Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32309

COMUNICAÇÃO FUNCIONAL E REFORÇAMENTO DIFERENCIAL NO AUTISMO: IMPLICAÇÕES PARA O APOIO EDUCACIONAL A CRIANÇAS COM COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS

FUNCTIONAL COMMUNICATION AND DIFFERENTIAL REINFORCEMENT IN AUTISM: IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL SUPPORT FOR CHILDREN WHO DISPLAY AGGRESSIVE BEHAVIOR

COMUNICACIÓN FUNCIONAL Y REFORZAMIENTO DIFERENCIAL EN EL AUTISMO: IMPLICACIONES PARA EL APOYO EDUCATIVO A NIÑOS CON CONDUCTAS AGRESIVAS

Ivaneide do Nascimento de Oliveira[1]
Elizangela Seleiro de Menezes[2]
Lucielma Silva Santos Soares[3]
Michelle de Jesus Barral Borges[4]
Silvana do Socorro Almeida Tromps[5]
Maria Antonia de Oliveira[6]

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições do reforçamento diferencial e do ensino de comunicação funcional para o apoio educacional a crianças autistas que apresentam comportamentos agressivos. Trata-se de pesquisa bibliográfica, desenvolvida como revisão narrativa com busca exploratória e seleção intencional de fontes publicadas entre 2022 e 2026. O referencial compreende uma obra sobre reforçamento diferencial sem extinção, cinco artigos científicos e uma nota técnica profissional. A leitura articulou fundamentos conceituais, resultados de pesquisas e implicações éticas para a participação escolar. Os estudos apontam benefícios na ampliação de respostas comunicativas e na redução de comportamentos desafiadores, acompanhados por variações individuais e restrições metodológicas. Identificaram-se lacunas na descrição da manutenção, da generalização e das condições de implementação. A discussão evidencia que ensinar a pedir ajuda, solicitar pausas ou recusar uma proposta exige reconhecer a função do comportamento, disponibilizar meios acessíveis de expressão e oferecer respostas consistentes. Conclui-se que a contribuição educacional dessas práticas depende de avaliação individualizada, colaboração profissional e respeito ao assentimento. A redução de episódios agressivos precisa ser apreciada juntamente com a autonomia, a segurança e o acesso às experiências de aprendizagem, sem pressupor eficácia uniforme ou transferência automática dos resultados para a escola.

Palavras-chave: Autismo. Comunicação funcional. Reforçamento diferencial.

[1]Graduação em Física Licenciatura, Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.
[2]Física licenciatura.
[3]Graduada, Pedagogia Universidade Estadual. Maranhão- UEMA.
[4] 1° Licenciatura em Pedagogia; Segunda Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Libras; Especialista em Educação Especial Inclusiva; Tradutora Intérprete de Libras/Língua; Portuguesa; Literatura Inglesa; Docência do Ensino Superior;
Psicopedagogia; Gestão Escolar Intérprete de Libras Língua/Língua Portuguesa. Faculdade Evangélica do Piauí. Lattes:
[5]Graduação em Lincenciatura em Matemática - CEFET-Ma Pós-graduada em Psicopedagogia- FAMA.
[6]Licenciatura em Pedagogia - Professora de Educação Infantil Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clinicar e Hospitalar. Faculdade de Teologia Hokemãh – FATEH.

ABSTRACT: This article examines the contributions of differential reinforcement and functional communication teaching to educational support for autistic children who display aggressive behavior. This bibliographic study takes the form of a narrative review, with an exploratory search and purposive selection of sources published between 2022 and 2026. Its framework comprises a book on differential reinforcement without extinction, five scientific articles, and a professional technical guidance document. The analysis connected conceptual foundations, research findings, and ethical implications for school participation. Studies indicate benefits in expanding communicative responses and reducing challenging behavior, alongside individual variation and methodological constraints. Gaps were identified in reporting maintenance, generalization, and implementation conditions. The discussion shows that teaching children to request help or breaks, or to decline an activity, requires identifying behavioral function, providing accessible means of expression, and responding consistently. The article concludes that the educational contribution of these practices depends on individualized assessment, professional collaboration, and respect for assent. Reductions in aggressive episodes should be considered alongside autonomy, safety, and access to learning experiences, without assuming uniform effectiveness or automatic transfer of research findings to schools.

Keywords: Autism. Functional communication. Differential reinforcement.

RESUMEN: Este artículo analiza las contribuciones del reforzamiento diferencial y de la enseñanza de comunicación funcional al apoyo educativo de niños autistas con conductas agresivas. Se trata de una investigación bibliográfica, desarrollada como revisión narrativa con búsqueda exploratoria y selección intencional de fuentes publicadas entre 2022 y 2026. El marco comprende un libro sobre reforzamiento diferencial sin extinción, cinco artículos científicos y una nota técnica profesional. El análisis articuló fundamentos conceptuales, resultados de investigaciones e implicaciones éticas para la participación escolar. Los estudios señalan beneficios en la ampliación de respuestas comunicativas y la reducción de conductas desafiantes, junto con variaciones individuales y restricciones metodológicas. Se identificaron lagunas en la descripción del mantenimiento, la generalización y las condiciones de implementación. La discusión indica que enseñar a pedir ayuda, solicitar pausas o rechazar una propuesta exige reconocer la función de la conducta, ofrecer medios accesibles de expresión y responder consistentemente. Se concluye que la contribución educativa de estas prácticas depende de una evaluación individualizada, colaboración profesional y respeto al asentimiento. La reducción de episodios agresivos debe apreciarse junto con la autonomía, la seguridad y el acceso al aprendizaje, sin presuponer eficacia uniforme ni transferencia automática a la escuela.

Palabras clave: Autismo. Comunicación funcional. Reforzamiento diferencial.

INTRODUÇÃO

Quando uma criança bate, empurra ou lança objetos durante uma atividade escolar, a urgência costuma concentrar a atenção no episódio e em sua interrupção. A proteção das pessoas é necessária, mas compreender o acontecimento requer voltar também às condições em que ele se produziu. Importa saber o que estava sendo solicitado, quais meios de expressão estavam disponíveis e como os adultos responderam. No caso de crianças autistas, essa análise não pode reduzir a pessoa ao diagnóstico nem tratar a agressão como uma característica inevitável do autismo. O problema educacional envolve reconhecer necessidades de apoio e construir condições de participação.

Carvalho e Moreira (2022) abordam o reforçamento diferencial de comportamentos alternativos sem extinção no campo da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). A obra reúne programas de ensino construídos a partir de estudos publicados, com informações sobre os participantes, as funções comportamentais e os procedimentos empregados. Essa apresentação didática aproxima o leitor dos fundamentos da intervenção e permite reconhecer diferenças entre os casos. Sua utilização exige, contudo, relacionar as propostas às condições em que foram investigadas: a clareza da descrição não torna um procedimento adequado a qualquer criança.

Pedir uma pausa pode constituir uma alternativa à agressão quando a avaliação identifica que o episódio está relacionado à interrupção de uma demanda. O treino de comunicação funcional procura ensinar uma resposta que permita à criança acessar uma consequência correspondente à função identificada, conforme discutem Carvalho e Moreira (2022). O que se ensina envolve uma relação entre expressão e resposta do interlocutor. Um gesto, uma palavra ou um símbolo só será útil nessa situação se puder ser produzido pela criança e reconhecido por quem a acompanha.

Blair, Park e Risse (2025) identificaram aumento de respostas alternativas e redução de comportamentos desafiadores em sua meta-análise de intervenções de comunicação funcional com crianças autistas. Os próprios autores assinalaram fragilidades nos delineamentos e no acompanhamento dos resultados. Já Torelli e Lloyd (2024), ao investigarem um arranjo sem extinção em escolas públicas, observaram ampliação dos pedidos nos dois participantes, mas redução do comportamento-problema em apenas um deles. A diferença entre esses desfechos sustenta a necessidade de acompanhar separadamente a aprendizagem comunicativa e os episódios que motivaram a intervenção.

A definição do que se pretende modificar também merece exame. Breaux e Smith (2023) defendem intervenções orientadas pelo assentimento, nas quais manifestações vocais e não vocais de concordância ou recusa sejam consideradas ao longo do atendimento. O Conselho Federal de Psicologia (2025) associa a qualidade das intervenções à individualização, à qualificação profissional e ao respeito à autonomia. Sob essa perspectiva, reduzir a agressão só adquire sentido educacional quando o resultado é apreciado em relação ao bem-estar e à participação da criança. A obediência, isoladamente, informa pouco sobre essas dimensões.

A questão que orienta o artigo é: como o reforçamento diferencial, especialmente em arranjos sem extinção, e o ensino de comunicação funcional podem contribuir para o apoio

educacional a crianças autistas que apresentam comportamentos agressivos? Busca-se analisar essa contribuição e suas condições de uso mediante a leitura da obra de Carvalho e Moreira (2022) em diálogo com Blair, Park e Risse (2025), Corr, Rispoli e Welker (2026), Torelli e Lloyd (2024) e Breaux e Smith (2023). O estudo escolar de Reis e Lourenço (2025) acrescenta a esse diálogo a formação dos interlocutores. O recorte privilegia as relações entre expressão, acompanhamento dos resultados e participação escolar.

MÉTODOS

A investigação é bibliográfica, desenvolvida como revisão narrativa de caráter analítico. A obra de Carvalho e Moreira (2022) orientou a delimitação do problema e a leitura dos conceitos de reforçamento diferencial e intervenção sem extinção. Foram examinadas as seções conceituais, a descrição da elaboração dos programas, os capítulos pertinentes à comunicação funcional e a discussão geral. A consulta à edição digital da editora permitiu conferir o conteúdo e a paginação das citações.

A busca complementar foi realizada, mediante consultas na web direcionadas a páginas de periódicos, registros acadêmicos e acervos de acesso aberto, incluindo a SciELO, o PubMed Central e a Europe PMC. A atualização da busca na SciELO concentrou-se em comunicação alternativa e formação docente no contexto escolar brasileiro. Empregaram-se combinações das expressões “autismo”, “reforçamento diferencial”, “comunicação funcional”, “sem extinção”, “escola”, “functional communication training”, “differential reinforcement”, “without extinction”, “school settings” e “assent”. O recorte de publicação compreendeu os anos de 2022 a 2026, limitado ao material disponível no momento das consultas.

A seleção foi intencional, considerando a relação direta com os conceitos estudados, a pertinência para a discussão educacional e a possibilidade de conferir as informações empregadas. Foram selecionados cinco artigos com texto integral gratuito: duas sínteses de pesquisas, dois estudos empíricos em ambiente escolar e um trabalho conceitual sobre assentimento. Acrescentou-se a Nota Técnica nº 23/2025 do Conselho Federal de Psicologia como referência profissional brasileira para a discussão ética. Esse documento foi diferenciado dos estudos empíricos e não foi tratado como demonstração de eficácia de uma intervenção.

A leitura de cada fonte considerou objetivo, natureza do trabalho, população ou material analisado, resultados pertinentes e restrições de alcance. As informações utilizadas foram confrontadas com os textos integrais gratuitos e os registros editoriais. Na comparação,

distinguiram-se agressão, outras respostas desafiadoras e habilidades comunicativas: os trabalhos não examinam necessariamente os mesmos desfechos, nem incluem apenas participantes autistas. Os dados bibliográficos foram conferidos nas páginas de publicação e, para os artigos, nos registros de DOI.

A interpretação foi organizada em quatro eixos: compreensão funcional dos episódios; ensino de respostas alternativas; acompanhamento e participação escolar; assentimento e responsabilidade profissional. A busca não pretendeu abranger toda a literatura disponível, nem seguiu um protocolo de revisão sistemática. Não foram agregados tamanhos de efeito ou contabilizados participantes das diferentes revisões como amostras independentes, pois suas fontes primárias podem se sobrepor. As conclusões se restringem ao conjunto selecionado, sem coleta de dados com participantes ou avaliação experimental de uma proposta própria.

RESULTADOS

Carvalho e Moreira (2022) sistematizam intervenções em formato didático; Blair, Park e Risse (2025) e Corr, Rispoli e Welker (2026) examinam conjuntos de pesquisas; Torelli e Lloyd (2024) avaliam um arranjo em escolas públicas. Reis e Lourenço (2025) investigam a formação de professores para o uso da comunicação alternativa. Breaux e Smith (2023) discutem assentimento, enquanto o Conselho Federal de Psicologia (2025) apresenta orientações profissionais. Essas sete fontes cumprem funções distintas na análise (Quadro 1). Os resultados são apresentados a seguir, preservando a diferença entre dados de intervenção, sínteses da literatura e recomendações éticas.

Quadro 1 – Natureza das fontes e alcance de suas contribuições

Fonte	Natureza e material	Alcance da contribuição
Carvalho e Moreira (2022)	Livro didático: dez programas organizados a partir de estudos anteriores.	Fundamentos e descrição dos arranjos; não produz novos dados de intervenção.
Blair, Park e Risse (2025)	Meta-análise de 34 estudos, com 79 crianças autistas de dois a oito anos.	Resultados favoráveis, com restrições de qualidade, manutenção e generalização.
Corr, Rispoli e Welker (2026)	Síntese de seis revisões sobre comunicação funcional em ambientes educacionais.	Reúne diferentes populações e contextos; não isola agressão ou ausência de extinção.

Fonte	Natureza e material	Alcance da contribuição
Torelli e Lloyd (2024)	Estudo com dois estudantes com deficiência; comunicação funcional sem extinção.	Mais pedidos para ambos; redução do comportamento-problema para um participante.
Reis e Lourenço (2025)	Estudo A-B com um aluno autista e quatro professores em escola municipal.	Formação dos interlocutores; experiência localizada, sem testar arranjo sem extinção.
Breaux e Smith (2023)	Artigo conceitual sobre assentimento e práticas centradas na pessoa.	Critérios éticos e recomendações; não é comparação experimental de eficácia.
Conselho Federal de Psicologia (2025)	Nota técnica destinada a profissionais de Psicologia no contexto do autismo.	Referência profissional brasileira; não constitui estudo empírico ou norma docente.

Fonte: elaboração própria, com base nas sete fontes selecionadas (2022–2026).

Carvalho e Moreira (2022) elaboraram dez programas de ensino a partir de artigos reunidos em uma revisão anterior. Os programas descrevem participantes, avaliação funcional, preferências e acompanhamento. Na discussão da obra, os autores relatam dificuldades para reconstituir procedimentos pouco detalhados nas fontes e para explicitar pré-requisitos de aplicação. O livro oferece, assim, uma sistematização didática de intervenções publicadas; seus exemplos e resultados remetem aos estudos de origem, sem constituir novos dados produzidos pelos autores com crianças.

Blair, Park e Risse (2025) reuniram 34 estudos de caso único, publicados entre 1996 e 2021, que envolveram 79 crianças autistas de dois a oito anos. Os autores identificaram efeitos favoráveis à redução de comportamentos desafiadores e ao aumento de respostas alternativas. Apenas 29,4% dos estudos, porém, atenderam aos padrões de delineamento do What Works Clearinghouse (WWC), com ou sem ressalvas. Também foram pouco relatadas a manutenção e a generalização. A síntese abrange diferentes comportamentos e componentes de intervenção; seus resultados não isolam a agressão nem os procedimentos sem extinção.

Corr, Rispoli e Welker (2026) examinaram seis revisões sobre comunicação funcional em contextos educacionais e identificaram resultados positivos na redução de comportamentos desafiadores. A comparação revelou, entretanto, diferenças na descrição dos ambientes, dos participantes e dos responsáveis pela implementação. Os autores destacaram a concentração de experiências em classes especializadas e a escassez de informações demográficas. Essas

características restringem a extrapolação para outras realidades escolares e tornam relevante a descrição das condições de uso, para além do resultado obtido em uma situação específica.

Torelli e Lloyd (2024) avaliaram o treino de comunicação funcional sem extinção, com esquemas concorrentes, para dois estudantes com deficiência em escolas públicas. O arranjo favorecia as respostas comunicativas por diferenças na qualidade e na duração do reforçamento. Ambos ampliaram os pedidos; um apresentou redução do comportamento-problema. A investigação abrange deficiências e respostas de diferentes naturezas, sem se restringir à agressão em crianças autistas. O resultado misto recomenda acompanhar cada desfecho, em vez de tomar a aquisição de uma resposta comunicativa como prova de redução dos demais comportamentos.

Reis e Lourenço (2025) desenvolveram um estudo A-B em escola municipal, com um aluno autista de dez anos e quatro professores. O recurso de comunicação já era utilizado pelo estudante; a intervenção incidiu sobre seus interlocutores. Foram observadas mudanças nas interações docentes e redução de comportamentos considerados inadequados. O delineamento e a participação de um único aluno limitam as inferências causais; o trabalho não constitui teste de reforçamento diferencial sem extinção.

Breaux e Smith (2023) discutem escolha, concordância e retirada do assentimento como parte da condução das intervenções. O Conselho Federal de Psicologia (2025), na Nota Técnica nº 23/2025, enfatiza avaliação contínua, formação, supervisão e individualização. A contribuição dessas duas fontes é conceitual e profissional: elas permitem apreciar a relevância dos objetivos e a aceitabilidade dos procedimentos, mas não fornecem medidas experimentais de eficácia. Sua leitura amplia a discussão dos resultados para incluir a experiência da criança diante do apoio recebido.

DISCUSSÃO

O EPISÓDIO E SUAS CONDIÇÕES DE OCORRÊNCIA

A expressão “comportamento agressivo” pode reunir acontecimentos muito diferentes. Bater em alguém, empurrar um colega e lançar um objeto precisam ser descritos de modo que outras pessoas reconheçam o que foi observado. A descrição também deve informar a situação, sem transformar uma interpretação inicial em explicação definitiva. Dizer que a criança “ficou agressiva porque não quis obedecer” antecipa uma conclusão e oferece pouco material para o

planejamento. Registrar a solicitação apresentada, a resposta da criança e os acontecimentos seguintes permite formular perguntas mais precisas.

A avaliação funcional procura compreender as relações entre o comportamento e as condições em que ocorre. A mesma forma de resposta pode estar relacionada a consequências distintas, assim como respostas diferentes podem produzir consequências semelhantes. Carvalho e Moreira (2022) tornam essa variabilidade visível ao organizar intervenções conforme as informações de cada caso. Para a reflexão educacional, a implicação é evitar que um episódio seja interpretado apenas pela aparência. A escolha do apoio deve considerar o que a criança consegue comunicar e o que acontece quando o faz.

Uma associação frequente entre tarefa e episódio ainda não demonstra qual variável mantém o comportamento. A hipótese funcional precisa ser examinada, considerando também os padrões de comunicação e as particularidades cognitivas, emocionais e sensoriais da criança, aspectos destacados pelo Conselho Federal de Psicologia (2025). O registro pedagógico ajuda a reconstruir o acontecimento e a preparar o diálogo com a família e os profissionais envolvidos. Nos casos complexos, essa informação integra a avaliação, sem substituir o trabalho técnico necessário para compreender a situação.

Carvalho e Moreira (2022) vinculam a escolha da intervenção ao conhecimento do caso e à preparação do profissional. Esse entendimento situa o julgamento profissional antes da aplicação de uma técnica. No ambiente escolar, isso envolve reconhecer as atribuições dos diferentes trabalhadores e explicitar quais informações são necessárias antes de modificar os apoios. Um procedimento descrito em um livro oferece conhecimento; sua pertinência depende da avaliação da situação concreta.

REFORÇAMENTO DIFERENCIAL E ARRANJOS SEM EXTINÇÃO

Carvalho e Moreira (2022) descrevem o reforçamento diferencial de comportamentos alternativos como uma organização de consequências que favorece respostas distintas daquela que se busca reduzir. No treino de comunicação funcional, a alternativa ensinada é comunicativa e se relaciona à função identificada. Essa correspondência define a pertinência do ensino: reforçar uma resposta escolhida apenas por parecer adequada pode não oferecer à criança uma maneira de obter o que necessita naquela situação. A seleção exige esclarecer qual relação se pretende construir e por que ela é relevante.

O livro de Carvalho e Moreira (2022) discute arranjos em que a consequência que mantém o comportamento-problema não é inteiramente suspensa. Nesses casos, o planejamento pode diferenciar propriedades do reforçamento destinado às respostas alternativas, como qualidade, duração ou atraso. A expressão "sem extinção", portanto, não significa ausência de organização das consequências. Também não equivale a uma orientação genérica para ignorar episódios ou oferecer recompensas indiscriminadamente. O interesse está em compreender como a alternativa passa a ser viável em uma relação de concorrência, conforme o arranjo investigado.

O contraste observado por Torelli e Lloyd (2024) entre aumento dos pedidos e redução do comportamento-problema impede uma conclusão uniforme sobre o arranjo testado. Uma resposta comunicativa nova constitui um ganho a registrar, mas não demonstra, isoladamente, que o objetivo de redução tenha sido alcançado. Também seria indevido transformar o resultado misto em rejeição de todos os procedimentos sem extinção. O estudo oferece uma contribuição delimitada: mostra a necessidade de verificar como cada participante responde ao arranjo e de rever seus componentes quando os resultados divergem.

Para a educação, a aproximação com esses estudos deve preservar o sentido do conhecimento produzido. A equipe pode beneficiar-se da compreensão das relações entre comunicação e consequências, mas não recebe daí autorização para reproduzir automaticamente procedimentos clínicos. A distinção entre apoio pedagógico e intervenção especializada precisa orientar a colaboração. O professor organiza o ensino e acompanha a participação; decisões técnicas que ultrapassem sua formação devem ser discutidas com os profissionais responsáveis, com definição de objetivos comuns e de responsabilidades.

A EXPRESSÃO DA CRIANÇA E A RESPOSTA DO INTERLOCUTOR

Um cartão de pausa guardado fora de alcance não oferece à criança um meio disponível de expressão. Do mesmo modo, uma palavra difícil de produzir pode tornar o pedido mais trabalhoso do que a resposta que se pretende substituir. Esses exemplos ajudam a interpretar a exigência de uma alternativa acessível e funcional discutida por Corr, Rispoli e Welker (2026). Fala, gestos, símbolos e outros recursos devem ser considerados em relação ao repertório da criança, às situações de uso e à capacidade dos interlocutores de reconhecer a solicitação.

No capítulo dedicado ao treino de comunicação funcional, Carvalho e Moreira (2022) descrevem o ensino de pedidos de intervalo mediante cartões, em casos específicos. Esse

exemplo permite discutir a relação entre a resposta ensinada e a consequência que ela produz. Seu alcance não deve ser confundido com uma definição de comunicação funcional restrita à troca de figuras. Para a escola, a questão é identificar uma forma de expressão utilizável e assegurar que os adultos saibam reconhecê-la. A modalidade precisa servir à criança, em vez de se tornar mais uma condição difícil para conseguir ajuda.

Ensinar a solicitar uma pausa exige combinar o que ocorrerá quando o pedido for feito. Os profissionais envolvidos precisam reconhecer a forma de expressão escolhida e conhecer os encaminhamentos previstos para a continuidade da atividade. A regularidade dessa resposta oferece à criança condições de utilizar o que aprendeu. Na interpretação educacional dos arranjos descritos por Carvalho e Moreira (2022), variar recursos ou situações exige também rever os apoios disponíveis; deixar o atendimento do pedido ao acaso enfraquece a própria finalidade do ensino.

Nessa perspectiva, pedir ajuda, recusar uma proposta e expressar desconforto merecem atenção como repertórios de participação. A ampliação desses meios pode oferecer informações para rever o planejamento, inclusive quando a tarefa está pouco acessível. O apoio educacional não se resume a ensinar a criança a ajustar-se a uma exigência já definida. Ele também envolve examinar se a própria exigência, sua apresentação e os recursos disponíveis favorecem a aprendizagem. Essa leitura conecta o ensino comunicativo à responsabilidade de tornar a experiência escolar compreensível e realizável.

O estudo de Reis e Lourenço (2025) permite examinar essa responsabilidade pelo lado do interlocutor: a familiaridade do aluno com o recurso não assegurava seu uso pelos professores. Comunicação alternativa e treino de comunicação funcional se aproximam pelo interesse na expressão, mas têm escopos distintos. Não são procedimentos equivalentes.

ACOMPANHAMENTO E PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A frequência dos episódios, a comunicação independente e o acesso às atividades descrevem aspectos diferentes da experiência escolar. Torelli e Lloyd (2024) mostram que os dois primeiros podem seguir trajetórias distintas. A leitura educacional desenvolvida aqui acrescenta a necessidade de acompanhar também a participação: permanecer mais afastada da turma pode reduzir as ocasiões de conflito sem melhorar o acesso da criança ao ensino. Por isso, o acompanhamento deve informar tanto o que diminuiu quanto aquilo que passou a ser possível aprender, solicitar ou realizar.

Manutenção e generalização também respondem a perguntas diferentes. A primeira envolve a continuidade das mudanças ao longo do tempo; a segunda, seu alcance em outras situações, com pessoas ou condições distintas. Essas dimensões não podem ser presumidas porque houve êxito em uma sessão. As lacunas identificadas por Blair, Park e Risse (2025) recomendam examinar o que acontece depois do ensino inicial. No contexto educacional, isso exige verificar se o recurso permanece disponível e se a habilidade encontra interlocutores capazes de reconhecê-la em diferentes momentos da rotina.

O registro ganha utilidade quando ajuda professores, profissionais de apoio, família e equipe especializada a compreender uma mudança. Anotações como “foi bem” ou “teve crise” pouco esclarecem o que foi solicitado, o apoio oferecido e a resposta da criança. A descrição breve desses elementos cria melhores condições para discutir a continuidade do trabalho. A informação compartilhada deve ser pertinente à finalidade do acompanhamento e preservar a privacidade. Sua função é subsidiar decisões sobre o ensino e os apoios, evitando que rótulos substituam a análise do acontecimento.

Conhecer o material não basta para acompanhar seu uso. Distinguir um pedido independente de outro produzido com ajuda, reconhecer os sinais de desconforto e registrar mudanças na intensidade dos episódios são tarefas que demandam formação. Ao examinarem a literatura educacional, Corr, Rispoli e Welker (2026) destacam a importância de caracterizar os responsáveis e as condições de implementação. Na escola, essa preocupação se traduz em discutir critérios comuns e selecionar registros viáveis, capazes de retornar ao planejamento e orientar sua revisão.

ASSENTIMENTO E RESPONSABILIDADE NA DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Breaux e Smith (2023) tratam o assentimento como concordância em participar, que pode ser expressa e retirada de formas vocais ou não vocais. No trabalho com crianças, a autorização do responsável não permite presumir essa disposição ao longo de toda a atividade. Os autores propõem acompanhar continuamente os sinais individuais de concordância e recusa. Aproximar-se de um profissional, por exemplo, não informa necessariamente aceitação de todos os procedimentos que ele pretenda realizar. Conhecer essas diferenças evita interpretar silêncio, proximidade ou ausência de protesto como concordância automática.

Participar de uma experiência de aprendizagem e obedecer a uma solicitação não são resultados equivalentes. Um objetivo educacional precisa ter relevância para a criança, seu

acesso ao conhecimento e sua segurança. A discussão de Breaux e Smith (2023) sobre escolha e dignidade ajuda a examinar essa relevância. Aqui, a preocupação com agressões decorre do risco e da interferência na vida escolar; não se estende a formas inofensivas de expressão ou a diferenças que apenas contrariam expectativas adultas. Essa delimitação orienta o que merece ser acompanhado e o que se pretende ampliar.

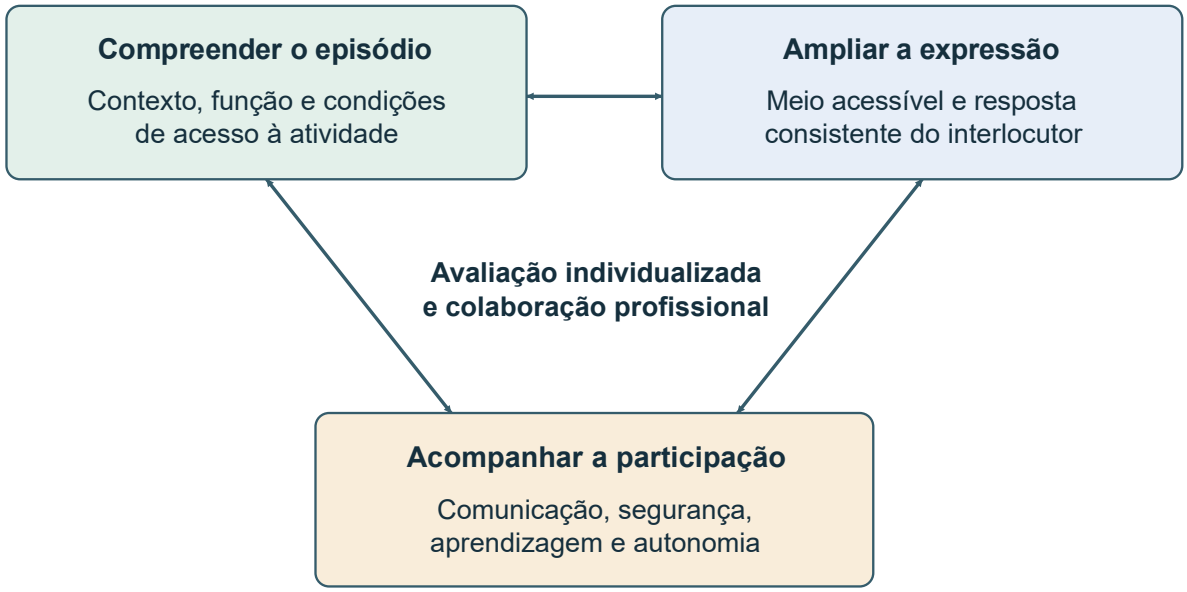
A orientação do Conselho Federal de Psicologia (2025) situa a escuta, a individualização e a qualificação profissional como componentes do cuidado. Seu escopo é a atuação de psicólogas e psicólogos, de modo que não substitui as atribuições educacionais. Ainda assim, constitui uma referência para a interlocução entre os campos, especialmente na discussão de objetivos e acompanhamento. O compromisso compartilhado precisa ser a melhoria da experiência da criança, com proteção de sua integridade e respeito às suas formas de participação.

Esses critérios também se aplicam à escolha das consequências e dos apoios utilizados. Uma preferência não é autorização permanente para qualquer procedimento que a envolva, assim como a obtenção de uma resposta não encerra a apreciação de sua aceitabilidade. A equipe deve considerar como a atividade foi vivida e se houve condições de expressão e escolha. Nos episódios de risco, proteger as pessoas permanece necessário; essa responsabilidade não se confunde com transformar a interrupção emergencial do episódio em uma estratégia suficiente de ensino.

CONTEXTO, COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

As relações entre contexto, comunicação e participação ajudam a reunir as contribuições discutidas. Carvalho e Moreira (2022) evidenciam a necessidade de conhecer o caso; Torelli e Lloyd (2024) permitem distinguir resultados comunicativos e comportamentais; Breaux e Smith (2023) acrescentam a apreciação da concordância da pessoa. A Figura 1 apresenta uma síntese interpretativa dessas relações. As conexões representam a retomada das hipóteses e dos apoios diante do que acontece na atividade; não correspondem a um instrumento validado ou a uma sequência de aplicação clínica.

Figura 1 – Relações entre compreensão do episódio, comunicação e participação escolar



Fonte: elaboração própria, articulando Carvalho e Moreira (2022), Breaux e Smith (2023) e os estudos de comunicação funcional discutidos nesta revisão.

Quando o apoio não produz o resultado esperado, a revisão pode alcançar pontos diferentes: a hipótese sobre a função, a dificuldade da resposta ensinada ou a disponibilidade dos interlocutores. Cada hipótese requer uma apreciação própria. Se o recurso não está acessível, insistir apenas no ensino do pedido deixa intacta uma barreira de uso. Se o pedido é compreendido, mas não encontra uma resposta consistente, a equipe precisa examinar suas condições de atendimento. Essas são implicações interpretativas para o planejamento, cuja pertinência deve ser apreciada em cada contexto escolar.

ALCANCE DOS ACHADOS E QUESTÕES PARA A ESCOLA

A seleção reúne sete fontes de naturezas distintas e não representa toda a produção sobre o tema. Blair, Park e Risse (2025) incluem diferentes comportamentos desafiadores; Corr, Rispoli e Welker (2026) abrangem populações e contextos educacionais diversos; Torelli e Lloyd (2024) investigam dois estudantes com deficiência. Reis e Lourenço (2025) descrevem uma experiência escolar brasileira com um aluno. O livro de Carvalho e Moreira (2022) sistematiza pesquisas anteriores ao recorte das publicações complementares. Essa composição

permite uma discussão conceitual e educacional, mas não uma estimativa de eficácia para crianças autistas em escolas brasileiras. A seleção intencional e a ausência de avaliação metodológica padronizada nesta revisão restringem sua abrangência.

As lacunas apontadas por Blair, Park e Risse (2025) e por Corr, Rispoli e Welker (2026) tornam pertinente acompanhar a continuidade das habilidades em atividades escolares. Interessa compreender quem reconhece o pedido, em quais situações ele é utilizado e o que muda na participação da criança. A investigação dessas questões pode aproximar o resultado de uma intervenção das condições de sua sustentação cotidiana. Essa aproximação exige considerar a experiência infantil, o trabalho da equipe e os recursos disponíveis, sem confundir uma recomendação derivada da literatura com um resultado já demonstrado no contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de Carvalho e Moreira (2022), articulada a Blair, Park e Risse (2025), Corr, Rispoli e Welker (2026) e Torelli e Lloyd (2024), sustenta a pertinência de ensinar meios de expressão relacionados às necessidades identificadas. A contribuição educacional do reforçamento diferencial e da comunicação funcional depende dessa relação: a criança precisa conseguir utilizar a resposta e encontrar interlocutores que a reconheçam. Interpretar o episódio apenas pelo diagnóstico ou por sua aparência oferece uma base insuficiente para escolher o apoio.

Torelli e Lloyd (2024) encontraram ampliação comunicativa sem redução uniforme do comportamento-problema; Blair, Park e Risse (2025) registraram lacunas na manutenção e na generalização. Esses achados qualificam a resposta à questão do artigo. O apoio demanda acompanhamento individualizado e revisão de suas condições de uso, inclusive quando os ganhos iniciais parecem favoráveis. Nos arranjos sem extinção, a interpretação deve permanecer vinculada ao procedimento e à população investigados, sem indicar uma aplicação indistinta a outras situações.

Breaux e Smith (2023) e o Conselho Federal de Psicologia (2025) ampliam essa apreciação ao situarem a concordância, a autonomia e a relevância dos objetivos no cuidado com a pessoa. Na escola, reduzir episódios agressivos interessa juntamente com aquilo que a criança passa a comunicar e vivenciar. O êxito do apoio precisa ser examinado pelo acesso às experiências de aprendizagem, pela segurança e pelas condições de participação. É nesse

acompanhamento que o conhecimento bibliográfico pode contribuir para decisões profissionais fundamentadas e abertas à revisão.

REFERÊNCIAS

BLAIR, Kwang-Sun Cho; PARK, Eun-Young; RISSE, Madeline R. A meta-analysis of functional communication training for young children with ASD and challenging behavior in natural settings. **Behavioral Sciences**, Basel, v. 15, n. 12, art. 1688, 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/bs15121688. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12730082/. Acesso em: 2 out. 2026.

BREAUX, Cassi A.; SMITH, Kristin. Assent in applied behaviour analysis and positive behaviour support: ethical considerations and practical recommendations. **International Journal of Developmental Disabilities**, [S. l.], v. 69, n. 1, p. 111-121, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2144969. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9897747/. Acesso em: 19 out. 2026.

CARVALHO, Rafaella Rocha de; MOREIRA, Márcio Borges. **ABA & TEA**: estratégias para reduzir a frequência de comportamentos agressivos utilizando-se reforçamento diferencial de comportamentos alternativos sem extinção. 1. ed. Brasília, DF: Instituto Walden4, 2022. 85 p. Disponível em: https://www.walden4.com.br/livros/pdfs/de_carvalho_moreira_2022.pdf. Acesso em: 19 out. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Técnica nº 23/2025**: orientações às psicólogas e psicólogos, acerca das intervenções comportamentais baseadas na Análise do Comportamento Aplicada no contexto do Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: CFP, 2025. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2025/07/nota_tecnica_TEA_WEB.pdf. Acesso em: 8 out. 2026.

CORR, Francis; RISPOLI, Mandy; WELKER, Nathan P. A mega-review of functional communication training for students with disabilities in educational settings. **Journal of Behavioral Education**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 715-749, 2026. DOI: https://doi.org/10.1007/s10864-025-09598-4. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10864-025-09598-4. Acesso em: 6 out. 2026.

REIS, Henrique De Candia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Avaliação de ações formativas para interações mediadas por comunicação alternativa junto a aluno com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0137, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0137. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/4FwGw5ZjPh8tp6shCwrzjcw/?lang=pt. Acesso em: 20 out. 2026.

TORELLI, Jessica N.; LLOYD, Blair P. Evaluating functional communication training without extinction in public school settings. **Behavioral Interventions**, [S. l.], v. 39, n. 2, e1995, 2024. DOI: https://doi.org/10.1002/bin.1995. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bin.1995. Acesso em: 19 out. 2026.