

Treino Para Psicólogos Manejarem Comportamentos Interferentes no TEA

(Psychologists Training for Management in ASD Inappropriate Behavior)

Thaysa Silva Magalhães*, Ana Paula Aporta** e Rafael Vilas Boas Garcia^{1*}

*Universidade Federal de Roraima

**Supervisora Clínica, Escolar e Familiar em Análise Aplicada do Comportamento

(Brasil)

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits na comunicação social conjuntamente aos comportamentos e interesses fixos e repetitivos. Pessoas com desenvolvimento neuroatípico podem apresentar comportamentos interferentes em seu desenvolvimento. O presente estudo teve como objetivo verificar os efeitos de um treino teórico e prático para psicólogos manejarem comportamentos interferentes de crianças com TEA. Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla não concorrente entre três psicólogos participantes que trabalham com crianças dentro do TEA. O procedimento experimental foi formado por linha de base, intervenção (pacote de formação), manutenção e automonitoramento. Verificou-se no procedimento se o programa de ensino (variável independente), composto por exposição teórica e prática, contendo videomodelação e simulações, com procedimentos de correção, incluindo o feedback imediato, teria influência sobre o desempenho das participantes no manejo de interferentes em situação de role-play (variável dependente). Os resultados obtidos indicam a aquisição de repertório com cerca de três sessões após intervenção com uso apenas de ajuda nível 1 (informativo impresso). O avanço demonstrado sugere o potencial desse modelo de programa para a formação de outros profissionais.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista, comportamentos interferentes, treino de psicólogos, manejo de comportamento, análise do comportamento aplicada

1 Endereço para correspondência: Rafael Vilas Boas Garcia – Centro de Educação (CEDUC) –Universidade Federal de Roraima (UFRR), sala 3 (segundo piso). Av. Cap. Ene Garcez, 2413– Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 – Boa Vista – RR. E-mail: rafael.garcia@ufr.edu.br e rafaelgarcia2@gmail.com

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by deficits in social communication along with fixed and repetitive behaviors and interests. People with neuroatypical development may present behaviors that interfere with their development. The present study aimed to verify the effects of a theoretical and practical training for psychologists to manage interfering behaviors in children with ASD. A non-concurrent multiple baseline design across three participating psychologists who work with children within the autism spectrum was used. The experimental procedure consisted of baseline, intervention (teaching program), maintenance, and self-monitoring. The procedure examined whether the teaching program (independent variable), which included theoretical and practical exposure (featuring video modeling and role-plays with correction procedures, including immediate feedback), would influence participants' performance in handling interfering behaviors in a role-play situation (dependent variable). The results indicated the acquisition of the repertoire in about 3 sessions after the intervention, using only a level 1 prompt (printed information). The demonstrated progress suggests the potential of this program model for training other professionals.

Keywords: autistic spectrum disorder, inappropriate behavior, psychologist training, behavior management, applied behavior analysis

Em que medida psicólogos que trabalham com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conseguem manejar comportamentos interferentes? Em caso de não conseguirem, quais características resultariam após serem submetidos a um pacote de formação para torná-los capacitados nesse manejo? Esta pesquisa foi conduzida com o objetivo de investigar essas questões e produzir dados que contribuam com a prática clínica.

Comportamentos interferentes — também referidos na literatura como disruptivos, inadequados ou socialmente disfuncionais — dizem respeito a respostas que não geram as consequências esperadas frente aos contextos estabelecidos, resultando em prejuízos ao próprio indivíduo ou à comunidade (Hanley et al., 2003). Tais comportamentos podem variar entre déficits, como a ausência de repertório verbal, e excessos, como verbalizações sem pausas para troca de turnos na conversação.

Essas manifestações são frequentemente observadas em pessoas com TEA, diagnóstico definido por dificuldades na comunicação social e pela presença de padrões fixos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (*World Health Organization* [WHO], 2019). Como se trata de um espectro, os comprometimentos sociais e comportamentais ocorrem em diferentes intensidades, topografias e frequências, podendo impactar a autonomia e a qualidade de vida da pessoa ao longo do desenvolvimento.

A literatura aponta que tais características representam desafios significativos para os profissionais que atuam com esse público, incluindo psicólogos (Lloveras et al., 2022; Lopes, Murar & Kienen, 2022). Diante disso, torna-se fundamental o desenvolvimento de estudos que investiguem a formação desses profissionais para

o manejo de comportamentos interferentes, o que está alinhado com as diretrizes éticas da profissão (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2005; Zazula & Haydu, 2011).

Se pressupõe que o psicólogo, especialmente aquele inserido na área da saúde, seja treinado para atuar com públicos em desenvolvimento atípico (Barbosa & Conti, 2011; Paternite & Johnston, 2005; Silva & Mendes, 2012). Essa atuação, além das diretamente com o paciente, também deve incluir a função de orientação e capacitação de familiares, conforme reforçado por Zazula e Haydu (2011), ao analisarem a relação entre a Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis* – ABA) e a formação de cuidadores. Os autores destacam a importância do profissional como agente multiplicador de estratégias funcionais que promovam qualidade de vida às famílias e às pessoas com TEA por meio das orientações e formações.

Neste sentido, a literatura apresenta estudos que evidenciam a eficácia de intervenções voltadas à capacitação de cuidadores para o manejo de comportamentos interferentes, tal como Kanamota, Bolsoni-Silva e Kanamota (2017), por exemplo, que utilizaram sessões de psicoterapia com mães e uma cuidadora de um adolescente com TEA. Os resultados obtidos indicaram ganhos em habilidades sociais e redução de comportamentos problemáticos após a aplicação de estratégias baseadas na avaliação funcional. Outro artigo que apresenta uma série de resultados favoráveis a formação de pais e cuidadores é o de Piccoloto (2025), que analisa publicações que envolvem atuação direta de pais/cuidadores de crianças com TEA em intervenções com seus filhos. Os resultados apontados pela autora indicam que estas intervenções (orientadas por psicoeducação, psicoterapias e outras), acarretam ganhos sociais para as crianças com TEA.

Dada a variabilidade nas manifestações do transtorno e o fato de que entre 10% e 15% das crianças com desenvolvimento atípico podem apresentar comportamentos interferentes (Emerson et al., 2001), torna-se necessário o uso de intervenções eficazes. A ABA é amplamente reconhecida como abordagem eficaz nesse contexto (Fein et al., 2013; Lovaas, 1987; Sella & Ribeiro, 2018), com destaque para a Avaliação Funcional Experimental, que permite identificar variáveis responsáveis pela manutenção dos comportamentos por meio da análise de antecedentes e consequências (Bloom et al., 2013; Iwata et al., 2000; Martin & Pear, 2022).

Pesquisas demonstram que o sucesso de intervenções baseadas na análise funcional depende do domínio teórico e técnico dos profissionais envolvidos (Almeida et al., 2022; Garcia & Oliveira, 2016; Hanley et al., 2003; Iwata et al., 2000). Higbee e Pellegrino (2018) reforçam que o conhecimento de procedimentos da ABA é essencial para a eficácia dos atendimentos clínicos, destacando a necessidade de formação contínua desses profissionais.

Ferrari (2016) exemplifica esse processo ao relatar a capacitação de uma professora da rede pública para a condução de avaliações funcionais em ambiente escolar. A pesquisadora conduziu uma formação contendo apresentação de conteúdo teórico sobre Análise do Comportamento, vídeos exemplos das situações alvos da pesquisa, role-plays com os problemas de comportamentos e feedback. Para auxiliar no controle dos procedimentos a autora utilizou condições (funções dos

comportamentos) pré-definidas para criação dos roteiros na Avaliação Funcional (Atenção, Mando e Fuga de Demanda), facilitando a discriminação da participante sobre as condições avaliadas no role-play e, conseqüentemente, nos efeitos da VI sobre a VD. Os resultados obtidos apontam que o pacote de formação alcançou o objetivo de capacitar a professora para realizar uma avaliação funcional adequada em ambiente natural aplicado.

De forma semelhante, Guimarães et al. (2018) desenvolveram um programa de formação para quatro mães de crianças com TEA, utilizando videomodelação e role-play em delineamento de linha de base múltipla. A formação objetivou capacitar as mães a identificarem quatro funções de comportamentos pré-definidas (Mando – reforço positivo, Mando – reforço negativo, Recusa de Item e Fuga de Demanda). Os resultados indicaram aumento do repertório de manejo das participantes e redução de comportamentos interferentes nas crianças. Os autores destacam a eficácia da videomodelação associada ao feedback imediato, embora ressaltem a necessidade de incluir instruções escritas e variação nas condições como aprimoramentos futuros.

Outra estratégia promissora é o vídeo-automonitoramento, como investigado por Santos et al. (2018). O estudo demonstrou que estagiários, ao assistirem vídeos de sua própria atuação e utilizarem checklists instrucionais, aumentaram significativamente a precisão na aplicação de Ensino por Tentativas Discretas (*Discrete Trial Teaching* – DTT), evidenciando o potencial do automonitoramento como ferramenta de supervisão e capacitação, além de uso com outras estratégias de intervenção que precisam de alto valor na integridade de implementação.

Apesar desses avanços, não foram identificadas pesquisas que avaliem diretamente o repertório de psicólogos sobre avaliação funcional ou que os incluam como participantes de programas de formação voltados ao manejo de comportamentos interferentes. A literatura concentra-se majoritariamente em professores, cuidadores e estagiários, deixando uma lacuna importante a ser explorada.

Considerando essa lacuna e as evidências favoráveis à eficácia de pacotes de formação teórico-práticos, esta pesquisa tem como pergunta: um programa de curta duração é capaz de ensinar repertório de avaliação funcional e manejo de comportamentos a psicólogos atuantes com crianças com TEA, contribuindo para a redução de interferentes durante sessões clínicas?

Com esse propósito, o presente estudo avaliou os efeitos de um programa de ensino teórico e prático sobre o manejo de comportamentos interferentes, destinado a psicólogos da cidade de Boa Vista, Roraima. O delineamento proposto incorpora elementos de estudos anteriores, como a videomodelação (Guimarães et al., 2018), a exposição teórica com material escrito (Ferrari, 2016), e o vídeo-automonitoramento (Santos et al., 2018), além de um questionário inicial para caracterização profissional das participantes, visando identificar experiências prévias e ajustar a intervenção conforme o repertório inicial e tentar avaliar os efeitos destes repertórios no próprio processo de aprendizagem.

Método

Participantes

Participaram deste estudo três psicólogas que atuam com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na cidade de Boa Vista, Roraima. A seleção foi realizada por conveniência e de forma online. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Roraima (CAEE nº 70678323.9.0000.5302).

As participantes eram do sexo feminino, formadas pela Universidade Federal de Roraima, e relataram contato prévio com disciplinas que abordam Análise do Comportamento durante a graduação, além de participação em cursos específicos sobre Análise do Comportamento ou manejo de comportamentos interferentes. A Tabela 1 apresenta as características detalhadas das participantes.

Tabela 1

Caracterização de Participantes

Participante	Idade	Instituição de Formação e ano	Abordagem Clínica	Tempo de Atuação
P1	25	UFRR – 2021	ABA e TCC	< 1 ano
P2	28	UFRR – 2021	Análise do Comportamento Aplicada	> 1 ano
P3	24	UFRR – 2022	ABA naturalista	< 1 ano

Ambiente e Materiais

A coleta de dados foi realizada em duas clínicas de atendimento multiprofissional, dotadas de climatização regulável, ambiente privativo com porta trancada, conjunto de mesa e cadeiras amplas e estante contendo materiais lúdicos (brinquedos e jogos). Duas participantes (P1 e P3) atuavam na mesma instituição, utilizando o mesmo espaço em momentos distintos.

Foram disponibilizados recursos para utilização nas sessões, incluindo: jogo da memória de animais com peças de madeira, jogo de encaixe de formas geométricas com peixes coloridos e vara de pescar com ímã, caixa com blocos plásticos de encaixe (lego) de tamanho médio, além de caixa com bolinhas coloridas e pinças de plástico. Os materiais foram organizados previamente nos locais e mantidos a disposição das participantes.

O registro das sessões foi feito por meio de gravação em vídeo e preenchimento eletrônico de protocolo de avaliação desenvolvido especificamente para este estudo, contemplando os comportamentos esperados no manejo, conforme roteiro pré-estabelecido. Além disso, uma apostila de conteúdo teórico utilizada em

formações abrangentes em Boa Vista, (mais informações consultar publicação de Garcia et al., 2022), com a adição e enfoque em procedimentos para a redução de interferentes.

Procedimento Pré-Experimental

Foi aplicado um questionário para caracterizar as participantes e coletar dados sobre formação acadêmica e experiência profissional. O instrumento continha três blocos: (1) identificação (nome e idade); (2) formação acadêmica (instituição, período de graduação, nível de escolaridade e disciplinas relacionadas à Análise do Comportamento); (3) atuação profissional (tempo de exercício, abordagem clínica e formação complementar em manejo de comportamentos interferentes ou Análise do Comportamento). Com as informações obtidas nesta etapa da pesquisa, seria viável inferir possíveis efeitos de repertório prévio das participantes com os repertórios a serem ensinados, em especial na fase de vídeo-automonitoramento. Por exemplo, seria uma hipótese que se a participante tivesse maior repertório conceitual prévio (sem ensino nesta pesquisa) e maior tempo de atuação com crianças com TEA (incluindo manejo de interferentes), apresentaria maior acurácia na fase de Linha de Base. Além disso, caso não apresentasse, poderia se supor que aprimoraria o repertório em menos sessões, uma vez que o pacote de formação serviria para refinar o repertório já existente e não instalar um repertório novo.

Delineamento Experimental e Variáveis

O estudo utilizou delineamento de linha de base múltipla não concorrente entre participantes para avaliar os efeitos da variável independente (VI) — exposição a um programa de formação teórico-prático para psicólogos, composto por apostila com conceitos da ABA e avaliação funcional, vídeos para videomodelação e vídeo-automonitoramento, roteiros para role-play e feedback imediato — sobre a variável dependente (VD) — acurácia no manejo de comportamentos interferentes avaliada por meio de role-play (Cozby, 2003).

Cada participante iniciou com sessões de linha de base (Fase A), seguidas pela intervenção (Fase B) ao atingir critérios de desempenho ($\geq 70\%$) em ordem crescente (a segunda participante era exposta VI apenas após a primeira atingir o critério na Fase B, assim como a terceira apenas após a segunda atingir o critério). Após a intervenção, houve uma pausa média de 22 dias para avaliar a manutenção (fase C), com exigência de 80% de acertos. Por fim, na fase D, as participantes analisaram vídeos de sua própria linha de base para identificar acertos e falhas no manejo, utilizando um roteiro de automonitoramento.

Procedimentos

Fase A – Linha de Base

Nesta fase, as participantes realizavam sessões de role-play com a assistente de pesquisa, que, por sua vez, simulava (imitando topograficamente uma criança) três funções de comportamentos pré-definidos: Obtenção de Item (reforço positivo), fuga de demanda (reforço negativo) e comportamento automático (reforço positivo autoestimulante). Para as simulações com função de Obtenção de Item (reforço positivo) a auxiliar poderia (conforme roteiro) gritar, pegar item, bater, dentre outro. Para a função de Fuga de Demanda (reforço Negativo), a auxiliar poderia virar de costas, levantar-se e sair, abaixar a cabeça, dentre outras opções, quando solicitado fazer ou responder algo. Por fim, a auxiliar poderia, na função reforço automático enfileirar objetos. Este modelo de roteiro foi adaptado de Ferrari (2016) e Guimarães et al. (2018), facilitando também o controle dos efeitos da VI.

No início de cada sessão, as participantes recebiam instruções escritas (roteiro) sobre o número de simulações e detalhes do cenário (nome, idade, linguagem e indicação de atividades que faria com a auxiliar). Durante as simulações, a participante era instruída a seguir o roteiro e realizar atividades com a auxiliar que, por sua vez, emitia os comportamentos interferentes (seguindo o roteiro das funções pré-definidas), e, então, a participante deveria realizar o manejo conforme seu repertório. As sessões eram gravadas para concordância entre observadores e, também, uso na fase D (vídeo automonitoramento). A auxiliar randomizava as funções dos comportamentos durante as sessões, de modo a evitar construção de repertório experimental das participantes.

Para cada função eram esperados comportamentos específicos (conforme apresentado na Tabela 2). A avaliação de desempenho das participantes era realizada a partir de um roteiro com comportamentos operacionalizados, de modo que à medida em que a participante apresentava o comportamento esperado, era sinalizado no protocolo eletrônico com o número um e, na ausência de tal comportamento, com o número zero.

Tabela 2

Representação de Procedimentos Esperados em Cada Condição a Serem Emitidos Pelas Participantes

Função	Emissão de comportamentos problema para obtenção de item.	Emissão de comportamentos problema para fuga de demanda.	Emissão de comportamentos problema em condição livre (comportamento automático).
Passos	Reter item diante de busca inadequada.	Manter a demanda solicitada e aumentar nível de suporte.	Iniciar redirecionamento (dar uma função mais adequada) para a ação de jogo apresentada (enfileirar).
	Apresentar mando adequado (“você quer? Então faz assim: ‘dá/eu quero’/ Então aponta”). Validar emissão de mando adequada.	Inserir demanda de baixo custo para emissão de resposta independente. Retomar demanda inicial para emissão de resposta independente.	Manter redirecionamento da função para uma ação mais adequada e que concorra com o enfileirar. A medida em que a criança reduz emissão de comportamento problema, entregar peças e solicitar ações de jogo.
	Entregar item.	Diante de resposta independente, entregar reforçador. Caso ocorra a emissão de comportamentos inadequados deve-se manter a demanda e repetir procedimento.	Fazer variações para aumentar o nível de motivação da criança na ação de jogo para que o brincar sozinho e funcional ocorra.

Nota. Adaptado de *Treino de cuidadores para manejo de comportamentos inadequados de crianças com transtorno do espectro do autismo*, de Guimarães et al. (2018).

Fase B – Intervenção: Programa de Treinamento em Manejo Comportamental

A intervenção compreendeu três etapas: (a) apresentação do conteúdo teórico — entrega de apostila impressa (Garcia et al., 2022), aula expositiva em slides e discussões; (b) videomodelação — vídeos produzidos conforme roteiro das três condições, demonstrando manejo adequado; (c) role-play com avaliação e uso progressivo de níveis de ajuda.

A apostila foi entregue previamente para leitura autônoma, seguida de aula individual para esclarecimento e apresentação do conteúdo. Durante a aula, foram exibidos vídeos disponíveis online para observação e identificação de antecedentes, respostas e consequências dos comportamentos. Os role-plays serviram como avaliação do aprendizado das três condições de manejo (obtenção de item, fuga de demanda e reforço automático), treinadas e testadas isoladamente.

Procedimento de Correção (Níveis 1 e 2)

Para evitar tentativas e erros durante o role-play, foram implementados níveis de ajuda. Caso a participante não atingisse o critério na primeira tentativa, era oferecida a ajuda de Nível 1: entrega de material impresso contendo orientações específicas para os erros observados, que deveria ser lido antes da nova tentativa. Persistindo a dificuldade, era aplicada a ajuda de Nível 2: feedback imediato e correção durante o role-play até atingir o critério.

Fase C – Manutenção

A manutenção foi avaliada em média 22 dias após o alcance do critério na Fase B, replicando o modelo das sessões de linha de base. O critério para manutenção foi desempenho igual ou superior a 80%. Caso não atingissem esse patamar, a ajuda de Nível 2 era aplicada.

Fase D – Vídeo de Automonitoramento

Após as sondagens de manutenção da condição experimental, cada participante assistiu a três vídeos de sessões variadas de sua própria linha de base, um vídeo de cada função do comportamento. Foi entregue um documento com três campos em branco e a seguinte instrução impressa: “Após assistir ao vídeo apresentado, indique o que é esperado para o manejo de cada situação. Você pode apontar as ações corretas realizadas e as que não foram executadas ou somente descrever o que deve ser feito em cada função avaliada.” Com a reprodução de cada vídeo, foi disponibilizado tempo livre para que a participante fizesse a avaliação, descrevendo o procedimento adequado, conforme solicitado na instrução.

O acesso a essas gravações teve por objetivo permitir que a participante visualizasse o manejo inicial (realizado na linha de base) após passar pelo programa de ensino, a fim de se verificar a generalização do repertório aprendido. Essa medida seria verificada pela capacidade de discriminar o procedimento esperado para cada função avaliada na pesquisa. Dessa maneira, como última etapa, seria possível examinar as respostas apontadas e identificar se o programa de ensino produziu mudança duradouras e generalizáveis (visando, por exemplo, repertório de vídeo-automonitoramento, tal como utilizado por Santos et al., 2018).

Concordância Entre Observadores

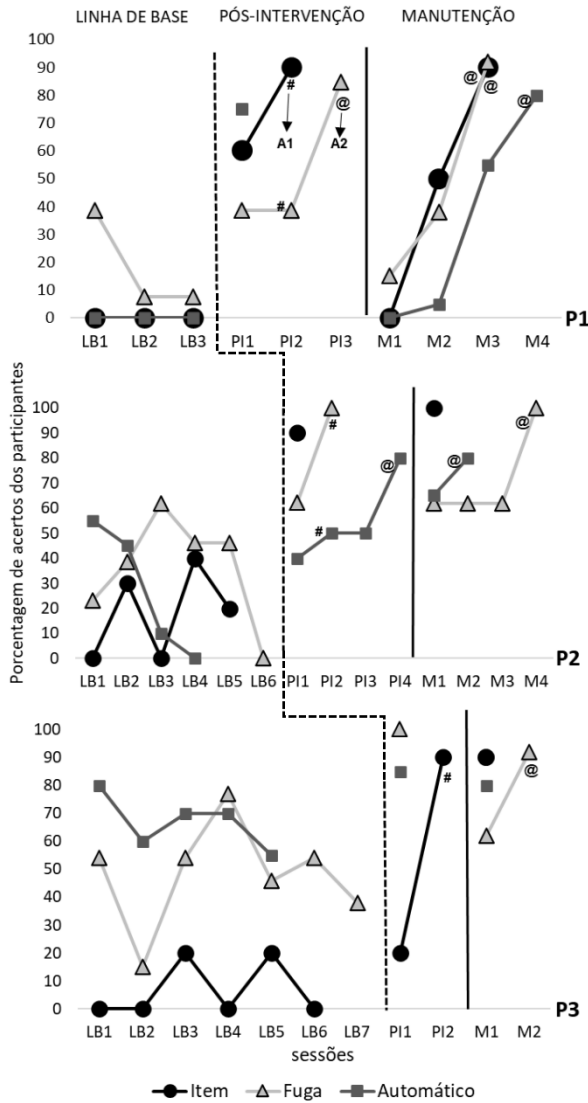
As sessões foram gravadas e 30% delas foram avaliadas por dois observadores independentes, utilizando roteiro operacionalizado para registro dos comportamentos esperados. A concordância foi calculada pela fórmula: $(\text{concordâncias} / [\text{concordâncias} + \text{discordâncias}]) \times 100$, alcançando 86%, indicando boa confiabilidade entre avaliadores.

Resultados

Para todas as participantes foi possível verificar o efeito do pacote de formação teórico e prático no desempenho de manejo das funções do comportamento avaliadas, de modo que foi possível, para algumas delas, alcance de critério de desempenho já na primeira sessão pós-formação. P1 e P3 apresentaram maiores pontuações após inserção da VI, com mudanças significativas de desempenho, principalmente para as funções de Reforçamento Automático e Obtenção de Item (P1) e Automático e Fuga de Demanda (P3). Além disso, constata-se o baixo número de exposição e uso de dicas para alcance de critério para as três participantes após receberem intervenção. Também, constatou-se a manutenção de repertório após média de 22 dias de alcance de critério na fase de pós-intervenção, novamente, com apenas uma sessão para P3 e média de 2,3 sessões para P2.

Na Figura 1, é possível verificar o desempenho de todas as participantes, estando no eixo Y a porcentagem de manejo correto nas funções avaliadas e, no eixo X, as sessões. A linha tracejada vertical representa a introdução da variável para cada participante. A linha contínua vertical representa o início da fase de manutenção. Ressalta-se que a fase D do delineamento (vídeo-automonitoramento) não é apresentada no gráfico devido à natureza descritiva dos dados.

Figura 1
Gráfico de Desempenho dos Participantes em Condições Experimentais



Nota. LB = Linha de base; PI = Pós-intervenção; M = Manutenção.

Com base nas informações apresentadas na figura, destaca-se a participante P1, a qual pontuou 0% nas três sessões de LB nas funções de Obtenção de Item e Reforçamento Automático e, para a função Fuga de Demanda, pontuou média de 20%. Após a formação, P1 imediatamente alcançou critério para a função de Reforçamento Automático e na segunda sessão para a função de Obtenção de Item, precisando de apenas três sessões para alcance na função Fuga de Demanda. Em seguida, na fase de manutenção para P1, ressalta-se que ela viajou de férias, não mantendo nenhum contato com conteúdo ou atividades relacionadas ao trabalho, ocorrendo a sessão após 23 dias de finalizada sua intervenção. Ainda assim, ao retornar, alcançou critério com uso de ajuda de nível 2. De acordo com a curva de desempenho na fase de manutenção, é possível inferir que com a reexposição às atividades seria possível o alcance de critério, no entanto, isso não foi medido. Pesquisas futuras podem utilizar como critério para inserir nível de dicas a estabilidade dos dados.

As participantes P2 e P3 apresentaram maior variabilidade dos dados em fase de LB. A participante P2, por sua vez, apresentou desempenho abaixo de 60% na LB, mas com grande variabilidade dos dados. No entanto, após a inserção da variável, assim como para P1, observou-se alcance imediato de critério para a função de Obtenção de Item, alcance após 2 sessões para a função Fuga de Demanda e quatro sessões para a função de Reforçamento Automático. Na função de Reforçamento Automático, foram necessárias dicas de nível 1 e 2 para alcance de critério. Ao se observar a fase de manutenção (26 dias, o maior intervalo entre as participantes) constata-se que a função de Obtenção de Item se manteve elevada, enquanto Fuga e Automático se mostraram abaixo do desempenho, sendo necessárias dicas para alcance de critério.

A participante P3 apresentou repertório elevado na função de Reforçamento Automático na LB, mediano para a função Fuga de Demanda e baixo para a Função Obtenção de Item. Mas para todas as funções, conforme exposição às sessões de LB, a participante apresentou desempenho em tendência negativa, ou seja, conforme era exposta às sessões apresentava queda de desempenho correto. Após a introdução da variável, destaca-se o desempenho de aprendizado da participante, alcançando critério de desempenho para duas funções avaliadas imediatamente após a formação (Fuga de Demanda e Reforçamento Automático). Para a função de Obtenção de Item, destaca-se que a participante precisou apenas de duas sessões e nível 1 de dica para alcance de critério, representando o aprendizado mais rápido das condições avaliadas na pesquisa. Na fase de manutenção (18 dias) a participante manteve desempenho acima do critério para a Função de Reforçamento Automático e Obtenção de Item. Para a função Fuga de Demanda, precisou de apenas duas sessões para alcance de critério.

Com relação ao procedimento de vídeo-automonitoramento, última etapa do delineamento, destaca-se que P1 indicou respostas alinhadas ao esperado na descrição dos procedimentos das três funções avaliadas na pesquisa. O desempenho sem erros da participante pode estar associado ao repertório fortalecido derivado

de maior acesso ao feedback imediato, aspecto que pode influenciar nas respostas indicadas, uma vez que o procedimento ocorreu após a sessão de manutenção.

P2, por sua vez, indicou respostas que consideravam outros comportamentos, não correspondentes ao comportamento-alvo, ação que pode estar sob influência do uso de múltiplas abordagens profissionais, desta forma, não acertando nenhuma das três análises descritivas dos vídeos. Por fim, P3 identificou de maneira acurada o procedimento em duas das três funções (fuga de demanda e obtenção de item), confundindo a terceira (reforçamento automático) com uma das já respondidas, podendo estar relacionado à dificuldade de identificar a função dos interferentes, priorizando a topografia da resposta em vez da relação funcional.

Discussão

Objetivo da pesquisa foi verificar os efeitos de um treino teórico e prático para psicólogos manejarem comportamentos interferentes de crianças com TEA. Os resultados indicaram uma melhora significativa no repertório das participantes, corroborando a eficácia do pacote de formação proposto. Esses achados reforçam a relevância de intervenções formativas integradas, que combinam teoria e prática, como essenciais para o desenvolvimento e consolidação de competências profissionais no campo da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) (Cordeiro et al., 2021; Ferrari, 2016; Guimarães et al., 2018; Hu & Pear, 2016).

Este dado se mostra significativo uma vez que, conforme apresentado na literatura, Psicólogos podem atuar no auxílio ao desenvolvimento direto das crianças com TEA por meio de intervenções, quanto também na formação ou orientação de pais, cuidadores e outros profissionais, como professores (Almeida et al., 2022; Cordeiro et al., 2021; Ferrari, 2016; Guimarães et al., 2018; Hanley et al., 2003; dentre outros). A associação entre o ensino teórico-prático e a melhoria no desempenho das participantes corrobora achados recentes que apontam para a eficácia de pacotes desta natureza, como a videomodelação e role-plays, no ensino de habilidades complexas em ABA (Cordeiro et al., 2021; Higbee et al., 2016; Madzharova & Sturmey, 2015; Neely et al., 2021).

Esses métodos promovem a discriminação funcional, habilidade crucial para o manejo adequado dos comportamentos interferentes, minimizando a dependência de rótulos e inferências equivocadas que podem reforçar explicações mentalistas, conforme discutido por Skinner (2006) e Critchfield e Barnes-Holmes (2022). Contudo, os dados também indicam a necessidade de formação complementar e contínua para psicólogos que atuam com TEA, especialmente diante da diversidade de abordagens presentes no contexto clínico brasileiro, que podem gerar barreiras para a adoção fiel de práticas em ABA (Barbosa & Conti, 2011; Hu & Pear, 2016; Paternite & Johnston, 2005).

É fundamental o desenvolvimento de protocolos formativos mais extensos, que incluam estratégias específicas para manejar repertórios concorrentes (Reforçamento diferencial, por exemplo) e a implementação de critérios rigorosos (estabilidade dos dados e desempenho com valores acima de 80% de acerto para mudança de condições experimentais, por exemplo) para o monitoramento da

aprendizagem e manutenção dos ganhos (Hanley et al., 2003; Iwata et al., 2000; Schreibman et al., 2015).

Ainda no que se refere ao desempenho das participantes desta pesquisa, observou-se que, conforme previsto pela literatura, participantes com maior formação prévia em AC e mais tempo de experiência na prática do manejo de comportamentos interferentes podem demonstrar ganhos mais rápidos (em menor número de sessões e tempo de exposição) e maior estabilidade no desempenho, alinhando-se aos achados que sinalizam a hipótese de repertório inicial ou fortalecido pelas práticas contextuais dos participantes na aprendizagem de novas habilidades profissionais (Cordeiro et al., 2021; Ferrari, 2016; Hu & Pear, 2016). Embora as condições metodológicas adotadas nesta pesquisa não permitam estabelecer conclusões definitivas acerca dessa relação, os dados obtidos sugerem indícios consistentes desse efeito.

A participante P3, que detinha maior domínio teórico em AC e experiência prática prévia, atingiu os critérios estabelecidos com menos sessões em comparação às demais, além de apresentar menor necessidade de suporte durante o processo de treinamento. Adicionalmente, P3 evidenciou maior proficiência conceitual na fase de vídeo-automonitoramento e durante as discussões na fase de exposição à VI, corroborando a hipótese de que a bagagem prévia dos profissionais influencia positivamente tanto a eficácia quanto a eficiência dos treinamentos.

Por outro lado, a resistência observada na participante P2, evidenciada pela análise do repertório inicial, pelas discussões durante a exposição à VI e pelos relatos registrados no vídeo-automonitoramento, parece estar associada à interferência de repertórios previamente estabelecidos, oriundos, sobretudo, do Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM) e de outras abordagens clínicas (conforme indicado pela própria participante). Este repertório era concorrente ao proposto pela formação (participante disse, na fase de vídeo-automonitoramento, estar imitando o auxiliar da pesquisa com o objetivo de criar vínculo, enquanto a função do comportamento a ser avaliada era a auto-reforçamento, por exemplo) e altamente fortalecido pela contingência profissional da participante que detinha maior experiência profissional, comparado às demais, mas menos domínio de conceitos teóricos de Análise do Comportamento. Isto é um fator preocupante uma vez que, tal como o exemplo da prática de enfileirar objetos (função de reforçamento automático nesta pesquisa) a participante, ao enfileirar também, poderia gerar condição que reforçasse o comportamento da criança, no lugar de modificá-lo (Bloom et al., 2013; Cordeiro et al., 2021; Ferrari, 2016; Higbee & Pellegrino, 2018; dentre outros). Este dado corrobora os achados de Ferreira (2016) e de Cordeiro et al. (2021) no que se refere ao repertório prévio das participantes e, também, indica que certas práticas constantes na rotina das participantes podem representar barreiras à aprendizagem.

Tal fenômeno exemplifica, mas carecendo de melhores condições experimentais para gerar afirmações, os desafios enfrentados quando há concorrência entre repertórios, enfatizando a necessidade de estratégias formativas específicas que facilitem a substituição ou integração de práticas diversas. Essa demanda é amplamente reconhecida na literatura, como destacam Higbee e Pellegrino (2018),

bem como em revisões recentes que apontam as barreiras à adoção de práticas baseadas em evidências no contexto clínico (Guimarães et al., 2018; Schreibman et al., 2015; Schreibman et al., 2020).

Desta maneira, observa-se que psicólogos, ainda que possuam titulação e atuem na área (Barbosa & Conti, 2011; Paternite & Johnston, 2005; Silva & Mendes, 2012), precisam de formação complementar específica que apresentem manejo adequado de problemas de comportamento (Hanley et al., 2003; Iwata et al., 2000; Sigafos & Sagers, 1995). Dessa forma, pesquisas futuras devem investigar possíveis efeitos de tempo de exposição à VI, formação prévia em relação ao desempenho de avaliação de manejo de comportamento e condições para resistência de repertório adquirido. Além disso, também parece promissor investigar os efeitos de se isolar abordagens clínicas utilizadas pelas participantes para verificar os efeitos da formação. Nessa pesquisa, os dados indicam que é possível que estas influências podem gerar atrasos no aprendizado ou representar barreiras nas práticas no manejo de comportamentos.

No que se refere à manutenção do repertório adquirido pelas participantes, observa-se na Figura 1, novamente, o desempenho de P3 em relação às demais participantes se manteve mais fortalecido. Entende-se, dessa forma, que a VI representou ocasião para fortalecer o domínio teórico da participante, que caracteriza base para a execução de ações adequadas no manejo, principalmente a partir da compreensão dos efeitos das consequências (Bloom et al., 2013; Cordeiro et al., 2021; Ferrari, 2016; Higbee & Pellegrino, 2018; Iwata et al., 2000; Todorov, 2012; dentre outros).

Desta maneira, a manutenção do repertório adquirido após a intervenção, ainda que apresentando variações entre as participantes, sugere que o programa promoveu um aprendizado funcional. Entretanto, a instabilidade observada, especialmente em participantes com menor experiência, indica que maior exposição, reforço contínuo e procedimentos de acompanhamento são necessários para assegurar a manutenção e a generalização do manejo comportamental (Iwata et al., 2000; Machalicek et al., 2019; Todorov, 2012). Estudos recentes enfatizam que treinamentos em ABA requerem mecanismos contínuos de feedback e automonitoramento para sustentação dos ganhos, principalmente em profissionais que estão em fases iniciais de desenvolvimento do repertório (Cordeiro et al., 2021; Hu & Pear, 2016; Santos et al., 2018).

Durante a fase de vídeo-automonitoramento, foi possível constatar que o procedimento em si foi eficaz apenas como complemento para análise de resultados, o qual possibilitou identificar possíveis variáveis as quais as participantes ficavam sob controle durante os procedimentos de manejo. Assim, tal como indicado por Santos et al. (2018), vídeo-automonitoramento pode futuramente ser inserido como recurso formativo, talvez como procedimento de correção de erro, possibilitando análises de possíveis variáveis intervenientes de modo contínuo.

Nesse sentido, com a fase de vídeo-automonitoramento, foi possível realizar comparações e análises dos dados considerando relatos das participantes sobre suas ações. O domínio da temática, considerado no período de exposição teórica e, também, na retomada de atividades da apostila, aparece como um elemento central

nas descrições das participantes e serve como um guia para as análises de seus desempenhos. Uma vez que o estudo se propôs a utilizar uma formação que envolve teoria e prática, a exposição dos conceitos e procedimentos foi acompanhada pela execução de atividades, assim, exercitando a discriminação dos elementos no modelo de tríplice contingência, fortalecendo repertório conceitual e habilidade discriminativa de manejo de comportamento (Catania, 1999; Martin & Pear, 2022; Todorov, 2012).

O uso do vídeo-automonitoramento destacou-se como recurso valioso para a análise do desempenho das participantes e para a identificação de interferências nas variáveis que controlam o manejo comportamental. Isso evidencia o potencial dessa técnica não apenas como instrumento avaliativo, mas também como ferramenta formativa complementar, permitindo autoavaliação, correção de erros e ajuste contínuo em contextos clínicos (Almeida et al., 2022; Barboza et al., 2015; Santos et al., 2018). Recomenda-se, portanto, a incorporação sistemática do vídeo-automonitoramento em programas de formação para maximizar a autonomia e a fidelidade na implementação de estratégias.

No que se refere ao desempenho das participantes por condições experimentais, tem-se que os resultados para Obtenção de Item estão em consonância com os apresentados por Guimarães et al. (2018), Ferrari (2016) e Cordeiro et al. (2021). Na condição de Fuga de Demanda, os resultados diferem dos autores quanto à pontuação média de linha de base das participantes e à quantidade de exposição pós-intervenção para alcance de critério. O desempenho em LB e informações da fase pré-experimental indicam repertório prévio superior em relação aos participantes de Guimarães et al. (2018), sendo obtido na LB 10% pelos autores e 34% nesta pesquisa. Na fase de pós-intervenção nesta pesquisa, com até três sessões para alcance de critério, enquanto os dados de Guimarães et al. (2018) apontam média de cinco sessões.

Finalmente, limitações relativas ao número reduzido de participantes e à heterogeneidade das experiências prévias indicam a necessidade de estudos futuros com amostras maiores e controles experimentais mais rigorosos para permitir maior generalização dos resultados. Recomenda-se, ainda, a investigação de diferentes formatos de formação, como treinamentos interativos computadorizados e modalidades híbridas, bem como avaliações longitudinais que possam verificar a manutenção e generalização dos repertórios em contextos reais de trabalho (Higbee et al., 2016; Hu & Pear, 2016; Neely et al., 2021). Além disso, sugere-se utilizar critério maior de aprendizado (<80%), estabilidade dos dados antes de introduzir procedimento de correção (pelo menos três sessões com estabilidade) e protocolos mais descritivos nos procedimentos, em especial no de vídeo-automonitoramento.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar os efeitos de um programa de ensino teórico-prático no manejo de comportamentos interferentes por psicólogos que atuam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados obtidos evidenciaram déficits consideráveis no repertório inicial das participantes,

sugerindo lacunas na formação acadêmica e/ou profissional prévia, conforme apontado em estudos anteriores sobre a qualificação de profissionais frente às demandas específicas da Análise do Comportamento Aplicada (Cordeiro et al., 2021; Ferrari, 2016; Guimarães et al., 2018; Hu & Pear, 2016).

Após a implementação da intervenção, observou-se melhora significativa no desempenho das participantes, sobretudo na identificação funcional e aplicação de estratégias de manejo coerentes com os princípios da ABA. O uso de procedimentos combinados (como exposição teórica, videomodelação e prática com feedback imediato) mostrou-se eficaz na promoção de aprendizado funcional, com generalização parcial dos repertórios e manutenção do desempenho em um intervalo médio de 22 dias. Esses achados corroboram pesquisas que apontam a eficácia de pacotes instrucionais multicomponentes no ensino de habilidades complexas (Higbee et al., 2016; Madzharova & Sturmey, 2015; Neely et al., 2021; dentre outros).

Apesar dos avanços, o estudo revelou variabilidade no desempenho pós-intervenção, especialmente entre participantes com menor domínio teórico ou com repertórios concorrentes oriundos de outras abordagens. Esse aspecto destaca um desafio já identificado por Higbee e Pellegrino (2018): a interferência de repertórios previamente estabelecidos pode comprometer a fidelidade na aplicação de procedimentos baseados em evidências. Tal como ilustrado nos relatos e no desempenho de P2, a coexistência de abordagens clínicas distintas pode gerar conflitos funcionais, dificultando a identificação precisa das contingências em operação.

A análise do vídeo-automonitoramento demonstrou ser uma ferramenta útil para avaliação do controle de variáveis durante o manejo comportamental. Seu uso permitiu identificar possíveis relações entre os comportamentos das participantes e os estímulos contextuais, além de apontar dificuldades específicas na discriminação funcional. Embora os dados do vídeo-automonitoramento sejam descritivos, os relatos sugerem seu valor como instrumento complementar de ensino, alinhando-se a achados que recomendam sua inclusão em treinamentos com foco na automonitoria e autocorreção (Almeida et al., 2022; Barboza et al., 2015; Santos et al., 2018).

Com base nos resultados, pode-se concluir que o pacote de formação aplicado tem potencial para compor propostas formativas mais amplas destinadas a profissionais que atuam com TEA. Ressalta-se, no entanto, a importância de ajustes metodológicos para garantir maior estabilidade dos efeitos e para lidar com variáveis como repertórios concorrentes e níveis diferenciados de experiência prévia. Sugere-se a adoção de critérios mais rigorosos para mudança de condições experimentais (como estabilidade dos dados por três sessões consecutivas com acurácia superior a 80%), bem como a inclusão sistemática de recursos de automonitoramento desde as fases iniciais do treinamento.

Adicionalmente, recomenda-se a replicação do estudo com amostras maiores e delineamentos experimentais mais robustos, a fim de ampliar a validade externa dos achados. Pesquisas futuras também devem investigar os efeitos de variáveis como tempo de exposição, formatos alternativos de ensino (ex.: modalidades híbridas ou computadorizadas), e influência de diferentes abordagens clínicas

sobre o desempenho em ABA. Além disso, o uso do mesmo protocolo com outros profissionais da saúde, como fonoaudiólogos e fisioterapeutas, é recomendado, visto que esses também lidam com comportamentos interferentes no contexto clínico e educacional. Em síntese, os achados deste estudo indicam que treinamentos teórico-práticos baseados nos princípios da Análise do Comportamento podem promover ganhos significativos no repertório profissional de psicólogos, desde que estruturados de forma a considerar a complexidade das variáveis envolvidas na aprendizagem, manutenção e generalização dos comportamentos-alvo.

Referências

- Almeida, L. L., Meneses, S. J. C., Lima, T. B. S., & Ferreira, A. L. (2022). Contribuição da análise do comportamento para a redução de comportamento-problema. *Espectro - Revista Brasileira de Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo*, 1(1), 57-76. <https://doi.org/10.14244/espectro.v1i1.6>
- Barbosa, A. J. G., & Conti, C. F. (2011). Formação em psicologia e educação inclusiva: Um estudo transversal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 231-240. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200005>
- Barboza, A. A., Silva, A. J. M., Barros, R. S., & Higbee, T. S. (2015). Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo. *Acta Comportamentalia*, 23(4), 405-421. <https://doi.org/10.32870/ac.v23i4.53794>
- Bloom, S. E., Lambert, J. M., Dayton, E., & Samaha, A. L. (2013). Teacher-conducted trial-based functional analyses as the basis for intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 208-218. <https://doi.org/10.1002/jaba.21>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Artmed.
- Cordeiro, G., Ferrari, I. P., Vichi, C., & Costa, B. V. B. R. (2021). Ensino de Análise Funcional Baseada em Tentativas: Vídeo-modelo versus vídeo-feedback. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 29(3), 93-112. <https://doi.org/10.32870/ac.v29i3.80295>
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas.
- Critchfield, T. S., & Barnes-Holmes, D. (2022). Relational frame theory and behavior analysis. *Perspectives on Behavior Science*, 45, 5–31.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., & Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 77-93. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(00\)00061-5](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(00)00061-5)
- Fein, D., Barton, M., Eigsti, I., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R. T., Stevens, M., Helt, M., Orinstein, A., Rosenthal, M., Troyb, E., & Tyson, K. (2013). Optimal outcome in individuals with a history of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2), 195-205. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12037>
- Ferrari, I. P. (2016). *Treinamento docente para aplicação de análise funcional baseada em tentativas na avaliação de comportamentos inadequados* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8054>
- Garcia, M. V. F., & Oliveira, T. P. (2016). Redução de comportamento autolesivo em uma criança com diagnóstico de autismo utilizando reforçamento não contingente e treino de mando. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 12(1), 54-64. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v12i1.3790>
- Guimarães, M. S. S., Martins, T. E. M., Keuffer, S. I. C., Costa, M. R. C., Lobato, J. L., Silva, A. J. M., Souza, C. B. A., & Barros, R. S. (2018). Treino de cuidadores para manejo de comportamentos inadequados de crianças com transtorno do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(3), 40-53. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i3.1217>

- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(2), 147-185. <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.2003.36-147>
- Higbee, T. S., & Pellegrino, A. J. (2018). Estratégias analítico-comportamentais para o tratamento de comportamentos-problema severos. In A. C. Sella, & D. M. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista* (pp. 219-228., A. A. DeSouza Trad.). Appris.
- Higbee, T. S., Aporta, A. P., Resende, A., Nogueira, M., Goyos, C., & Pollard, J. S. (2016). Interactive computer training to teach discrete-trial instruction to undergraduates and special educators in Brazil: A replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis, 49*(4), 780-793. <https://doi.org/10.1002/jaba.329>
- Hu, L., & Pear J. (2016). Effects of a self-instructional manual, computer-aided personalized system of instruction, and demonstration videos on declarative and procedural knowledge acquisition of Assessment of Basic Learning Abilities. *Journal on Developmental Disabilities, 22*(2), 64-79.
- Iwata, B. A., Wallace, M. D., Kahng, S. W., Lindberg, J. S., Roscoe, E. M., Conners, J., Hanley, G. P., Thompson, R. H., & Worsdell, A. S. (2000). Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*(2), 181-194. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-181>
- Kanamota, P. F., Bolsoni-Silva, A. T., & Kanamota, J. (2017). Efeitos do programa Promove-Pais, uma terapia comportamental aplicada a cuidadoras de adolescentes com problemas de comportamento. *Acta Comportamentalia, 25*(2), 197-214. <https://doi.org/10.32870/ac.v25i2.60154>
- Lloveras, L. A., Tate, S. A., Vollmer, T. R., King, M., Jones, H., & Peters, K. P. (2022). Training behavior analysts to conduct functional analyses using a remote group behavioral skills training package. *Journal of Applied Behavior Analysis, 55*(1), 290-304. <https://doi.org/10.1002/jaba.893>
- Lopes, V. D., Murari, S. C., & Kienen, N. (2022). Comportamentos para pais promoverem obediência em crianças com TEA. *Acta Comportamentalia, 30*(3), 485-502. <https://doi.org/10.32870/ac.v30i3.83282>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3-9. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>
- Madzharova, M. S., & Sturmey, P. (2015). Effects of video modeling and feedback on mothers' implementation of peer-to-peer manding. *Behavioral Interventions, 30*, 270-285. <https://doi.org/10.1002/bin.1414>
- Martin, G., & Pear, J. (2022). *Modificação de comportamento: O que é e como fazer* (10ª ed.). Roca.
- Neely, L., MacNaul, H., Gregori, E. and Cantrell, K. (2021), Effects of telehealth-mediated behavioral assessments and interventions on client outcomes: A quality review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 54*(2), 484-510. <https://doi.org/10.1002/jaba.818>
- Paternite, C. E., & Johnston, T. C. (2005). Rationale and strategies for central involvement of educators in effective school-based mental health programs. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 41-49. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-1335-x>

- Piccoloto, L. B. (2025). Orientação à pais de crianças com transtorno do espectro autista. *Interfaces Científicas - Educação*, 13(1), 6–16. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2025v13n1p6-16>
- Santos, E. A. L., Fonseca, A. F., Nogueira, C. B., & Barros, R. S. (2018). Vídeo-automonitoramento com checklist instrucional de integridade de tentativa discreta a crianças com autismo. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 14(1), 54-68. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v14i1.7159>.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Comprehensive evidence-based interventions for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Schreibman, L., Jobin, A. B., & Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 3–20).
- Sella, A. C., & Ribeiro, D. M. (2018). O que é a análise do comportamento aplicada. In A. C. Sella, & D. M. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista* (pp. 45-58). Appris.
- Sigafoos, J., & Sagers, E. (1995). A discrete-trial approach to the functional analysis of aggressive behaviour in two boys with autism. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 20(4), 287-297. <https://doi.org/10.1080/07263869500035621>
- Silva, A. M., & Mendes, E. G. (2012). Psicologia e inclusão escolar: Novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 53-70. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100005>
- Skinner, B. F. (2006). *Sobre o behaviorismo* (10ª ed.). Cultrix.
- Todorov, J. C. (2012). Sobre uma definição de comportamento. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 3(1), 32-37. <https://doi.org/10.18761/perspectivas.v3i1.79>
- World Health Organization. (2019). *International classification of diseases* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Zazula, R., & Haydu, V. (2012). Análise aplicada do comportamento e capacitação de pais: Revisão dos de artigos publicados pelo Journal of Applied Behavior Analysis. *Acta Comportamentalia*, 20(1), 87-107. <https://doi.org/10.32870/ac.v20i1.32955>

(Received: December 16, 2024; Accepted: June 23, 2025)

