

PARADIGMA – CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO COMPORTAMENTO

Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada

**ENSINO DE HABILIDADES DE SEGURANÇA PARA CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA PARA PREVENÇÃO DE SUBTRAÇÃO
DE INCAPAZ**

LUANA PEGORER PERANDIN

São Paulo 2023

PARADIGMA – CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
COMPORTAMENTO

Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada

**ENSINO DE HABILIDADES DE SEGURANÇA PARA CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA PARA PREVENÇÃO DE SUBTRAÇÃO
DE INCAPAZ**

Dissertação apresentada ao Paradigma –
Centro de Ciências e Tecnologia do
Comportamento como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre
Profissional em Análise do Comportamento
Aplicada pelo Programa de Mestrado
Profissional.

Orientador: Dr. Fernando Albregard Cassas

LUANA PEGORER PERANDIN

São Paulo 2023

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Professor Doutor Fernando Albregard Cassas

Avaliação: _____ Assinatura: _____

Professora Doutora Lívia Ferreira Godinho Aureliano

Avaliação: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor Saulo Missiaggia Velasco

Avaliação: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos meus pais Raquel e Marco por me incentivarem a correr atrás dos meus sonhos, principalmente por me ajudarem a alcançar cada um deles e por serem todo apoio que preciso.

A minha irmã Giovana por acreditar que eu daria conta de tudo e por me auxiliar em diversas etapas ao longo da pesquisa.

Ao meu namorado Felipe, pela paciência, pelo apoio e por me incentivar cada dia mais a crescer profissionalmente.

Ao meu orientador Dr^o Fernando Cassas por aceitar minhas ideias, me incentivar e principalmente me guiar ao longo da pesquisa.

A minha banca, Dr^a Livia Aureliano, uma das minhas principais referências na Análise do Comportamento e a responsável por me apresentar essa ciência tão incrível. Ao Dr^o Saulo Velasco por me ensinar o que considero mais desafiador nessa área, delineamentos experimentais e gráficos e por toda contribuição ao longo da minha formação.

As minhas colegas psicólogas, também conhecidas aqui como subtradoras, por disponibilizarem um tempo na agenda para estarem presentes e contribuírem com mais uma parte da minha jornada profissional.

Aos responsáveis dos meus clientes, por acreditaram no meu trabalho e por permitirem que eu faça parte do desenvolvimento de seus bens mais preciosos.

E por fim, aqueles que foram todas as razões para eu estar aqui, meus queridos clientes, cada um com seu sorriso e suas peculiaridades. É por vocês que busco ser uma profissional cada dia melhor.

Sumário

Resumo.....	6
Abstract.....	7
Introdução.....	8
Habilidades de Segurança.....	8
Políticas Públicas no Brasil.....	9
Produção de conhecimento fora do Brasil: Positive Behavior Support.....	13
Pesquisas em Análise do Comportamento Aplicada.....	14
Transtorno do Espectro Autista e Habilidades de Segurança.....	18
Objetivo.....	21
Método.....	22
Participantes.....	22
Considerações éticas.....	25
Local.....	26
Materiais.....	27
Variáveis experimentais.....	28
Procedimento.....	28
Acordo entre observadores.....	32
Resultados.....	33
Discussão.....	40
Considerações finais.....	47
Referências.....	49
Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	56
Anexo 2 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.....	63
Anexo 3 – Termo de Compromisso.....	69
Anexo 4 - Termo de autorização para uso de imagens – responsável.....	71
Anexo 5 - Termo de autorização para uso de imagens – criança.....	72
Anexo 6 – Folha de registro do sistema de pontuação.....	73
Anexo 7 - Questionário de Efeito Colateral para os Pais.....	74

Resumo: Ensinar habilidades de segurança para crianças é uma forma de prevenção de crimes e dos possíveis prejuízos psicológicos que eles possam causar. No Brasil, há poucas políticas públicas como estratégias preventivas. Este trabalho teve como objetivo ensinar três respostas-alvos de prevenção: dizer não, se afastar e relatar para um responsável, diante de subtradoras fictícias, para três crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, de sete, nove e dez anos, através do delineamento de sujeito único AB, utilizando o BST e o IST. Os dois participantes mais velhos, necessitaram de poucas sessões de BST e IST e apresentaram a pontuação máxima durante o teste de generalização, enquanto a participante mais nova, necessitou de mais sessões de BST e IST para emitir as três respostas-alvo e apresentou apenas duas respostas-alvo durante o teste de generalização.

Palavras-chave: Habilidades de segurança; subtração; TEA; autismo; Treino de Habilidades Comportamentais (BST); Treino em situação natural (IST).

Abstract: Teaching safety skills to children is a way to prevent crimes and the possible psychological damage they can cause. In Brazil, there are few public policies as preventive strategies. This work aimed to teach three prevention target responses: say no, walk away, and report to a responsible person, in the face of fictitious subcontractors, to three children diagnosed with Autism Spectrum Disorder, aged seven, nine and ten, through the AB design single-subject, using the BST and IST. The two older participants, required few BST and IST sessions and showed the maximum score during the generalization test, while the youngest participant, required more BST and IST sessions to issue the three target responses and showed only two target responses during the generalization test.

Keywords: security skills; subtraction; ASD; autism; Behavioral Skills Training (BST); In Situ Training (IST).

Introdução

Ensinar habilidades de segurança para crianças é fundamental, como forma de prevenção de crimes e dos possíveis prejuízos psicológicos que eles possam causar. No Brasil, há poucas políticas públicas como estratégias preventivas. Uma tentativa, foi a criação do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, com material didático e aulas ministradas por policiais militares. Porém, a maioria das pesquisas como CEBRID (2008), Silva e Gimenez-Pascoal (2010) e Rolim et al. (2020) mostram a ineficácia dos dados obtidos após intervenção, devido métodos não consistentes na coleta e análise de dados. Além disso, em 2020, o Governo Federal lançou a cartilha Família Protetora, para prevenção e identificação de riscos de abuso sexual, exploração infantil e pedofilia, mas, ainda não há pesquisas sobre sua eficácia.

Diversas estratégias em Análise do Comportamento Aplicada, vem sendo utilizadas ao longo dos anos, em pesquisas realizadas com grupos ou com sujeito único, porém, nenhuma dessas pesquisas foi realizada no Brasil. Videomodelação, treinamento utilizando materiais didáticos, Behavioral Skills Training (BST) e o In Situ Training (IST) são algumas estratégias encontradas na literatura para o ensino de habilidades de segurança. Este trabalho ensinou três respostas-alvos de prevenção para três crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, diante de pessoas desconhecidas, através do delineamento AB, utilizando o BST e o IST.

Habilidades de Segurança

Cless e Gast (1994) definem como comportamentos de segurança, aqueles que possuem a função de fugir ou evitar danos a si mesmo, como por exemplo: abuso sexual, físico ou verbal, coerções, intimidações e privação de cuidados básicos, seja através de respostas verbais ou não

verbais. Além disso, os autores destacam esses comportamentos de segurança como sociais, uma vez que envolve a participação do outro, em forma de ameaça.

O Código Penal (2017), no artigo 249, trata como crime a subtração de incapaz, ou seja, a retirada do menor de dezoito anos ou interdito de seu local. A pena pode variar de dois meses a dois anos, podendo até mesmo deixar de ser aplicada caso não seja constituído por outro crime e o incapaz for restituído. Segundo Jonhson et al. (2006), as consequências dessa retirada podem ser graves, envolvendo abuso sexual e morte. Portanto, a subtração de incapaz poderia ser considerada uma precursora para outros crimes previstos no Código Penal. Por isso, ensinar habilidades de segurança para crianças poderia evitar que situações graves aconteçam.

Carroll-Rowan e Miltenberger (1994) afirmam que raramente é utilizada força física para levar uma criança embora, pois o criminoso se utiliza de iscas potenciais para atraí-las. A pesquisa de Poche et al. (1981) afirma que, principalmente as crianças pequenas, mostram-se suscetíveis a estas iscas, indo espontaneamente com o desconhecido sem o uso de força física. Poche et al. (1988) também demonstraram o quanto o uso de iscas para atração de crianças funciona, uma vez que a maioria dos participantes foi com o desconhecido e outra parte permaneceu próximo a ele não emitindo respostas de segurança.

Li et al. (2020) demonstraram que as crianças tendem a estar mais dispostas a sair com o desconhecido, quando é do sexo feminino. Além disso, em muitos casos, o potencial sequestrador não é totalmente desconhecido e até mesmo possui informações precisas sobre a criança e sua dinâmica familiar, o que pode aumentar a chance de ocorrer a subtração do incapaz.

Políticas Públicas no Brasil

Como Política Pública, uma única estratégia encontrada foi o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, utilizado em escolas públicas e privadas no

Brasil, desde 1992 no Rio de Janeiro e, em 2002, já estava presente em todos os estados. Ele consiste em uma adaptação do DARE (Drug Abuse Resistance Education) utilizado nos Estados Unidos. O objetivo do PROERD é a conscientização de crianças frente a drogas e violência, com estratégias preventivas, tendo como público-alvo a educação infantil com PROERD Kids até jovens adultos, incluindo pais na intervenção.

O material didático do PROERD, elaborado para crianças de quinto ano, chamado *Caindo na Real*, consiste em uma apostila com lições individuais e em grupo, com temáticas de tomada de decisão, uso de álcool e drogas, percepção de risco, comunicação confiante e eficaz, bullying e solicitação de ajuda, além de discussões e dramatizações em aula. As aulas são ministradas por policiais militares que são instrutores previamente treinados e os encontros acontecem semanalmente, durante dez semanas, com duração de aproximadamente quarenta e cinco a sessenta minutos cada. (Lana & Nascimento, 2020). Devido a pandemia do COVID-19, a alternativa criada, foi a gravação de vídeos com duração máxima de quinze minutos para que as crianças tenham acesso a eles durante o período de aulas remotas.

Já o PROERD Kids tem como objetivo ensinar a criança a solicitar ajuda em caso de emergência, sinalização de trânsito, discriminação de pessoas conhecidas e desconhecidas, itens alimentícios e produtos de limpeza, identificação de sentimentos e como agir diante deles, conviver bem e como e para quem pedir ajuda¹.

Na pesquisa do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID, 2008) em parceria com o Pacific Institute for Research and Evaluation (PIRE) divulgada pelo Boletim do CEBRID, não houve diferença significativa entre os grupos que receberam ou não o treinamento do PROERD em São Paulo, após um acompanhamento de quatro anos de 5.713 alunos em sessenta e uma escolas, seja para uso de drogas quanto a outros

¹ Informações disponíveis no material didático do PROERD – *Caindo na Real* e aulas no canal do Youtube da Polícia Militar do Amazonas. Recuperado em 06 de Abril de 2021, de <https://www.youtube.com/playlist?list=PLQUH2d25AJUD6oUxuXqs2WzIFE1qOoDsA>

comportamentos relacionados. O método utilizado para avaliação dos dados na pesquisa não foi publicado.

Silva e Gimenez-Pascoal (2010) realizaram uma revisão de literatura das publicações em bases de dados sobre o PROERD/DARE no Brasil e no exterior. Os autores concluíram que há poucas publicações avaliando a eficácia, principalmente no Brasil e que, mesmo nas pesquisas encontradas, havia divergências de resultados. Sendo que a maioria não apresentou diferenças entre os alunos que participaram do programa em comparação aos que não participaram com relação a uso de drogas e violência, porém, em relação a autoestima, conceito utilizado pelos autores, embora sem descrição em termos de comportamentos, e autocuidado diferenças entre os grupos foram encontradas.

Godinho e Miranda (2014) avaliaram o currículo anterior do PROERD, com alunos que participaram do programa entre 2005 e 2007 em comparação com alunos que não participaram do programa, em uma escola em Juiz de Fora, Minas Gerais. Os resultados encontrados, mostram que não houve indícios de que o PROERD atuou como preventivo para uso de álcool e drogas, autoria e vitimização de crimes. Os dados coletados nesta pesquisa survey foram qualitativos, por meio de entrevistas com ex-alunos e instrutores do PROERD e foi possível observar percepções sobre o programa e autodeclarações diante de crimes e violência. O método de regressão empregado, levantou dados apenas após a intervenção. Além disso, alguns participantes se recusaram a participar ou não foram encontrados, enquanto outros estavam presos e até mesmo haviam falecido. Embora não seja uma colocação dos autores, dentro de uma pesquisa aplicada, uma linha de base deve ser realizada antes da intervenção a fim de demonstrar o controle que a variável independente exerceu sobre a variável dependente.

Vasconcelos (2018) avaliou a eficácia do PROERD como Política Pública para prevenção às drogas e violência na cidade de Capão da Canoa no Rio Grande do Sul. Foi possível perceber que os resultados a qual o programa se propõe foram atingidos e que os

alunos passaram a ter mais informações de como resistir as drogas, seu uso e suas consequências potenciais. Além disso, o grupo que participou do programa se mostrou também mais suscetível a confiar em seus professores e em policiais. Porém, o método empregado na pesquisa envolveu uso de questionários para professores que acompanharam o treinamento do PROERD e suas percepções pós-intervenção e entrevistas com um grupo de alunos que participaram do programa e outro grupo de alunos que não participaram, para que se realizasse uma comparação entre eles. Não houve observação do comportamento direto pré e pós-intervenção. Os professores ainda pontuaram como ponto de melhoria, a necessidade de material didático especial para alunos de inclusão e a continuidade do programa em outros anos letivos.

Cardozo e Nogueira (2019) também avaliaram a eficácia do PROERD na redução de violência na cidade de São Borja no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2007 e 2017. Entre os anos de 2013 e 2016 o número de alunos formados pelo PROERD diminuiu e houve um aumento considerável no número de homicídios na cidade. Os crimes contra patrimônio também aumentaram entre os anos de 2014 e 2015. Com relação ao consumo e tráfico de drogas ele teve um alto índice em 2008 sendo diminuído gradativamente até 2014. No período em que houve a diminuição de alunos formados no programa, esses dados voltaram a aumentar. O método dedutivo empregado na pesquisa não está descrito no artigo, sendo apenas citado, com o uso de levantamento bibliográfico e questionários coletados junto a brigada militar.

Rolim et al. (2020) demonstraram concordância em sua pesquisa também realizada no Rio Grande do Sul, que avaliou estudantes que participaram do PROERD entre 2015 e 2016 e os dados foram coletados em 2018, tendo o delineamento quase-experimental com o uso de autorrelato com trinta e cinco questões, com o levantamento feito por Silva e Gimenez-Pascoal (2010) uma vez que a participação dos alunos no programa do PROERD não foi associada a diminuição de taxas de consumo de drogas e melhora no desempenho escolar dos mesmos. Os

autores ainda citam que pesquisas internacionais não só mostram a ineficácia do programa como preventivo, mas também acabam estimulando o uso de drogas. Assim como os autores anteriores, Rolim et al. (2020) utilizaram apenas o autorrelato através de questionário, com um grupo exposto ao programa e outro não exposto e não houve a observação dos fenômenos em si. Além do próprio programa, eles utilizaram como variáveis do estudo outros aspectos como, residir com a família e qualidade da relação, convivência com familiar que faz uso de álcool e drogas e ter sofrido violência física e/ou escolar.

O Governo Federal através do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2020) lançou uma cartilha para pais e responsáveis com objetivo de prevenção e identificação de riscos de abuso sexual, exploração infantil e pedofilia. Nela são descritos os tipos de violência que uma criança pode sofrer, alguns possíveis sinais de alerta de vítimas que sofreram abuso sexual, informações sobre formas de abuso e abusadores em potencial, como orientar os filhos, como prevenir abuso sexual e pedofilia, o que fazer em caso de risco e notas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda não foram realizadas pesquisas que demonstrem a eficácia da cartilha. Porém, destaca-se que pesquisas anteriores como as realizadas com a cartilha do PROERD, mostraram-se ineficazes ao se utilizar apenas material didático, mesmo tendo sido realizada por policiais militares enquanto instrutores previamente treinados e fazerem uso de dramatizações e discussões em grupo.

Produção de conhecimento fora do Brasil: Positive Behavior Support

O Bully Prevention In Positive Behavior Support de Ross et al. (2008) assim como PROERD apresenta um material didático com base em três respostas: “Stop” (parar), “Walk”(caminhar) e “Talk” (falar) para prevenção de bullying em escolas. O material é dividido seis lições que abordam prevenção da intimidação, o uso das três respostas, para responder a comentários inadequados, fofocas e cyber-bullying, além de outros

comportamentos-problema que possam surgir, além da supervisão em outros locais como refeitório, corredor, academia e parque. As atividades são principalmente em grupo, com discussões e práticas.

Ross e Horner (2009) utilizaram o Positive Behavior Support em escola para não reforçar socialmente comportamentos desrespeitosos, corrigir respostas inapropriadas, ensinar respostas apropriadas, além do treino da equipe escolar quando alunos relatarem os comportamentos-problema. O programa foi implantado com fidedignidade se mostrando funcional com os seis participantes da pesquisa reduzindo incidentes e comportamentos-problema. Os seis participantes selecionados apresentavam problemas de comportamento como provocações e agressões físicas aos colegas, responder aos adultos, roubo e fofoca. Tanto os alunos quanto a escola, foram avaliados, com relação ao conhecimento e aderência do programa por meio de observação no recreio e preenchimento de lista de verificação e a coleta de dados ocorreu com computador portátil com software que fazia fluxo de dados. As respostas-alvo foram bem descritas e as observações registradas através de frequência. Portanto, diferente das pesquisas realizadas no Brasil, esta seguiu um rigor metodológico sendo possível sua replicação.

Pesquisas em Análise do Comportamento Aplicada

Algumas estratégias comportamentais, vem sendo utilizadas há muitos anos para o ensino de habilidades de segurança para crianças com desenvolvimento típico e atípico, como por exemplo: videomodelação com ensaio comportamental (Poche et al., 1988; Carroll-Rowan e Miltenberger, 1994; Godish et al., 2017).

Estratégias semelhantes aos vídeos do PROERD e da pesquisa de Poche et al. (1988), foram utilizadas por Beck e Miltenberger (2009) com o Programa The Safe Side que consiste em vídeo com quarenta e dois minutos de duração que apresenta instruções e videomodelações

com diferentes situações potencialmente perigosas e como agir diante delas de forma lúdica, sem que as crianças ficassem assustadas. Os participantes eram crianças com idade entre seis e oito anos. Porém, diferente do PROERD dramatizações não fazem parte do programa.

Poche et al. (1988) também utilizaram procedimentos aplicados por policiais que eram realizados, anteriormente a pesquisa, em escolas. Os vídeos tinham a duração de vinte minutos e apresentavam diversas situações demonstradas por atores que em alguns momentos chegavam a chamar os atores infantis pelo nome, demonstrando que não necessariamente eram pessoas desconhecidas da criança. Havia pausas interativas para discussão com o grupo e no vídeo, iscas eram apresentadas para que a criança emitisse respostas de dizer não e correr. Os participantes foram divididos em quatro condições experimentais: videomodelação e ensaio, somente videomodelação, programa de treinamento e grupo controle, sendo que obtiveram como resultados, 90% dos participantes do grupo controle indo com desconhecidos, três quartos das crianças aprenderam com o uso do programa de treinamento, já a videomodelação somente, obteve resultados com metade dos participantes, enquanto a videomodelação com ensaio ensinaram quase 85% dos participantes.

O Behavioral Skills Training, também conhecido como BST, foi utilizado por alguns autores, para ensinar habilidades de segurança através dos seus quatro passos, organizados da seguinte forma, segundo Miltenberger (2018):

- 1) Instrução – consiste na descrição dos comportamentos-alvo. Estas instruções devem ser do nível que o aprendiz compreenda, fornecida por alguém que tenha credibilidade com este aprendiz, as instruções devem ser dadas apenas quando ele estiver atento, ele deve ser capaz de repetir a instrução e deve haver a possibilidade de treino logo após o fornecimento da instrução.

- 2) Modelação – o modelo do comportamento-alvo é fornecido e o aprendiz reproduz este modelo, apresentando repertório de imitação generalizada, podendo ser ao vivo ou por

vídeo. O modelo deve conter características físicas semelhantes às do aprendiz, o aprendiz deve estar atento ao modelo, a complexidade do alvo deve estar no nível de repertório que o aprendiz possui, o comportamento-alvo deve ser apresentado e repetido até que o aprendiz imite corretamente, o comportamento-alvo deve ser apresentado de formas diferentes para auxiliar na generalização e deve haver ensaio comportamental logo após o modelo.

3) Ensaio comportamental – verifica-se se houve ou não a ocorrência do comportamento-alvo, sendo que as emissões devem ser reforçadas e correções apresentadas quando houver erro, o contexto deve ser similar ao contexto-alvo, erros devem ser evitados e as ocorrências corretas reforçadas.

4) Feedback – tem função de reforçamento diferencial, ou seja, ocorrências corretas são seguidas por reforço e ocorrências incorretas recebem a correção. É importante que este feedback seja descritivo a respeito do que e como foi feito, bem como o feedback corretivo conter instruções do que deve ser feito na próxima tentativa, sendo que antes desse feedback corretivo, é necessário apresentar reforço para algum aspecto do comportamento emitido pelo indivíduo.

As etapas da instrução e da modelação dentro da contingência de três termos se enquadrariam como antecedentes, o ensaio comportamental como resposta e o feedback como consequência. Além dos passos descritos do BST, a avaliação in situ e In Situ Training (IST) são importantes para garantir generalização. Na avaliação, o comportamento-alvo é observado onde ele precisa ocorrer, ou seja, no ambiente natural e o indivíduo não sabe que está sendo avaliado. Já no IST embora também ocorra em ambiente natural, há a apresentação do feedback (Miltenberger, 2018).

Pesquisas como a Jonhson et al. (2006) compararam dois grupos, sendo que com um foi utilizado apenas BST e o outro BST associado ao IST para ensinar três respostas-alvo de dizer ‘ não ’ quando apresentado a uma isca de subtração, imediatamente caminhar ou fugir

do desconhecido e imediatamente contando a um adulto sobre a isca para cinquenta crianças em idade pré-escolar divididas entre estes grupos e a longo prazo perceberam que IST com BST produzem mais resultados do que somente BST, sendo que a única diferença neste resultado foi no follow-up de 3 meses, embora ambos os grupos tenham aprendido as três respostas-alvo. Johnson et al. (2005) também destacam resultados de maior generalização a longo prazo ao associar os procedimentos de BST e IST em sua pesquisa que também ensinou as mesmas três respostas-alvo, para treze crianças com idade entre quatro e cinco anos, sendo que para cinco participantes não foi necessário o feedback corretivo no IST pois generalizaram apenas com o uso do BST, já outros oito participantes exigiram o treino de IST para melhorar o critério das respostas-alvo.

O BST computadorizado, chamado de CBST foi utilizado por Vanselow e Hanley (2014) para onze crianças com idade entre cinco e seis anos com desenvolvimento típico a emitir respostas de segurança frente a estranhos na primeira etapa e obtiveram como resultado que nove dos onze participantes adquiriram as habilidades de segurança após CBST e IST, um participante respondeu corretamente após somente CBST e outro participante necessitou de consequências adicionais, não especificadas na pesquisa, durante o IST. Já na segunda e terceira etapa adicionaram outros perigos como veneno e isqueiro para ensinar dezesseis crianças a se protegerem. Apesar de ter mostrado resultados após seu uso, o BST quando apresentado diante de perigos diferentes não foi considerado totalmente eficaz durante sondas em ambiente natural, o que poderia não se generalizar se acontecesse uma situação real fazendo com que o participante necessite de treino para cada perigo específico.

Berube (2021) ensinou trigêmeos com desenvolvimento neurotípico, através do BST, a se protegerem de iscas apresentadas por estranhos, sendo que apenas um dos participantes foi exposto ao IST, por não apresentar as três respostas-alvo de segurança na primeira tentativa do

BST, enquanto os outros dois participantes, passaram a emitir as três respostas-alvo imediatamente após o início do procedimento.

Muitas pesquisas utilizam dramatizações durante avaliação e durante o próprio procedimento. Na dramatização a situação é artificial e a criança está ciente, já a sonda ocorre em ambiente natural. Para Poche et al. (1988) sem as sondas, não há garantia que o que as crianças afirmam que fariam, seriam de fato o que elas fariam em caso de situação real. Miltenberger et al. (1990) notaram durante sua pesquisa para habilidades de prevenção de abuso sexual que o relato verbal dos participantes com idade entre quatro e cinco anos e seis e sete anos não correspondiam ao comportamento deles quando observado, reforçando a importância de intervenção e avaliação no contexto natural, como o IST.

Transtorno do Espectro Autista e Habilidades de Segurança

Quando se trata de pessoas com Transtorno do Espectro Autista um dos critérios diagnósticos descritos pelo DSM-5 (2013) está relacionado ao déficit da interação e comunicação social. De acordo com Gunby et al. (2010) estes déficits podem tornar os indivíduos mais suscetíveis à persuasão de pessoas desconhecidas, devido ao uso de iscas potencialmente preferidas. Fisher et al. (2013) trazem que essa suscetibilidade que ocorre com pessoas com deficiência intelectual, pode diminuir a autonomia destes indivíduos dentro de sua comunidade, devido preocupação dos responsáveis. Além disso, tais déficits ainda podem comprometer a discriminação entre o que é seguro ou não, além da percepção de situações novas e desafiadoras. Portanto, ensinar habilidades de segurança para estes indivíduos possibilitariam ganhos futuros na vida deles garantindo sua independência.

Godish et al. (2017) destacam que apesar de haver poucas pesquisas ensinando habilidades de segurança para indivíduos com TEA, a videomodelação pode ser uma boa estratégia por ser facilmente implementada e pode atingir um número maior de participantes.

A videomodelação encontra-se dentro das 28 práticas baseadas em evidência para ensinar pessoas com autismo segundo Steinbrenner et al. (2020).

Gunby et al. (2010) ensinaram três crianças com diagnóstico de autismo a emitirem as mesmas respostas-alvos de segurança descritas nas pesquisas anteriores, através de BST e IST, em que uma das participantes logo após o BST demonstrou generalização recebendo a pontuação máxima por ter emitido as três respostas esperadas, mantendo esse desempenho em todas as sessões após BST. Um dos participantes apresentou variações sendo que o feedback corretivo foi oferecido em seis sessões até que seu desempenho melhorasse. O terceiro participante necessitou de feedback corretivo apenas na primeira sessão após o BST, generalizando as respostas-alvo nas avaliações seguintes.

Rodriguez e Jackson (2010) adicionaram uma palavra de segurança como estratégia antecedente da emissão de três respostas-alvo de segurança, enquanto componente de proteção para subtração de pessoas conhecidas e desconhecidas, ensinando crianças com TEA a se protegerem de possíveis iscas de subtração, ou seja, caso a pessoa não saiba a palavra de segurança, a criança deveria emitir as três respostas-alvo.

Fisher et al. (2013) também ensinaram as três mesmas respostas-alvo de segurança para cinco jovens com deficiência intelectual leve diante da apresentação de iscas por estranhos, sendo que o BST, realizado em sala de aula, foi concluído entre três e quatro dias para todos os participantes e o IST foi concluído em três dias para todos os participantes. No follow-up, um dos participantes necessitou de uma sessão de reforço. Embora durante o BST os participantes tenham atingido critério, quando colocados em ambiente natural não apresentaram generalização, necessitando de pelo menos uma sessão de IST.

Gunby e Rapp (2014) fizeram uso do BST associado ao IST, além de High-P para ensinar respostas de prevenção para três crianças diagnosticadas com autismo. O BST sozinho, não demonstrou pontuação máxima em nenhum dos participantes e após a implementação do

IST e do High-P eles atenderam o critério de desempenho após 10, 7 e 5 sessões. Após o uso dos três procedimentos, os participantes demonstraram ter aprendido as três respostas-alvo, incluindo durante o follow-up de um mês.

No Brasil, não foram encontradas pesquisas aplicadas utilizando estratégias de BST e IST para ensino de habilidades de prevenção do crime de subtração de incapaz. Gimenes Jr. (2016) fez uma revisão de literatura internacional sobre ensino de comportamentos de segurança para pessoas diagnosticadas com autismo, dentre eles para prevenção de aproximação de estranhos em que se constatou que haviam seis pesquisas aplicadas publicadas que faziam uso de práticas baseadas em evidência com pessoas com autismo para este tipo de resposta, dentre elas, três utilizando as estratégias de BST e IST realizadas por Fisher et al. (2013), Gunby e Rapp (2014) e Gunby et al. (2010). Além disso, o autor também levantou comportamentos como pedestre, acidentes domésticos, primeiros socorros, segurança em incêndios, comunicação de abuso, pedir auxílio quando perdido e afastar-se do cuidador. Muitos estudos encontrados não informavam o repertório geral dos participantes em relação a comportamentos em sessão, repertório verbal, habilidades visuais, imitação, estereotípias e tipo de ensino. As pesquisas que informavam o repertório verbal dos participantes, em sua maioria (13 pesquisas) utilizavam participantes com repertório vocal e que apresentavam repertório de seguimento de regras, outra parcela apresentava repertório vocal limitado ou inexistente (7 pesquisas).

Mondello (2020) revisou estratégias de ensino utilizadas para o ensino de habilidades de segurança para crianças com autismo, como BST, videomodelação, uso de dramatizações e realidade virtual, também mostrando a eficácia do uso do BST associado ao IST como estratégia de generalização do que somente com o uso de BST ou outras estratégias de ensino.

Abadir (2021) ensinou adolescentes com TEA de doze anos a se protegerem de possíveis subtrações, utilizando o BST e IST, porém, adicionou a sequência de alta

probabilidade, High-P, como estratégia que poderia aumentar a eficácia dos dois procedimentos anteriores, bem como Gunby e Rapp (2014).

Considerando a dificuldade que pessoas com TEA podem apresentar diante de questões de comunicação social, além da alta probabilidade de crianças aceitarem iscas de pessoas desconhecidas, o presente trabalho teve como objetivo ensinar três respostas-alvo de segurança, sendo duas respostas verbais vocais e uma resposta motora: dizer não, correr ou andar em direção ao responsável e contar imediatamente ao responsável para três crianças com diagnóstico de TEA.

Método

Participantes

Os participantes foram três crianças, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que frequentam o mesmo local de intervenção em Análise do Comportamento Aplicada. A primeira participante N., sexo feminino, possui sete anos. O segundo participante A., sexo masculino, possui nove anos e o terceiro participante L. possui dez anos, do sexo masculino. Na Figura 1, estão descritas as características dos participantes da pesquisa. Todas as famílias, relataram que nunca haviam realizado nenhum procedimento de ensino com os filhos para proteção contra pessoas desconhecidas, apenas chegaram a dar o componente instrução um tempo antes de serem convidados para participação na pesquisa.

Figura 1

Dados dos participantes da pesquisa

Participante	<u>N</u>	<u>A</u>	<u>L</u>
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino
Idade	7 anos	9 anos	10 anos
Diagnóstico	Diagnóstico de TEA	Diagnóstico de TEA e TDAH	Diagnóstico de TEA e TDAH
Tempo de Intervenção	Quatro anos e seis meses	Seis anos	Seis anos e sete meses

As crianças foram selecionadas de acordo com o repertório avaliado pelo Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) de Sundberg (2008) que consiste em um instrumento de avaliação de linguagem baseado na abordagem comportamental (Skinner, 1957), em que considera-se o termo comportamento verbal. O protocolo possui cinco componentes: 1) avaliação dos marcos, 2) avaliação de barreiras, 3)

avaliação de transição, 4) análise de tarefas e rastreamento de habilidades e 5) classificação e metas para PEI. Como critério de inclusão, foram utilizados o primeiro e o segundo componente. A avaliação dos marcos é dividida em três níveis com cinco marcos cada e todos os repertórios possuem pontuação máxima de cinco pontos, sendo um marco independente do outro. O Nível 1 (0-18 meses) avalia o repertório de mandos (pedidos), tatos (nomeação), comportamentos de ouvinte, habilidades visuais e percepção visual, brincar independentemente, habilidade sociais, imitação, ecóico (repetição vocal) e vocalização espontânea. O Nível 2 (18-30 meses) avalia o repertório de mandos (pedidos), tatos (nomeação), comportamentos de ouvinte, habilidades visuais e percepção visual, brincar independentemente, habilidade sociais, imitação, ecóico (repetição vocal), intraverbal, habilidade em grupo, habilidades linguísticas e respostas de ouvinte por função, classe e categoria. O Nível 3 (30-48 meses): avalia o repertório de mandos (pedidos), tatos (nomeação), comportamentos de ouvinte, habilidades visuais e percepção visual, brincar independentemente, habilidade sociais, intraverbal, habilidade em grupo, habilidades linguísticas, leitura, escrita, matemática e respostas de ouvinte por função, classe e categoria. Já a avaliação de barreiras tem como objetivo identificar comportamentos que dificultam ou impedem a aquisição de habilidades ou que impeça a generalização das habilidades aprendidas, elas são distribuídas entre vinte e quatro comportamentos: Comportamentos problema, rastreamento comprometido, falta de controle instrucional, discriminação condicional falha, mandos comprometidos, falha em generalizar, tatos comprometidos, motivadores fracos, ecóicos comprometidos, custo da resposta x Oms, imitação comprometida, dependente de reforçamento, emparelhamento com o modelo comprometido, autoestimulação, habilidades de ouvinte comprometidas, dificuldades articulatórias, intraverbais comprometidos, comportamentos obsessivos compulsivos, habilidades sociais comprometidas, hiperatividade, dependente de dica, falha em manter contato visual, scrolling (adivinhação) e defesa sensorial,

sendo que cada um deles pode receber pontuação entre um e quatro. As avaliações de marcos e barreiras podem ser realizadas simultaneamente.

Os marcos exigidos como critério de inclusão foram 14M do repertório de tato, que exige que a criança emita tatos com sentença completa de quatro ou mais palavras e o 10M do repertório de imitação que exige que a criança faça imitação generalizada, para garantir que tenham repertório básico para emissão das respostas-alvo. Além disso, as crianças deveriam caminhar ou correr de forma independente e apresentar os marcos de ouvinte 14M para seguir instruções com três passos e 15M para ter um repertório de ouvinte no total de mil e duzentas palavras entre nomes, verbos, adjetivos, advérbios, preposições e etc.

Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) e a criança o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) em que estavam descritos os objetivos, benefícios e riscos, procedimentos, informações sobre sigilo e armazenamento de dados da pesquisa. É importante deixar claro, que como qualquer pesquisa na área da saúde realizada com humanos, potenciais riscos poderiam ocorrer. Porém, cuidados foram tomados para minimizá-lo, através do acompanhamento semanal da terapeuta responsável e questionário que foi entregue a família para levantamento de efeito colateral da pesquisa, sendo que se houvesse necessidade de acompanhamento psicológico como efeito colateral da pesquisa, este seria arcado pela pesquisadora. Além disso, o participante/responsável poderia desistir ou retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Ainda houve o risco de perda não voluntária da confidencialidade dos dados obtidos que, caso ocorresse, os responsáveis seriam notificados imediatamente e medidas como abertura de boletim de ocorrência poderiam ser tomadas. No caso da presente pesquisa, isso não foi necessário, pois os dados se mantiveram confidenciais.

Além disso, como critério de inclusão, foram considerados participantes que já frequentem áreas de lazer como: parques e festas de aniversário, sem a necessidade de mediação de um adulto durante 100% do tempo.

Como auxiliares da pesquisa, foram convidadas pessoas do sexo feminino, pois como descrito por Li et al. (2020), crianças mostram-se mais suscetíveis a sair com mulheres, sendo psicólogas com CRP ativo, experiência de pelo menos três anos na área de desenvolvimento atípico e titulação mínima de Especialista em Análise do Comportamento Aplicada. Essas auxiliares foram previamente treinadas para seguirem as orientações da pesquisadora, no papel de subtradora fictícia, bem como no manejo comportamental com a criança, durante as condições de Linha de Base, IST e Teste de Generalização. As psicólogas assinaram o Termo de Compromisso (Anexo 3).

Critérios de inclusão foram aplicados para os participantes de faixa etária pré-determinada no estudo, que possuam diagnóstico de TEA e enquadramento nos marcos do VB-MAPP descritos.

Critérios de exclusão foram aplicados para participantes que não pontuaram nos marcos descritos, tiverem idade inferior a cinco anos e não apresentaram os marcos exigidos para emissão das respostas-alvo.

Considerações Éticas

Além do preenchimento de Termo de Consentimento, Termo de Assentimento e Termo de Compromisso, essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Moriah, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número: 54052321.0.0000.8054; Número do Parecer: 5.190.227; Data da aprovação: 30/12/2021.

Local

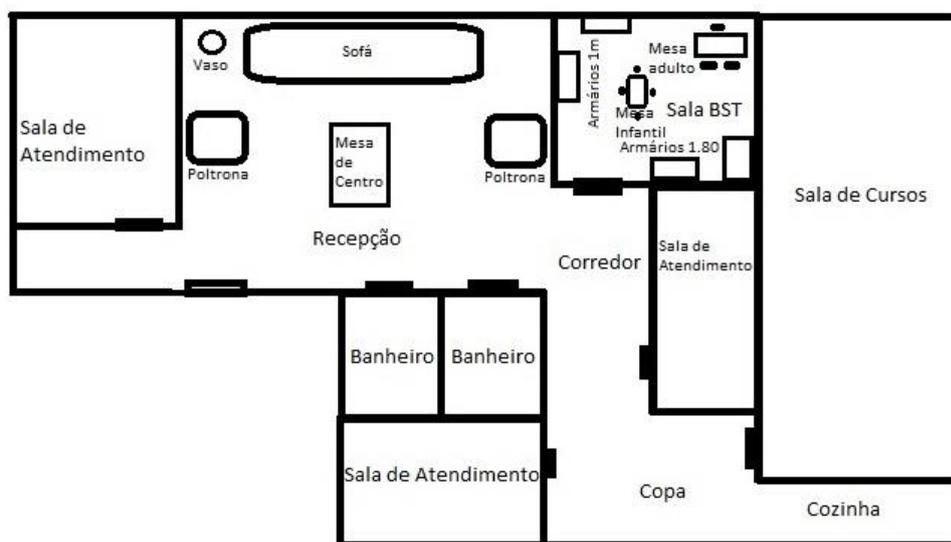
A Linha de Base ocorreu no corredor e recepção do consultório da pesquisadora. A recepção tem a metragem de 4,10m x 3,25m e possui duas poltronas, um sofá, uma mesa de centro, vasos e quadros decorativos, filtro de água e extintor de incêndio, ela fica ao lado da sala em que foi realizado o BST. O corredor é livre e possui a metragem de 4,75m x 1,20m. As outras salas do espaço permaneceram fechadas e não foram utilizadas. O IST foi realizado nos mesmos ambientes.

A sala onde ocorreu o BST tem a metragem de 3,85m x 3,45m e possui dois armários com altura de 1.80m e dois armários com altura de 1m, uma mesa infantil com quatro cadeiras e uma mesa adulto com três cadeiras.

O Pós-Intervenção foi realizado no ambiente natural do participante, ocorrendo em locais como: shopping, padarias e estacionamentos. O responsável pela criança se manteve no mesmo ambiente, mantendo uma distância de um metro dela, apenas desviando a atenção, saindo do campo visual da mesma.

Figura 2

Planta baixa do local em que o estudo foi realizado



Distribuição dos espaços em que a pesquisa foi realizada, recepção e sala BST, sendo que outros espaços permaneceram fechados.

Materiais

Para o BST, foi utilizado videomodelação em que, na gravação, apareceram crianças e adultos no papel de atores, demonstrando a contingência da apresentação da isca de subtração e comportamento esperado que a criança emitisse, bem como a consequência com reforço social. Para o IST e Teste de Generalização, filmagens com gravações de áudio foram realizadas. O termo para uso de imagem foi assinado pelo responsável (Anexo 4) e pela criança (Anexo 5).

As propriedades foram mensuradas através de categorização discreta, com um sistema de pontuação utilizado pelos observadores, sendo realizado um registro de 0 a 4 pontos (Anexo 6), em que:

0 – criança saiu com a subtradora fictícia;

1 – Não saiu com o subtradora fictícia mas não emitiu as três respostas-alvo de segurança;

2 – Emitiu uma resposta-alvo de segurança;

3 – Emitiu duas respostas-alvo de segurança;

4 – Emitiu três respostas-alvo de segurança.

Os dados coletados referente ao sistema de pontuação foram registrados fisicamente e a folha de registro, bem como os termos de consentimento e de uso de imagem assinados pelo participante e por seu responsável, permaneceram no prontuário físico do participante da pesquisa, localizado no consultório da pesquisadora, dentro de armário trancado com chave. A sala da pesquisadora também permaneceu trancada com chave durante sua ausência. As imagens foram gravadas e após a gravação os registros foram guardados em HD externo que também foi guardado no mesmo armário.

Variáveis experimentais

As respostas-alvo, ou seja, a variável dependente, foram duas respostas verbais vocais e uma resposta motora: dizer não, correr ou andar em direção ao responsável e contar imediatamente ao responsável em forma de encadeamento, ou seja, nesta sequência.

As respostas de contar para um adulto deveria conter pelo menos quatro componentes e poderia ser: “estranho, estranho, estranho, estranho”, “X (homem/mulher) falou comigo”, “X(homem/mulher) queria me dar um Y(item preferido)”, “ X (homem/mulher) falou para eu ir embora porque você deixou”. Não seriam aceitas respostas de dizer não com as mãos ou balançando a cabeça, se distanciar a menos de 10 metros ou demorar mais que um minuto para contar a um adulto.

Como variável independente foram utilizados os quatro passos do BST e o IST.

Procedimento

Antes do procedimento, foi solicitado aos responsáveis dos participantes, uma lista de itens preferidos como: alimentos e brinquedos, conforme Figura 3, como potenciais itens reforçadores que poderiam aumentar a probabilidade da emissão da resposta de ir com a subtradora fictícia durante a apresentação da isca.

Figura 3

Lista de itens preferido dos participantes

Participante N	Participante A	Participante L
Kinder Ovo	Lanche do Mc Donalds	Figurinhas da Copa
Brigadeiro	Macarrão	Shopping
Pipoca	Strogonoff de camarão	Viajar
Batatinha	Vingadores	Doces
Tik Tok	Sonic	Videogame
Celular	Cuphead	Tablet
Tablet	Roblox	
Batchan (avó)	Fanta do Halloween	
Escrever	Animais	

O delineamento experimental de sujeito único utilizado na pesquisa, foi AB, tendo como fase A - Linha de Base e fase B - Intervenção. E foi dividido nas seguintes fases:

Treino das subtradoras fictícias

As auxiliares de pesquisa no papel de subtradoras fictícias foram orientadas a manterem os responsáveis pela criança no banheiro próximo a recepção e a terapeuta na sala de atendimento, portanto, a criança permaneceu sozinha na recepção. A subtradora fictícia entrou na recepção e falou com a criança para o fornecimento de iscas para possível subtração da criança. Na isca simples, disse apenas “vamos lá embaixo comigo?”. Na isca de incentivo disse apenas “você gosta de (nome do item descrito pelos responsáveis) eu te dou um, vamos lá embaixo comigo”. Na isca de autoridade disse apenas “seu/sua pai/mãe disse para você encontrá-lo(a) lá embaixo, vamos lá?”. Na isca de ajuda disse apenas “estou perdido, você pode me ajudar a ir até a saída?”. Caso a criança aceitasse a isca, a subtradora fictícia dizia “acho melhor você esperar aqui a sua terapeuta voltar”, se retirando do ambiente. Em hipótese nenhuma, ela tocou fisicamente na criança ou mudou a frase determinada pela pesquisadora.

Fase A: Linha de Base

Na condição de linha de base, o adulto responsável se afastou da criança entrando no banheiro e a subtradora fictícia apareceu oferecendo uma das possíveis iscas, realizando duas sessões de linha de base. Em cada uma das sessões de linha de base, a escolha da isca ocorreu através de sorteio, eliminando a que já teria sido utilizada na primeira sessão, podendo ser:

- 1) Simples - falaria apenas para a criança sair com ela.
- 2) Autoridade - falaria que o responsável disse para criança sair com ela.
- 3) Incentivo - falaria para criança que dará algo para ela.
- 4) Ajuda - falaria que está perdida se a criança pode ajudá-la.

As iscas foram apresentadas de forma semi-aleatória pelas subtradoras fictícias e as respostas corretas não foram reforçadas. Caso a criança fosse com a subtradora fictícia, esta deveria dizer “acho melhor você esperar aqui a sua terapeuta voltar”, se retirando do ambiente. Foram realizadas duas sessões de Linha de Base, em diferentes dias, a fim de evitar que variáveis estranhas, como por exemplo: alteração de sono ou algum tipo de desconforto ou alteração sensorial, pudessem interferir no desempenho do participante. Além disso, os participantes foram expostos a diferentes iscas, como estratégia de generalização das respostas-alvo de segurança, em diferentes contextos.

Fase B: Behavioral Skills Training - BST

Foram utilizados os quatro componentes do BST descritos por Miltenberger (2018). Primeiro, a experimentadora conversou com a criança sobre possíveis iscas de subtração e como agir diante delas, fornecendo as instruções (componente instrução) como por exemplo: “se o seu responsável não falar para você ir com outra pessoa não vá”. Também foi solicitado que a criança repetisse a instrução dada. Após a instrução, ocorreu a videomodelação contendo os atores crianças, emitindo a resposta adequada mediante a isca apresentada pelos atores adultos no papel de subtradores fictícios, bem como o reforço social do adulto responsável (componente videomodelação). A experimentadora realizou o ensaio comportamental com a criança (componente ensaio comportamental), até que ela emitisse uma resposta correta de forma independente, sendo este o critério que encerrava a fase BST de acordo com o autor.

O reforço social foi utilizado nas respostas corretas e caso não ocorresse respostas corretas, o feedback corretivo era fornecido e as tentativas seriam continuadas até que o participante emitisse a resposta correta (componente feedback). Não havia um número específico de respostas corretas pré-determinados no procedimento.

Miltenberger (2018) descreve que a resposta deve ser ensaiada até que ocorram pelos menos algumas respostas corretas. Portanto, optou-se por considerar os critérios de encerramento do BST individualmente para cada participante, a partir do Plano de Ensino Individual (PEI) disponibilizado pela terapeuta do caso e consentido pela família, de acordo com a média de tentativas utilizadas para mudança de critério nos procedimentos de intervenção dos programas de tato, imitação e ouvinte, sendo que para os três participantes, foram consideradas três respostas em sessões consecutivas.

In Situ Training - IST

Imediatamente após o treino do BST, a criança foi colocada no local do experimento (corredores e recepção do consultório) e a contingência foi a mesma da Linha de Base. Porém, o adulto responsável retornou imediatamente, após a saída da subtradora fictícia, e reforçou socialmente a conduta da criança. Assim como no BST, optou-se por considerar os critérios de encerramento do IST individualmente para cada participante, de acordo com a média de tentativas utilizadas para mudança de critério em seu Plano de Ensino Individualizado, sendo três respostas para os três participantes.

Pós-Intervenção: Teste de Generalização

Após um mês da finalização da intervenção, a mesma contingência da Linha de Base foi apresentada, porém, em locais da comunidade com a qual a criança está familiarizada, como shopping, padaria e estacionamento. Para N. foi realizado em um estacionamento, para A. foi realizado na calçada de uma rua e para L. realizado no shopping. Foi entregue um questionário para os pais de pós-treino de efeito colateral (Johnson et. al. 2005) traduzido pela pesquisadora (Anexo 7).

Acordo entre observadores

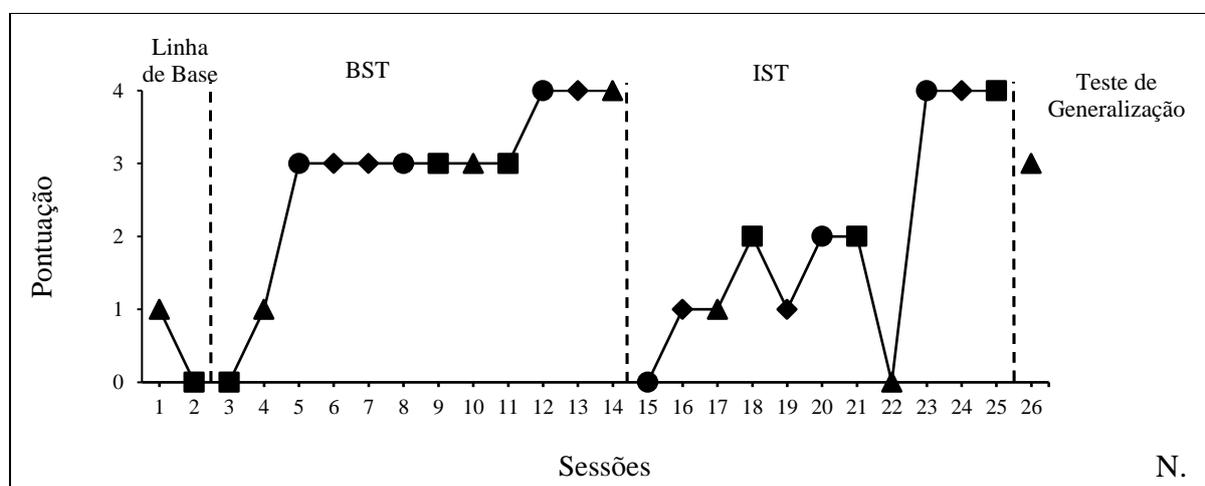
As sessões de BST e IST foram gravadas e os dados registrados pela pesquisadora de acordo com o sistema de pontuação descrito. Um observador externo foi orientado para avaliar 20% intervenção, a fim de se obter a concordância e discordância entre as respostas apresentadas pelos participantes. O índice de acordo entre observadores foi calculado por razão entre frequências, em que a menor frequência é dividida pela maior frequência e multiplicada por 100. Esperava-se que o IOA fosse maior que 90%. Como resultado final, obteve-se a concordância de 93% para participante N. e 100% para os participantes A. e L.

Resultados

Foram realizadas duas sessões de Linha de Base para cada participante, sendo que o critério de encerramento das fases BST e IST consistiu em três sessões consecutivas com atingimento da pontuação máxima de quatro pontos para os três participantes, devido ao Plano de Ensino Individual (PEI) de cada um.

Figura 4

Desempenho da participante N.



Classificação das respostas de N. nas condições de Linha de Base, BST, IST e Teste de Generalização.

Triângulos representam isca simples, quadrados representam iscas de incentivo, círculos representam isca de autoridade e losangos representam isca de ajuda.

Na primeira tentativa de Linha de Base, como demonstra a Figura 4, N. foi abordada com a isca simples, em que apenas foi convidada a ir até a saída, N. não foi com a subtradora e balançou a cabeça fazendo não, o que não era considerada uma resposta-alvo. Já na segunda tentativa, foi oferecido o Kinder Ovo como incentivo e N. aceitou ir com a subtradora. Não apresentando nenhuma das respostas-alvo durante a Linha de Base.

Na primeira tentativa do BST, com a apresentação da isca de incentivo, oferecendo Kinder Ovo novamente, N. aceitou sair com a subtradora. Na segunda tentativa, na isca

simples, emitiu apenas uma resposta de segurança dizendo não. Na terceira oportunidade do BST, N. emitiu as respostas de segurança de dizer não e sair de perto da subtradora, ao ser abordada com a isca de autoridade, embora tenha demorado sete segundos para sair de perto, mas quando chegou próxima ao boneco representando os pais, disse “mamãe eu quero ir” (SIC). Na quarta abordagem, com a isca de ajuda, emitiu as respostas de segurança de dizer não e sair de perto subtradora e ao contar disse “não quero” (SIC), quando questionada sobre o que não queria, respondeu “não quero passear”. Na quinta sessão de BST, também com o uso de isca de ajuda, emitiu as respostas de dizer não e sair de perto da subtradora e ao contar relatou “papai to perdida” (SIC). Na sexta sessão, seguiu emitindo apenas duas respostas de segurança, de dizer não e sair de perto da subtradora e disse “o papai, não quero ir” (SIC). Com a isca de incentivo brigadeiro, N. emitiu duas respostas de segurança-alvo, dizer não e se afastar, porém, relatou “mamãe não quer ir lá embaixo comigo” (SIC). Na oitava sessão de BST, utilizando a isca simples, emitiu as respostas de dizer não e se afastar, dizendo “mamãe sim lá embaixo comigo” (SIC). Na nona sessão do BST, emitiu as respostas de dizer não e se afastar, diante do incentivo pipoca, relatando “mamãe uma estranha” (SIC) não dando continuidade na fala, portanto, apenas três componentes na frase. Na décima sessão, com a isca de autoridade batchan (avó) “mamãe a pessoa falou comigo” (SIC) emitindo as três respostas-alvo de segurança. Na décima primeira sessão, após a apresentação da isca de ajuda, também emitiu as três respostas-alvo de segurança, dizendo “mamãe uma estranha pediu ajuda” (SIC). A décima segunda sessão de BST, encerrou o procedimento, uma vez que N. emitiu as três respostas-alvo, diante da isca simples, por relatar “ô mãe, uma estranha fala comigo” (SIC).

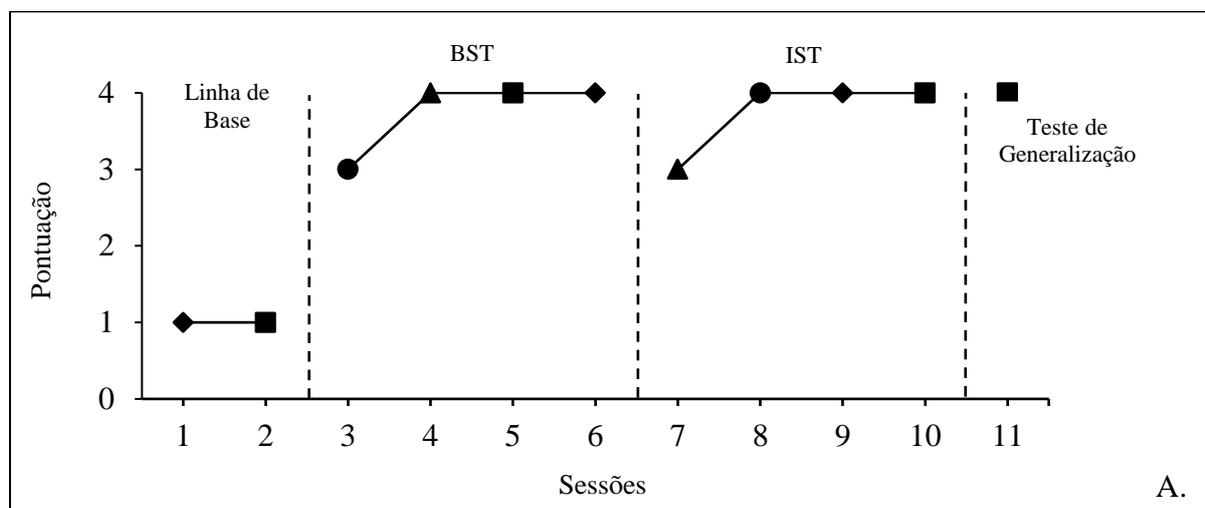
Na sessão seguinte ao término do BST, foi iniciado o IST, a subtradora abordou N. dizendo que o pai dela a aguardava do lado de fora, imediatamente a participante levantou-se e foi com a subtradora não emitindo nenhuma das respostas-alvo. Na segunda tentativa, foi solicitado ajuda para chegar até a rua, N. ignorou a subtradora por vinte e oito segundos, até

que balançou a cabeça, não indo com a subtradora, porém, também não emitiu nenhuma das respostas de segurança. Na terceira sessão de IST, não foi com a subtradora, mas não emitiu nenhuma das respostas-alvo, apenas balançando a cabeça, diante da isca simples, o que não configura resposta-alvo. Na quarta tentativa de IST, com o incentivo pipoca, N. emitiu a resposta-alvo de dizer não, além de virar-se de costas para subtradora, porém, não se afastou e nem relatou a tentativa. Na quinta tentativa do IST, foi abordada com a isca de ajuda, mas não emitiu nenhuma das três respostas-alvo, apenas balançando a cabeça para dizer não. Na sexta tentativa, com o uso da isca de autoridade, a participante apenas disse não, assim como na sétima tentativa em que foi abordada com o incentivo de gravar vídeos no Tik Tok. Já na oitava tentativa de IST, com o uso da isca simples, N. aceitou sair com a subtradora, não emitindo nenhuma das respostas-alvo. Na nona tentativa, com a isca de autoridade, mesmo com a subtradora dizendo que seu pai a aguardava, emitiu as três respostas-alvo de segurança, dizendo não, se distanciando e relatando para mãe “mamãe uma estranha falou comigo” (SIC). Na tentativa seguinte, com a isca de ajuda, também emitiu as três respostas-alvo, pois também disse “mamãe uma estranha falou comigo” (SIC). Na décima primeira tentativa de IST, encerrou o procedimento, pois também emitiu as três-respostas-alvo de segurança, diante da isca de incentivo brigadeiro, ela relatou para a mãe “mamãe uma estranha falou comigo” (SIC).

O Teste de Generalização foi realizado em um estacionamento familiar para ela, sendo que a pesquisadora e o pai da participante se afastaram, a subtradora fictícia se aproximou e ofereceu a isca simples, a participante disse não e se afastou indo em direção aos responsáveis, porém, não relatou a abordagem realizada pela subtradora fictícia, recebendo três pontos.

Figura 5

Desempenho do participante A.



Classificação das respostas de A. nas condições de Linha de Base, BST, IST e Teste de Generalização.

Triângulos representam isca simples, quadrados representam iscas de incentivo, círculos representam isca de autoridade e losangos representam isca de ajuda.

Conforme a Figura 5, A. na primeira tentativa de Linha de Base, foi abordado com a isca de ajuda, em que foi solicitado auxiliar a subtradora a chegar até a saída, pois, ela estava perdida. Ele não aceitou, porém, não emitiu nenhuma das respostas-alvo de segurança, disse apenas que estava aguardando ser atendido pela terapeuta. Na segunda tentativa, o incentivo utilizado foi um cachorro de estimação, em que A. chegou a levantar-se da poltrona para ir com a subtradora, mas apresentou um tempo de latência de vinte e sete segundos até dizer se poderia ser após a terapia e não aceitou ir com a subtradora.

Na primeira sessão de BST, A. apresentou as respostas de segurança de dizer não e se afastar, porém, ao tentar contar, disse “Uma pessoa estranha tava com meu pai” (SIC) durante a abordagem com a isca de autoridade. Embora tenha tentado comunicar, ele tentou contar para o próprio pai que a pessoa estranha estaria com o mesmo, além disso, o tempo de latência entre a abordagem e sair de perto da subtradora, levou cinco segundos, portanto, recebeu feedback

de como poderia contar em uma nova situação e que ele deveria sair imediatamente de perto da pessoa e como deveria relatar. Na segunda sessão de BST, com o uso de isca simples, apresentou as três respostas de segurança-alvo relatando “tem uma menina que falou comigo” (SIC), atingindo a pontuação máxima. Na terceira sessão de BST, com o uso do incentivo de jogo do Roblox, também apresentou as três respostas de segurança-alvo relatando “ela falou pra eu ir pra lá ver o jogo do Roblox” (SIC), atingindo a pontuação máxima novamente. Seriam consideradas mudança de procedimento, três respostas consecutivas com pontuação máxima, portanto, a última sessão de BST se encerrou com A. emitindo as três respostas de segurança e dizendo “uma pessoa falou pra mim ajudar” (SIC) diante da isca de ajuda.

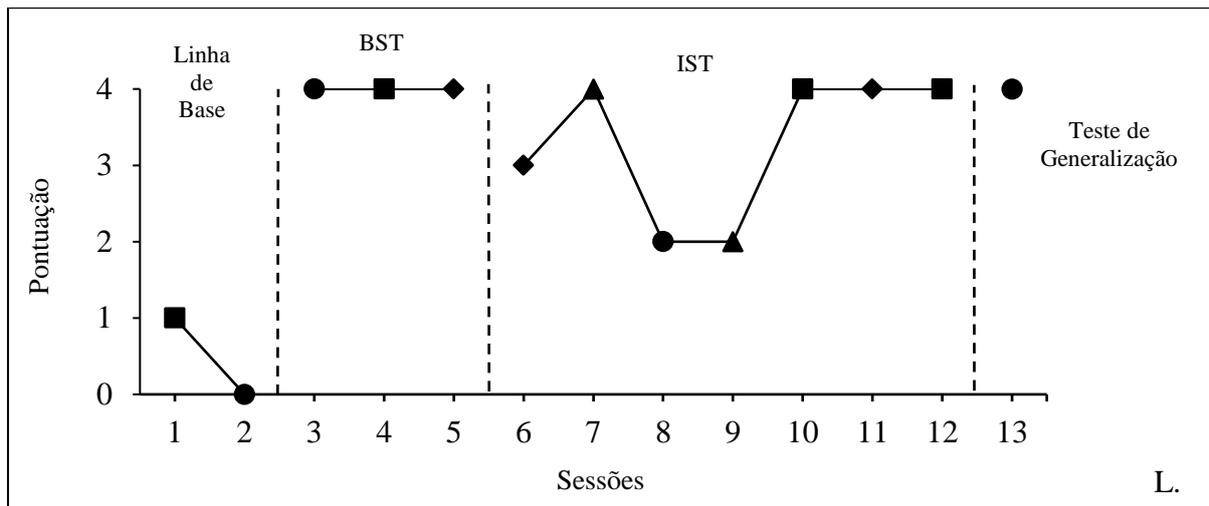
Após o procedimento de BST, foi iniciado o IST, em que na primeira sessão, com o uso de isca simples, A. atingiu três pontos, pois não se afastou da subtradora, apenas disse não e relatou ao pai e a terapeuta “tinha uma pessoa e ela perguntou você quer ir lá embaixo comigo e eu falei não” (SIC), o feedback foi dado, apenas lembrando que ele deveria se afastar. Na segunda tentativa de IST, A. emitiu as três respostas de segurança e disse “ela falou pra eu descer e eu falei não e eu me afastei” (SIC), porém, a isca apresentada era de autoridade, em que foi dito que a terapeuta o aguardava no andar de baixo. Na terceira tentativa de IST, foi apresentada a isca de ajuda e A. emitiu as três respostas-alvo, dizendo “ela falou pra eu ajudar, essa daqui (apontando para subtradora que estava se afastando)” (SIC). Na tentativa que encerrou o BST, utilizando a isca de incentivo Fanta do Halloween, o participante A. também emitiu as três respostas-alvo de segurança, relatando “ela falou para eu ir lá embaixo que tem Fanta do Halloween” (SIC).

O Teste de Generalização foi realizado em uma calçada, de uma rua já familiar para o participante, onde estavam a pesquisadora e o acompanhante terapêutico que o atende no ambiente escolar. A subtradora fictícia se aproximou oferecendo como incentivo um lanche do

Mc Donalds. A. emitiu as três respostas-alvo de segurança, relatando para os terapeutas “Ô tia ela falou para eu ir com ela” (SIC).

Figura 6

Desempenho do participante L.



Classificação das respostas de L. nas condições de Linha de Base, BST, IST e Teste de Generalização.

Triângulos representam isca simples, quadrados representam iscas de incentivo, círculos representam isca de autoridade e losangos representam isca de ajuda.

Na primeira Linha de Base, apresentada na Figura 6, L. foi abordado com o incentivo de figurinhas da Copa do Mundo e emitiu a resposta de segurança de se afastar, ir até a terapeuta e disse “você ouviu (nome da terapeuta?)”(SIC), porém, voltou a se aproximar da subtradora. Já na segunda tentativa de linha de base, ele aceitou ir com a subtradora quando dito que o pai dele o aguardava em outro local, não emitindo nenhuma das respostas-alvo de segurança.

L. recebeu a pontuação máxima desde a primeira tentativa do BST, com a isca de autoridade e relatou “uma menina quer que eu vá com ela, ela quer me roubar, socorro” (SIC). Na isca de incentivo, disse “eu vou contar tudo para o meu gatinho (boneco que simbolizava o responsável), gatinho aquela moça disse que gosta da figurinha da copa e ela quer me roubar”

(SIC). Já na última tentativa, que encerrou o procedimento do BST, utilizando a isca de ajuda, emitiu as três respostas de segurança, dizendo “(nome da terapeuta), ela quer me pegar” (SIC).

Durante o procedimento de IST, na primeira sessão, com a isca de ajuda, emitiu apenas duas respostas de segurança, e na resposta-alvo de dizer não, complementou com “fala pro gibi, pede pro gibi mostrar, não, eu não quero, ai tchau eu não posso ir” (SIC) se distanciando da subtradora, porém, esqueceu de contar para a responsável, fazendo apenas após o feedback da mesma. Na sessão seguinte, com a isca simples, emitiu as três respostas de segurança e disse “eu falei não para aquela moça” (SIC). Já na terceira e quarta sessão do IST, com as iscas de incentivo e simples respectivamente, emitiu apenas a resposta-alvo de dizer não, lembrando-se apenas de relatar e sair de perto, durante o feedback. Na quinta sessão, L. emitiu as três respostas-alvo de segurança, diante da isca de incentivo shopping, relatando para terapeuta “eu falei não para ela, aquela moça queria que roubasse eu” (SIC). Na sexta sessão, diante da isca de ajuda, L. também emitiu as três respostas-alvo, dizendo “eu falei não para aquela moça e eu não respeitei ela” (SIC). A sétima sessão, encerrou o procedimento de IST, uma vez que L. emitiu as três respostas-alvo por três sessões consecutivas, desta vez diante da isca de incentivo videogame, sendo que relatou “eu falei não e eu não respeitei ela fazendo o que ela mandou e eu falei não rápido” (SIC).

O Teste de Generalização foi realizado em um shopping, sendo que o participante estava jogando em uma máquina de fliperama, enquanto os pais e a pesquisadora se encontravam sentados em um quiosque de alimentação. A subtradora fictícia se aproximou, dizendo que os responsáveis haviam autorizado ele a sair com ela, o participante emitiu as três respostas-alvo de segurança, relatando “uma adulta falou comigo, ela queria me roubar” (SIC).

Nenhum dos três participantes de pesquisa apresentaram efeitos colaterais conforme questionário de Johnson et. al. (2005) traduzido pela pesquisadora.

Discussão

Tanto o BST quanto o IST demonstraram ensinar as crianças a se protegerem de possíveis subtrações, uma vez que os três participantes apresentaram desempenho melhor após o treino do que na condição de Linha de Base. As respostas durante o BST foram satisfatórias, sendo que os participantes A. e L. rapidamente finalizaram o procedimento, sendo quatro sessões para um e três sessões para o outro, respectivamente, enquanto a participante N. apresentou dificuldades no relato para o responsável não falando sobre a subtradora fictícia, necessitando assim, de doze sessões para finalizar o BST. O IST foi de extrema importância para os três participantes, pois, nenhum deles emitiu as três respostas-alvo de segurança na primeira oportunidade, necessitando do feedback em um contexto menos estruturado, A participante N. precisou de onze sessões de IST, enquanto o participante A. precisou de apenas quatro sessões, já o participante L. necessitou de sete sessões de IST. O procedimento de IST contribuiu para que as respostas fossem generalizadas, como demonstrado no Teste de Generalização em ambiente não treinado, contribuindo assim, para a eficácia dos resultados da pesquisa.

Jonhson et al. (2006) compararam o ensino de habilidades de segurança com o uso do BST e em outro grupo o uso do BST associado ao IST. O grupo de cinquenta crianças com desenvolvimento típico, foi dividido em grupo controle, grupo apenas BST e grupo BST associado a IST. Os pesquisadores tiveram resultados diferentes do que o esperado, pois acreditavam que o grupo BST associado a IST teriam resultados significativamente diferentes do grupo apenas BST, o que apenas ocorreu na avaliação de acompanhamento após três meses, enquanto nas sondas anteriores, os resultados foram semelhantes. Tais achados demonstram que o BST pode ser eficaz mesmo se utilizado sozinho, porém, a longo prazo mostra-se um dado relevante pensando em generalização, uma vez que os participantes passaram a emitir as três respostas-alvo de segurança mesmo após o encerramento do procedimento. Por este

motivo, nesta pesquisa, os três participantes foram expostos as duas condições e assim como Jonhson et. al (2016) os participantes demonstraram generalizar as respostas para ambientes e pessoas diferentes mesmo após um tempo após o treinamento, exceto a resposta de relatar para um responsável, apresentada pela participante N.

Jonhson et al. (2005) também ensinaram três respostas-alvo de segurança, mas para crianças com desenvolvimento típico com idade entre quatro e cinco anos, fazendo uso do BST e IST. Sendo que todas as crianças apresentaram as habilidades após o treinamento. Nos acompanhamentos de duas semanas e um mês mantiveram as habilidades de segurança adquiridas. No acompanhamento de três meses, três crianças não emitiram todas as respostas-alvo, por não fugirem e nem relatarem a um adulto, sendo estes, segundo os autores, os componentes mais importantes uma vez que garantem a segurança da criança e alerta o adulto a tomar as medidas necessárias. A participante N. também apresentou dificuldade no repertório do relato, porém, não é possível assegurar se é pelo custo de resposta, ou devido dificuldade de linguagem apresentada pela participante com TEA.

Fisher et al. (2013) ensinaram três respostas-alvo de segurança para cinco adultos com deficiência intelectual leve (dentre eles pessoas com paralisia cerebral, TEA, TDAH e Síndrome de Down) através de IST e BST. Após o BST, houve uma avaliação em ambiente natural, onde foi verificada falha, portanto, o IST foi inserido, uma vez que não estavam generalizando o ensaio comportamental apresentado no BST. Apesar da variação nas respostas de fugir e contar ao responsável, todos os participantes seguiram dizendo não nas oportunidades, assim como demonstrado nesta pesquisa e na pesquisa de Jonhson et al. (2005) e conforme os resultados aqui demonstrados, sendo não a resposta mais emitida pelos três participantes.

Abadir et al. (2021) mostram que dois dos participantes, responderam imediatamente a videomodelação, já os outros dois participantes, necessitaram de uma instrução somada a

videomodelação, sendo que um dos participantes necessitou de correção de erros. Tais achados colaboram com os achados deste trabalho e de Jonhson et al. (2006), em que os quatro componentes do BST somados ao IST fazem-se necessários para aprendizado e generalização mais efetiva.

Rodriguez e Jackson (2020) ensinaram cinco crianças com TEA, com idade entre quatro e nove anos a se protegerem de iscas apresentadas por diferentes pessoas, sejam elas conhecidas ou não, além das três-respostas alvo de segurança apresentadas nesta pesquisa, os autores adicionaram o uso de uma palavra de segurança, cujo objetivo era a criança pedir esta palavra e a depender se o subtrador soubesse ou não, emitir as três respostas-alvo, independente de conhecer a pessoa ou não. Todos os participantes atingiram critério e mostraram a generalização para outros ambientes, embora alguns foram expostos em momentos diferentes ao IST, o que reforça a importância deste componente, como já demonstrado nesta pesquisa. A extensão para pessoas familiares mostra-se importante e foi reforçada por Abadir et al. (2021) que optaram por ensinar crianças com TEA a se protegerem também de pessoas conhecidas e desconhecidas, com o uso de palavra de segurança, uma vez que 60% dos alertas emitidos em 2016 pelo NCMEC (Centro Nacional para Crianças Desaparecidas e Exploradas) dos EUA referiam-se a subtração por membros da família. Os pesquisadores ensinaram quatro meninos de doze anos com diagnóstico de TEA que embora tivessem recebido instruções a como se protegerem de potenciais riscos, não haviam recebido treinamento prévio de como agir diante de iscas e nunca haviam sido expostos a videomodelação, bem como os participantes desta pesquisa.

A pesquisa de Abadir et al. (2021) considerou ainda, nos critérios de inclusão, treinamento prévio com o objetivo de averiguar se o participante consegue realizar a distinção entre pessoas conhecidas e desconhecidas. Tal procedimento, poderia ter sido aplicado com a participante N. uma vez que mesmo após a fase BST encerrada recebendo quatro pontos por

três sessões consecutivas, na oitava sessão de IST aceitou ir com a subtradora e durante o feedback não conseguiu explicar se a conhecia ou não, embora nas três sessões seguintes, tenha emitido as três respostas-alvo de segurança, encerrando o procedimento de ensino, este poderia ter seu tempo reduzido com treino prévio. O critério de ter repertório de identificação de pessoas familiares e não familiares, também foi destacado por Gunby e Rapp (2014).

Gunby e Rapp (2014) ensinaram três participantes com diagnóstico de TEA, com idade entre cinco e seis anos a se protegerem da isca de pessoas estranhas, utilizando BST, IST e o componente adicional de High-P (utilizado durante a Linha de Base, Pós treino e acompanhamento), utilizando uma sequência de três instruções seguidas, somente após o High-P a isca de subtração era apresentada. Assim como nesta pesquisa, nenhum dos participantes apresentou pontuação maior do que 1 durante da Linha de Base, apenas o BST não foi suficiente para emissão das três respostas-alvo de segurança, sendo que os três participantes atingiram critério apenas após o início do IST, mostrando novamente a importância da avaliação em ambiente natural e consequentemente o IST.

Gunby et al. (2010), assim como nesta pesquisa, também tiveram como objetivo ensinar por meio do BST e IST, as três respostas-alvo de segurança diante de possíveis iscas de subtração para três crianças com diagnóstico de TEA, com idades de seis, sete e oito anos avaliados e selecionados através dos repertórios do VB-MAPP. Ao contrário desta pesquisa em que a pontuação foi verificada através das filmagens, na pesquisa de Gunby et al. (2010) os registros da pontuação eram realizados por observadores escondidos. O participante mais velho passou a emitir as três respostas-alvo de segurança imediatamente após a primeira sessão de BST e tal resultado permaneceu durante as sondas de acompanhamento, o que condiz com o resultado desta pesquisa, cujo participante mais velho, A., também adquiriu as habilidades necessitando de menos sessões. O participante de sete anos, assim como a participante N. também com sete anos, apresentou variações na emissão das respostas, sendo que mesmo após

o início do procedimento, ambos aceitaram sair com subtrador diante da isca simples, além de precisarem de um número semelhantes de sessões, onze para N. e dez para o participante de Gunby et al. (2010).

Berube et al. (2021) ensinaram trigêmeos com desenvolvimento neurotípico de seis anos a emitirem as três respostas-alvo de segurança de dizer não, se afastar e contar a um adulto, diante de iscas apresentadas por potenciais subtradores. Eles também haviam recebido instruções dos responsáveis antes do início dos procedimentos de BST e IST, bem como N. A. e L.. Durante a Linha de Base, os participantes variaram entre 0 e 2 pontos, enquanto nesta pesquisa a variação foi entre 0 e 1 ponto. Após o BST, apenas dois participantes passaram a emitir as três respostas-alvo de segurança, apenas com elogios, já na primeira sessão, enquanto o terceiro participante precisou do IST para completar a emissão das três respostas-alvo uma vez que aceitou ir com o subtrador na primeira sessão. Ao contrário desta pesquisa, em que optou-se por utilizar o IST para os três participantes, mesmo eles emitindo as três respostas-alvo de segurança por três sessões consecutivas no BST, apenas um participante foi exposto ao IST. Berube et al. (2021) demonstraram a generalização para contexto natural, para os três participantes, independente de terem sido expostos a uma ou duas condições, assim como mostrado por Johnson et al. (2006). Assim como os participantes A. e L., os trigêmeos ensinados pelos autores, aprenderam com poucas sessões, mesmo o participante que necessitou passar pelo IST.

Algumas limitações foram observadas nesta pesquisa, o delineamento utilizado nesta pesquisa, foi AB, embora a maioria das pesquisas encontradas, como: Johnson et al. (2005), Gunby et al. (2010), Fisher et al. (2013), Gunby e Rapp (2014), Rodriguez e Jackson (2020) e Berube (2021), tenham feito uso da Linha de Base Múltipla, ensinar habilidades de segurança para crianças com TEA torna-se urgente, sendo que utilizar Linha de Base Múltipla, requer uma linha de base e coleta de dados por um longo período de tempo, o que poderia colocar os

participantes em perigo. Os experimentos utilizando delineamento AB, segundo Cooper et al. (2019) podem ser úteis e contribuir com novas descobertas, como no caso desta pesquisa, além de ser um delineamento simples. Porém, é importante destacar, que não é possível garantir as relações funcionais entre variável dependente e variável independente, se tornando um dos delineamentos experimentais de sujeito único utilizados com menor frequência.

Outra limitação encontrada, é que assim como Fisher et al. (2013), houve dificuldade para recrutar subtradores, que nesta pesquisa consistiam em psicólogas especialistas em Análise do Comportamento Aplicada que tivessem disponibilidade para comparecer ao local da pesquisa exercendo o papel de subtradora fictícia. Sugere-se em próximas pesquisas, considerar estudantes de graduação que já atuem como acompanhante terapêutico com crianças com TEA para tal papel. Além disso, a pesquisa foi realizada utilizando apenas subtradoras do sexo feminino, não sendo testado em pessoas de outros sexos, portanto, não é possível afirmar que houve generalização para os diferentes sexos. Também como sugere Abadir et al. (2021) algumas subtrações podem ser realizadas por pessoas conhecidas, portanto, adicionar uma palavra de segurança enquanto resposta-alvo, poderia ser uma possível para redução de frequência desse tipo de subtração em pesquisas futuras.

Durante o procedimento do BST, outra limitação verificada, foi a disponibilidade de uma segunda pessoa para completar o ensaio comportamental, o que nesta pesquisa, foi trocado por um boneco simulando o responsável pela criança. Conforme Berube (2021) a solução poderia estar em modelo por vídeo ou programas computadorizados que pudessem funcionar como narrador.

Houve apenas um teste de generalização após um mês do término dos procedimentos, seria importante que tais avaliações fossem contínuas e com menos tempo, como por exemplo em Jonhson et al. (2005) que utilizou sondas após duas semanas, um mês e três meses do término do procedimento.

Em pesquisas futuras, sugere-se incluir participantes que façam uso de comunicação alternativa e aumentativa para as respostas que exijam vocalizações, considerando que grande parte da população com TEA, apresenta questões na comunicação social descritas no DSM-5, conforme American Psychiatric Association (2014).

Considerações finais

Ensinar habilidades de segurança para crianças, consiste em intervir em comportamentos socialmente relevantes, uma vez que a literatura mostra que o crime de subtração de incapaz descrito pelo Código Penal brasileiro poderia ser relacionado a comportamentos precursores para situações mais graves. A gravidade aumenta quando se fala em crianças menores e diante de possíveis iscas, como forma de incentivo, ajuda, autoridade e até mesmo apenas um simples convite para criança sair com um desconhecido sem fazer uso de força física. Além disso, as crianças tendem a se deslocar com indivíduos desconhecidos do sexo feminino. Os pais orientam as crianças, fornecendo instruções apenas verbal, porém, apenas orientação não se mostra eficaz em muitos casos, como dos participantes desta pesquisa, que um tempo antes de serem convidados a participar da pesquisa, já haviam recebido instruções de seus responsáveis e mesmo assim em algumas tentativas aceitaram ir com as subtradoras ou não emitiram nenhuma resposta de segurança durante a condição de Linha de Base e a participante N. durante os procedimentos de BST e IST.

O PROERD utilizado como Política Pública no Brasil, tem se mostrado ineficaz e seriam necessárias mais pesquisas, uma vez que os poucos dados existentes não são consistentes além de apresentarem divergências entre si. Além disso, as pesquisas de acompanhamento ocorreram com alunos que utilizaram o currículo anterior, pesquisas com o currículo reformulado também são necessárias. Os dados encontrados, também não apresentam consistência e procedimentos de análise baseados na Análise do Comportamento Aplicada ao contrário das pesquisas realizadas fora do Brasil.

Já os materiais didáticos, se mostraram insuficientes para ensinar repertório de habilidades de segurança para crianças, principalmente para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, pois como critério diagnóstico, podem ser observadas alterações no que diz respeito a comunicação social incluindo suas percepções sobre a intervenção do outro. A

videomodelação mostrou-se uma estratégia importante, descrita como uma prática baseada em evidência e que pode ser utilizada dentro do BST como um de seus quatro componentes. Mesmo apresentando resultados sozinho em pesquisas anteriores, o BST se mostra mais eficaz quando é associado ao IST seja com indivíduos com desenvolvimento típico, como atípico como parte do planejamento da generalização, importante componente das intervenções em Análise do Comportamento Aplicada conforme demonstrado nesta pesquisa. Além disso, tanto o BST quanto o IST poderiam ser utilizados para ensinar outras habilidades de segurança para crianças, como por exemplo: uso de substâncias tóxicas, mobilidade básica, pedir socorro, primeiros socorros, uso de armas de fogo, incêndio, afogamento, entre outros, tendo como vantagem a simulação de eventos potencialmente perigosos.

Nenhum dos participantes desta pesquisa apresentou efeito colateral de acordo com o questionário entregue aos responsáveis e observação da terapeuta ao longo do procedimento, mostrando-se um procedimento seguro com grandes chances de generalização para o contexto natural.

Referências

- Abadir, C.M, DeBar, R.M, Vladescu, J. C., Reeve, S. A., & Kupferman, D. M. (2021). Effects of video modeling on abduction-prevention skills by individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(3), 1139-1156. <https://doi.org/10.1002/jaba.822>.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91–97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Beck, K. V., & Miltenberger, R. G. (2009). Evaluation of a commercially available program and in situ training by parentes to teach abduction-prevention skills to children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 761–772. <https://doi:10.1901/jaba.2009.42-761>
- Berube, T., Macdonald, J., & Parry-Cruwys, D. (2021). Teaching abduction prevention skills to children using a one-on-one training setting. *Behavioral Interventions*. 2021; 1–11. doi: 10.1002/bin.1806
- Cardozo, I. C., & Nogueira, C. R. D. (2019). Avaliação do programa educacional de resistência as drogas e a violência (PROERD) no município de São Borja. *Brazilian Journal of Development*, 5(7), 7867-7885. <https://doi:10.34117/bjdv5n7-024>

Carroll-Rowan, L., & Miltenberger, R. G. (1994). A comparison of procedures for teaching abduction prevention to preschoolers. *Education & Treatment of Children, 17*, 113–129.

Recuperado em 06 de Abril de 2021, de <https://www.jstor.org/stable/42899348?seq=1>.

CEBRID – Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (2008). Resultados da pesquisa de avaliação sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – Proerd. *Boletim CEBRID, 57*. Recuperado em 31 de Março de 2021, de <https://www.cebrid.com.br/wpcontent/uploads/2014/10/Boletim-CEBRID-57-Janeiro-Fevereiro-Mar%C3%A7o-2008.pdf>

Cless, T. J., & Gast, D. L. (1994). Social Safety Skills Instruction for Individuals with Disabilities: A Sequential Model. *Education and Treatment of Children, 17*(2), 163-184.

Código penal. (2017). Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Applied Behavior Analysis*. 3rd edition. Upper Saddle River: Pearson Education.

Fisher, M. H., Burke, M. M., & Griffin, M. M. (2013). Teaching Young adults with disabilities to respond appropriately to lures from strangers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 46*(2), 528–533. <https://doi:10.1002/jaba.32>

Gimenes Jr., E. S. (2016). *Ensino de comportamentos de segurança para pessoas diagnosticadas com autismo: uma revisão da literatura*. [Dissertação de Mestrado,

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

Godinho, L., & Miranda, J. (2014). Uma avaliação quase experimental do Proerd. *In*: Encontro da ABCP, IX, Brasília. Recuperado em 31 de Março de 2021, de <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/04/avaliacao-quase-experimental-proerd-741.pdf>

Godish, D., Miltenberger, R., & Sanchez, S. (2017). Evaluation of Video Modeling for Teaching Abduction Prevention Skills to Children with Autism Spectrum Disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 1*(3), 168–175. <https://doi:10.1007/s41252-017-0026-4>

Governo Federal. (2020). *Família protetora! Um guia para pais e responsáveis sobre como identificar riscos de abuso sexual, exploração infantil e pedofilia*. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Recuperado em 06 de Abril de 2021, de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/FAMILIAPROTETORA.pdf>

Gunby, K. V., Carr, J. E., & LeBlanc, L. A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(1), 107–112. <https://doi:10.1901/jaba.2010.43-107>

Gunby, K. V., & Rapp, J. T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 47*(4), 856–860. <https://doi:10.1002/jaba.173>

Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Egemo-Helm, K., Jostad, C. M., Flessner, C., & Gatheridge, B. (2005). Evaluation Of Behavioral Skills Training For Teaching Abduction-Prevention Skills To Young Children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38*(1), 67–78. <https://doi:10.1901/jaba.2005.26-04>

Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Knudson, P., Egemo-Helm, K., Kelso, P., Jostad, C., & Langley, L. (2006). A Preliminary Evaluation of Two Behavioral Skills Training Procedures for Teaching Abduction-Prevention Skills to Schoolchildren. *Journal of Applied Behavior Analysis, 39*(1), 25–34. <https://doi:10.1901/jaba.2006.167-04>

Lana, J. F., & Nascimento, J. C. P. (2020). PROERD: Um instrumento de prevenção à violência em Minas Gerais – Brasil. *O Alferes, 77* (30), 146-162.

Li, Q., Zhang, W., Heyman, G. D., Compton, B. J., & Lee, K. (2020). Susceptibility to Being Lured Away by a Stranger: A Real-World Field Test of Selective Trust in Early Childhood. *Psychological Science, 095679762096652*. <https://doi:10.1177/0956797620966526>

Miltenberger, R. G. (2018). *Modificação do comportamento: teoria e prática*. Cengage Learning.

- Miltenberger, R. G., Thiesse-Duffy, E., Suda, K. T., Kozak, C., & Bruellman, J. (1990). Teaching prevention skills to children: The use of multiple measures to evaluate parent versus expert instruction. *Child & Family Behavior Therapy*, *12*(4), 65–87. https://doi.org/10.1300/J019v12n04_04
- Mondello, G. (2020). A Review of Training Interventions to Teach Safety Skills to Children with Autism. University of South Florida. Graduate Theses and Dissertations. Recuperado em 31 de Março de 2021, de <https://scholarcommons.usf.edu/etd/8471>
- Poche, C., Brouwer, R., & Swearingen, M. (1981). Teaching self-protection to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *14*(2), 169–175. <https://doi:10.1901/jaba.1981.14-169>
- Poche, C., Yoder, P., & Miltenberger, R. (1988). Teaching self-protection to children using television techniques. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *21*(3), 253–261. <https://doi:10.1901/jaba.1988.21-253>
- Polícia Militar do Amazonas (2020). Proerd Kids [Youtube channel]. Recuperado em 06 de Abril de 2021, de <https://www.youtube.com/playlist?list=PLQUH2d25AIUD6oUxuXqs2WzlFE1qOoDsA>
- Rodriguez, C. N., & Jackson, M. L. (2020). A Safe-Word Intervention for Abduction Prevention in Children With Autism Spectrum Disorders. *Behavior Analysis in Practice*, *13*, p. 872–882. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00418-x>

Rolim, M., Hermann, D., & Oliveira, C. L. (2020). O PROERD funciona? Notas a partir de estudo quase-experimental. *Ciências Sociais Unisinos*, 56(3), 381-390. [https://doi:10.4013/csu.2020.56.3.11](https://doi.org/10.4013/csu.2020.56.3.11).

Ross, S. W., & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747–759. [https://doi:10.1901/jaba.2009.42-747](https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-747)

Ross, S. W., Horner, R. H., & Stiller, B. (2008). *Bully prevention in positive behavior support*. [Curriculum manual developed for intervention implementation.] Eugene: Educational and Community Supports, University of Oregon.

Silva, A.G., & Gimeniz-Pascoal, S. R. (2010). Pesquisas sobre o programa educacional de resistência às drogas e à violência (PROERD). *Revista LEVS*, 6, 102-114. Recuperado em 31 de Março de 2021, de <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/1130>

Sundberg, M. L. (2008). *VB-MAPP: Verbal behavior milestones assessment and placement program*. Concord: AVB Press.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Vanselow, N. R., & Hanley, G. P. (2014). An evaluation of computerized behavioral skills training to teach safety skills to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 51–69. <https://doi:10.1002/jaba.105>

Vasconcelos, B. D. (2018). *A (in) eficácia do PROERD como política pública de prevenção às drogas e à violência no município de Capão da Canoa – RS*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Direito, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC].

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

Clínica – TCLE

Nome do Participante: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ **Cidade:** _____ **CEP:** _____

E-mail: _____

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar voluntariamente de uma pesquisa que se refere a um projeto de Mestrado da pesquisadora Luana Pegorer Perandin sob Orientação do Prof. Dr. Fernando Albregard Casas do Centro Paradigma de Ciências do Comportamento. Este convite está sendo realizado pois ele(a) apresenta pré-requisitos necessários para fazer parte desta pesquisa por ter o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e realizar intervenção semanal em consultório com a pesquisadora.

1. Título do Trabalho: “Ensino de habilidades de segurança para crianças com Transtorno do Espectro Autista para prevenção de subtração de incapaz”.

2. Objetivo: Ensinar habilidades de segurança para crianças, através de três respostas-alvo frente a subtradoras fictícias: dizer não, correr ou andar em direção ao responsável e contar imediatamente ao responsável, através dos procedimentos de BST e IST.

3. Justificativa: É importante ensinar seu filho(a) como se proteger de potenciais riscos de subtração de incapaz, uma vez que para este crime não é utilizada força física, podendo dificultar a identificação do crime por terceiros, porém, pode ser um comportamento precursor para outros crimes previstos no Código Penal como por exemplo: abuso sexual, cárcere privado, tráfico de crianças e até mesmo a morte. Além disso, crianças pequenas e que possuem

algum prejuízo social, como quadro de Transtorno do Espectro Autista, podem estar mais suscetíveis a estes perigos.

4. Procedimentos: A criança será abordada por auxiliares de pesquisa especialistas em Análise do Comportamento Aplicada que se encontrarão no papel de subtradoras fictícias que apresentação uma das quatro possíveis iscas. Primeiro a criança será ensinada por meio dos quatro passos do BST no consultório em que a criança realiza terapia: 1) instrução: a criança será informada do que deverá fazer, 2) videomodelação: ela assistirá a um vídeo onde é apresentado o contexto e o participante emite as três respostas-alvo e recebe a consequência social, 3) ensaio comportamento: a criança tem a oportunidade de ensaiar com a pesquisadora o que deve ser realizado e 4) a pesquisadora dá o feedback com elogio social ou correção. Após o BST, a criança sairá da sala e participará do IST na recepção e corredor do consultório, a subtradora fictícia entrará no ambiente, enquanto a terapeuta volta para sala de atendimento e o responsável vai até o banheiro, a subtradora fictícia apresentará uma das quatro iscas de abdução: simples em que será solicitado apenas que a criança saia com a subtradora fictícia, autoridade em que será falado que você autorizou a saída com a subtradora fictícia, incentivo em que será falado que a criança irá ganhar algum item de interesse caso saia com a subtradora fictícia e ajuda em que a subtradora fictícia pedirá ajuda. Após a emissão da resposta da criança, caso ela emita as respostas-alvo, receberá reforço social. Sondagens em outros locais da comunidade poderão ocorrer a fim de verificar se a criança generalizou as habilidades aprendidas. Em qualquer fase do estudo você terá acesso a Pesquisadora Responsável para a explicação de eventuais dúvidas e terá o direito de retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As sessões ocorrerão uma vez na semana e não há previsão de quantidade de sessões, uma vez que o critério será determinado pela própria criança.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Como qualquer pesquisa na área da saúde realizada com humanos, potenciais riscos podem ocorrer. Porém, cuidados serão tomados para minimizá-lo, através do acompanhamento semanal da terapeuta responsável e questionário que será entregue a família para levantamento de efeito colateral da pesquisa. Caso a criança demonstre cansaço, poderá ser realizado intervalo ou dar continuidade na pesquisa em outro dia. Além disso, o participante/responsável poderá desistir ou retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Ainda há o risco de perda não voluntária da confidencialidade dos dados obtidos.

6. Medidas protetivas aos riscos: A identidade da criança será preservada e você terá o direito de desistir ou retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Além disso ela será acompanhada pela psicóloga responsável por sua intervenção. Caso seja verificado que há necessidade de acompanhamento psicológico como efeito colateral da pesquisa, este será arcado pela pesquisadora. Com relação aos dados, caso aconteça o vazamento dos mesmos, os responsáveis serão notificados imediatamente e medidas como abertura de boletim de ocorrência poderão ser tomadas e auxílio jurídico se necessário, também arcados pela pesquisadora.

7. Benefícios da Pesquisa: A pesquisa gerará o benefício de fornecer conhecimento sobre comportamentos como se proteger de eventuais perigos, que é um tema pouco abordado, porém com crescente prevalência nessa população devido prejuízos na cognição social. Além disso, irá contribuir com a literatura brasileira, que é escassa sobre o tema.

8. Métodos Alternativos Existentes: Não se aplica.

9. Retirada do Consentimento: Vale ressaltar novamente que a retirada do consentimento e interrupção da participação no estudo pode ocorrer a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Além disso, a pesquisadora está disponível para esclarecer eventuais dúvidas.

10. Garantia do Sigilo: As informações coletadas serão analisadas em conjunto com as informações de outros participantes e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes. Todas as informações fornecidas pelos pais/responsáveis e as informações obtidas durante a pesquisa serão mantidas em sigilo. As imagens dos treinos que serão filmados, tendo em vista a compilação fidedigna dos dados, também serão mantidas em sigilo. No caso de alguma imagem ser utilizada para fins didáticos, serão utilizados recursos gráficos que ocultarão a identidade do participante, garantindo o anonimato da criança envolvida. Após a conclusão do estudo, todo o acesso aos resultados da pesquisadora responsável estará disponível. Os dados coletados referente ao sistema de pontuação serão registrados fisicamente e a folha de registro, bem como os termos de consentimento e de uso de imagem assinados pelo participante e por seu responsável, permanecerão no prontuário físico do participante da pesquisa localizado no consultório da pesquisadora, dentro de armário trancado com chave. A sala da pesquisadora também permanece trancada com chave durante sua ausência. As imagens serão gravadas em sistema interno da câmera que há no consultório e após a gravação os registros serão guardados em HD externo que também será guardado no mesmo armário. Os dados serão acessados apenas pela pesquisadora Luana Pegorer Perandin, o professor Fernando Albregard Casas, e as auxiliares de pesquisa Kathleen Bonfim Santana, Monica de Oliveira Rocha, Ana Paula Gomes Siqueira, Larissa Aparecida Silva de Assis e Marina Rodrigues Agostinho de Jesus.

11. Formas de Ressarcimento das despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: A pesquisa em questão não envolve gasto ou prejuízos por parte dos participantes.

12. Local da Pesquisa: O consultório particular, localizado na Rua Belmiro de Almeida, 45, 1º andar, Bosque da Saúde, CEP: 04127-040, São Paulo – SP e diversos locais da comunidade na Pós-Intervenção.

13. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos – Res. CNS nº 466/12 e Res. CNS 510/2016). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa no que corresponde aos aspectos éticos. Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Moriah. Telefone: 11 5080-7860. E-mail: cep@hospitalmoriah.com.br. Horários de atendimento do Comitê de Ética: segunda a quinta-feira das 07h às 17h e sexta-feira das 07h às 16h. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número: 54052321.0.0000.8054; Número do Parecer: 5.190.227; Data da aprovação: 30/12/2021.

Garantia da integridade da coleta de dados: SOMENTE iniciarão a coleta de dados após a aprovação do projeto por este comitê.

14. Nome completo e telefone dos Pesquisadores (Orientador e Aluno) para contato: Os contatos também podem ser realizados diretamente com os pesquisadores. Orientador – Prof. Dr. Fernando Albregard Cassas – CRP: 06/80968 – e-mail: fernandocassas@gmail.com – telefone: (11) 99307-3447. Aluna Luana Pegorer Perandin – CRP: 06/115824 – e-mail: luana-pp@hotmail.com – telefone: (11) 96060-7088. O contato também poderá ser realizado pelo Centro Paradigma de Ciências do Comportamento pelo e-mail: secretaria@paradigmaac.org ou pelo telefone: (11) 96302-8605.

15. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, 19 de Novembro de 2021.

Consentimento Pós-Informação

Declaro que li e compreendi os objetivos desta pesquisa, e que as dúvidas que tive foram sanadas pela Pesquisadora Responsável. Estou ciente que a participação é voluntária, e que, a qualquer instante tenho o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar a permissão para participar da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Informamos que esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com o Sr. (a) e a outra comigo. Desde já agradeço a sua colaboração.

Assinatura: _____

Nome: _____ RG _____

Eu, Luana Pegorer Perandin (Pesquisadora responsável desta pesquisa):

Declaro que esclareci ao Responsável do participante os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas. Certifico que:

a) Esta pesquisa só terá início após a aprovação do(s) referido(s) Comitê(s) de Ética em Pesquisa o qual o projeto foi submetido.

b) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;

c) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;

Local: _____, _____ de _____ de 20__

Pesquisadora: Luana Pegorer Perandin (CRP: 06/115824)

Orientador: Prof. Dr. Fernando Albregard Cassas (CRP: 06/80968)

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro em, __/__/__ que li e compreendi as informações sobre a pesquisa em questão e aceito a participação de meu filho (a) _____ voluntariamente, ficando esclarecido para mim quais os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, a garantia de confidencialidade e de esclarecimento permanentes.

Compreendo que a participação neste estudo não será paga, nem terei despesas, e posso optar por desistir em participar da pesquisa.

Assinatura do Responsável: _____

RG: _____

Anexo 2 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa Clínica

(05 a 11 anos)

Nome do Participante: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ Cidade: _____ CEP: _____

E-mail: _____

Eu gostaria de te convidar para participar voluntariamente de uma pesquisa que se refere a um projeto de Mestrado da pesquisadora Luana Pegorer Perandin sob Orientação do Prof. Dr. Fernando Albregard Cassas do Centro Paradigma de Ciências do Comportamento. Você está sendo convidado porque já conhece a Tia Luana e vem sempre brincar aqui no consultório, além disso, tem algumas coisas que a Tia Luana sabe que você vai gostar muito de aprender e será muito importante na sua vida.



- 1. Título:** Ensino de habilidades de segurança para crianças com Transtorno do Espectro Autista para prevenção de subtração de incapaz.
- 2. Objetivo:** O nosso objetivo é ensinar você a se proteger, assim você conseguirá ir para novos lugares em segurança.
- 3. Justificativa:** Algumas crianças não sabem muito bem o que fazer diante de novas situações, elas podem ficar confusas, tristes e não conseguirem se proteger de alguns perigos.



4. Método: Você virá aqui uma vez por semana e a tia Luana vai te ensinar algumas estratégias para você se proteger e ficar junto a seus pais. Primeiro você vai receber algumas instruções do que deverá fazer, você deverá repetir para que eu veja se você entendeu.



Depois você assistirá a um vídeo



Após o vídeo nós iremos ensaiar o que você aprendeu



Por último eu vou te dizer o que você fez de legal e como pode melhorar o que não foi tão legal.



5. **Benefícios:** Quando as crianças aprenderem a se proteger elas vão saber mais sobre como lidar com as novas situações e vão ficar felizes.



6. Você aceita fazer essas atividades comigo?



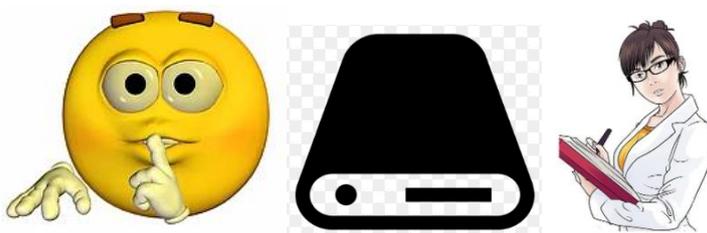
7. **Riscos:** Durante a pesquisa não tem risco de você se machucar ou perder alguma coisa que você gosta muito, a única coisa que pode acontecer é você ficar cansado enquanto faz as atividades comigo.



8. **Medidas preventivas ao risco:** Mas se você cansar nós poderemos fazer um intervalo e voltar quando você melhorar.



9. Sigilo: Eu não vou contar para ninguém que você está fazendo essas atividades comigo. As únicas pessoas que saberão seremos nós, seus pais e meus professores. Nós estamos muito felizes com sua ajuda porque em breve poderemos ajudar novos amiguinhos. Os seus vídeos ficarão aqui nesta máquina bem guardados e o que outras tias anotarem no papel ficarão na sua pasta. Só a tia Luana, o professor e algumas colegas também psicólogas terão acesso.



10. Local: O consultório em que você já vem fazer sua terapia, localizado na Rua Belmiro de Almeida, 45, 1º andar, Bosque da Saúde, CEP: 04127-040, São Paulo – SP e diversos locais da comunidade.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos – Res. CNS nº 466/12 e Res. CNS 510/2016). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa no que corresponde aos aspectos éticos. Os responsáveis também poderão consultar o CEP- Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Moriah. Telefone: 11 5080-7860. E-mail: cep@hospitalmoriah.com.br. Horários de atendimento do Comitê de Ética: segunda a quinta-feira das 07h às 17h e sexta-feira das 07h

às 16h. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número: 54052321.0.0000.8054; Número do Parecer: 5.190.227; Data da aprovação: 30/12/2021.

11. Nome completo e telefone dos Pesquisadores (Orientador e Aluno) para contato: Os contatos também podem ser realizados diretamente com os pesquisadores. Orientador – Prof. Dr. Fernando Albregard Casas – CRP: 06/80968 – e-mail: fernandocassas@gmail.com – telefone: (11) 99307-3447. Aluna Luana Pegorer Perandin – CRP: 06/115824 – e-mail: luana-pp@hotmail.com – telefone: (11) 96060-7088. O contato também poderá ser realizado pelo Centro Paradigma de Ciências do Comportamento pelo e-mail: secretaria@paradigmaac.org ou pelo telefone: (11) 96302-8605.

12. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, 19 de Novembro de 2021

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, que tenho o documento de identidade _____ (se já tiver documento) , fui informado (a) dos objetivos deste estudo. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar de forma voluntária da pesquisa.

Para você participar deste estudo, a pessoa que cuida de você, ela vai escrever o nome dela nesse papel autorizando sua participação.

Além disso, a pessoa que cuida de você, poderá mudar de ideia a qualquer momento, e daí você pode parar de fazer as atividades. Se você ou essa pessoa quiserem desistir não vai ter nenhum problema para vocês. Vamos carimbar o seu dedo duas vezes? Um papel ficará comigo e o outro com você.



São Paulo-SP, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do (a) Cuidador (a) ou pessoa responsável.

CPF: _____-_____

Pesquisadora: Luana Pegorer Perandin (CRP: 06/115824)

Orientador: Prof. Dr. Fernando Albregard Cassas (CRP: 06/80968)

Anexo 3 - Termo de Compromisso

Nome do Participante: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ **Cidade:** _____ **CEP:** _____

E-mail: _____

**Título da Pesquisa: ENSINO DE HABILIDADES DE SEGURANÇA PARA CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA PARA PREVENÇÃO DE
SUBTRAÇÃO DE INCAPAZ**

Prezada Psicóloga,

Este é um convite para que você participe voluntariamente de uma pesquisa na qual serão ensinadas habilidades de segurança. O título da pesquisa é: Ensino de habilidades de segurança para crianças com Transtorno do Espectro Autista para prevenção de subtração de incapaz e é de autoria de Luana Pegorer Perandin (CRP 06/115824) sob orientação de Fernando Albregard Casas (CRP 06/80968), respectivamente aluna e professor do Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada, no Centro Paradigma Ciências do Comportamento – São Paulo – SP. A pesquisa seguirá as normas da Resolução CONEP 466/2012 que rege as pesquisas na área da saúde no Brasil. Para isso, se faz necessário algumas considerações:

- 1) O seu papel será o fornecimento de iscas para possível subtração da criança durante as condições de Linha de Base, IST e Pós-intervenção. Na isca simples, deverá dizer “vamos lá embaixo comigo?”. Na isca de incentivo deverá dizer “você gosta de (nome do item descrito pelos responsáveis) eu te dou um, vamos lá embaixo comigo”. Na isca de autoridade deverá dizer “seu/sua pai/mãe disse para você encontrá-lo(a) lá embaixo,

vamos lá?”. Na isca de ajuda deverá dizer “estou perdido, você pode me ajudar a ir até a saída?”. Caso a criança aceite a isca, você deverá dizer “acho melhor você esperar aqui a sua terapeuta voltar”, se retirando do ambiente.

- 2) Você se compromete em comparecer no local da pesquisa no dia e horário previamente combinados com a pesquisadora.
- 3) Você não irá retirar a criança do local e nem encostar fisicamente nela.
- 4) Você se compromete apenas a seguir a orientação fornecida pela terapeuta de acordo com cada isca apresentada para criança.
- 5) Você se compromete a não divulgar os dados da pesquisa e nem a identidade das crianças.
- 6) A qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos de dúvidas com os responsáveis pela pesquisa, pelo telefone ou pelo e-mail: secretaria@paradigmaac.org ou pelo telefone: (11) 96302-8605. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Moriah. Telefone: 11 5080-7860. E-mail: cep@hospitalmoriah.com.br. Horários de atendimento do Comitê de Ética: segunda a quinta-feira das 07h às 17h e sexta-feira das 07h às 16h.

Eu, _____, RG _____, CRP _____, declaro ter recebido todas as informações necessárias para participar da pesquisa “Ensino de habilidades de segurança para crianças com Transtorno do Espectro Autista para prevenção de subtração de incapaz” como auxiliar de pesquisa no papel de subtradora fictícia, seguindo as orientações da pesquisadora responsável e me comprometendo com todos os pontos descritos neste termo.

Luana Pegorer Perandin
Pesquisadora Responsável

Fernando Albregard Casas
Orientador

Anexo 4 – Termo de autorização para uso de imagens (Responsável)

Eu, _____, Responsável por _____,

AUTORIZO o(a) Luana Pegorer Perandin, coordenador(a) da pesquisa intitulada: Ensino de habilidades de segurança para crianças com Transtorno do Espectro Autista para prevenção de subtração de incapaz a fixar, armazenar e exibir a imagem do meu filho(a) por meio de vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais. A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso da imagem de meu filho(a) para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o anonimato dele(a). Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada. O pesquisador responsável Luana Pegorer Perandin, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio (especificar o meio), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas. Assegurou-me, também, que serei livre para interromper a participação do meu filho(a) na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de imagens dele(a).

São Paulo-SP, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do (a) Cuidador (a) ou pessoa responsável.

CPF: _____-_____

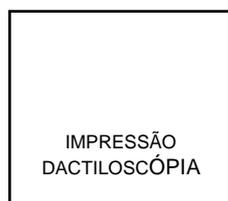
Luana Pegorer Perandin
Pesquisadora Responsável

Anexo 5 – Termo de autorização para uso de imagens (Criança)



Eu, _____, AUTORIZO o(a) Luana Pegorer Perandin, coordenador(a) da pesquisa intitulada: Ensino de habilidades de segurança para crianças com Transtorno do Espectro Autista para prevenção de subtração de incapaz a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais. A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada. O pesquisador responsável Luana Pegorer Perandin, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio (especificar o meio), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas. Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens .

São Paulo-SP, ____ de _____ de 20____



Luana Pegorer Perandin
Pesquisadora Responsável

CPF: _____
Responsável

Anexo 6 – Folha de Registro do Sistema de Pontuação

Nome do observador:	Nome do observador:
Iniciais do observado:	Iniciais do observado:
Data da observação:	Data da observação:
Horário de início:	Horário de início:
Horário do término:	Horário do término:
Foi com o observador: ()sim ()não	Foi com o observador: ()sim ()não
<p style="text-align: center;">Respostas observadas:</p> <input type="checkbox"/> dizer não <input type="checkbox"/> se dirigir para o responsável <input type="checkbox"/> contar para o responsável	<p style="text-align: center;">Respostas observadas:</p> <input type="checkbox"/> dizer não <input type="checkbox"/> se dirigir para o responsável <input type="checkbox"/> contar para o responsável
O que a criança contou:	O que a criança contou:
Pontos:	Pontos:

Nome do observador:	Nome do observador:
Iniciais do observado:	Iniciais do observado:
Data da observação:	Data da observação:
Horário de início:	Horário de início:
Horário do término:	Horário do término:
Foi com o observador: ()sim ()não	Foi com o observador: ()sim ()não
<p style="text-align: center;">Respostas observadas:</p> <input type="checkbox"/> dizer não <input type="checkbox"/> se dirigir para o responsável <input type="checkbox"/> contar para o responsável	<p style="text-align: center;">Respostas observadas:</p> <input type="checkbox"/> dizer não <input type="checkbox"/> se dirigir para o responsável <input type="checkbox"/> contar para o responsável
O que a criança contou:	O que a criança contou:
Pontos:	Pontos:

Anexo 7 – Questionário de Efeito Colateral para os Pais

Table 3
Questions and Responses on the Side-Effects Questionnaire

1. How pleased are you that your child participated in the study?
very pleased – 7; pleased – 3; neutral – 1

2. Compared to before the study my child appears:

a) Confident: more self-reliant, more trustful
much more confident – 2; a little more confident – 3; no change – 5

b) Aware of their surroundings
much more aware – 3; a little more aware – 5; no change – 3

c) Scared: for example, afraid to leave parents, showing fear of strangers, etc.
less scared – 1; no change – 9; much more scared – 1

d) Cautious: more hesitant to go outside or be alone
no change – 10; much more cautious – 1

e) Upset: preoccupied with the issue of strangers, personal safety, etc.
no change – 10; much more upset – 1

Perguntas e respostas do questionário de efeito colateral

1. Você está satisfeito com a participação do seu filho(a) neste estudo?

() Muito satisfeito; () satisfeito; () neutro

2. Em comparação com antes do estudo, meu filho parece

a) Confiante: mais autossuficiente, mais confiável:

() muito mais confiante; () um pouco mais confiante; () nenhuma mudança

b) Consciente de seus arredores:

() muito mais atento; () um pouco mais atento; () nenhuma mudança

c) Medo, por exemplo, medo de deixar os pais, demonstrando medo de estranhos, etc:

() menos assustado; () nenhuma mudança; () muito mais assustado

d) Cautela:

() mais hesitante em sair de casa ou ficar sozinho; () nenhuma mudança; () muito mais cauteloso

e) Chateação: preocupado com a questão de estranhos, segurança pessoal, etc:

() nenhuma alteração; () mais preocupado.