

O BEHAVIOR SKILLS TRAINING (BST) EM PROFISSIONAIS PARA MANEJO DE COMPORTAMENTOS DESAFIANTES EM CRIANÇAS COM AUTISMO

BEHAVIOR SKILLS TRAINING (BST) IN PROFESSIONALS TO MANAGE CHALLENGING BEHAVIORS IN CHILDREN WITH AUTISM

Pablo Alexsander Tavares Amoras¹
Maria das Graças Teles Martins²
Pedro Araújo Ferreira³

RESUMO: INTRODUÇÃO: O *Behavior Skills Training* (BST) é um procedimento que auxilia na aquisição de diferentes repertórios comportamentais e no ensino de habilidades, a vista disso, propõe-se neste estudo o uso em sujeitos com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros transtornos neuróticos. Este estudo se justifica na utilidade do procedimento e sua relevância em diferentes áreas de conhecimento, entre elas a educação, saúde e áreas afins. **OBJETIVO:** Buscou-se identificar o comportamento desafiante, além disso, propôs-se, analisar o comportamento, suas funções, a avaliação funcional e apresentar o BST e seus principais componentes. **MÉTODO:** O presente estudo foi uma pesquisa bibliográfica exploratória, foram realizadas buscas por meio de diferentes bases de dados e portais de pesquisa como: *Google Scholar*, *OpenSiuc*, *Behavior Analysis in Practice*, *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *Pubmed*, *Behavioral Interventions*. **RESULTADOS:** Observou-se diversas evidências científicas do BST no ensino de repertórios em diferentes campos de conhecimento e contextos de vida e a modesta produção de conhecimento científico na saúde e educação, como também se apresenta cientificamente como um procedimento eficaz para o ensino de novos repertórios comportamentais em sujeitos, tanto típicos como atípicos, foi visto em diferentes pesquisas apresentadas neste estudo, seu potencial de resolutividade, eficiência e produtividade. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Este estudo possibilitou ampliar o olhar e sugerir alternativas de intervenções e refletir acerca de ações voltadas ao treino de profissionais para o manejo de comportamentos desafiantes em crianças com TEA. Pesquisar sobre este tema auxilia no entendimento dos diversos aspectos envolvidos na atuação do profissional, perceber que se faz necessário ampliar os estudos e discussões sobre este tema que permeia diferentes práticas profissionais.

1234

Palavras-chave: Behavioral skills training. Staff training. Autism spectrum disorder. Disruptive behaviors.

¹ Psicólogo; Faculdade Estácio de Macapá (AP); Pós-graduando em ABA para TEA (CENSUPEG); Residente em Saúde Coletiva e Atenção à Saúde Mental (UNIFAP). Psicólogo voluntário no Ambulatório de Atenção a Crise Suicida (AMBACS/UNIFAP) com atendimento individual e em grupo de posvenção em suicídio.

Currículo Lattes: Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8565977858830647> E-mail: pablo_tavares123@hotmail.com.

²Psicóloga; Mestre em saúde coletiva (UNIFESP); Mestre em Ciências da Educação (ULHT-Portugal); Esp. em Terapia Cognitivo Comportamental (IFAP); Esp. em Sexualidade Humana (UFPB); Esp. em Psicologia da saúde, Desenvolvimento e hospitalização (UFRN); vice-delegada da Sociedade Brasileira de Terapias Cognitivas no Amapá; Supervisora clínica; docente/ Faculdade Estácio de Macapá (AP). E-mail: mgtmartins@gmail.com.

Currículo Lattes: Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8591337751095034> ID Lattes: 8591337751095034

³Professor, Psicólogo (UFPA), Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC/UFPA), docente/Universidade CEUMA. **Currículo Lattes:** Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4412507427814191>. E-mail: pedro.ferreira103@gmail.com.

ABSTRACT: INTRODUCTION: Behavior Skills Training (BST) is a procedure that helps in the acquisition of different behavioral repertoires and in the teaching of skills, in view of this, it is proposed in this study to use it in subjects diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD).) and other neurotypical disorders. This study is justified by the usefulness of the procedure and its relevance in different areas of knowledge, including education, health and related areas. OBJECTIVE: We sought to identify the challenging behavior, in addition, it was proposed to analyze the behavior, its functions, the functional assessment and to present the BST and its main components. METHOD: The present study was an exploratory bibliographic research, searches were carried out through different databases and research portals such as: Google Scholar, OpenSiuc, Behavior Analysis in Practice, Brazilian Journal of Behavioral and Cognitive Therapy, Pubmed, Behavioral Interventions RESULTS : Several scientific evidences of BST were observed in the teaching of repertoires in different fields of knowledge and life contexts and the modest production of scientific knowledge in health and education, as well as being scientifically presented as an effective procedure for teaching new behavioral repertoires in subjects, both typical and atypical, its potential for resolution, efficiency and productivity was seen in different studies presented in this study. FINAL CONSIDERATIONS: This study made it possible to broaden the view and suggest alternative interventions and reflect on actions aimed at training professionals for the management of challenging behaviors in children with ASD. Researching on this topic helps in understanding the various aspects involved in the professional's performance, realizing that it is necessary to expand studies and discussions on this topic that permeates different professional practices.

1235

Keywords: Behavioral skills training. Staff training. Autism spectrum disorder. Disruptive behaviors.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresentou o procedimento *Behavior Skills Training* (BST) e suas contribuições para o treino de profissionais no manejo de comportamentos desafiantes apresentados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (2014), o TEA refere-se a um Transtorno do Neurodesenvolvimento caracterizado por início precoce e curso crônico, que afeta as habilidades de comunicação social, bem como apresenta padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, ou seja, um conjunto de condições que se iniciam na infância.

Muitos indivíduos com TEA apresentam diversos comportamentos desafiantes. Existem variações desses comportamentos, que podem gerar risco para sua integridade física bem como, de outra pessoa (SELLA; RIBEIRO, 2018), diante disso, será necessário abordar acerca do comportamento desafiante e sua compreensão. Será visto também acerca

do comportamento, suas funções e a tríplice contingência e a relação desses eventos, bem como as classificações das funções do comportamento. E a relação e a utilidade do BST diante desses contextos, como também suas etapas e utilização do procedimento.

Esse transtorno é caracterizado por déficits persistentes na reciprocidade emocional (manifestação reduzida de emoções), na comunicação verbal e não verbal (gestos, comunicação visual e facial) e nas habilidades para desenvolver, compreender e manter relações (dificuldade de manter uma troca de turno conversacional) (CRUZ; MOREIRA, 2021).

Considerando a relevância do estudo e partindo do que podemos observar nos relatos de pesquisa, nos artigos e livros pesquisados acerca do TEA, e levando em consideração a necessidade de compreender as contribuições do BST, o presente estudo buscou responder ao seguinte problema: *Quais as contribuições do BST no treino de profissionais que lidam com crianças com TEA no manejo de comportamentos desafiantes?*

Parte-se da hipótese de que é percebida a necessidade de difundir um procedimento para treinar os mais diversos profissionais da saúde e educação nas habilidades de manejo/gestão de comportamentos desafiantes apresentados por crianças com TEA. É possível que o procedimento BST possa contribuir no manejo desses comportamentos, pois é visto que estes afetam a integração, socialização e a aquisição de aprendizagens destas crianças nos mais diversos espaços da sociedade.

1236

Dessa maneira, buscou-se neste estudo identificar o comportamento desafiante, analisar o comportamento, suas funções e a avaliação funcional, além de apresentar o BST e seus principais componentes.

Para Cordioli e Grevet (2019) a discrepância na aquisição de habilidades, o déficit na observação de modelos de comportamentos, e o desinteresse pelo outrem, direcionam a outros atrasos comportamentais e dificuldades na aquisição de novos comportamentos durante seu crescimento, levando o sujeito a se tornar um adolescente com comportamentos de dependência altamente expressivos. Dessa forma se faz necessária a realização de métodos educacionais específicos para que possam estimular o desenvolvimento de habilidades de maneira funcional e adequada. Através do BST é possível que seja promovida a aprendizagem dessas habilidades, como por exemplo os comportamentos de autocuidado.

Foi observada na literatura científica a eficácia de intervenções analítico-comportamentais com ênfase no TEA. Os estudos mostram uma ampliação no desenvolvimento intelectual, social e linguístico (BARROS; MARTINS, 2018., apud CRUZ; MOREIRA, 2021). Os tratamentos com base em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) utilizam métodos baseados em princípios científicos do comportamento para a aquisição de repertórios socialmente relevantes e diminuição de comportamentos desafiantes.

No ponto de vista de Buck (2014) o BST é um procedimento desenvolvido através de pesquisas para identificar um método eficaz para ensinar comportamentos e habilidades em ambientes aplicados. De acordo com a literatura analítico-comportamental, os componentes do BST têm sido usados de forma independente e em conjunto desde 1970 até 2004 quando Sarokoff e Sturmey (2004), em seu estudo intitulado “Os efeitos do treinamento de habilidades comportamentais na implementação do ensino de ensaio discreto por profissionais”, cunharam o termo.

MÉTODO

Este estudo adotou o método de pesquisa bibliográfica e exploratória. A pesquisa bibliográfica, conforme explicita Gil (2017), é elaborada a partir de material já publicado para explicar ou procurar resposta a uma questão problema. Pretende-se fazer um estudo destinado a ampliação de conhecimentos sobre o treino de profissionais, através do BST, que lidam com crianças com TEA. Para reduzir possíveis vieses na seleção de materiais, foram realizadas buscas por meio de diferentes bases de dados, livros, revistas e portais de pesquisa como, *Google Scholar*, *OpenSiuc*, *Behavior Analysis in Practice*, *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *Pubmed*, *Behavioral Interventions* e utilizando descritores em português e inglês: “*Behavioral skills training*”, “*Staff training*”, “*Autism spectrum disorder*”, “*disruptive behaviors*”. Esse processo ocorreu em diferentes dias do mês de abril e maio de 2021. Os artigos foram selecionados de acordo com sua relevância na margem de 2011 a 2021 (dez anos).

Conforme Gil (2017) a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo expor respostas aos problemas que são apresentados nos mais diversos estudos. Segundo o autor, a pesquisa é construída através de um levantamento dos conhecimentos disponíveis e do uso de métodos e técnicas de investigação científica.

O presente estudo teve um caráter exploratório. As pesquisas exploratórias têm como objetivo transmitir maior entendimento sobre um determinado problema, com o intuito de torná-lo mais explícito e de construir hipóteses. O método adotado para a investigação científica foi a pesquisa bibliográfica, pois foi elaborada com base em material já publicado. Esta modalidade de pesquisa pode incluir material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, anais de eventos científicos e outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 2017).

Com relação aos critérios de inclusão e exclusão, eles foram decididos a partir do vocabulário existente na Análise do Comportamento, em português e inglês: “*Behavioral skills training*”, “*Staff training*”, “*Autism spectrum disorder*”, “*disruptive behaviors*”. Estes descritores foram utilizados na busca com auxílio dos operadores booleanos (AND, OR e NOT).

Para a seleção dos estudos, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: estudos provenientes de pesquisas como monografias, dissertações, teses, artigos originais e revisões de literatura; estudos que discorrem sobre o BST e o uso do treino de habilidades; estudos que discutem o conceito e as práticas do procedimento em pacientes com TEA; estudos publicados nos idiomas português e inglês; estudos disponibilizados na íntegra gratuitamente, publicados entre os anos de 2012 e 2021, que foram compatíveis com os desfechos de interesse da pesquisa (evidências científicas da qualidade dos procedimentos BST no treino de profissionais).

1238

Foram excluídos do estudo: os trabalhos duplicados; portarias; editoriais; artigos de opinião; assim como os documentos e resumos de seminários, congressos, cursos e aqueles não encontrados na íntegra gratuitamente; estudos não publicados entre os anos de 2012 e 2021, estudos que não sejam em português e inglês; estudos com baixa evidência científica, bem como aqueles não compatíveis com o desfecho da pesquisa.

Na análise crítica dos riscos e benefícios considerou-se que por se tratar de uma pesquisa com base no método de pesquisa bibliográfica e não envolver manipulação humana, não ocorreu a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram considerados os aspectos éticos e legais descritos nas Resoluções CNS-466/12 e 510/2016.

Com relação à análise dos dados, após a coleta dos materiais para fundamentação teórica, realizou-se uma construção literária consubstanciada discutindo-se os resultados encontrados nas concepções dos autores que discursam sobre o BST e o uso do treino de habilidades e o conceito e as práticas do procedimento em pacientes com TEA e, ao mesmo tempo confirmando-se se o problema e os objetivos propostos foram contemplados. Ressalta-se que a construção de argumentação e discussão traz novas compreensões sobre o fenômeno estudado, além de contribuir com novas produções científicas.

RESULTADOS E DISCURSÃO

O comportamento desafiante

Para Sella e Ribeiro (2018) muitos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam comportamentos desafiantes em alguns momentos de suas vidas. Esses comportamentos podem variar desde comportamentos estigmatizantes e estereotípias a comportamentos que são tão severos que apresentam risco a integridade física do sujeito com TEA ou a de seus cuidadores, como, agressão física e comportamentos autolesivo.

Em diferentes estudos é possível observar diversas terminologias para o comportamento desafiante, como, comportamento-problema ou problemático, comportamento-inadequado, comportamento-agressivo e comportamento disfuncional (SELLA; RIBEIRO, 2018.; CORDIOLI; GREVET, 2019.; MOREIRA; MEDEIROS, 2019.; CRUZ; MOREIRA, 2021.; DUARTE; SILVA; VELOSSO, 2018.; GUIMARÃES *et al.*, 2018) Neste estudo adotara-se o termo **comportamento desafiante**, por se compreender que este terá a mesma finalidade em sua estrutura metodológica e instrutiva.

1239

Muitos desses comportamentos desenvolvem-se por conta da dificuldade que muitos indivíduos com TEA tem em satisfazer as suas vontades e necessidades básicas por intermédio da linguagem oral e de outras maneiras de comunicação. Diante disso o indivíduo com TEA por não conseguir se comunicar de maneira eficiente, ele aprende a controlar seu ambiente utilizando o comportamento desafiante (SELLA; RIBEIRO, 2018).

Um manejo inadequado do comportamento desafiante, com exigências que ultrapassam as capacidades do indivíduo, pode ocasionar o surgimento da frustração e explosões de raiva, levando a um envolvimento ainda menor na aprendizagem de novos repertórios. Gerando à apresentação de um conjunto de comportamentos disruptivos, os quais, se não houver uma intervenção adequada, podem ser reforçados e permanecer no

repertório da criança por um tempo significativo. Dessa forma uma exigência muito baixa (ou sua ausência) pode levar a um comodismo no sujeito (CORDIOLI; GREVET, 2019).

Os comportamentos desafiantes podem ser apresentados de diversas maneiras, sendo diferentes em cada criança. Diante disso, o objetivo de uma intervenção, deve ser voltado a redução do sintoma e a melhora do funcionamento do indivíduo. Por isso é necessário que os profissionais que fazem o atendimento dessas crianças estejam qualificados para que as intervenções possam ser pontuais e assertivas, com estratégias educacionais, adaptação de currículo escolar, através de um Plano Ensino Individualizado (PEI), e outros métodos educacionais específicos. (CORDIOLI; GREVET, 2019).

Para Sella e Ribeiro (2018) uma vez que as funções do comportamento são identificadas por meio da avaliação funcional, essa informação pode ser utilizada para traçar um plano de tratamento individualizado para reduzir os comportamentos desafiantes, onde será discutido com mais detalhes posteriormente.

Quanto mais longo o histórico de reforçamento de um comportamento, provavelmente mais lentamente ocorrerá a sua extinção, isto é, a diminuição da frequência de ocorrência deste comportamento depende de como e por quanto tempo ele foi estabelecido. Dessa forma um comportamento reforçado em diversas situações ou de maneira intermitente (às vezes sim e às vezes não) chamado de “intermitência de reforçamento”, terá uma extinção mais lenta do que um comportamento que foi reforçado todas as vezes (um comportamento inadequado para obtenção de um item) (MOREIRA; MEDEIROS, 2019).

Para Duarte, Silva e Velosso (2018) o comportamento desafiante, especialmente dentro do contexto de sujeitos com comprometimentos significativos, como comprometimentos cognitivos e de repertório comportamental global, a abordagem mais pragmática que se possa ter em relação a essa definição envolva a descrição de topografias de comportamento que produzem dano a outras pessoas, ao ambiente físico ou ao próprio indivíduo, somada uma análise funcional do que mantém e evoca o comportamento.

O comportamento desafiante é compreendido por produzir determinados danos ao próprio sujeito que os emite, a terceiros e a outras faculdades. Alguns exemplos de comportamentos desafiantes são: agressão, autolesão e destruição de objetos (CRUZ; MOREIRA, 2021).

Para Duarte, Silva e Velosso, (2018) os casos de comportamentos agressivos e autolesivo muitas vezes são respostas que foram modeladas e selecionadas durante anos, ou seja, sua topografia deriva daquilo que o ambiente não conseguiu extinguir ou manteve por reforçamento, dada a gravidade e imprevisibilidade de seus efeitos, para as autoras é visto uma divisão dos comportamentos desafiante no quadro 1 abaixo, sendo.

Quadro 1 - Divisão do comportamento desafiante

COMPORTAMENTOS HETERO E AUTOLESIVO	
Respostas de agressão a outros sujeitos	Mordidas, empurrões, puxar o cabelo, bater ou chutar
Respostas de Autolesão	Bater a cabeça no chão ou em outras superfícies, morder-se, arranhar-se ou cutucar-se

Fonte: (DUARTE; SILVA; VELOSSO. 2018).

Independentemente dessas topografias mais comuns essa classificação é pertinente a qualquer forma de comportamento hetero e autolesivo. Esses comportamentos são respostas que foram modeladas e selecionadas de acordo com sua história pregressa, ou seja, a topografia extrema deriva daquilo que o ambiente não conseguiu extinguir ou manteve por reforçamento, e que embora a forma possa assustar pelas consequências geradas, esses comportamentos ainda obedecem às mesmas leis comportamentais que qualquer outro comportamento (DUARTE; SILVA; VELOSSO. 2018).

1241

Para Sella e Ribeiro (2018) o comportamento desafiante é visto pelo indivíduo com TEA como, uma maneira eficiente de se comunicar funcionalmente conforme é reforçado pelo ambiente e permite que ele obtenha acesso a estimulações preferidas além de fuga ou evitação a exposição à estimulação aversiva. O primeiro passo no tratamento de comportamentos desafiante é a identificação de suas causas ambientes ou da “função” do comportamento, que será discutida mais adiante.

O processo de identificação da função do comportamento é conhecida como “avaliação funcional” e o objetivo da avaliação funcional é determinar os eventos ambientais que causam, ou contribuem para a ocorrência do comportamento, e os fatores que causam ou contribuem para a ocorrência de um comportamento são denominados como função do comportamento, será possível observar que sem a compreensão da função do comportamento, intervenções podem ser delineadas, entretanto elas terão uma baixa taxa de sucesso e podem, facilmente aumentar ou reforçar o comportamento de modo geral, bem como o desafiante (SELLA; RIBERO, 2018).

O COMPORTAMENTO, SUAS FUNÇÕES E A AVALIAÇÃO FUNCIONAL

Para que possamos compreender a razão de um comportamento é necessário considerar o papel do contexto sobre o comportamento operante. Para isso, é necessário observar a contingência tríplice, que descreve o comportamento operante: $SA - R > SC$, onde (SA) representa o estímulo antecedente, o (-) traço designa que SA controla a ocorrência de (R), e (R) representa a resposta; a seta indica que (R) produz (SC) que se refere ao estímulo consequente. A relação existente entre esses eventos pode ser denominada “contingência de três termos”, “contingência tríplice” ou “tríplice contingência”, que concerne a unidade básica da análise do comportamento (MOREIRA; MEDEIROS, 2019).

O termo comportamento operante foi cunhado por B. F. Skinner (1904-1990), e se refere a um comportamento que produz consequências que se constituem em alterações no ambiente e cuja a possibilidade de ocorrência futura é influenciada por tais consequências. Compreender o comportamento operante é necessário para compreender como se aprende a falar, ler, escrever, raciocinar, abstrair, etc. (MOREIRA; MEDEIROS, 2019).

Para Moreira e Medeiros (2019) é necessário salientar que as consequências não tem influência somente sobre a frequência de ocorrência dos comportamentos considerados adequados ou socialmente aceitos, elas também aumentam, mantêm, ou diminuem a frequência de comportamentos desafiantes. Conforme Moreira e Medeiros (2019) a tríplice contingência pode ser representada de variadas maneiras na literatura analítico comportamental. Como é possível observar no quadro 2 abaixo:

1242

Quadro 2 – Formas de representar a tríplice contingência

TRÍPLICE CONTINGÊNCIA
SA : R > SC , em que SA se configura como estímulo antecedente, os dois-pontos significam que SA controla a ocorrência de R, que representa a resposta e a seta sugere que R produz SC, e SC corresponde ao estímulo consequente;
SD : R > S , onde SD constitui o estímulo discriminativo, os dois-pontos indicam que SD torna provável a ocorrência de R, que é a resposta, e a seta indica que R produz SR, e SR representa o estímulo reforçador;
O - R > C , em que O equivale a ocasião, o traço indica que O controla a ocorrência de R, que é a resposta, e a seta que indica que R produz C, e C significa a consequência;
A : B > C , onde A retrata o antecedente, os dois-pontos sugerem que A controla a ocorrência de B (<i>behavior</i>) que é a resposta, e a seta indica que B produz C, que simboliza a consequência.

Fonte: Moreira e Medeiros (2019).

A descrição da topografia permite ao interventor escolher as principais respostas que serão alvo da intervenção e possibilita um mínimo de previsibilidade do dano que

aquele comportamento pode produzir, seja para outras pessoas, para o ambiente e para o próprio sujeito que emitiu (DUARTE; SILVA; VELOSSO. 2018).

A avaliação da gravidade de determinadas topografias permite que se selecionem rapidamente estratégias emergenciais de intervenção, tendo como objetivo a segurança dos envolvidos, além disso fornece elementos para a programação de estratégias voltadas para o enfraquecimento ou para a eliminação de respostas agressivas a médio e longo prazo (DUARTE; SILVA; VELOSSO. 2018).

Evidencia-se as contribuições de Cruz e Moreira (2021) quando explicam que o comportamento desafiante é um comportamento operante, ou seja, ele é controlado e influenciado por suas consequências. Dessa forma, esse comportamento tem sua probabilidade de ocorrência influenciada pelo que se segue após ter sido emitido. Por exemplo se uma criança faz “birra” quando quer um determinado brinquedo e seus pais acabam entregando o brinquedo, compreende-se que a função do comportamento de birra emitido pela criança era a obtenção de item tangível, e a consequência reforçadora é a obtenção do brinquedo.

Segundo Richman *et al.* (2015, apud. CRUZ; MOREIRA, 2021), o comportamento alvo é usado para identificar qual comportamento de um indivíduo experimentará determinada intervenção. De acordo com os autores as principais funções desses comportamentos a serem identificadas são: automático, atenção, tangível, fuga, inconclusivo e desconhecido. Por exemplo se uma criança faz birras e o profissional vai trabalhar esse comportamento, onde tentará reduzir a frequência deste, de acordo com o autor, a birra é o comportamento-alvo da intervenção.

Conforme Cruz e Moreira (2021), identificar a função do comportamento é importante para indicar qual aspecto do ambiente está fazendo com que o sujeito continue emitindo um determinado comportamento. Segundo os autores, os comportamentos desafiantes continuam sendo emitidos devido a produção de consequências no ambiente e de seus aspectos reforçadores. De acordo com os autores as principais funções dos comportamentos desafiantes são: 1) obtenção de atenção, 2) obtenção de itens tangíveis, 3) fuga, 4) autoestimulação, e 5) inconclusivo, (este último não é classificado especificamente como uma função de comportamento, mas, é necessária a realização de uma análise funcional para identificar qual consequência está mantendo o comportamento).

Para os autores Martin e Pear (2018) existem dois conceitos usados na avaliação funcional de um comportamento problemático. O primeiro é referente à avaliação funcional que é uma diversidade de abordagens que buscam verificar os antecedentes e consequências de comportamentos problemáticos; e o segundo é a análise funcional que se trata da manipulação sistemática de eventos ambientais (variáveis dependentes e independentes) para testar experimentalmente suas funções como antecedentes ou consequências na condução e manutenção de comportamentos desafiantes, ou seja, um sujeito avalia diretamente os efeitos de variáveis de controle sobre o comportamento, que é conhecido como avaliação funcional experimental.

É possível observar que a função de muitos comportamentos desafiantes é a obtenção de atenção das pessoas. Dessa forma é visto que a consequência reforçadora desse comportamento é a produção de atenção. Essas consequências podem acontecer de diferentes formas e envolvem, rir, olhar, conversar, tocar, elogiar, etc. De acordo com Martin e Pear (2018) é possível que em alguns casos o “ralho” também possa funcionar como obtenção de atenção.

A obtenção de itens tangíveis refere-se à apresentação de um comportamento que pode ser a “birra” para obtenção de itens corpóreos, ou seja, que podem ser tocados, que pode ser percebido através do tato como: objetos, comida, bebida, brinquedos, etc. Portanto, a consequência reforçadora desse comportamento é a entrega desses itens tangíveis (MARTIN; PEAR, 2018).

1244

Ressalta-se que os autores Martin e Pear (2018) afirmam que a fuga é um comportamento com função de se livrar de alguma demanda, atividade ou objeto apresentado à criança. Dessa forma, a consequência reforçadora desse comportamento é conseguir a liberação da demanda.

Um comportamento tem a função de fuga quando a sua emissão retira determinado estímulo que está presente no ambiente, como no caso de uma adolescente usar um creme para secar uma acne que já está no seu rosto. Nesse caso, a resposta de usar o creme é uma fuga, mantida pela retirada da espinha, que é um estímulo aversivo já presente. Já a esquiva é um comportamento que evita ou atrasa o próprio estímulo aversivo, ou seja, ocorre quando um determinado estímulo aversivo **não está** presente no ambiente. (MOREIRA; MEDEIROS 2019, p. 79).

A autoestimulação ocorre quando a própria execução do comportamento é suficiente para manter o comportamento acontecendo. Dessa forma, é percebido que a

função do comportamento não é fuga, obtenção de atenção e itens tangíveis, mas diz respeito a um reforçamento automático (MARTIN; PEAR, 2018).

Para Martin e Pear (2018), para identificar os antecedentes e as consequências que controlam o comportamento desafiante utiliza-se a entrevista e o uso de questionários, que pode acontecer com o próprio paciente ou com pessoas familiarizadas com ele. Segundo os autores, quando verbal, o paciente pode ser capaz de informar o que o leva a se engajar em um comportamento em particular, e se não verbal, seus familiares podem ser capazes de fornecer as informações.

Existem também formas mais estruturadas de obter as informações necessárias através de questionários como, “Questionário sobre a função comportamental” (QABF; Matson e Vollmer, 1995), “A Escala de Avaliação de Motivação” (MAS; Durand e Crimmins, 1988), e o “Ferramenta de triagem de análise funcional” (FAST; Iwata et al., 2013). Mas estes questionários de avaliação indireta não possuem o mesmo nível de confiabilidade/fidedignidade que uma análise funcional (MARTIN; PEAR, 2018).

Outra maneira de realizar uma avaliação funcional e identificar variáveis é através de uma avaliação observacional ou descritiva, nesta um sujeito observa cuidadosamente e descreve os antecedentes e as consequências seguidas dos comportamentos em seus ambientes naturais. Esse processo posteriormente fundamentará a construção de hipóteses sobre os estímulos antecedentes, variáveis motivacionais, e consequências que controlam o comportamento problemático, bem como a elaboração de um plano de tratamento. (MARTIN; PEAR, 2018).

1245

Em conformidade com Cipani e Cipani (2017), é possível realizar uma avaliação funcional de um comportamento através do Sistema de Classificação Comportamental Cipani (BCS) que se trata de um procedimento de classificação baseado em funções para categorizar os comportamentos-alvo em ambientes de educação e saúde mental. Este procedimento identifica quatro funções básicas de comportamentos (operantes) e os subdivide em 13 categorias diferentes dentro dessas quatro funções.

Os profissionais que fazem uso de Avaliações Comportamentais Funcionais (FBAS) podem utilizar este procedimento para identificar comportamentos e fazer a classificação em seus relatórios, com o objetivo de transmitir a função do comportamento desafiante. A utilidade de utilizar este procedimento é a possibilidade de ser um caminho alternativo à categorização de comportamentos e a seleção subsequente de tratamentos

diferenciais mais eficazes. (CIPANI; CIPANNI, 2017), dessa forma a classificação do procedimento pode ser observada no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Sistema de Classificação Comportamental Cipani (BCS).

FUNÇÕES DE ACESSO DIRETO (DA 1.0)		
As funções de acesso direto (DA) se referem a um comportamento que produz de forma direta e eficaz a obtenção de um item desejado (ou sensação específica, auditiva, visual, cinestésica, etc.).		
1.1 (DA): estímulos sensoriais imediatos	É um comportamento que produz (sem mediação social) o evento sensorial desejado. Esses efeitos sensoriais são produzidos a partir de comportamentos podem incluir estímulos visuais, auditivos, gustativos, táteis e olfativos.	Exemplo: a criança em uma cadeira se balança para trás e para frente, e produz um movimento que gera uma sensação cinestésica em si mesma.
1.2 (DA) Reforçadores Tangíveis	É um comportamento de obtenção (sem mediação social) de um item, atividade ou evento desejado (ou seja, reforçador tangível). Esses itens podem incluir comida, bebida, comida particular ou bebida, atividades individuais ou em grupo, como jogos, esportes, danças, atividades sociais, conversa e interação, uso do telefone, uso do computador, passeios de fim de semana, tempo com amigos e assim por diante.	Exemplo: Uma criança apresenta comportamento de birra quando um adulto não entrega um brinquedo de sua preferência.
FUNÇÕES DE ACESSO SOCIALMENTE MEDIADO (SMA 2.0)		
As funções de SMA envolvem um comportamento que produz de forma eficaz e eficiente a obtenção de um item ou evento desejado (por meio de alguém agindo em tal comportamento).		
2.1 SMA: Atenção Adulto / Equipe	São comportamentos que geram produção de atenção do adulto / equipe em relação a outros comportamentos. Tal atenção de adulto / equipe pode ser na forma de comentários vocais e interação, bem como não vocal, que incluem contato visual, gestos, contato físico e / ou aproximação	Exemplo: Uma criança que está brincando na sala, começa a falar muito alto ao perceber que o adulto (que brincava com ela) está dividindo atenção com outra criança.
2.2 SMA: Atenção dos colegas	São comportamentos que geram a atenção dos pares. Tal atenção pode ser na forma de comentários vocais e interação, bem como comportamentos não-vocais, incluindo contato visual, gestos, contato físico e / ou associação próxima, como amizade, afiliação contínua com um indivíduo como parte de um grupo.	Exemplo: Uma criança que deseja atenção de seus pares, então ela fala um palavrão, e ela é alvo de afeições e sorrisos pelos pares.
2.3 SMA: Reforçadores Tangíveis	É um comportamento que gera a aquisição de um item, atividade ou evento desejado (ou seja, reforçador tangível) pela ação de outra pessoa (ou seja, mediação social). Esses itens podem incluir comida, bebida, comida ou bebida específica, atividades individuais ou em grupo, como jogos, esportes, danças, conversa e interação social, uso do telefone, uso do computador, passeios de fim de semana ou tempo com amigos.	Exemplo: uma criança deseja comer um bolinho e se joga no chão durante vários minutos e recebe os bolinhos.
FUNÇÕES DE FUGA DIRETA (DE 3.0)		
As funções de fuga direta (DE) envolvem comportamento que termina ou evita de forma eficaz e eficiente uma atividade ou evento aversivo (indesejado) (de maneira direta e não socialmente mediada).		

3.1 (DE): Situações Sociais Desagradáveis	São comportamentos para encerrar ou adiar / evitar situações sociais desagradáveis.	Exemplo: uma criança entra em uma sala e todos os coleguinhas riem de sua roupa, a criança sai da sala envergonhada.
3.2 (DE): Tarefas ou atribuições demoradas	São comportamentos para encerrar ou adiar / evitar tarefas, ou atribuições demoradas.	Exemplo: Uma criança evita fazer determinada atividade porque ela demora muito para acabar.
3.3 (DE): Tarefas ou atribuições difíceis	São comportamentos para encerrar adiar ou evitar tarefas, ou atribuições difíceis.	Exemplo: Uma criança chora quando tem que fazer uma tarefa de matemática que acha muito difícil.
3.4 (DE): Estímulos Físicos Aversivos ou Evento	São comportamentos para encerrar imediatamente ou evitar estímulos físicos aversivos. Esses estímulos físicos aversivos podem incluir quaisquer itens ou eventos (aspecto não social de um evento) que produzem comportamento de evitação (geram uma reação de “medo” quando confrontados com tal). Sensações como visuais, auditivas, gustativas e assim por diante, também podem ser estímulos que geram comportamento de fuga ou evitação.	Exemplo: Uma criança tem medo de balão, provavelmente pelo barulho que emite quando estoura.
FUNÇÕES DE FUGA DE SITUAÇÕES SOCIALMENTE MEDIADAS (SME 4.0)		
As funções de fuga socialmente mediadas envolvem comportamento que eficientemente termina ou evita uma atividade ou evento aversivo (indesejado) (por meio de alguém agindo em tal comportamento).		
4.1 (SME): Situações sociais desagradáveis	São comportamentos para encerrar ou adiar / evitar situações sociais desagradáveis pela ação de outra pessoa (ou seja, mediação social).	Exemplo: Uma pessoa está vestida de palhaço e a criança tem medo de palhaço, então a criança pede para a mãe para tirá-la dali.
4.2 (SME): Tarefas ou atribuições longas	São comportamentos para encerrar ou adiar / evitar tarefas demoradas, tarefas ou atribuições instrucionais pela ação de outra pessoa, ou seja, a mediação social.	Exemplo: uma criança não gosta da tarefa de geografia e pede para os pais retirarem a tarefa.
4.3 (SME): Tarefas ou atribuições difíceis	São comportamentos para encerrar adiar ou evitar tarefas, ou atribuições difíceis pela ação de outra pessoa, ou seja, a mediação social.	Exemplo: Uma criança chora para o Atendente terapêutico (AT) quando tem que realizar uma tarefa difícil.
4.4 (SME): Estímulos Físicos ou Eventos Aversivos	São comportamentos para encerrar adiar / evitar estímulos físicos aversivos pela ação de outra pessoa, ou seja, a mediação social.	Exemplo: Uma criança chora para o AT quando tem que entrar na sala de atendimento.

Fonte: Cipani e Cipani (2017).

De acordo com Martin e Pear (2018), os principais comportamentos problemáticos podem ser divididos em duas categorias: 1) operante; e 2) respondente ou eliciado. As causas do comportamento operante são divididas em: Reforço positivo A, B, e C, e Reforço negativo D, E, e F. O comportamento respondente tem apenas dois indicadores A e B,

sendo ocorrência consistente em uma dada situação e sem consequência reforçadora claramente viável como podemos observar no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Causas de comportamentos desafiante operante e respondente ou eliciado

COMPORTAMENTO OPERANTE		
REFORÇO POSITIVO		
A. Comportamentos desafiante mantidos por reforço social positivo	São desenvolvidos e mantidos pela atenção social que evocam	Ex: Uma criança pode apresentar birra/tolice e não permitir que os pais conversem com outra pessoa pela atenção que é produzida.
B. Comportamentos desafiante mantidos por reforço positivo autoestimulante interno	São reforçados pela estimulação sensorial que produzem internamente, o próprio comportamento em si é considerado automaticamente reforçador.	Ex: Uma criança pode aproximar os brinquedos nos olhos pelo feedback sensorial ou perceptivo produzido pela aproximação periférica na vista.
C. Comportamentos desafiante mantidos por reforço sensorial externo positivo	São mantidos e desenvolvidos por algum reforçador sensorial externo não social (visões e sons)	Ex: Uma criança pode jogar brinquedos possivelmente pelo barulho produzido quando os brinquedos caem ao chão.
REFORÇO NEGATIVO		
D. Comportamentos desafiante mantidos por reforço social negativo	São comportamentos reforçados pela fuga das demandas, neste o indivíduo se engaja no comportamento somente quando certos tipos de demanda ou pedidos são feitos	Ex: Uma criança pode apresentar birra quando solicitada a responder algo difícil que pode ser reforçada pela retirada da solicitação.
E. Comportamentos desafiante mantidos por reforço sensorial interno negativo	Comportamento mantido por reforço sensorial interno negativo, para aliviar as sensações desagradáveis internas.	Fuga de estímulos sensoriais externos aversivos.
F. Comportamentos desafiante mantidos por reforço sensorial externo negativo	Fuga de estímulos sensoriais externos aversivos.	Ex: Uma criança pode ficar coçando a bexiga e tentando tirar a bermuda que estivesse apertando demais a cintura.
COMPORTAMENTO RESPONDENTE OU ELICIADO		
A. Comportamentos desafiante respondentes ou eliciados	Quando em um estímulo previamente neutro ocorreu estreita associação com um evento aversivo, esse estímulo poderá eliciar um comportamento problemático. Os dois indicadores de que um comportamento problemático é eliciado é sua ocorrência em determinada situação e com certos estímulos, e não ser seguido por qualquer consequência reforçadora claramente identificável	Ex: Uma criança apresenta comportamento problemático quando está na presença de um balão, se joga no chão, esperneia, grita e chora (falando não) apontando para o objeto.
CAUSAS MÉDICAS DE COMPORTAMENTOS DESAFIANTE		
B. Comportamentos desafiante mantidos por causas médicas	Ocorre se o problema emergir de forma repentina e aparentemente não estiver relacionado com nenhuma alteração no ambiente do indivíduo.	Ex: Um indivíduo não verbal pode bater a própria cabeça contra a parede para diminuir a dor oriunda de uma fonte interna, como uma dor de dente.

Fonte: Martin e Pear (2018).

A vista disso, diante do contexto apresentado, seria possível considerar o uso de um procedimento que poderá proporcionar para os profissionais de saúde e educação que lidam com crianças/sujeitos com TEA o conhecimento necessário para que possam conduzir de maneira adequada esses comportamentos desafiantes, sem reforçá-los e os levando à extinção e/ou diminuição de sua frequência. Este procedimento será apresentado e discutido a seguir.

O Behavior Skills Training (BST) e seus principais componentes

Este procedimento possui suas raízes na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), e foi fundamentado em suas sete dimensões que tinham como objetivo ampliar o repertório comportamental de um sujeito, e paralelamente, diminuir a frequência de comportamentos pouco adaptativos (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018). A busca por técnicas que produzam mudanças efetivas para problemas aplicados levou ao desenvolvimento do BST (BUCK, 2014).

Conforme Buck (2014) o BST é um procedimento utilizado para aquisições de habilidades em um repertório comportamental. Segundo o estudo, o BST foi usado para treinar efetivamente indivíduos em todas as faixas etárias e níveis de habilidade, muitas habilidades variadas de ensino foram ensinadas com sucesso através do uso do BST. Para Ward-Horner e Sturmey (2012) o BST é um pacote de ensino eficaz composto com uma combinação de métodos, que quando usados juntos, criam uma técnica eficaz para ensinar indivíduos, nesse caso os profissionais.

Em conformidade com Ward-Horner e Sturmey (2012) o BST é um pacote de ensino de aquisição de habilidades que consiste em quatro etapas sendo: 1) instrução, 2) modelação, 3) *role-play*, e 4) feedback, que serão descritas no quadro 5 abaixo.

Quadro 5 - Etapas do procedimento BST e suas definições

ETAPAS DO BST	
INSTRUÇÃO	Pode ser escrita ou verbalizada, o objetivo desta etapa é que o treinador proporcione ao treinando uma explicação de como realizar a habilidade ou comportamento-alvo.
MODELAÇÃO	Nesta etapa a habilidade é demonstrada, na modelação o comportamento de um sujeito tem sua probabilidade alterada resultante

	da observação de um comportamento de outra pessoa
ROLE-PLAY	Nesta etapa os <i>trainees</i> devem treinar a execução da habilidade em uma encenação semelhante demonstrada pelo instrutor. Esta etapa permite que o <i>trainee</i> reproduza a habilidade ensinada pelo treinador.
FEEDBACK	Nesta etapa o <i>trainee</i> recebe observações do profissional, sobre a demonstração da habilidade e como atingir corretamente o comportamento-alvo a ser trabalhado à medida que eles executam a habilidade alvo observando seu desempenho e fornecendo suporte individualizado.

Fonte: Parsons, Rollyson e Reid, 2017.

Para os autores, na etapa de Instrução ocorre uma descrição vocal da habilidade alvo, ou uma descrição por escrito dos comportamentos-alvo que constituem a habilidade. E que a descrição deve ser sucinta e focar exatamente no que precisa ser feito para realizar a habilidade-alvo. Relatam ainda que alguns treinadores falham ao fornecer uma descrição sucinta por escrito da habilidade-alvo, e que em vez de fornecer aos *trainees* um resumo por escrito, a eles é entregue um documento formal extenso, que contém informações além daquilo que a equipe precisa saber para implementar a habilidade (PARSONS; ROLLYSON; REID, 2017).

1250

Moreira e Medeiros (2019) afirmam que a modelação ou aprendizagem por observação de modelos, o comportamento de um sujeito tem sua probabilidade alterada resultante da observação de um comportamento de outra pessoa e da consequência que este produz. Assim sendo, na modelação a princípio, o sujeito não precisa emitir o comportamento pra modificar a probabilidade de ele ocorra. Bastaria que observasse outro sujeito se comportando e produzindo consequências reforçadoras.

Segundo Adams, Tallon e Rimell, (1980 apud PARSONS; ROLLYSON; REID, 2017 p. 02) o treinador poderá desempenhar o papel de profissional e outra pessoa de paciente, onde ocorrerá uma encenação bem roteirizada, para garantir a objetividade e demonstração fluente de todos os componentes-chave da habilidade-alvo.

No ponto de vista de Adams, Tallon e Rimell (1980, apud PARSONS; ROLLYSON; REID, 2017), após a demonstração da habilidade-alvo, os *trainees* devem treinar a execução da habilidade em uma encenação semelhante demonstrada pelo

instrutor, que é chamada de *role-play* e é necessário que ele aconteça enquanto outros trainees observam, o que segundo o estudo é uma prática frequentemente omitida durante o treinamento de uma equipe. Contudo, é observado que treinar a habilidade é um recurso crítico para o sucesso do BST e deve ser exigido de cada *trainee* para produzir um bom desempenho.

Já para Buck (2014) o feedback pode ser entregue na forma de feedback positivo ou feedback corretivo, em que é possível que, dependendo da forma como é manifestado verbalmente ao *trainee*, possa ser interpretado como uma avaliação negativa. Uma vez que o feedback positivo e corretivo tem potencial para reforçar o comportamento correto e coibir o comportamento incorreto.

Segundo Ivancic *et al.* (1981 apud BUCK, 2014 p. 02) em seus estudos sobre a “Avaliação de um programa de supervisão para desenvolver e manter interações terapêuticas entre a equipe e o residente durante as rotinas de cuidados institucionais”, foi observado que o feedback pode ser usado como reforçador de um comportamento, e que através dele é possível manter a habilidade adquirida presente no repertório comportamental do sujeito. Os estudos enfatizam a importância de instruções corretivas específicas e comentários reforçadores. E quando usados corretamente, o feedback positivo e corretivo pode auxiliar na aquisição de uma habilidade e na manutenção no repertório comportamental.

1251

Para compreender melhor o fortalecimento de uma habilidade por meio do reforçamento cabe destacar o conceito de “consequência reforçadora”, que em conformidade com Moreira e Medeiros (2019) é entendida como um comportamento que gera uma consequência que aumenta a probabilidade de esse comportamento voltar a ocorrer, ou seja, se o *trainee* apresentar a aquisição do comportamento-alvo após o *role-play*, o feedback positivo apresentar-se como uma consequência reforçadora, provável de estabelecer a aquisição desta habilidade.

Um componente que também pode ser utilizado no BST é o *ON-THE-JOB*. Conforme Parsons, Rollyson e Reid (2017) este procedimento pode envolver um investimento de tempo considerável pelo profissional, porque ele deve ir ao local de trabalho de cada *trainee* para observação e feedback.

Os autores ressaltam que a quantidade de tempo que os profissionais terão que gastar indo ao trabalho do *trainee* poderá ser minimizado se cada *trainee* tiver alcançado o

critério de habilidades-alvo estabelecido durante as sessões de *role-play* anteriores. Será observado se o *trainee* apresenta proficiência em demonstrar a habilidade-alvo no ambiente de trabalho comparado ao nível apresentado durante o *role-play* (PARSONS; ROLLYSON; REID, 2017).

O componente *on-the-job* também pode concluir o processo de treinamento. E ainda, embora a conclusão do treinamento muitas vezes seja uma etapa necessária para promover o desempenho do *trainee*, raramente é uma etapa suficiente. Faz-se necessário que as habilidades recém-adquiridas sejam abordadas a partir de uma perspectiva de gestão de desempenho, para garantir que sejam mantidas, juntamente com apresentação contínua de feedback de supervisores ou pessoas especializadas (PARSONS; ROLLYSON; REID, 2017).

Em outro estudo é possível observar a existência de mais um componente, relacionado a verificação de desempenho do *trainee*. Para Guimarães *et al.* (2018), em seus estudos sobre o “Treinamento de cuidadores para manejo de comportamentos inadequados de crianças com TEA”, o componente *FOLLOW-UP* é uma sessão realizada após um mês de intervenção para verificar se o desempenho dos participantes foi mantido após o tempo transcorrido.

1252

No estudo esta sessão consistiu em *role-play* com os pesquisadores para manejo de comportamentos desafiantes. Caso o participante não apresentasse o critério de desempenho igual ou superior a 80% de acertos na sessão, era fornecido um nível de ajuda, que era mantida até que o participante atingisse o critério de precisão de desempenho (80% em duas sessões consecutivas ou 100% em uma sessão) (GUIMARÃES *et al.*, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao BST e seus principais componentes, durante a execução deste estudo, foi visto que o BST tem sido usado para ensinar uma grande variedade de habilidades importantes a crianças, adultos e indivíduos com déficits no desenvolvimento. Que também é usado para ensinar profissionais e pais como trabalhar com crianças e indivíduos com déficits cognitivos e de repertório comportamental global (BUCK, 2014; GUIMARÃES *et al.*, 2018; ROLLYSON; REID, 2012; SAROKOFF; STURMEY, 2004).

No estudo de Guimarães *et al.*, (2018) chamado de “Treino de cuidadores para manejo de comportamentos inadequados de crianças com transtorno do espectro do

autismo”, os resultados mostraram que o procedimento (BST) utilizado foi eficaz para ensinar o manejo de comportamentos inadequados para cuidadores de crianças com TEA. De acordo com os autores a eficiência do procedimento é demonstrada pelo fato de que o número de sessões necessárias para alcançar critério de aprendizagem foi pequeno, sendo, portanto, uma possibilidade viável de intervenção comportamental voltada para cuidadores de pessoas com TEA.

Parsons, Rollyson e Reid (2012) em seu estudo chamado, “Treinamento de equipe com base em evidências: um guia para profissionais”, em que o objetivo do estudo era, ensinar os funcionários para realizar tarefas de trabalho que eles anteriormente não podiam realizar antes do treinamento, e observaram que os resultados dos estudos de caso apoiam a eficácia do protocolo de treinamento BST. Foi observado que todos os participantes aumentaram suas habilidades corretas de solicitação e sinalização após o treinamento e todos mostraram uso proficiente das habilidades recém-adquiridas no trabalho.

Sarokoff e Sturmey (2004) em seu estudo chamado, “Os efeitos do BST na implementação de ensino discreto na equipe”, observaram que durante a linha de base, todos os professores mostraram baixo desempenho e, após o treinamento em BST, todos os três professores mostraram uma grande melhoria na implementação do ensino por teste discreto. Onde, o percentual de pontuações foram 43%, 49% e 43% durante linha de base para 97%, 98% e 99% durante o pós-treinamento em BST.

1253

No estudo de Courtemanche *et al.* (2020) chamado, “Ampliando o treinamento de habilidades comportamentais: eficácia de treinamentos em larga escala e com várias habilidades”, onde, os instrutores utilizaram instrução, modelação, *role-play* e feedback para instruir dois grandes grupos de participantes de várias origens acadêmicas e profissionais em uma variedade de habilidades. Observaram que a maioria dos participantes atingiu o nível prescrito de competência (ou seja, de menos de 60% para 90% de implementação correta ou superior) nas habilidades desejadas durante as avaliações de aquisição e manutenção.

No estudo de Matos *et al.* (2021) chamado, “Efeitos do *Behavioral Skills Training* (BST) sobre o Desempenho de Universitários no Atendimento a Crianças Autista”, onde a pesquisa mediu efeitos do procedimento BST sobre o aprendizado de operantes verbais por 06 acadêmicos de Psicologia em um laboratório de pesquisa e intervenção. Onde eles

passaram inicialmente por um estágio observacional de intervenção comportamental. De acordo com o estudo durante a linha de base, nenhum deles demonstrou 90% de precisão. E logo após quando o treino BST com feedback imediato e atrasado foi definido, o nível de precisão foi atingido por todos os acadêmicos. Foi visto que uma sonda de generalização foi conduzida no ensino de operantes verbais a uma criança com TEA, e todos os universitários demonstraram 100% de precisão.

Foi possível observar que em alguns artigos nos últimos anos usaram todos os componentes ou apenas alguns do BST para ensinar habilidades (BUCK, 2014; GUIMARÃES *et al.*, 2018; ROLLYSON; REID, 2012; SAROKOFF; STURMEY, 2004). Para Buck (2014) alguns pesquisadores cunharam diferentes termos para seus procedimentos, é possível que a sobreposição de nomes possa facilmente causar confusão.

Neste estudo foi possível também observar que o BST é um instrumento com surgimento recente e ainda pouco disseminado entre profissionais de diferentes áreas, e que mesmo com excepcional popularidade se apresenta cientificamente como um procedimento eficaz para o ensino de novos repertórios comportamentais em sujeitos, tanto típicos como atípicos (GUIMARÃES *et al.*, 2018), pois, foi visto em diferentes pesquisas apresentadas neste estudo, seu potencial de resolutividade, eficiência e produtividade, gerando apontamentos que nos fazem acreditar na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos submetidos a este procedimento (BUCK, 2014; GUIMARÃES *et al.*, 2018; ROLLYSON; REID, 2012; SAROKOFF; STURMEY, 2004, COURTEMANCHE *et al.*, 2020; MATOS *et al.*, 2021).

1254

Duarte, Silva e Velosso, (2018) sugerem que é fundamental compreender que o mais importante é ensinar comportamentos, e não apenas reproduzir comportamentos. A motivação deste estudo está na preocupação com pacientes que apresentam comportamentos desafiantes e a integridade física deles e dos envolvidos. E apesar da excepcional popularidade deste instrumento faz-se necessário realizar uma reflexão sobre a importância da construção de conhecimento científico a respeito deste tema, como também estudos que possam mensurar a performance e a aplicação do BST em diferentes campos de aquisição de novas habilidades comportamentais, mas que acima de tudo possa ser transformador para a família, profissionais envolvidos e a pessoa com TEA.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **DSM-V. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5, ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

BUCK, Hannah M. **The Efficacy of Behavior Skills Training: A Literature Review**. Southern Illinois University Carbondale. Florida, p. 1 - 41. 2014: OpenSIUC. Disponível em < <https://core.ac.uk/download/pdf/60572096.pdf> >. Acesso em: 08 de abril de 2021.

CORDIOLI, Aristides Volpato.; GREVET, Eugenio Horácio (org.). **Psicoterapias: abordagens atuais**. Porto Alegre: Artmed, 2019. 4. ed.

CRUZ, Aline Ellen Alves Queiros.; MOREIRA, Márcio Borges Autismo. **Estratégias científicas para lidar com comportamentos desafiadores**. 1. ed. Brasília, DF. Instituto Walden4, 2021.

CIPANI, Ennio.; CIPANI, Alessandra. **Behavioral classification system for problematic behaviors in schools: a diagnostic manual**. New York, NY. Springer Publishing Company, LLC, 2017.

COURTEMANCHE, Andrea B.; TURNER, Laura B.; MOLTENI, John D.; GROSKREUTZ, Nicole C. **Scaling Up Behavioral Skills Training: Effectiveness of Large-Scale and Multiskill Trainings**. Behavior Analysis in Practice (2021) 14:36-50. Disponível em: < <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00480-5> > Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

1255

DUARTE, Cintia Perez.; SILVA, Luciana Coltri.; VELLOSO, Renata de Lima. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memmon Edições Científicas, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, M. S. da S.; MARTINS, T. E. M.; KEUFFER, S. I. C.; COSTA, M. R. C.; LOBATO, J. L.; SILVA, Álvaro J. M. e; SOUZA, C. B. A. de; BARROS, R. da S. **Treino de cuidadores para manejo de comportamentos inadequados de crianças com transtorno do espectro do autismo**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 40-53, 2018. Disponível em: <10.31505/rbtcc.v20i3.1217> Acesso em: 10 maio.021 > Acesso em: 11 de abril de 2020.

MOREIRA, Márcio B.; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

MARTIN, Garry.; PEAR, Joseph. **Modificação do comportamento: o que é e como fazer**. 10. ed. - Rio de Janeiro. Roca, 2018.

PARSONS, Marsha B.; ROLLYSON, Jeannia H.; e REID, Dennis H. frs. **Evidence-Based Staff Training: A Guide for Practitioners. Behavior**. Analysis in Practice, 5, 2-11 (2012). Disponível em <<https://doi.org/10.1007/BF03391819>> Acesso em: 10 de abril de 2021.

SAROKOFF, Randi A. STURMEY, Peter. **The Effects Of Behavioral Skills Training On Staff Implementation Of Discrete-Trial Teaching.** Journal Of Applied Behavior Analysis – Pubmed: New York. 2004, 37, 535-538. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1284533/pdf/15669415.pdf>> acesso em: 10 de abril de 2021.

SELLA, Ana Carolina.; RIBEIRO, Daniela Mendonça (Organizadoras). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

WARD-HORNER., John.; STURMEY., Peter. **Component Analysis Of Behavior Skills Training In Functional Analysis.** Behavioral interventions behav. Intervent. 27: 75-92. Wiley online library, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/bin.1339>> Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

DE MATOS, D. C.; HÜBNER, M. M. C.; DE MATOS, P. G. S.; DE ARAÚJO, C. X.; DA SILVA, L. G. Efeitos do Behavioral Skills Training sobre o Desempenho de Universitários no Atendimento a Crianças Autistas. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, [S. l.]**, v. 23, n. 1, p. 1-25, 2021. DOI: 10.31505/rbtcc.v23i1.1421. Disponível em: <<https://rbtcc.webhostusp.sti.usp.br/index.php/RBTCC/article/view/1421>>. Acesso em: 19 de dezembro de 2021.