (Zazula & Haydu, 2011).

Para que atuem de maneira efetiva, o treinamento de pais deve capacitá-los a analisar, prever e controlar os comportamentos da criança (Bearss et al., 2018). Apesar disso, nas fontes de informação analisadas neste estudo predominam dados sobre a implementação da intervenção e são escassas informações sobre os comportamentos que os pais precisam aprender para que possam analisar os comportamentos da criança, por exemplo. Gerow et al. (2018) feasible, and sustainable interventions. Functional communication training (FCT, que realizou uma revisão sistemática de estudos cujos objetivos eram treinar pais para implementar o Treino de Comunicação Funcional com seus filhos, também destacou que os objetivos dos treinamentos, predominantemente, envolvem ensinar pais a implementar intervenções, mas não a planejá-las. Com isso, eles podem se tornar aptos a aplicar uma série de procedimentos, de maneira sistemática, mas não a analisar os efeitos dos procedimentos sobre os comportamentos da criança, por exemplo.

Ao ensinar os pais, unicamente, a implementar a intervenção planejada com a criança, como eles analisariam se a criança está de fato “mais obediente”? O que os pais fariam caso a criança começasse a apresentar uma série de comportamentos disruptivos novos? Se a intervenção não apresentasse o resultado esperado, eles seriam capazes de notar isso? Um exemplo das implicações de ensinar apenas comportamentos relativos a implementar a intervenção pode ser visto em Coolican, Smith e Bryson (2010), que realizaram um treinamento de pais para ensiná-los a aumentar a frequência de comportamentos adequados da criança e reduzir a de

comportamentos inadequados. Os resultados indicaram que as crianças apresentaram melhora no desempenho de alguns comportamentos, mas não houve decréscimo na frequência dos comportamentos inadequados. A partir do treinamento, os pais foram capazes de implementar uma estratégia de intervenção, mas não de analisar a função dos comportamentos da criança.

Sendo assim, para capacitar os pais a promover comportamentos de obediência em crianças com TEA, pode ser necessário ensiná-los mais do que implementar a intervenção. Como afirma Bori (1974), a tarefa primordial do programador de ensino é identificar os comportamentos que serão ensinados ao aprendiz. A classe geral “promover comportamentos de obediência em crianças com TEA” é abrangente, então é preciso descobrir, além desse comportamento-objetivo final, quais são as classes de comportamentos intermediárias que a compõem (Botomé, 1996). Neste estudo, foram identificadas quatro subclasses gerais de comportamentos e é possível que a aprendizagem dessas seja pré-requisito para que os pais se tornem capazes de promover a aprendizagem de comportamentos de obediência em crianças com TEA.

Entre os possíveis comportamentos a serem ensinados aos pais estão os da subclasse geral “analisar os comportamentos da criança”. Ensinar isso aos pais é importante para que eles possam identificar as variáveis que mantêm os comportamentos dos filhos e como é possível manejá-las. Além disso, essa análise pode ser necessária para identificar quais são as situações-problema que as crianças enfrentam no dia-a-dia e quais comportamentos elas precisam desenvolver para enfrentar essas situações (Nale, 1998). Identificando “o que” ensinar para as crianças, é possível propor “como” ensinar, ou seja, “planejar a intervenção a ser realizada com a criança” (Kienen et al., 2020), definindo e caracterizando as estratégias de intervenção. O próximo passo é, então, “implementar a intervenção planejada com a criança”. A intervenção comportamental se refere às ações (estratégias) necessárias para criar condições de as crianças desenvolverem os comportamentos-objetivo que foram identificados (Cortegoso & Coser, 2011). Por último, é importante “avaliar os efeitos da intervenção sobre o repertório comportamental da criança”, identificando se as estratégias de intervenção implementadas produziram os efeitos esperados, ou seja, se as crianças desenvolveram os comportamentos de obediência.

Ensinar tais classes de comportamentos para os pais não significa torná-los interventores independentes do acompanhamento de um profissional analista do comportamento. Em primeiro lugar, porque os pais aprenderão a se comportar diante de fenômenos específicos. Embora possa haver uma generalização da aprendizagem, que permitiria aos pais apresentar essas respostas diante de fenômenos semelhantes, um treinamento não visa prepará-los para lidar com todas as necessidades sociais em suas relações com as crianças com TEA. Em segundo lugar, há ainda a complexidade dos comportamentos que eles irão aprender. Logo, não se espera que eles desenvolvam tais comportamentos no mesmo grau de complexidade que um analista do comportamento. O treinamento de pais precisa resultar em um trabalho colaborativo, entre profissional e pais (Silva & Mendes, 2013), apontando para a responsabilidade do profissional que realiza o treinamento, que necessita acompanhar as ações dos pais com as crianças.

Quanto aos procedimentos realizados, entre as primeiras informações coletadas nas fontes de informação, foi possível identificar, frequentemente, objetivos descritos apenas como classes de respostas, como “fazer uma declaração positiva com tom de voz entusiástico e expressão facial agradável” (Hansen, 2017b). Informações como essa não forneciam dados sobre as variáveis antecedentes e consequentes que controlariam a resposta de realizar uma declaração positiva. De acordo com Botomé (1980), os comportamentos que serão ensinados precisam ser descritos a partir da interação entre seus componentes (variáveis antecedentes, respostas e variáveis consequentes). Logo, do trecho retirado de Hansen (2017b), foram derivados outros componentes de modo a descrever o comportamento como “Conseguir respostas de obediência da criança à ordem fornecida por meio de elogio ou agradecimento”.

Além disso, as fontes iniciais forneceram informações escassas sobre as classes de comportamento intermediárias que deveriam ser ensinadas aos pais para que eles pudessem analisar os comportamentos da criança, planejar a intervenção e avaliar os efeitos da mesma sobre o comportamento da criança. Assim, a busca no estudo de Teixeira (2010) e a decomposição de comportamentos complexos permitiram descobrir outras classes de comportamento intermediárias possivelmente importantes. Além da diferença na quantidade de classes de comportamentos, foi possível identificar diferenças também na natureza dessas classes. Nas fontes de informação iniciais, a natureza das classes de comportamentos era, predominantemente, procedimental. A partir dos procedimentos adicionais, foi possível identificar classes de comportamentos relacionadas à análise do comportamento, planejamento da intervenção e avaliação da mesma. Para que os pais aprendam a subclasse geral “planejar a intervenção a ser implementada com a criança”, por exemplo, pode ser preciso que eles aprendam a escolher qual estratégia de ensino utilizar. Para isso, pode ser importante que os pais identifiquem, caracterizem, distingam e comparem diferentes tipos de estratégias de intervenção comportamental.

Portanto, os procedimentos realizados neste estudo possibilitaram identificar, a partir da literatura e do procedimento de decomposição de comportamentos complexos (Botomé, 1996), quais os comportamentos a serem desenvolvidos por pais para que se tornem aptos a promover a aprendizagem de comportamentos de obediência em crianças com TEA. Espera-se que os dados produzidos favoreçam o desenvolvimento de treinamentos eficientes, eficazes e efetivos. A eficiência e eficácia indicam que os aprendizes são capazes de desempenhar o que foi ensinado no próprio contexto de ensino e em contexto natural, respectivamente. A efetividade indica que as mudanças comportamentais apresentadas pelos aprendizes possuem relevância social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem potencial de contribuir para o desenvolvimento de treinamentos mais efetivos de pais e para o aprimoramento das intervenções com crianças com TEA. No campo científico, este estudo se constitui um avanço nos dados sobre os comportamentos-objetivo de ensino para pais de crianças com TEA, em treinamentos desenvolvidos.

As classes de comportamentos identificadas, entretanto, devem ser consideradas como um conhecimento provisório, cuja efetividade pode ser verificada a partir de uma pesquisa experimental. Sugere-se que futuras pesquisas adaptem os comportamentos-objetivo ao público que irá receber o treinamento, caracterizem as classes propostas em termos de estímulos antecedentes, respostas e estímulos consequentes e apliquem e avaliem o treinamento. Considerando que 58,3% das classes intermediárias compõem a subclasse geral “implementar a intervenção com a criança”, sugere-se a derivação de outras subclasses para agrupar tais classes intermediárias, de modo a contribuir para a elaboração do treinamento.

Uma limitação deste estudo é a imprecisão em relação ao grau de autonomia dos pais após o treinamento, pois não foram definidos parâmetros para determinar qual a especificidade e a complexidade das classes de comportamentos que os pais seriam ensinados. Uma limitação metodológica refere-se à necessidade de aperfeiçoar os critérios para a realização de alguns procedimentos como a seleção de trechos das fontes de informação, a derivação de comportamentos e componentes de comportamentos e a padronização das nomenclaturas. Em relação à limitação metodológica, destaca-se que outras pesquisas vêm testando e aperfeiçoando esses procedimentos (De Luca, 2013; Teixeira, 2010).

Por último, espera-se que o conhecimento produzido neste estudo favoreça o desenvolvimento de treinamentos de pais de crianças com TEA, que os tornem capazes de promover a aprendizagem de comportamentos de obediência nessas crianças.

REFERÊNCIAS

- Bearss, K., Lecavalier, L., & Scahill, L. (2018). Parent training for disruptive behavior in Autism Spectrum Disorder. In C. R. Johnson, E. M. Butter, & L. Scahill (Eds.), *Parent training for Autism Spectrum Disorder: Improving the quality of life for children and their families* (pp. 117–147). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bori, C. M. (1974). Developments in Brazil. In F. S. Keller, & J. G. Sherman (Eds.), *PSI, the Keller plan handbook: Essays on a personalized system of instruction* (pp. 65–72). Menlo Park, CA: W.A. Benjamin.
- Botomé, S. P. (1980). *Objetivos comportamentais no ensino: A contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo). <https://obmbrasil.files.wordpress.com/2013/10/objetivos-comportamentais-no-ensino-a-contribuic3a7c3a3o-da-anc3a1lise-experimetnal-do-comportamento.pdf>
- Botomé, S. P. (1996). *Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino*. Material não publicado.
- Buzhardt, J., Rusinko, L., Heitzman-Powell, L., Trevino-Maack, S., & Mcgrath, A. (2016). Exploratory evaluation and initial adaptation of a parent training program for hispanic families of children with autism. *Family Process*, 55(1), 107–122. <https://doi.org/10.1111/famp.12146>

- Coe, D. A., Matson, J. L., Russell, D. W., Slifer, K. J., Capone, G. T., Baglio, C., & Stallings, S. (1999). Behavior problems of children with down syndrome and life events. *Journal of Autism, 29*(2), 149-156. <https://doi.org/10.1023/a:1023044711293>
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo*. São Carlos: EdUFSCar.
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar*. São Paulo: EDICON.
- De Luca, G. G. (2008). *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações.”* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina). <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91008>
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122722>
- Fagundes, A. J. da F. M. (2015). *Descrição, definição e registro de comportamentos*. São Paulo: EDICON.
- *Fischetti, A. T., Wilder, D. A., Myers, K., Leon-Enriquez, Y., Sinn, S., & Rodriguez, R. (2012). An evaluation of evidence-based interventions to increase compliance among children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(4), 859–863. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-859>
- Gerow, S., Hagan-Burke, S., Rispoli, M., Gregori, E., Mason, R., & Ninci, J. (2018). A systematic review of parent-implemented Functional Communication Training for children with ASD. *Behavior Modification, 42*(3), 335–363. <https://doi.org/10.1177/0145445517740872>
- *Handen, B. L., Parrish, J. M., McClung, T. J., Kerwin, M. E., Evans, L. D. (1992). Using guided compliance versus time out to promote child compliance: A preliminary comparative analysis in an analogue context. *Research in Developmental Disabilities, 13*(2), 157-170. [10.1016/0891-4222\(92\)90022-x](https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90022-x)
- *Hansen, B. D., Orton, E. L., Adams, C., Knecht, L., Rindlisbaker, S., Jurtoski, F., & Trajkovski, V. (2017a). A pilot study of a behavioral parent training in the Republic of Macedonia. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(6), 1878–1889. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3112-6>
- *Hansen, B. D., Orton, E. L., Adams, C., Knecht, L., Rindlisbaker, S., Jurtoski, F., & Trajkovski, V. (2017b). *On-site observation form*. Material não publicado.
- *Ibañez, L. V., Kobak, K., Swanson, A., Wallace, L., Warren, Z., & Stone, W. L. (2018). Enhancing interactions during daily routines: A randomized controlled trial of a web-based tutorial for parents of young children with ASD. *Autism Research, 11*(4), 667–678. <https://doi.org/10.1002/aur.1919>
- Ilg, J., Jebrane, A., Paquet, A., Rousseau, M., Dutray, B., Wolgensinger, L., & Clément, C. (2016). Evaluation of a French parent-training program in young children with autism spectrum disorder. *Psychologie Française, 63*(2), 181–199. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.12.004>

- Johnson, C. R., Butter, E. M., & Scahill, L. (2018). Introduction. In C. R. Johnson, E. M. Butter, & L. Scahill (Eds.). *Parent training for Autism Spectrum Disorder: Improving the quality of life for children and their families*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kalb, L. M., & Loeber, R. (2003). Child disobedience and noncompliance: A review. *Pediatrics*, *111*(3), 641-652 <https://doi.org/10.1542/peds.111.3.641>
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, P. (2013). Ensino Programado e Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamental*, *21*(4), 481-494.
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2020). Objetivos comportamentais ou comportamentos-objetivo: Distinções conceituais fundamentais à capacitação e à atuação de um psicólogo como profissional. In C.E. Costa, S.R. Souza, & V.B. Haydu (Orgs.). *Psicologia: Avaliação e intervenção analítico-comportamental*. Londrina: EDUEL.
- *Krantz, P. J., Macduff, M. T., & Mcclannahan, L. E. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: Parent's use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(1), 137-138. <https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-137>
- Lopes, V. D. (2020). *Treinamento de pais: Comportamentos para promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2020/12/Victoria-Druzian-Lopes-Treinamento-de-pais-comportamentos-para-promover-a-aprendizagem-de-comportamentos-cooperativos-em-criancas-com-TEA.pdf>
- Lopes, V. D., Murari, S. C., & Kienen, N. (2021). Capacitação de pais de crianças com TEA: Revisão sistemática sob o referencial da Análise do Comportamento. *Revista Educação Especial*, *34*(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X43768>
- *Mace, F. C., Hock, M. L., Lalli, J. S.; West, B. J., Belfiore, P.; Pinter, E., & Brown D. K. (1988). Behavioral momentum in the treatment of noncompliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *21*(2), 123-141. [10.1901/jaba.1988.21-123](https://doi.org/10.1901/jaba.1988.21-123)
- *Miles, N. I., & Wilder, D. A. (2009). The effects of behavioral skills training on caregiver implementation of guided compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(2), 405-410. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-405>
- *Naito, A. de C. P. R. (2017). *Avaliação de um programa de treino parental com ensino de análise funcional para diminuição de comportamentos disruptivos em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)* (Dissertação de Mestrado, Associação Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento). https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleita/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5072913
- Nale, N. (1998). Programação de Ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, *9*(1), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000100058>

- Nascimento, A. R. do, & Gusso, H. L. (2017). Classes de comportamentos profissionais de pais sociais identificadas em literatura por meio de análise comportamental. *Interação em Psicologia*, 21(1), 39-54. <https://doi.org/10.5380/psi.v21i1.46287>
- Oliveira, J. S. C. de. (2017). *Intervenção implementada por profissional e cuidador a crianças com TEA*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Juliana Sequeira Cesar de Oliveira 2017.pdf>
- Santos, G. C. V. dos, Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2009). “Habilidades” e “competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares. *Interação em Psicologia*, 13(1), 131–145. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v13i1.12279>
- *Seiverling, L., Williams, K., Sturmey, P., & Hart, S. (2012). Effects of behavioral skills training on parental treatment of children’s food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 197–203. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-197>
- Silva, A. M. da, & Mendes, E. G. (2013). Efeitos da Consultoria Colaborativa com familiares na prevenção de problemas comportamentais infantis. *Psicologia Argumento*, 31(75), 697–707. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.31.075.AO07>
- *Smith, M. R., & Lerman, D. C. (1999). A preliminary comparison of guided compliance and high-probability instructional sequences as treatment for noncompliance in children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 20(3), 183-195. [10.1016/s0891-4222\(99\)00002-5](https://doi.org/10.1016/s0891-4222(99)00002-5)
- *Spiegel, H. J., Kisamore, A. N., Vladescu, J. C., & Karsten, A. M. (2016). The effects of video modeling with voiceover instruction and on-screen text on parent implementation of guided compliance. *Child & Family Behavior Therapy*, 38(4), 299–317. <https://doi.org/10.1080/07317107.2016.1238690>
- *Teixeira, F. C. (2010). *Avaliação e eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94390>
- *Wadsworth, J. P., Hansen, B., & Wills, S. B. (2015). Increasing compliance in students with intellectual disabilities using functional behavioral assessment and self-monitoring. *Remedial and Special Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1177/0741932514554102>
- *Wang, P. (2008). Effects of a parent training program on the interactive skills of parents of children with autism in China. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(2), 96–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00154.x>
- *Wilder, D. A., & Atwell, J. (2006). Evaluation of a guided compliance procedure to reduce noncompliance among preschool children. *Behavioral Interventions*, 21(4), 265-272. [10.1002/bin.222](https://doi.org/10.1002/bin.222)

- *Wilder, D. A., Saulnier, R., Beavers, G., & Zonneveld, K. (2008). Contingent access to preferred items versus a guided compliance procedure to increase compliance among preschoolers. *Education and treatment of children, 31*(3), 297-305. 10.1353/etc.0.0008
- *Wilder, D. A. Allison, J., Nicholson, K., Abellon, O. E., & Saulnier, R. (2010). Further evaluation of antecedent interventions on compliance: the effects of rationale to increase compliance among preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(4), 601-613. 10.1901/jaba.2010.43-601
- *Wilder, D. A., Myers, K., Fischetti, A., Leon, Y., Nicholson, K., & Allison, J. (2012). An analysis of modifications to the three-step guided compliance procedure necessary to achieve compliance among preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45* (1). 121-130. 10.1901/jaba.2012.45-121
- *Wilder, D.A., Myers, K., Nicholson, K., Allison, J., & Fischetti A. T. (2012). The effects of rationale, differential reinforcement, and a guided compliance procedure to increase compliance among preeschool children. *Education and Treatment of Children, 35*(1). 111-122. 10.1353/etc.2012.0005
- Zazula, R., & Haydu, V. B. (2011). Análise Aplicada do Comportamento e capacitação de pais: Revisão dos de artigos publicados pelo Journal of Applied Behavior Analysis. *Acta Comportamental, 20*(1), 87–107.

(Received: May 13, 2021; Accepted: August 24, 2021)