

**Pontifícia Universidade Católica
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental:
Análise do Comportamento**

**INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL NO AUTISMO
E DEFICIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE DOS
REPERTÓRIOS PROPOSTOS EM MANUAIS DE TREINAMENTO**

Daniela F. Fazio

**PUC/SP
2002**



**Pontifícia Universidade Católica
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental:
Análise do Comportamento**

**INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL NO AUTISMO
E DEFICIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE DOS
REPERTÓRIOS PROPOSTOS EM MANUAIS DE TREINAMENTO**

Daniela F. Fazzio

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Amália Pie Abib Andery

Trabalho financiado pela Fapesp – Processo 00/08381-3

**PUC/SP
2002**

Banca examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

_____ Daniela F. Fazio

Local e Data _____

Para minha mãe, que, espero, se orgulhe do amor que tenho pela Análise do Comportamento. E se reconheça no sucesso dos meus projetos.

AGRADECIMENTOS

MÃE, pelo seu amor incondicional, pela segurança que mantém no caminho que escolhi, por toda a sua dedicação a mim e à minha felicidade, independentemente de ela coincidir ou não com as suas metas.

CINDY tudo teria sido muito mais difícil sem você. E essa empreitada de 2 anos só foi possível porque você apareceu e permaneceu na minha vida. Eu te amo.

MARIA AMÁLIA por mais esse projeto realizado graças à sua orientação, seu apoio, sua amizade, seu carinho e a tremenda esperteza em colocar meu repertório sob o controle discriminativo “certo”.

VERA, pelos incontáveis momentos de acolhimento, a prestatividade ilimitada, pelos carinhos e a atenção de mãe. E entender a importância desse projeto na minha vida como poucos.

MARTINA pela amizade oferecida e conquistada e pela companhia especial em todas as intermináveis horas de trabalho.

DRI, pela amizade e pelo apoio, principalmente nesse final. Valeu pelas lições de cooperação, pelo reforçamento capaz de me manter na tarefa naquele último suspiro. Parabéns pela sua competência e pelo seu empenho.

TÉIA e **NILZA**, pelos motivos de sempre, mas desta vez principalmente pela confiança e por terem gasto o seu tempo, junto com a Amália, para me ajudar no momento mais difícil desses 2 anos.

PAULA GIOIA, pela força e os abraços de conforto pelos corredores do laboratório. Foi legal te descobrir.

GALERA DO 114B, meus novos amigos, pelo abrigo e o papo de todas as horas.

MÁRCIA e **ANDRÉA**, pela competência e rapidez dos primeiros-socorros.

MAGGI, pela oportunidade, confiança, modelo, suporte, e colaboração para minha carreira no Brasil.

Minha **TURMA DO MESTRADO**, que vai ficar na história pelo “espírito de equipe”.

CONCEIÇÃO, MAURICIO, NEUSA E DINALVA, pelo suporte e alguns galhos quebrados.

Fazzio, D. F.: Intervenção comportamental no autismo e deficiências de desenvolvimento: uma análise dos repertórios propostos em manuais de treinamento. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Amália Andery, Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento.

RESUMO

Considerando a intervenção comportamental na área do autismo / deficiências de desenvolvimento um dos campos mais bem-sucedidos da Análise do Comportamento, com intensa produção de conhecimento – medida pela quantidade de publicações na principal revista da área aplicada, o *The Journal of Applied Behavior Analysis* (Northup, Vollmer e Serret, 1993) – observa-se que a área é também foco de interesse de pais e profissionais de outras áreas. Este estudo encontrou 15 manuais de treinamento de pais e profissionais publicados entre 1981 e 2000. Destes, 6 foram selecionados com critérios mais estritos, consistindo de propostas de currículos. Destes, 4 foram analisados em relação aos repertórios propostos para ensino e a seqüência de treino das respostas em cada um dos repertórios. Para possibilitar a comparação entre os diferentes manuais, devido à característica de que apresentam suas propostas de maneira bastante distinta, todos os treinos, de cada repertório, de cada manual, foram reclassificados de acordo com as classes verbais de Skinner, sistematizadas por Sundberg e Partington (1998). Os resultados são apresentados em três partes: 1. apresentação geral dos manuais, descrevendo o conteúdo e a divisão em capítulos e seções ; 2. repertórios, analisando a participação de treinos em cada repertório para cada manual e comparando-os; 3. seqüência de treinos, comparando a ênfase colocada no treino de cada repertório. A análise dos resultados mostra importantes características da intervenção comportamental, dentre elas uma consistência de procedimentos e comportamentos-alvo entre os manuais. Um dos produtos do estudo é a apresentação de um modelo de avaliação de programas de intervenção comportamental.

Palavras-chave: autismo, deficiências de desenvolvimento, análise do comportamento, treinamento de pais, treinamento de profissionais

ABSTRACT

Considering behavioral intervention for autism / developmental disabilities one of the most successful fields in Behavior Analysis, measured by, although not only, the great number of publications in the Journal of Applied Behavior Analysis (Northup, Vollmer e Serret, 1993) – it is observed that the field is a target of attention from parents and professionals of other areas. The present study found 15 parent and professional training manuals published between 1981 and 2000. Among those, six, which consisted of a curriculum, were considered for analysis. Among those, four were analyzed in regards to the repertoires proposed for teaching and the sequence of implementation of the programs for each of the repertoires. In order to allow the comparative analysis of the manuals, as a consequence of distinct styles of presenting its proposals, every program, of every repertoire, was reclassified according to Skinner's analysis of verbal behavior, as systematized by Sundberg e Partington (1998). Results are presented in three parts: 1. general presentation of the manuals, describing the contents and organization of contents; 2. repertoires, analyzing the distribution of programs for each repertoire and comparing them; 3. sequence of programs, comparing emphasis on each verbal repertoire (i.e.class). The analysis shows important characteristics of behavioral intervention, among which a consistency of procedures and target behaviors among manuals. One of the products of the study is the presentation of a model to evaluating behavioral intervention programs.

Key-words: autism, developmental disabilities, behavior analysis, parent training, professional training.

SUMÁRIO

Introdução	1
Método.....	23
Seleção das fontes de dados.....	23
Análise do material.....	29
Resultados.....	32
I. Apresentação geral dos manuais...	34
Lovaas.....	35
Maurice.....	44
Sundberg e Partington..	50
Leaf e McEachin	57
II. Repertórios.....	69
III. Seqüência de treinos.....	99
Discussão.....	108
Referências bibliográficas.....	113
Anexos.....	115

AUTISMO

A) ESPECTRO E DIAGNÓSTICO

O autismo é uma classificação diagnóstica determinada a partir da observação de um conjunto de características comportamentais apresentadas por uma pessoa. É uma deficiência de desenvolvimento¹ muito importante, tanto em termos da severidade do quadro comportamental que em geral a caracteriza, quanto pela sua alta incidência na população. A primeira pessoa a descrever o autismo foi Leo Kanner. Schreibman, Koegel, Charlop e Egel (1990) apresentam a descrição de Kanner da seguinte forma: "Aqueles crianças não se relacionavam com as pessoas e com o ambiente normalmente, e Kanner chamou sua preferência por estar sozinhas de 'solidão extrema autística'" (p. 764). As crianças de Kanner não tinham fala apropriada, apresentavam ecolalia e o uso incorreto de pronomes. Elas se engajavam em "movimentos e vocalizações monótonos e repetitivos, e tinham uma insistência obsessiva na preservação da mesmice do ambiente, e manifestavam surpreendentes memórias rituais." (Schreibman, Koegel, Charlop e Egel, 1990, p.764)

As três categorias de comportamento consideradas características do autismo, ainda hoje em dia, são: a) uma falha grave em estabelecer contato social; b) anormalidades de linguagem e c) comportamentos ritualísticos ou compulsivos (Schreibman, Koegel, Charlop e Egel, 1990, pp.764-765). Porém, "há algumas variações em ênfase dependendo do(s) instrumento(s) diagnóstico(s) aplicado(s)." (p. 764).

Atualmente considera-se que o autismo faz parte de um espectro de transtornos do desenvolvimento que engloba, dentre outras categorias diagnósticas, o autismo infantil, cujo quadro é o mais divulgado, possivelmente por ter maior prevalência na população.

O conceito de espectro não é abordado nos principais manuais de classificação diagnóstica – CID-10, publicado pela Organização Mundial da Saúde (1993) e DSM-IV,

publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (1994). Parece, portanto, ser uma classificação recente e talvez informal.

Os transtornos invasivos do desenvolvimento englobados sob o rótulo "espectro do autismo" são a Síndrome de Rett², a Síndrome de Asperger e os transtornos invasivos sem outra classificação (aqueles que por algum motivo não se encaixam nos outros transtornos invasivos do desenvolvimento). Em cada um desses rótulos, basicamente, muda a idade do indivíduo em que as características definidoras do diagnóstico aparecem e a prevalência em meninos ou meninas.

O Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos (*U.S. Department of Health and Human Services, 2001*) inclui no espectro do autismo as mesmas categorias que o DSM-IV classifica como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. São cinco diagnósticos: Transtorno Autístico, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (com deficiências menos significativas que as do autismo nas áreas social e de comunicação), Síndrome de Asperger (com desenvolvimento normal da linguagem e uso gramatical adequado, habilidade intelectual acima da média; seria uma das formas de autismo de alto desempenho), Síndrome de Rett (transtorno degenerativo que atinge apenas mulheres, entre seis e 18 meses de idade, que apresentam degeneração do desenvolvimento, com retardo mental profundo), e Transtorno Desintegrativo da Infância (perda das habilidades adquiridas até aproximadamente dois anos de idade).

Apesar da importância que hoje se atribui ao autismo, tanto pela sua alta incidência na população, quanto pela intensidade do impacto do diagnóstico nas famílias, impacto esse permanente em toda a vida do indivíduo, o diagnóstico do autismo sempre foi uma questão

¹ Algumas áreas de desenvolvimento do repertório comportamental são consideradas deficientes em indivíduos com autismo.

² Em algumas fontes de informação sobre o autismo, a Síndrome de Rett não é considerada como parte do espectro do autismo. (*Centers for Disease Control and Prevention, 2000*).

controvertida, principalmente pela ausência de critérios biológicos que baseassem a classificação de um indivíduo dentro da síndrome: fossem eles exames de sangue, exames de substrato anatômico, ou o uso das mais avançadas técnicas de análise do cérebro e do código genético. O diagnóstico, portanto, tem sido realizado com base na história do desenvolvimento do indivíduo e na observação de seus comportamentos. Em um documento intitulado "O Estado da Ciência em Autismo: Relatório para os Institutos Nacionais de Saúde" (Bristol, Cohen, Costello, Denkla, Eckberg, Kallen, Kraemer, Lord, Maurer, McIlvane, Minshew, Sigman e Spence, 1996), publicado nos Estados Unidos, os autores afirmam que os critérios de classificação diagnóstica presentes nos manuais DSM-IV (Associação Americana de Psiquiatria, 1994), e CID-10 (Organização Mundial da Saúde, 1993), fornecem, pela primeira vez, critérios consistentes para o diagnóstico dos transtornos do espectro do autismo.

O DIAGNÓSTICO SEGUNDO CID-10

Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento do CID-10 (OMS, 1992), o autismo, infantil e atípico, é classificado como um transtorno invasivo³ do desenvolvimento, uma subclassificação dos transtornos do desenvolvimento psicológico. Há outros transtornos que dividem a classificação de transtornos invasivos com o autismo, alguns deles englobados nas conceituações de espectro do autismo, outros não.

De acordo com este manual de critérios diagnósticos, CID-10, as características que definem os transtornos invasivos do desenvolvimento são:

(...) anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (...) é usual, mas não invariável, haver algum grau de comprometimento cognitivo, mas os transtornos são definidos em termos

³ Do inglês *pervasive*.

de comportamento que é desviado em relação à idade mental (seja o indivíduo retardado ou não.” (pp. 246, 247).

E, em consequência disso:

“(...) o transtorno deve ser diagnosticado com base nos aspectos comportamentais, independente da presença ou ausência de quaisquer condições médicas associadas (...)” (p. 247).

O DIAGNÓSTICO SEGUNDO DSM-IV

A classificação do DSM-IV (1994) é mais detalhada na descrição das áreas do desenvolvimento e outras características do repertório comportamental que devem estar “deficientes” para que seja feito o diagnóstico de autismo. É mais precisa, também, no critério de quais e quantas características de cada 'área do desenvolvimento' são necessárias para o diagnóstico.

Os critérios diagnósticos para autismo do DSM-IV são divididos em três grupos: 1. impedimento em interações sociais, caracterizado por respostas "anormais" de contato visual, expressões faciais, relação com os pares, compartilhamento de satisfações, reciprocidade emocional; 2. Impedimento na comunicação, caracterizado por respostas deficientes em linguagem oral, iniciação e manutenção de conversas, linguagem repetitiva e estereotipada, brincadeiras de faz-de-conta; 3. Padrões de comportamento, interesses e atividades estereotipados, repetitivos e restritos, caracterizados por obsessão anormal em intensidade e foco, resistência a mudanças na rotina, estereotipia motora repetitiva e preocupação excessiva com partes de objetos.

Para que seja confirmado o diagnóstico através do DSM-IV, devem estar presentes no mínimo seis das características citadas, que devem ser distribuídas da seguinte maneira: pelo menos duas características de impedimento em interações sociais, uma característica de impedimento na comunicação e uma característica de padrões estereotipados, repetitivos e

restritos. Para se falar em autismo infantil, estas características devem estar presente antes dos três anos de idade. Do contrário, deve haver a hipótese de autismo atípico ou transtorno desintegrativo da infância, segundo o DSM IV.

B) PREVALÊNCIA DO AUTISMO

Estudos de prevalência são raros, e estudos epidemiológicos mais ainda. A metodologia deste tipo de estudo é extremamente complexa, o que acaba por prejudicar a validade e a generalidade dos resultados. Além disso, sua implementação demanda alto investimento financeiro.

Não há estatísticas oficiais brasileiras sobre a prevalência do autismo na população. Nos Estados Unidos, há poucos estudos abrangentes sobre a questão. Os estudos mais recentes foram conduzidos na década de 80, porém nunca com amostras que permitissem conclusões precisas (*Centers for Disease Control and Prevention, 2000; National Institute of Child Health and Human Development, 2000*).

Costello (1996) afirma que as estatísticas canadenses, de mais de 10 sujeitos diagnosticados com autismo para cada 10.000 indivíduos, poderiam ser extrapoladas para os Estados Unidos, ainda que os estudos do Canadá também não tenham contado com um número significativo de sujeitos.

O DSM-IV (1994) afirma uma prevalência de dois a cinco casos por 10.000 indivíduos.

Há indicações, nos Estados Unidos, de que a prevalência de autismo vem aumentando. Porém, é impossível afirmar se isto se deve a mudanças nos critérios diagnósticos, ou ao aumento do reconhecimento dessa condição, ou ainda a um real aumento na incidência do autismo (*California Health and Human Services Agency, 1999*).

Investigações em andamento na área de prevalência em Atlanta e na Califórnia sugerem que

a taxa de autismo nos Estados Unidos é substancialmente maior do que as estimativas anteriores (*Centers for Disease Control and Prevention, 2000^b*).

Em meio à inconsistência dos dados sobre a prevalência do autismo na população são fatos:

"O autismo é quatro vezes mais prevalente em meninos do que em meninas e não conhece fronteiras raciais, éticas ou sociais. O estilo de vida, a renda e os níveis educacionais familiares não afetam a chance da ocorrência de autismo" (Autism Society of America, 2001).

C) ETIOLOGIA DO AUTISMO: GENÉTICA E MECANISMOS CEREBRAIS

A despeito da dificuldade do estudo da etiologia do autismo, Bristol, Cohen, Costello e cols. (1996) e Folstein, Haines e Santangelo (1998) afirmam que há consenso na comunidade médica de que há causas genéticas para a condição. Há consenso, também, para dificuldade dos pesquisadores, em relação à heterogeneidade de *loci* envolvidos na etiologia do autismo, o que determinaria a responsabilidade de diferentes genes em diferentes famílias afetadas (*Centers for Disease Control and Prevention, 1996; Folstein, Haines e Santangelo, 1998*).

Segundo Folstein, Haines e Santangelo (1998), um fator de evidência da etiologia genética do autismo é o risco de recorrência em uma mesma família, entre 6% e 8%, isto é, 60 a 160 vezes maior do que o acaso, considerando uma prevalência de cinco a dez casos por 10.000 indivíduos.

Grupos multidisciplinares de estudo do autismo já afirmaram, no entanto, que fatores ambientais que interagem com os genes também devem ser estudados em relação à etiologia do autismo, pois podem ser determinantes de diferenças entre indivíduos de mesma carga genética (Bristol, Cohen, Costello e cols. 1996).

Na área de estudos neuropatológicos, os resultados das pesquisas indicam que há anormalidades em algumas regiões cerebrais em indivíduos autistas (Denckla 1996).

A ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO COMO FORMA DE INTERVENÇÃO

A análise aplicada do comportamento, com sua pouca idade, já produziu uma tecnologia eficaz para o tratamento de pessoas com deficiências de desenvolvimento, entre estas o autismo. Desde as, e principalmente nas, primeiras publicações da área, os comportamentos da população chamada "mentalmente" deficiente foram privilegiados como objeto de intervenção. Martin e Pear (1978) as chamaram, "populações resistentes (como mentalmente retardados, crianças autistas, psicóticos com regressão severa)" (p. 415), populações para quem a psicologia tradicional não havia trazido muitos resultados efetivos.

Segundo diferentes autores, entre eles Martin e Pear (1978), as aplicações da Análise Experimental do Comportamento, nos anos 50, foram caracterizadas por:

“(...) demonstrações de que reforçamento positivo e extinção afetam o comportamento de maneiras previsíveis, e/ou demonstrações de caso em que a aplicação de um programa comportamental poderia resultar em mudança comportamental desejada.” (p. 214)

Estas demonstrações teriam como objeto de modificação de respostas simples, com sujeitos pertencentes a "populações resistentes". O ambiente onde estas primeiras aplicações mais comumente ocorreram foram instituições, o local onde a população alvo se encontrava. Estes ambientes ainda forneciam a possibilidade de maior controle experimental.

Esta característica demonstrativa das aplicações da análise do comportamento é verdadeira para o início dos anos 60 também, porém sofreu uma modificação no decorrer da década. Segundo Martin e Pear (1999), este período caracterizou-se por grande disseminação da teoria operante na América do Norte. Os dados que os autores apresentam para justificar

esta afirmação são a abertura de centros de treinamento e cursos de modificação do comportamento⁴ nas universidades, a publicação de livros que descreviam a pesquisa aplicada em diversas áreas e com diferentes populações, agora não mais restritas às aquelas populações "resistentes", e o lançamento do *Journal of Applied Behavior Analysis*, em 1968. (pp. 416-418).

A breve análise histórica de Martin e Pear (1978) fornece poucos dados sobre a década em cujos anos finais foi publicado o livro destes autores sobre modificação do comportamento. Mas afirma que a "orientação operante cresceu tremendamente." (p. 418), com aplicações caracterizadas por abranger diversas áreas da psicologia, a saber as áreas "social, do desenvolvimento, da personalidade, anormal e clínica" (p. 417); e pela adoção dos procedimentos de modificação do comportamento por muitas outras "profissões de apoio", como a medicina, o serviço social, a enfermagem. As publicações de então, dizem os autores, refletiam estas aplicações, apresentando-se com a característica de *faça-você-mesmo* (Martin e Pear, 1978).

Dentre as publicações que surgiram nos anos 70, na área de modificação do comportamento, estavam, assim, manuais de ensino deste tipo de intervenção. Alguns manuais eram abrangentes, podendo ser utilizados em qualquer área de aplicação (Martin e Pear, 1978). Outros, focalizavam um tipo de comportamento a ser modificado, como, por exemplo, o treino de toalete (Foxx & Azrin, 1975), a resposta de comprar (Greene, Clark e Risley, 1977), respostas de agressão (Patterson, Reid, Jones e Conger (1975). Outros, ainda, ensinavam a modificação de comportamento específica para a aplicação com indivíduos com deficiências de desenvolvimento.

⁴ O termo modificação de comportamento tem sido usado intercambiavelmente com o termo terapia comportamental e parece estar sendo cada vez menos usado. Segundo Martin e Pear (1978), o termo modificação do comportamento chegou a ser usado diferencialmente por alguns autores, referindo-se a uma abordagem operante. E terapia comportamental, apesar de ter sido usado pela primeira vez em artigo de Lindsley, Skinner e Solomon (1953), acabou sendo adotado pelos autores de orientação Pavlov-Hulliana.

Antecipando a afirmação de Martin e Pear sobre o crescimento da orientação operante, Kazdin (1978), falando sobre a década de 70, sinaliza a importância do lançamento de diversas revistas, nos Estados Unidos e em outros países, que se não eram exclusivamente voltadas para as publicações de análise aplicada do comportamento, também as continham. São exemplos citados pelo autor: *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *Behavior Modification*, *Revista Mexicana de Análisis de la Conduta*, *European Journal of Behavioral Analysis and Modification*.

As publicações dessa época indicavam que intervenções baseadas nos princípios da análise do comportamento, utilizando o paradigma do sujeito único, eram capazes de reduzir e até eliminar comportamentos considerados problemáticos, além de instalar comportamentos importantes que comumente estão ausentes no repertório de crianças com deficiências de desenvolvimento. Porém, apesar do impacto positivo dos resultados que vinham sendo obtidos pelos analistas do comportamento, tais publicações já expunham dificuldades encontradas na implementação de programas de análise aplicada do comportamento. De especial relevância aqui, são os problemas encontrados na generalização dos resultados obtidos em ambientes fortemente controlados para o ambiente natural do indivíduo. (Lovaas, Koegel, Simmons e Long, 1973).

(...) tem havido pouco avanço no desenvolvimento de uma tecnologia comportamental para manter comportamento e assegurar a transferência dos resultados no ambiente de treino para ambientes onde as contingências não sejam rigidamente controladas. Realmente até hoje não chegamos a uma tecnologia comportamental que garanta a transferência dos efeitos da intervenção num ambiente escolar, por exemplo, para ambientes naturais. Mas temos uma proposta, que é de estender o treino para o ambiente natural. Ou seja, garantir as mesmas fontes de controle para as respostas em ambos os ambientes. (Hersen, Eisler e Miller, 1975)

A) A QUESTÃO DA GENERALIZAÇÃO E O SURGIMENTO DOS MANUAIS DE TREINAMENTO

Sobre o tópico da generalização dos efeitos da intervenção comportamental, Baer, Wolf e Risley (1968), em um dos mais importantes artigos de toda a Análise Aplicada do Comportamento – o artigo que inaugurou e tornou-se o mais citado do *Journal of Applied Behavior Analysis* (Latties e Mace, 1993) -, definem generalidade e examinam esta questão na pesquisa aplicada:

“Pode-se dizer que uma modificação comportamental tem generalidade se ela se prova durável ao longo do tempo, se ela aparece em uma ampla variedade de ambientes possíveis, ou se ela se espalha para uma ampla variedade de comportamentos relacionados.” (Baer, Wolf e Risley, 1968, p; 96)

Os autores enfatizam que a generalização não é automática, devendo ser planejada, por exemplo, por meio da repetição da aplicação de um procedimento, em outros ambientes para os quais se deseja que a mudança comportamental se estenda.

Algumas estratégias foram propostas na área da análise do comportamento para promover generalização. Schreibman, Koegel, Charlop e Egel (1990) salientam algumas: tornar o ambiente onde acontece a intervenção o mais semelhante possível ao ambiente natural; usar de esquemas intermitentes de reforçamento; usar de contingências em que o reforçamento seja natural; a "modificação sequencial" na qual a "generalização é programada em cada condição não generalizada (entre pessoas, ambientes, estímulos)" (p. 777); e a "generalização mediada" em que comportamentos que são prováveis de ocorrer tanto no ambiente controlado quanto no ambiente natural e que são ocasião para a ocorrência de respostas alvo da intervenção são utilizados (p. 777). Não por acaso, no texto, o tópico que segue ao de 'generalização', é o tópico 'treinamento de pais'.

Provavelmente a partir dessa preocupação com a generalização e também com a manutenção dos resultados após a retirada da intervenção comportamental aplicada por profissionais, muitos estudos foram realizados com o objetivo de ensinar intervenção comportamental para os familiares dos indivíduos que apresentavam quaisquer problemas comportamentais na visão da sua comunidade.

A tendência de transferir o controle do analista do comportamento para terceiros, que fossem mais significativos no ambiente natural dos indivíduos em tratamento, no caso do tratamento de comportamentos problema, significou o treinamento não só de pais, mas de profissionais de outras áreas. A relevância do tema da transferência do controle para terceiros pode ser exemplificada no livro de Bijou e Ribes-Inesta (1972), intitulado *Modificação de Comportamento: Questões e Extensões*. Ali um capítulo inteiro (Ayllon e Wright, 1972) foi dedicado a esta questão.

Parece ser, em parte, como uma consequência da dificuldade de obtenção de generalização de resultados de intervenções comportamentais em ambientes controlados, aliada às constatações de que o treinamento de agentes como “aplicadores da análise do comportamento” poderia configurar uma solução para esse problema, que se originou a publicação de manuais de treinamento para esses agentes. Outras vantagens do uso de manuais incluem o custo reduzido da aplicação quando feita por agentes sociais, além da ampliação da ação, uma vez que o analista do comportamento não é o único agente e assim pode atender a mais famílias ao mesmo tempo (Whindholz, 2000).

Andrasik e Murphy (1977) encontraram 29 manuais de modificação do comportamento, em relação aos quais avaliaram a facilidade de leitura (*readability*). Dentre os 29 títulos avaliados pelos autores, apenas um trazia, no título, a indicação de que se dirigia especificamente ao tratamento da população diagnosticada com autismo ou algum tipo de retardo.

Bernal e North, em um artigo de revisão publicado em 1978, já encontraram 26 manuais de treinamento de pais em modificação do comportamento, comercialmente disponíveis. Dentre os 26 títulos, 7 eram direcionados a pais de pessoas com retardo ou autismo. Em sua análise, as autoras afirmam que a produção deste tipo de literatura seguiu uma tendência particularmente forte na análise do comportamento, a do uso de pais como agentes da intervenção para seus filhos, por conta justamente da preocupação com a generalização e durabilidade dos resultados de intervenções, somada a uma diminuição da oferta de profissionais da área da saúde mental nos Estados Unidos na década de 70 . Os manuais seriam, segundo as autoras, o resultado dos “esforços para desenvolver tecnologias de tratamento que tornassem os procedimentos de tratamento necessários operacionalizáveis” (p.533).

Em um estudo mais recente, Neef, Parrish, Egerl e Sloane (1986), defenderam a promoção do treinamento de outros agentes de aplicação da análise do comportamento, visando principalmente a possibilidade de manutenção das mesmas condições de controle asseguradas no ambiente artificial em que são aplicados procedimentos para aquisição, fortalecimento ou enfraquecimento de comportamentos no ambiente natural da criança. Esse treinamento promoveria a generalização das alterações comportamentais.

B) AUTISMO - ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO

A Análise do Comportamento tem hoje com inúmeras alternativas de atendimento para indivíduos com autismo e é parte importante do que se tem a oferecer em termos de seu tratamento. Nos Estados Unidos há diversos programas consolidados de intervenção comportamental, em diferentes tipos de instituições e com diferentes formatos, atendendo a diferentes necessidades da população com autismo. Dentre os tipos de instituições -públicas, privadas e filantrópicas - estão escolas de educação especial que o aluno frequenta diariamente; instituições residenciais - algumas que oferecem apenas moradia, e outras que

também são escola- ; instituições que oferecem profissionais para ensino realizado nos lares; entre outras. Elas oferecem atendimento individualizado para os indivíduos com autismo, com programas direcionados para o atendimento das diferentes necessidades de cada um.

O autismo, por sua vez e, talvez como consequência do sucesso tecnológico da abordagem, é uma importante área de pesquisa em Análise Aplicada do Comportamento. Para muitos dos problemas específicos já foram feitas investigações segundo a Análise do Comportamento e, a partir delas, foram propostas intervenções para eliminar ou melhorar aqueles problemas. As áreas de investigação do autismo na Análise do Comportamento abordam, para citar algumas questões, aquelas relativas à aprendizagem formal, à aprendizagem de comportamentos mais adaptativos em relação à cultura onde está inserido o indivíduo, inclusive a profissionalização, e a eliminação de comportamentos bizarros ou que ameaçam sua saúde.

Como indicativo da importância dessa área podem ser apresentados alguns dados de publicação do *Journal of Applied Behavior Analysis*. "Atualmente, aproximadamente metade dos artigos aparecendo no *JABA* têm foco na avaliação ou no tratamento de desordens de aprendizagem ou comportamentais em deficiências de desenvolvimento." (Iwata, Bailey, Neef, Wacker, Repp e Shook, 1995). A revista já publicou uma edição especial com 907 páginas e 82 artigos selecionados de suas publicações em deficiências de desenvolvimento entre 1968 e 1995. A mesma revista preparou uma seleção de artigos exclusivamente sobre o tema autismo para as consultas pela Internet, que conta com 128 artigos publicados entre 1968 e 1992, selecionados pela revista. A disponibilização destes dados já filtrados pela palavra-chave "autismo" provavelmente reflete uma grande quantidade de consultas com este critério ao banco de dados da revista.

O autismo é, portanto, um tema importante e presente na Análise do Comportamento, há pelo menos quatro décadas. Os analistas do comportamento encontram no tema autismo

uma fonte importante de problemas para pesquisa e importante campo de aplicação da tecnologia da Análise do Comportamento para tornar a vida de indivíduos com autismo e de suas famílias mais *regular*.

Há diversos estudos que caracterizam a atuação do pesquisador aplicado e que mostram, inclusive, como ela vem variando durante os anos. Estes estudos fornecem bons dados sobre a prevalência de temas, participantes, ambientes, entre outros, das pesquisas publicadas. Outras análises sobre as publicações do *Journal of Applied Behavior Analysis* fornecem um retrato do cenário passado e atual da Análise Aplicada do Comportamento.

Em um artigo publicado em 1993, Northup, Vollmer e Serret (1993) fazem um levantamento de todas as publicações do *JABA*, durante seus primeiros 25 anos - de 1968 a 1992. A partir dos dados coletados, os autores descrevem tendências nas publicações em relação a seis categorias: tipo de artigo, participantes, agente da modificação de comportamento, ambiente da aplicação, comportamento alvo e princípios e procedimentos. Três categorias analisadas por Northup e cols (1993) são principalmente pertinentes aqui: as categorias de participantes, agentes da modificação e ambiente. Na categoria 'participantes', os resultados mostraram que a partir de 1989 crianças com problemas de desenvolvimento tornaram-se os sujeitos privilegiados nas intervenções relatadas, chegando muito perto de 50% do total de artigos de 1988 e crescendo ininterruptamente até atingir 75% no último ano analisado, 1992.

Na categoria 'agente da modificação do comportamento', de Northup e cols (1993), durante todo o período pesquisado - 1968 a 1992 - o experimentador foi o agente da modificação mais freqüente dentre todos os agentes identificados, ainda que com uma pequena queda entre 1979 e 1983. Os experimentadores lideraram na posição de agentes da modificação participando em mais de 50% dos estudos (em 17 dos 25 anos analisados). Professores estiveram sempre em segundo lugar no *ranking* de quem manipulou as variáveis de controle do comportamento a ser modificado, porém com percentual muito abaixo dos

experimentadores. Os professores foram agentes da modificação em menos de 25% dos estudos entre 1975 a 1991 e nunca chegaram a 50%. Os pais participaram muito pouco enquanto agentes da modificação, nunca atingindo mais do que 9% dos estudos em qualquer dos anos analisados, ainda que tantas críticas aos problemas de generalização dos resultados tenham sido feitas nos primeiros anos de aplicação.

Finalmente, a análise de Northup e cols. (1993) em relação aos ambientes em que a aplicação ocorreu nos estudos publicados nos *Journal of Applied Behavior Analysis* entre 1968 e 1992, mostra que a escola foi o ambiente privilegiado, enquanto que a casa, apesar de apresentar-se como uma tendência crescente de ser o ambiente para a intervenção no comportamento, sempre foi o segundo ambiente mais freqüente, participando com menos de 30% das publicações até 1985.

As considerações de Northup e cols (1993) sobre participantes e ambientes de intervenção dão apoio e valorizam as pretensões do presente estudo - de analisar manuais sobre atendimento de autismo - enquanto se relacionam com as argumentações colocadas ao longo deste texto, no tocante aos problemas de generalização dos efeitos da intervenção comportamental no repertório das crianças.

Essas conclusões sobre importância do autismo enquanto área de atuação da análise do comportamento, em certo sentido, são confirmadas quando se , utiliza um outro filtro na consulta eletrônica às paginas do *Journal of Applied Behavior Analysis*; a palavra-chave “*parent training*” (treinamento de pais). Fazendo uma busca com este filtro, apenas 34 artigos são encontrados. Uma análise mais minuciosa dos títulos desses 34 artigos (entre 1972 e 1998) mostra que a grande maioria envolve intervenção sobre uma topografia específica do repertório dos sujeitos. Há apenas um artigo de revisão de manuais de treinamento de pais, de 1978, citado anteriormente (Bernal e North, 1978).

**C) MANUAIS DE TREINAMENTO EM INTERVENÇÃO
COMPORTAMENTAL COM CRIANÇAS AUTISTAS E COM OUTRAS
DEFICIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO**

Na década de 80, nos Estados Unidos, um autor se destacou, dentre os produtores de tecnologia em análise do comportamento no tratamento de crianças com deficiências de desenvolvimento, na tarefa de transformar em livro sua experiência institucional de tratamento de indivíduos autistas. Este autor é O. Ivar Lovaas. Aproveitando sua vasta experiência na área, adquirida durante os anos em que se dedicou, com seus colaboradores, a implementar programas de análise aplicada do comportamento em instituições, o autor publicou, em 1981, um manual de treinamento para pais de crianças com autismo, que abrange todas as áreas abordadas no tratamento feito nas instituições onde trabalharam.

É tamanha a importância da questão da generalização, já abordada aqui, que Lovaas (1981) prefacia seu livro, dedicado a ensinar intervenção comportamental a pais de crianças com deficiências de desenvolvimento, indicando aos leitores um artigo seu (Lovaas, Koegel, Simmons e Long, 1973), em que ele e seus colaboradores analisam esta questão da generalização dos efeitos da intervenção. Ainda no Prefácio, o autor relata os erros que ele e sua equipe cometeram no de seu trabalho com essa população. Lovaas destaca como um dos erros a institucionalização *versus* tratamento em ambiente natural da criança. Na introdução ao mesmo trabalho de 1981, o autor enumera cinco mudanças que ele considera terem sido essenciais em relação às primeiras aplicações, dentre as quais está que “[o] ensino foi colocado nas mãos dos professores e pais das crianças” (p. x)

No Brasil, um único manual de treinamento de pais e professores foi publicado. A autora, Margarida Windholz, transformou, em 1988, sua extensa experiência institucional em um manual de ensino da implementação de um programa de intervenção comportamental para a população com deficiências de desenvolvimento.

Na década de 90, muitos manuais foram publicados nos Estados Unidos, dirigidos a pais e profissionais, para o ensino da intervenção comportamental baseada na análise Aplicada do Comportamento.

O presente estudo analisou material de instrução para implementação de programas de intervenção comportamental, restringindo-se a: 1) programas de treinamento em intervenção comportamental comercialmente disponíveis em forma de manuais; 2) que fossem dirigidos a pais e/ou professores; 3) que tivessem como população alvo da intervenção indivíduos com diagnóstico de autismo e outras deficiências de desenvolvimento. Nem todos os textos com estas características foram analisados neste estudo. Para tornar factível o trabalho foram selecionados alguns trabalhos apenas.

Os livros analisados aqui, receberam o nome de manuais. Este termo é usado para especificar um texto que se classifica como de *literatura comercialmente disponível, de treinamento de pais e profissionais na implementação de programas comportamentais de intervenção em forma de pacotes de instrução*.

O material impresso foi lido e categorizado com o objetivo de se fazer um levantamento sistemático do que os manuais de treinamento em intervenção comportamental para crianças com deficiências de desenvolvimento selecionados ofereciam. Com esta avaliação, informação relevante sobre de que constam as intervenções comportamentais deste carácter foram produzidas e sistematizadas. O desmembramento da análise em categorias e subcategorias visou detalhar o conteúdo do material e permitir a comparação entre os mesmos.

Esta informação, extraída dos manuais e cuidadosamente sistematizada, poderia servir de modelo para outras “avaliações” de propostas de programas de intervenção comportamental, tanto apresentadas em livros quanto em serviços oferecidos em escolas e outros tipos de instituições, e até em práticas mais “particulares”, como as de *home training*.

Esta é, então, a característica do presente estudo que lhe concede alguma relevância: dada a enorme oferta de programas de intervenção e de estudos na área, a produção de um material até certo ponto padronizado - com critérios de levantamento e avaliação dos dados - que sirva de guia para a caracterização e para a avaliação de propostas de intervenção comportamental na área das deficiências de desenvolvimento, parece importante.

Um outro aspecto do presente estudo que parece relevante é o olhar para um tipo de literatura tão específico. Há manuais tradicionais de análise aplicada do comportamento, que abordam a área de maneira abrangente, apresentando e discutindo a produção dos analistas do comportamento na área aplicada, conceitos e procedimentos básicos, instruções de aplicação, áreas específicas:

“Parenting, educação, problemas severos (deficiências de desenvolvimento, autismo infantil e esquizofrenia), terapia clínica, auto-gerenciamento e problemas pessoais, cuidados médicos e de saúde, gerontologia, psicologia comportamental comunitária, negócios, indústria e governo, psicologia do esporte.” (Martin & Pear, 1999, pp. 12-23)

Um bom exemplo desse tipo de publicação é o manual de Martin e Pear, editado seis vezes entre 1978 e 1999. No entanto, apesar da retirada de ênfase em questões de diagnóstico tradicionais de transtornos comportamentais, e migração da ênfase para a avaliação das condições comportamentais de adequação e desempenho independente no ambiente natural, que caracteriza a análise aplicada do comportamento, a quantidade de publicações em uma só dessas áreas de aplicação justifica o olhar tão cuidadoso para seu conteúdo e proposta.

Mas o que dizer de manuais específicos para o atendimento de autistas? Um dos objetivos deste estudo é caracterizar a especificidade dos manuais de treinamento em intervenção comportamental na área específica do autismo / deficiências de desenvolvimento.

Como possibilidade de discussão dos resultados obtidos, colocam-se, então, as perguntas:

- Considerando as características de repertório - designadas como deficiência - comuns ao público-alvo das intervenções analisadas, as propostas contidas ns manuais oferecem meios de intervir nas contingências e modificar estas características? Isto, tendo em vista que, sob a ótica da análise do comportamento, uma boa intervenção consistiria da identificação dos comportamentos envolvidos na instalação e na manutenção desses padrões comportamentais atípicos e na manipulação das condições ambientais como meios de instalar novos repertórios mais adaptativos, ou “normais”.
- A publicação de manuais, como os analisados, pode contribuir para a atuação do analista do comportamento na área especificada?
- Os manuais analisados contribuem efetivamente para que pais possam estabelecer seus próprios programas de intervenção?
- Uma vez que os manuais propõem programas que sistematizam uma certa prática, a sua análise sistemática poderia contribuir para a formulação de problemas de pesquisa?
- a pesquisa se aproveitará desse material para validá-lo e/ou propor aperfeiçoamento?

MÉTODO

A. SELEÇÃO DAS FONTES DE DADOS

A revista *The Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)* foi consultada via *website* em busca de artigos de revisão de manuais de treinamento em intervenção comportamental para crianças com autismo e outras deficiências de desenvolvimento.

A revista *JABA* foi selecionada para a busca deste tipo de material de revisão por ser a revista de maior publicação de pesquisas comportamentais aplicadas. E por ter representatividade significativa de artigos da área de deficiências de desenvolvimento. Não

foram encontrados artigos de avaliação sistemática de programas de intervenção comportamental completos, para essa população específica. Completos no sentido de que tratavam de diversas habilidades e não apenas focalizavam uma ou duas delas como, por exemplo, treino de toalete, ou respostas inadequadas como agressão.

Foi, então, feito um levantamento direto das publicações de manuais comercialmente disponíveis, com o objetivo instruir pais e professores na implementação de uma intervenção comportamental com crianças com autismo e outras deficiências do desenvolvimento. O levantamento foi feito por meio de:

1. Levantamento bibliográfico dos artigos de treinamento de pais nas referências bibliográficas de alguns manuais e dos artigos encontrados; além da própria *JABA*.
2. Levantamento dos títulos disponíveis por meio de busca eletrônica em livrarias que mantêm *sites* na Internet (*Livraria Cultura, Amazon e Barnes and Noble*).
3. Indicação de profissionais da área.
4. Consulta a duas listas de discussão sobre o tema Análise Aplicada do Comportamento / Autismo na Internet: Me-List e AutismABA.

B. SELEÇÃO DOS MANUAIS

A partir do levantamento inicial dos manuais já publicados foi feita uma segunda seleção com os seguintes critérios.

1. Público alvo.
 - 1.1. do treinamento: pais e professores.
 - 1.2. da intervenção: indivíduos com autismo ou outras deficiências do desenvolvimento..

Todos os livros que atenderam a esses critérios foram pré-selecionados. Também foram selecionados livros sobre os quais as informações obtidas com as resenhas disponíveis não permitiam a decisão prévia a respeito da inclusão ou não no material a ser analisado. Neste caso, o critério de seleção foi:

a) Título: quando o título indicava que a publicação se insere nos critérios acima. Autor: quando os autores apareceram nas outras seleções.

b) Informações contidas em material de divulgação.

Estes critérios originaram a seguinte lista de livros:

1. O. Ivar Lovaas (1981). Teaching developmentally disabled children: The Me Book. Texas: PRO-ED, Inc..
2. Richard M Foxx (1982). Increasing behaviors of persons with severe retardation and autism. Illinois: Research Press.
3. Raymond G. Romanczyk (1981) How to create a curriculum for autistic and other handicapped children. Texas: PRO-ED, Inc.
4. Margarida H. Windholz (1988). Passo a passo, seu caminho: Guia curricular para o ensino de habilidades básicas. São Paulo: Edicon.
5. Robert L. Koegel & Lynn K. Koegel (1995). Teaching children with autism: strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities. Baltimore: Paul H. Brookes.
6. Kathleen Ann Quill (1995). Teaching children with autism: strategies to enhance communication and socialization. Delmar Publishers Inc.
7. Catherine Maurice (Ed.) (1996) Behavioral intervention for young children with autism. Texas: PRO-ED, Inc.
8. Lorelei B. A. Dake, Sabrina Freeman & Isaac Tamir (1996). Teach me language: A language manual for children with autism, Asperger's Syndrome and related developmental disorders. SKF Books.
9. Bruce L. Baker, Alan J. Brightman, Jan B. Blacher, Louis & J. Heifektz (1997). Steps to Independence: teaching everyday skills to children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes.

10. Martin A. Kozloff (1998). Reaching the autistic child: A parent training program. Brookline Books, Inc.
11. Karen L. Sewell (1998). Breakthroughs: How to reach students with autism. Attainment Company, Inc.
12. Sandra Harris & Mary Jane Weiss (1998). Right from the start: behavioral intervention for young children with autism. A guide for parents and professionals. Bethesda: Woodbine House.
13. Lynn E. McClannahan & Patricia J. Krantz (1998). Activity schedules for children with autism: teaching independent behavior. Woodbine House.
14. Ron Leaf, John McEachin, Jaisom D. Harsh (1999). Work in progress: behavior management strategies & curriculum for intensive behavioral treatment of autism. D R L Book, LLC.
15. Kathleen McConnel Fad, James R. Patton & Edward A. Polloway (2000). Behavioral intervention planning: completing a functional behavioral assessment and developing a behavioral intervention plan. Texas: PRO-ED, Inc.
16. Kathleen Ann Quill (2000). Do-Watch-Listen-Say: social and communication intervention for children with autism. Paul H. Brookes

C. SELEÇÃO FINAL DAS FONTES DE DADOS

Dentre os livros listados alguns já estavam disponíveis e foram selecionados definitivamente. Estes livros eram *The Me-Book*, de Ivar Lovaas, os manuais de Catherine Maurice e Margarida Windholz. Estes três livros serviram como modelos do que se definiu como critério de seleção:

- público-alvo do manual: pais e professores;
- público-alvo da intervenção: crianças autistas ou com outras deficiências de desenvolvimento;

– conteúdo: currículo para instalação de respostas.

Foi necessária a definição do que seria considerado um currículo. Da leitura dos três manuais disponíveis, decidiu-se considerar-se como um currículo uma proposta de ensino da qual constassem, não apenas o “conteúdo” a ser ensinado, ou analisando comportamentalmente, e as respostas que deviam ser instaladas, mas também a maneira pela qual se instalaria as respostas alvo, comportamentalmente falando, os procedimentos de instalação. Windholz (1988) define, nas palavras de Romanczyk e Lockshin (1981):

“A palavra currículo é definida formalmente como uma seqüência de matérias que compõem um curso de estudos, como por exemplo o currículo do curso de Medicina, de Psicologia, Do SENAI. Em muitas escolas primárias e secundárias o currículo é uma compilação seqüenciada de materiais e livros que o aluno deve superar. Dentro do contexto da educação especial e da educação pré-primária, o currículo pode especificar os tipos das seqüências de atividades e os materiais aos quais uma criança será exposta. No entanto, segundo nossa proposta, um currículo é um documento, que especifica em detalhe a seqüência de comportamentos que uma criança deve adquirir para obter proficiência em várias áreas de desenvolvimento.” (p. 21).

Neste estudo, utilizamos um conceito de currículo que é um pouco mais amplo do a definição acima. Com base nos manuais já disponíveis, Lovaas (1981), Windholz (1988) e Maurice (1996), ampliamos o critério de seleção que o currículo, além de apresentar a seqüência de comportamentos a serem ensinados, expusesse os componentes metodológicos da intervenção.

Em conseqüência disso, alguns dos livros listados foram excluídos da proposta de análise por não preencherem um ou mais destes critérios de seleção. Considerando, então, os

critérios de seleção definidos e a disponibilidade dos manuais (a possibilidade de obtê-los) , foram selecionados os seguintes livros, listados no Quadro 1.

Quadro 1. Seleção dos manuais para análise.

	Autor	Ano de publicação	Editora	Edição
1	O. Ivar Lovaas	1981	PRO-ED	1 ^a .
2	Margarida Windholz*	1988	Edicon	1 ^a .
3	Catherine Maurice	1996	PRO-ED	1 ^a .
4	Bruce Baker e Alan Brightman*	1997	Paul Brooks	1 ^a .
5	Mark Sundberg e James Partington	1998	Behavior Analysts	1 ^a .
6	Ron Leaf e James McEachin	1999	DRL	1 ^a .

No entanto, após alguns meses de coleta de dados, uma nova decisão sobre a adoção dos manuais listados como fonte de dados teve de ser tomada. Por questões de restrição de tempo, dois manuais tiveram que ser abandonados, após a descrição geral efetuada. Não houve outro critério, para a exclusão dos manuais de Windholz e de Baker e Brightman, além da ordem em que acabaram sendo analisados os manuais.

Assim, no presente estudo foram analisados os quatro manuais destacados no Quadro 1.

E. ANÁLISE DO MATERIAL

Durante a leitura dos manuais selecionados, instalou-se um longo processo de investigação de possíveis maneiras de caracterizar cada livro, mas também de caracterizar a intervenção comportamental na área de autismo/ deficiências de desenvolvimento, com base neles.

Após cuidadosa leitura dos manuais, mais de uma vez cada um, ficou definido que a unidade de análise deste estudo seria o programa de ensino. O programa de ensino, como aqui estabelecido, é o agrupamento de alguns treinos, de determinadas respostas, em uma mesma unidade (em geral definindo um capítulo do manual).

Identificados os programas de ensino – agrupamento de treinos – de cada um dos quatro autores analisados, procedeu-se com a análise de cada programa, feita desmembrando-se cada treino em termos de contingências.

Uma vez realizada essa descrição das contingências envolvidas em cada treino, foi possível definir que os comportamentos a serem treinados poderiam ser divididos em agrupamentos segundo um 'critério funcional' que englobava todas as respostas envolvidas naquele grupo.

A divisão em 'classes funcionais' beneficiou-se da maneira de apresentação dos treinos de um dos manuais analisados, o de Sundberg e Partington, que serviu de base para esta classificação

Desta maneira, todos os treinos apresentados pelos quatro autores foram agrupados, primeiro como treinos que envolviam o desenvolvimento de comportamento verbal ou não verbal. Os treinos que envolviam comportamento verbal foram, então classificados segundo

conjuntos conjunto de comportamentos verbais distintos. Foi realizada, portanto, uma remontagem dos treinos de cada autor, agrupados por repertório.

Além dos programas de ensino, os manuais foram analisados segundo seu conteúdo com relação a como apresentavam seus programas e sua proposta de intervenção.

Assim, foi possível obter resultados sobre seis aspectos característicos dos manuais:

(Quadro 2):

Quadro 2. Definição dos aspectos analisados

Aspectos	Descrição
1. Público-alvo do manual	o tipo de leitor a quem se destina o material
2. Público-alvo da intervenção	informações sobre a especificidade da população a quem o material atende
3. Objetivos do manual	definição do escopo de sua proposta
4. Organização do manual	como o autor agrupa as informações e quais são as informações apresentadas em cada agrupamento
5. Repertórios verbais	como se agrupam os treinos apresentados e quais são as contingências envolvidas em cada um
6. Sequência de treinos	ordem sugerida de implementação dos treinos

Na análise dos manuais considerou-se, ainda:

- a) a apresentação dos conceitos fundamentais da análise do comportamento envolvidos na intervenção;
- b) os principais procedimentos de instalação e eliminação de respostas;
- c) os cuidados com a preparação do ambiente físico ideal para a intervenção;
- d) a seleção de reforçadores.

No entanto, não são apresentados resultados relativos a estes aspectos, porque a sua análise indicou que estas não eram características que diferenciavam estes manuais de tantos outros de análise do comportamento. Considerou-se, assim, dado o escopo do presente trabalho, que estes não eram os aspectos mais relevantes a destacar.

RESULTADOS

Os resultados da análise dos quatro manuais de treinamento de pais e professores em intervenção comportamental especialmente dirigida a indivíduos com deficiências de desenvolvimento, mostraram que é possível produzir uma descrição “unitária” que caracterize a intervenção, porém com algumas restrições.

Uma primeira conclusão possível é a de que há consistência entre os quatro textos, no que se refere a:

1. o conteúdo proposto em termos de habilidades a ensinar;
2. as respostas cuja eliminação é sugerida;
3. os procedimentos propostos para instalação e eliminação de respostas.

Estas três frases poderiam ser assim reunidas: os quatro manuais propõem promover a aquisição de repertórios e o estabelecimento de controle de estímulos para determinadas respostas - agrupadas em conjuntos chamados de programas de ensino - por meio de alguns procedimentos básicos. Ainda apresentam propostas para lidar com comportamentos que se apresentem como problema para a criança e sua família.

Duas diferenças significativas entre os manuais são o modo de agrupamento dos programas de ensino e o universo de programas propostos. Numa tentativa de tornar comparáveis as diversas propostas, optou-se por agrupar os treinos com os mais diferentes rótulos, com base (embora não exclusivamente) nos agrupamentos propostos por Sundberg e Partington (1988). Estes autores dividem os comportamentos para os quais propõem procedimentos de instalação fundados na análise de comportamento verbal de Skinner.

Essa decisão metodológica exigiu que todos os treinos dos outros autores fossem desmembrados e os comportamentos alvo reclassificados de acordo com a proposta de Sundberg e Partington. Para isto foi necessário fazer uma análise das contingências envolvidas na instalação na proposta de cada programa de treino de cada um dos manuais apresentados. Para cada treino, ou programa, proposto, respeitando-se e registrando a ordem na seqüência de treinos proposta, registrou-se quais eram os antecedentes não verbais e verbais e qual a resposta alvo. (Não se registrou a consequência porque é sempre de liberação de reforço contingente à emissão da resposta). Os treinos / programas, uma vez assim descritos, puderam então ser classificados em conjuntos que chamamos de 'repertórios' a serem instalados. Para cada manual, construiu-se, então, um quadro, que se encontra no Anexo 1.

A partir destes quadros, procedeu-se à análise.

Por questões de organização da apresentação dos resultados, os comportamentos a serem instalados e os respectivos procedimentos serão apresentados separadamente daqueles que dizem respeito à eliminação de comportamentos.

Os treinos de respostas de autocuidado não foram incluídos na presente análise. Além de não constarem em todos os manuais analisados, o levantamento feito durante a coleta dos dados indicou que não há grandes diferenças entre os treinos quando foram propostos. Os manuais de Sundberg e Partington e de Maurice não apresentam programas específicos para

esse tipo de treino. Sundberg e Partington não abordam o assunto. E Maurice o faz apenas como exemplo de procedimento de encadeamento, apesar desse repertório constar da divisão que faz das respostas a ensinar em currículos em três níveis de dificuldade.

I. APRESENTAÇÃO GERAL

Os resultados são apresentados em três partes. Na primeira parte os quatro manuais analisados são descritos detalhadamente em relação a:

- a) público-alvo do manual;
- b) público-alvo da intervenção;
- c) objetivos do manual;
- d) organização do manual.

Ainda que o público-alvo, tanto da intervenção quanto do manual, tenha sido um dos critérios de seleção do livro para análise, serão apresentadas breves descrições individuais dos manuais em relação a estes tópicos. Os objetivos dos manuais também foram um critério para que o livro fizesse parte do estudo. Assim, apenas livros que apresentam propostas de intervenção comportamental para o ensino de indivíduos com deficiências de desenvolvimento poderiam ser analisados. Ainda assim, optou-se por apresentar uma pequena descrição individual.

Na parte c, onde são apresentadas as características de organização dos manuais, é feita uma descrição dos assuntos apresentados em cada capítulo e um pequeno resumo dos pontos mais importantes de cada um deles.

Teaching The Developmentally Disabled Children – The Me Book - IVAR LOVAAS (1981)

Público-alvo do manual e Público - alvo da Intervenção

Lovaas (1981) afirma ter escrito seu manual, publicado em 1981, para um público-alvo de pais e professores de indivíduos, de qualquer idade, diagnosticados com deficiências

de desenvolvimento, ou seja, “pessoas retardadas no desenvolvimento comportamental, seja resultante de retardo mental, dano cerebral, autismo, afasia severa, transtorno emocional severo, esquizofrenia infantil, ou qualquer outro dentre diversos transtornos” (p. 1).

Objetivos do manual

O objetivo do manual de Lovaas é instruir pessoas que desejam aprender a realizar uma intervenção comportamental com crianças diagnosticadas com deficiências de desenvolvimento. Mais especificamente, seu currículo é direcionado para o estabelecimento de um programa residencial (*home-based*) de ensino de habilidades básicas para a população definida.

Organização do manual

As 250 páginas do manual de Lovaas são organizadas em sete seções, que agrupam 38 capítulos. A primeira seção, denominada “Informações Básicas”, é formada por 4 capítulos.

No primeiro capítulo (12 páginas) são apresentados “os processos básicos envolvidos no ensino. Lovaas aborda a seleção de reforçadores⁵, reforçadores positivos, esquiva, esquemas de reforçamento e a questão da “individualidade” dos reforçadores. O mesmo capítulo ainda aborda os conceitos de aquisição e extinção, punição – estímulos aversivos, *time-out*, *overcorrection*, regras para o uso de punição-, e modelagem. O autor ressalva: “Recompensas, punições, *overcorrection*, modelagem e dicas são apenas alguns dos conceitos que devem ser entendidos antes que você possa ensinar

SEÇÃO I INFORMAÇÕES BÁSICAS

⁵ Lovaas utiliza o termo recompensa como sinônimo de reforçador. “Recompensas positivas , ou ‘positivos’, como às vezes as chamamos, são referidas como ‘reforçadores positivos’ na literatura técnica. Nós usamos estes termos intercambiavelmente” (p. ..).

⁶ Do inglês *tantrums*

os programas para sua criança.” (p. 11).

No **segundo capítulo** (5 páginas), Lovaas aborda a questão do uso da ‘punição física’, dos critérios na decisão de utilizá-la, e indica comportamentos específicos para os quais sugere seu uso.

PUNIÇÃO

FÍSICA

As características comportamentais do público-alvo da intervenção, crianças com deficiências de desenvolvimento, são o assunto do **Capítulo 3** (07 páginas). Os comportamentos apresentados são: “birras⁶ excessivas”, “auto-estimulação” – os chamados comportamentos disruptivos-, “problemas motivacionais”, e problemas de atenção.”

CARACTERÍS-

TICAS DO

PÚBLICO-ALVO

O **Capítulo 4** (05 páginas) aborda o registro do comportamento, mais especificamente das respostas de auto-destruição e auto-estimulação, que o autor sugere serem registradas em termos de frequência.

REGISTRO

Ao final da Seção 1, assim como ao final das outras, Lovaas apresenta as referências bibliográficas e sugere leituras adicionais sobre os temas discutidos. Estas leituras incluem tanto livros quanto artigos de revistas científicas.

A **segunda seção** do livro de Lovaas, com três capítulos, é denominada “Preparando-se para aprender”. Um capítulo dessa seção (**Capítulo 5**, 03 páginas) descreve, passo a passo, programas para ensinar o que o autor chama de “comportamentos preparatórios” (p. 43), que são aqueles que devem estar antes que quaisquer outras habilidades sejam selecionadas para: ‘sentar’, ‘sentar direito’ e manter ‘mãos quietas’.

SEÇÃO II –

PREPARANDO-

SE PARA

APRENDER

O **Capítulo 6** (03 páginas) apresenta um programa para “direcionar e

ATENÇÃO

manter a atenção do aluno” (p. 49). O programa consiste em ensinar a criança a seguir duas instruções verbais orais dadas pelo professor – “olhe para mim” e “me abrace”.

INSTRUÇÃO

O **Capítulo 7** (05 páginas), descreve programas para eliminar “comportamentos interferentes que devem ser eliminados antes que seu aluno esteja pronto para aprender” (p. 43), definidos como “comportamentos que o aluno usa para evitar trabalhar ou que interferem no ensino” (p. 53). Os procedimentos propostos são extinção, *time-out* e o uso do “Não” como consequência aversiva, caso outros procedimentos não funcionem, ou sejam difíceis de implementar.

ELIMINAÇÃO

DE RESPOSTAS

A **terceira seção** do livro de Lovaas (50 páginas) introduz o ensino de duas habilidades básicas: 1. imitação de movimentos (**Capítulo 8**, 09 páginas), “uma poderosa ferramenta de ensino, (...) provavelmente a primeira maneira pela qual crianças normais aprendem com a sociedade adulta.” (p. 59); 2. Emparelhamento de estímulos (**Capítulo 9**, 09 páginas).

SEÇÃO III –

IMITAÇÃO,

EMPARELHA-

MENTO,

LINGUAGEM

O **Capítulo 10** (08 páginas) “é delineado para ensinar seu aluno a entender algo do que lhe é dito.” (p. 81). Basicamente, o programa apresentado destina-se a ensinar a habilidade de seguir instruções verbais orais do professor, chamada por Lovaas de “linguagem receptiva porque o aluno é ensinado a ‘receber’ sua mensagem verbal e a agir apropriadamente em resposta àquela mensagem.” (p. 81). Nos capítulos da seção três, começa a aparecer o conceito de pré-requisito. Isto é, o autor começa a indicar que a aprendizagem de uma determinada habilidade depende do ensino prévio de uma outra habilidade.

INICIAL

REPERTÓRIO

DE OUVINTE

ECOS

Dando seqüência ao ensino de “linguagem inicial” (pp. 59, 61), Lovaas apresenta um programa de imitação de sons e palavras (**Capítulo 11**, 10 páginas), “os primeiros passos para ensinar seu aluno como falar.” (p. 89)

BRINCAR

O **Capítulo 12** (09 páginas), ainda na seção três – “Preparando-se para aprender” – delinea um programa que aproveita as habilidades “adquiridas como base para o ensino” (p. 99) para ensinar “atividades recreacionais”, como brincar com diferentes brinquedos, desenhar e escrever.

GENERALIZA-

O **Capítulo 13** (06 páginas) finaliza a seção três, com explicações e instruções sobre generalização e manutenção e registro de progresso. É importante salientar que, apesar deste capítulo ser o décimo terceiro, em todos os programas apresentados por Lovaas, há ao menos um parágrafo com instruções para generalização do comportamento aprendido.

ÇÃO E

MANUTENÇÃO

A **quarta seção** do manual de Lovaas tem dezessete páginas e agrupa quatro capítulos, todos sobre “habilidades de auto-cuidado” (p. 115). O primeiro capítulo da seção sobre habilidades de auto-cuidado (**Capítulo 14**, 02 páginas) apresenta um programa de alimentação. O segundo capítulo da seção (**Capítulo 15**, 04 páginas) apresenta um programa de “treino de toalete” (p. 119). Os **Capítulos 16** (04 páginas), **17** (02 páginas) e **18** (04 páginas) apresentam, respectivamente, programas para o ensino de vestir, pentear os cabelos e escovar os dentes. Segundo Lovaas, “Os programas para ensinar habilidades de auto-cuidado neste livro são introdutórios, e muitos podem acabar sendo inadequados para seu propósito.” (p. 115). Como alternativa para esse caso, Lovaas indica duas outras fontes de programas de ensino de auto-cuidado, que, segundo ele, foram usadas por ele e sua equipe.

SEÇÃO IV –

HABILIDADES

BÁSICAS DE

AUTO-

CUIDADO

Nas **Seções cinco e seis**, respectivamente, Lovaas volta a tratar em ensino de linguagem, em sua classificação, “linguagem intermediária” (p. 133) e “linguagem avançada” (p. 163). O autor aborda em “dois aspectos da fala⁷, receptivo e expressivo” (p. 133), que devem ser ensinados concomitantemente. **SEÇÕES V E VI:**

O autor justifica a classificação da fala nesses dois aspectos: linguagem receptiva designaria “linguagem como um *input* de informação”, “nós ensinamos [o aluno] a receber o que é dito” (p. 133). Ensinar linguagem expressiva é definido por Lovaas como “ensinar [o aluno] a expressar o que ele vê.” (p. 133). **LINGUAGEM**

Os programas de “linguagem intermediária” abrangem o seguinte: **SEÇÃO V –**

Capítulo 19 (04 páginas) - “nomeação⁸ receptiva de objetos” (p. 135), que nada mais é do que a instalação de comportamentos de ouvinte; **Capítulo 20** (04 páginas) – “nomeação expressiva de objetos” (p. 139) -, ou seja, ensino de **LINGUAGEM INTERMEDIÁ-RIA**

tatos; **Capítulo 21** (04 páginas) – “nomeação receptiva de ações” (p. 143) -, continua a aquisição do repertório de ouvinte, porém com a realização de **IDENTIFICAR TATOS**

ações por parte do aluno que segue a instrução (mando) do professor. **SEGUIR**

Posteriormente, o aluno deve ser ensinado a identificar ações em figuras. Ou **INSTRUÇÕES**

seja, a resposta do ouvinte muda de desempenhar uma ação para apontar para um estímulo visual; **Capítulo 22** (02 páginas) – “nomeação expressiva de ações” (p. 147). **ECOLALIA**

O **Capítulo 23** (04 páginas), ainda na seção de ensino de “linguagem intermediária”, apresenta um programa para remediar dois possíveis repertórios verbais inadequados, definidos como “ecolalia e fala psicótica” (p.

⁷ Do inglês “speech”.

⁸ Do inglês “naming”

149).

**LINGUAGEM
DE SINAIS**

O último capítulo da seção de ensino de “linguagem intermediária”, **Capítulo 24**, apresenta considerações sobre a linguagem de sinais – vantagens, desvantagens e procedimento de ensino.

A parte do programa de Lovaas dedicada à “linguagem avançada”, **Seção VI – Linguagem Avançada**, tem seis capítulos. Em cada capítulo Lovaas expõe um programa para o ensino de repertórios verbais sob controle de dimensões específicas dos estímulos. O controle por dimensões simples e relacionais (cor, tamanho, forma) está no **Capítulo 25** (04 páginas). O **Capítulo 26** (03 páginas) propõe um programa para instalação de respostas verbais que envolvem relações espaciais entre objetos (embaixo, acima, dentro).

Um programa para instalação de respostas verbais que envolvem **Relações Espaciais entre Estímulos** relações de posse (meu, seu), é proposto no **Capítulo 27** (03 páginas), com o objetivo de ensinar “(...) linguagem que lida com relações pessoais.” (p. 173). Estes programas também são divididos, assim como os demais programas de ensino de comportamento verbal, em “treino receptivo” (p. 165) e “treino expressivo” (p. 166)

Os “conceitos de tempo” (p. 177) (primeiro, último) – **Capítulo 28** (02 páginas) também são parte da seção de ensino de “linguagem avançada”. “Sim” e “não” e o uso de frases curtas são os alvos dos programas apresentados nos **Capítulo 29** (02 páginas) e **Capítulo 30** (04 páginas). Novamente Lovaas faz uma ressalva importante sobre os limites de seu manual: “Lembre-se que o programa de linguagem neste livro é uma introdução à linguagem (...). Se você sente que está fazendo progresso, e quer **Posse**

fazer mais do que é sugerido aqui, então você pode querer ler sobre a extensão deste programa num livro especificamente sobre o ensino de linguagem (...).” (p. 134). Ele, então, indica um livro de sua autoria.

Finalmente, na **Seção VII** do manual de Lovaas, que ele classifica como “a recompensa” do professor, pela diversão que é “ensinar nesse nível” (p. 185), o ensino de comportamentos importantes em “ambientes comunitários” (p. 187) são propostos no **Capítulo 31** (04 páginas), bem como o manejo de problemas que os alunos podem apresentar quando nesses ambientes.

No **Capítulo 32**, denominado “ensinando sobre sentimentos” (p. 191), Lovaas propõe que se ensine ao aluno “identificar e descrever sentimentos (...) nos outros e neles mesmos” (p. 191). O ensino de “afeição” (p. 193) é justificado como: “(...) exceto as mais rudimentares expressões de emoções, como raiva, e outros sentimentos têm que ser ensinadas; no mínimo, suas expressões devem ser modeladas por outras pessoas que se importem com o aluno.” (p. 193). O “treino de assertividade” e a “superação de medos”, também são propostos.

O **Capítulo 33** (04 páginas) versa sobre o ensino do “mais avançado atributo da linguagem” (p. 199), segundo Lovaas: a “fantasia” (p. 199): respostas de imaginar e interpretar. No **Capítulo 34** (05 páginas), Lovaas propõe o ensino de “aprendizagem observacional” (p. 203), ou seja, “ensinar a criança a aprender por observação” (p. 204). O **Capítulo 35** (05 páginas) apresenta estratégias para “construir espontaneidade” (p. 209) e discute o controle do comportamento no sentido não técnico da expressão.

Os últimos capítulos do livro de Lovaas (**Capítulos 36, 37, 38**), concentram-se

SEÇÃO VII
EXPANDINDO O
MUNDO DO
SEU FILHO
EVENTOS
PRIVADOS

INTERPRETAR

⁹ No original, “home treatment model”

na escolarização da criança. Estes capítulos são importantes, pois colocam a posição do autor sobre a educação em casa⁹ (modelo que ele apresenta no manual). No **Capítulo 36** (07 páginas), o autor aborda critérios para selecionar uma escola, salienta a questão da generalização dos comportamentos adquiridos pela criança em outros ambientes para o ambiente escolar, entre outras questões. No **Capítulo 37** (11 páginas), Lovaas expõe características que ele considera importantes em uma escola de educação especial.

ESCOLA

Lovaas encerra seu livro com um capítulo (**Capítulo 38**) (10 páginas) que “sumariza alguns dos problemas comuns que podem ser encontrados nos programas de ensino comportamental para crianças com deficiências de desenvolvimento.” (p. 235). Diversos aspectos que foram explorados ao longo do livro, em diferentes capítulos são retomados.

Behavioral Intervention For Young Children With Autism – Maurice, Green and Luce (1996)

Público-alvo do manual

O manual de Catherine Maurice, coeditado por Gina Gren e Stephen Luce tem, como público-alvo, pais de crianças diagnosticadas com autismo. Os autores informam que pretendem oferecer aos pais informação sobre “a questão da intervenção precoce para autismo e resultados atuais de pesquisas.” (p. 6). Na leitura da introdução, escrita por Maurice, fica claro seu público-alvo específico leitores.

Público-alvo da intervenção

O público-alvo da intervenção são crianças com autismo, como o próprio título esclarece. O título do livro, aliás, não deixa dúvidas sobre a especificidade da intervenção proposta, para um determinado diagnóstico e uma dada idade da população: crianças jovens.

“Uma decisão-chave que eu e Stephen [Luce] tomamos logo cedo, foi concentrar nossos esforços na população jovem . Não que nós sustentemos que as necessidades de adolescentes ou adultos sejam menos urgentes. Esta é uma área de grande preocupação e a escassez de serviços de qualidade para esta população continua crítica. No entanto, nós sabíamos que este manual se tornaria impraticavelmente amplo e diluído se tentássemos enfocar questões demais e abordar questões demais.” (p. 7)

Este comentário indica que devemos ficar atentos para a adequação de programas propostos à idade dos alunos, uma vez que sugere que a idade do aluno deve ser um fator determinante da intervenção específica.

Objetivos do manual

O manual de Maurice e colaboradores tem uma grande ênfase na informação e na instrumentalização dos pais para uma escolha de intervenção para crianças autistas.

“Nossa estratégia básica foi nos colocarmos no lugar de pais e nos fazermos perguntas-chave que pais fazem quando estão tentando buscar tratamento efetivo para seu filho recém-diagnosticado” (p.7)

Organização do manual

Maurice et al. também dividem seu livro em seções, que agrupam capítulos. O manual, diferentemente dos outros três manuais analisados, reúne capítulos de diversos autores. As 400 páginas do manual são divididas em nove seções. A **primeira seção** (10 páginas), tem apenas um capítulo, **Capítulo 1**, que aponta os objetivos do manual.

A **segunda seção** agrupa três capítulos. O primeiro deles, **Capítulo 2** (14 páginas), “Avaliando afirmações sobre tratamentos efetivos para autismo: o que a pesquisa nos conta” (p. 15), faz uma avaliação de diferentes propostas

SEÇÃO I –

INTRODUÇÃO

SEÇÃO II –

ESCOLHENDO

UM

TRATAMENTO

de tratamento para o autismo, além de abordar os conceitos de ciência e pseudociência, especulação e demonstração, subjetividade e objetividade, medidas direta e indireta, controle experimental.

**TRATAMENTO
EFETIVO**

No **Capítulo 3** (16 páginas) é apresentada a “intervenção comportamental precoce para o autismo” (p. 29). A autora deste capítulo (Dra. Gina Gren) caracteriza a análise aplicada do comportamento e apresenta dados de pesquisa sobre os resultados da intervenção comportamental precoce.

No **Capítulo 4** (15 páginas), “Outros tratamentos são efetivos?” (p. 45), são revistos estudos científicos de outras intervenções, que não a comportamental.” (p. 45).

A **terceira seção** do livro de Maurice et al. contém todos os programas de ensino propostos. No início da seção, no **Capítulo 5**, os autores instruem o leitor quanto aos critérios para seleção de programas e descrevem os itens que compõem os programas.

**SEÇÃO III O
QUE ENSINAR**

Antes ainda do início dos programas propriamente ditos, os autores apresentam três guias (04 páginas) para serem usados como critério de seleção dos programas de ensino. Os guias são divididos em níveis de dificuldade, iniciante, intermediário e avançado, onde são colocados os tipos de repertório e as respostas envolvidas em cada um deles.

PROGRAMAS

Maurice et al. ainda apresentam quatro páginas de “recursos” (p. 70) de apoio com informações sobre os materiais necessários para a aplicação dos programas, com nome dos fabricantes.

MATERIAL

As 100 páginas seguintes do manual são de procedimentos de ensino. Os programas são apresentados de maneira diferente dos de Lovaas. Em

Maurice et al. não há um capítulo para cada procedimento ou conjunto deles. Cada programa ocupa uma página e as instruções necessárias são apresentadas de maneira bastante sistemática e sucinta. Em comparação aos programas de Lovaas, que são apresentados em forma de texto e separados em capítulos.

A **quarta seção** do livro de Maurice et al. contém capítulos sobre a “como ensinar” (p. 180). No **Capítulo 6** (14 páginas), os autores apresentam alguns dos componentes da intervenção comportamental, relacionados a “o papel dos pais” (p. 182), o “desenvolvimento de um plano de instrução” (p. 183), que agrupa decisões metodológicas da intervenção, tais como definição de resposta-alvo, materiais necessários, seleção de reforçadores, ambiente do treino, medida de progresso, planejamento de generalização, entre outros.

SEÇÃO IV
COMO
ENSINAR

O **Capítulo 7** (23 páginas), intitulado “Análise e Avaliação do Comportamento”, apresenta outros aspectos da metodologia comportamental: a importância da individualização do planejamento da intervenção, da avaliação inicial de repertório, das medidas de desempenho e de comportamento. Diversas folhas para registro são fornecidas neste capítulo.

No **Capítulo 8** (09 páginas) os autores discutem critérios, para que o leitor busque “profissionais qualificados em análise do comportamento” (p. 221), em relação ao tipo de formação, credenciais e experiência do profissional. Os autores ainda fornecem uma descrição detalhada das “habilidades críticas e essenciais em análise do comportamento” (p. 224).

No **Capítulo 9** (10 páginas) os autores continuam a instruir o leitor sobre a formação de uma equipe de ensino, fornecendo informações sobre “recrutamento, seleção e treinamento de assistente de ensino” (p. 231).

O **Capítulo 10** (08 páginas) apresenta um serviço de tratamento comportamental para autismo, “o modelo de prestação de serviço UCLA de autismo jovem” (p. 241).

Organizada em dois capítulos, **Capítulo 11** e **Capítulo 12** (43 páginas), a **sexta seção** do livro de Maurice et al. instrui o leitor em relação à “organização do fornecimento de serviços de apoio para famílias que escolheram implementar e gerenciar uma intervenção precoce residencial¹⁰ para crianças com autismo”. (p. 251).

Em dez páginas, o **Capítulo 13**, da **seção sete**, discute como “incorporar uma terapia fonoaudiológica em um programa de análise aplicada do comportamento” (p. 297). O **Capítulo 14** (13 páginas) apresenta “estratégias para promover aquisição de linguagem em crianças com autismo” (p. 307). Há recomendações gerais sobre o ensino de linguagem – ações do professor – e três grupos de estratégias” (p. 308), divididos segundo critérios de classificação do repertório de linguagem da criança. O primeiro grupo tem como alvo o atendimento de crianças de nível “pré-verbal (...) que parecem não estar se comunicando intencionalmente, ou seja, não vocalizam, não gesticulam, não usa o olhar intencionalmente (...)”. (p. 308). O segundo grupo tem como meta a “ampliação da linguagem” (p. 309) de crianças que estejam começando a “usar palavras”; e a terceiro grupo, crianças que já falam frases com múltiplas palavras.

Maurice et al. apresentam um capítulo (**Capítulo 15**) de oito páginas sobre “a responsabilidade das escolas públicas na educação de crianças pré-escolares com autismo (...)” (p. 323). O **Capítulo 16** (12 páginas) aborda a

SEÇÃO VI
SUPORTE
PRÁTICO:
ORGANIZAÇÃO
E FOMENTO

SEÇÃO VII
TRABALHANDO
COM UM
FONOAUDIÓ-
LOGO

SEÇÃO VIII
TRABALHANDO
COM AS

¹⁰ Do original “in-home”.

escolares com autismo (...)” (p. 323). O **Capítulo 16** (12 páginas) aborda a questão da inclusão. **ESCOLAS**

Em quatorze páginas, o **Capítulo 17** esclarece perguntas que “nós mais freqüentemente ouvimos em relação à intervenção precoce com uma criança.” (p. 345). **SEÇÃO IX**
“DA LINHA DE FRENTE”

Os **Capítulos 18, 19 e 20** (seis, sete e seis páginas, respectivamente) apresentam o relato de mães sobre a história de seus filhos autistas, atendidos com intervenção comportamental.

Maurice et al. encerram com uma breve apresentação de cada autor que contribuiu com algum capítulo para o manual. **SOBRE OS AUTORES**

Teaching Language To Children With Autism Or Other Developmental Disabilities - Sundberg & Partington (1998)

Público-alvo do manual

Os autores afirmam ter como público-alvo de seu manual pais e educadores: “o propósito do presente livro é ajudar pais e educadores a entender estes déficits de linguagem e fornecer-lhes um guia de treino e avaliação individualizados de linguagem.” (p. 1). Apesar desta afirmação, os autores enfatizam, logo no início do livro, que o uso das “técnicas básicas da Análise Aplicada do Comportamento” (p. 7) exige habilidade por parte da pessoa que lida com o indivíduo deficiente, “(...) ou seja, cada membro da equipe deve saber como, por exemplo, usar as técnicas básicas de modelagem, dicas, fading, encadeamento e reforçamento diferencial. Estas habilidades não são facilmente adquiridas e, no mínimo, requerem algum treino formal.” (p. 7).

Público-alvo da intervenção

Como diz o próprio título do livro, o manual de Sundberg e Partington é dirigido à intervenção no comportamento de crianças com autismo e outras deficiências de desenvolvimento. O foco principal são crianças com autismo, mas os autores afirmam a efetividade dos procedimentos de avaliação e intervenção propostos para “uma ampla variedade de outras deficiências de desenvolvimento que envolvem déficits de linguagem (por exemplo, retardo mental, síndrome de Down, Síndrome do X Frágil, Síndrome de Asperger).” (p. 1).

Quanto à especificidade da idade do público-alvo, apesar do título indicar que a intervenção é dirigida a crianças, Sundberg e Partington também afirmam sua efetividade para adultos.

Objetivos do manual

Segundo Sundberg e Partington, “o foco principal deste livro é no uso da análise do comportamento verbal de B. F. Skinner (1957) como um guia para avaliação e intervenção em linguagem.” (*acknowledgements*).

Organização do manual

Em seu primeiro capítulo (**Capítulo 1**) Sundberg e Partington fazem uma breve apresentação dos públicos alvo de seu livro e da intervenção que propõem, alertando para a importância da identificação precoce de uma deficiência de linguagem e a ligação que se pode fazer entre este tipo de deficiência e a presença de “comportamentos negativos” (p. 5) nos indivíduos. Por último, os autores descrevem algumas das habilidades necessárias para que alguém possa utilizar os procedimentos que serão propostos para intervir.

INTRODUÇÃO

Em seu segundo capítulo (**Capítulo 2**), Sundberg e Partington

AVALIAÇÃO

apresentam um modelo de avaliação de repertório de linguagem, como uma alternativa às “avaliações padronizadas de linguagem” (p. 10), em relação às quais eles apresentam algumas críticas. As instruções de procedimento para a avaliação incluem o “estabelecimento de *rapport*” (p. 13), instruções para o planejamento do ambiente de teste, os materiais necessários e levantamento de reforçadores. A avaliação é dividida em tópicos e em cada tópico as respostas da criança devem ser classificadas em 1 de 5 níveis de desempenho.

Os principais tópicos da avaliação do repertório são a cooperação com adultos, a emissão de mandos, o repertório de imitação motora, a emissão de sons vocais, os repertórios de imitação vocal, de emparelhamento de estímulos, de atendimento de instruções, de discriminações entre estímulos (letras, números, dimensões e funções de estímulos) sob controle de instrução específica (repertório “receptivo”, p. 26), de respostas de tato, de respostas intraverbais e interação social. Os autores apresentam um formulário para registro da avaliação.

No Capítulo 3 Sundberg e Partington apresentam instruções de “interpretação da avaliação comportamental de linguagem” (p. 39), para cada tópico. Os autores descrevem modelos de desempenho prováveis de se assemelhar com o desempenho dos indivíduos cujo repertório foi classificado em cada dos cinco níveis de desempenho.

No Capítulo 4 Sundberg e Partington apresentam a possibilidade da instalação de respostas de comunicação alternativas à fala, afirmando no entanto que a fala deve ser “o objetivo primário” (p. 72) da intervenção na linguagem. Os autores apresentam uma “análise da sinalização usando os conceitos do livro *O*

RESULTADOS
DA AVALIAÇÃO

COMUNICA-
ÇÃO
AUMENTATI-
VA

Comportamento Verbal, de Skinner. Eles ainda citam quais consideram ser as vantagens e as desvantagens da linguagem de sinais como forma alternativa de comunicação. Em um outro tópico, é apresentada uma análise do porquê “programas de treino de linguagem de sinais falham” (p. 80), sinalizando falhas metodológicas nos procedimentos geralmente utilizados.

Sundberg e Partington ainda comentam, em termos de vantagens e desvantagens, os sistemas de comunicação usando figuras (apontar e trocar) e voltam a apresentar uma análise dessa forma de comunicação usando a classificação dos operantes verbais de Skinner. Finalmente, os autores abordam rapidamente as maneiras alternativas de comunicação cujas formas são soletrar, escrever, digitar e a *Comunicação Facilitada*¹¹ em especial. As últimas considerações são sobre a escolha da melhor forma de resposta, caso “repetidas tentativas de estabelecer comunicação vocal como mandos ou tatos fracassem” (p. 101).

No Capítulo 5, Sundberg e Partington fornecem as instruções para o início da intervenção, em relação ao *rapport*, ao reforçamento das primeiras respostas e o controle do professor sobre o comportamento do aluno, o procedimento indicado para lidar com “comportamento negativo” (p. 109) e o ensino de mandos.

No Capítulo 6, Sundberg e Partington propõem os programas iniciais da intervenção: imitação de movimentos, comportamento ecóico, “linguagem receptiva inicial” (p. 139), que os autores definem como “comportamento receptivo sob controle de estímulos” (p. 139) e emparelhamento de estímulos

LINGUAGEM

DE SINAIS

SISTEMAS DE

COMUNICAÇÃO

O POR

FIGURAS

MANDOS

IMITAÇÃO,

ECOS

INSTRUÇÕES E

EMPARELHA-

MENTO

¹¹ A Comunicação Facilitada é um método que teve enorme publicidade nos Estados Unidos, baseada na formação de “facilitadores” para ajudar os indivíduos deficientes a digitar palavras de maneira a expressarem-se. Para mais detalhes, ver Maurice (1996, p. 51).

(*matching-to-sample*).

MENTO

O capítulo seguinte (Capítulo 7) de Sundberg e Partington propõe o ensino de “tatos e habilidades receptivas” (p. 147). Os autores definem tatos como linguagem expressiva, em contraposição à linguagem receptiva. E indicam que respostas de ambas as categorias sejam ensinadas simultaneamente. Instruções para generalização desse repertório são apresentadas ao final do capítulo, assim como uma folha para listagem das palavras selecionadas para ensino.

TATOS E

DISCRIMINA-

ÇÕES

RECEPTIVAS

Sundberg e Partington finalizam o capítulo com folhas de registro de 240 “primeiras palavras”, de diferentes categorias (animais, brinquedos, alimentos, partes do corpo etc.), prontas para o registro do ensino “receptivo”, “receptivo generalizado”, “tato” e “tato generalizado” (p. 165).

No Capítulo 8, Sundberg e Partington resumem o foco do conteúdo apresentado até este ponto: “(...) ensinar a criança a requisitar reforçadores (mando), copiar sons (ecóico), ações (imitação), e objetos (emparelhamento), e a nomear aspectos do ambiente físico (tato) (...) e responder corretamente às palavras usadas pelos outros em seu ambiente diário (linguagem receptiva).”

(p. 171). O próximo passo na intervenção proposta por esses autores é o ensino de linguagem receptiva “por função, característica e classe” (p. 171), com o objetivo de “expandir as habilidades receptivas da criança” (p. 171). Folhas de registro são apresentadas.

FUNÇÕES,

DIMENSÕES E

CLASSES DE

ESTÍMULOS

Comportamento intraverbal é o alvo seguinte de intervenção no programa de Sundberg e Partington (Capítulo 9). Os autores definem o repertório intraverbal como “um tipo de linguagem expressiva onde uma palavra ou frase evoca outra palavra ou frase, mas as duas não se emparelham.” (p. 199). O repertório é importante pois está bastante envolvido no desenvolvimento

INTRAVER-

BAIS

repertório é importante pois está bastante envolvido no desenvolvimento inicial da linguagem infantil – cantar músicas, contar, contar histórias, responder a questões. Além de fazer parte do comportamento adolescente e adulto também – interações sociais e conversas.

No capítulo seguinte, (Capítulo 10), Sundberg e Partington apresentam os programas de ensino avançados, de tato e treino receptivo, cuja fase inicial foi abordada anteriormente. Nesta parte da intervenção são propostos o ensino de verbos, combinação de substantivos, combinação de substantivos e verbos, adjetivos, combinação de substantivos, verbos e adjetivos, advérbios, preposições, pronomes e frases mais complexas. Respostas de tato auditivo, tátil, olfativo e gustativo também fazem parte do ensino avançado de linguagem. Assim como a discriminação de eventos internos – “auto-consciência” (p. 224).

LINGUAGEM

AVANÇADA

Seguindo com o ensino avançado de linguagem, no Capítulo 11 Sundberg e Partington apresentam o programa de “treino intraverbal avançado” (p. 229), que consiste no ensino de respostas a questões, conversas sobre temas específicos, “seqüenciação verbal de eventos” (p. 239) e habilidades acadêmicas.

TREINO

INTRAVERBAL

AVANÇADO

No capítulo seguinte (Capítulo 12), Sundberg e Partington apresentam programas para ensinar o uso mais complexo de mandos. Antes de apresentar o programa propriamente dito, no entanto, os autores apresentam alguns parágrafos sobre o conceito de operações estabelecedoras. O ensino de mandos, nesta fase, consiste em “mandos de itens não presentes” (p. 242), “ações” (p. 246), “atenção e remoção de aversivos” (p. 247), “preposições,

TREINO DE

MANDOS

AVANÇADO

adjetivos, advérbios e pronomes” (p. 249) ", sentenças e informações.

A partir do Capítulo 13, Sundberg e Partington não apresentam mais programas de ensino e passam abordar aspectos importantes da intervenção.

PROGRAMAS

DE

INTERVENÇÃO

Neste capítulo, discutem a questão do ensino por tentativas discretas versus o ensino em ambiente natural. Os “elementos críticos para um programa educacional efetivo” (p. 273) são discutidos no Capítulo 14, em que os autores comparam diferentes tipos de programas educacionais – residenciais, escolares, classes especiais tradicionais e inclusão.

No Apêndice 1, Sundberg e Partington exploram “a abordagem comportamental da linguagem” (p. 297), discutindo os conceitos comportamentais presentes ao longo do currículo que apresentam, à luz da teoria sobre comportamento verbal de Skinner.

SKINNER

As referências bibliográficas são todas apresentadas ao final do livro.

A Work In Progress – Behavior Management Strategies And A Curriculum For Intensive Behavioral Treatment Of Autism - Leaf & McEachin (1999)

Público-alvo do manual

Leaf e McEachin escrevem um manual para que “pessoas trabalhando com crianças autistas possam desenvolver um bom entendimento do processo de ensino. Durante todo o livro, os autores não se dirigem especificamente nem a pais nem a professores. Eles mencionam, sim, com frequência, que os pais têm papel fundamental e devem participar ativamente da intervenção.

Público-alvo da intervenção

A intervenção proposta por Leaf e McEachin é dirigida ao tratamento de indivíduos diagnosticados com autismo, como os autores explicitam no próprio título

Objetivos do manual

A intervenção proposta por Leaf e McEachin tem o seguinte objetivo declarado por eles: “O objetivo da intervenção é ensinar sua criança aquelas habilidades que facilitarão seu desenvolvimento e o ajudarão a atingir seu máximo nível de independência e a mais alta qualidade de vida possível.” (p. 9)

Organização do manual

Antes de começar seu manual (390 páginas), Leaf e mceachin apresentam um prefácio onde falam sobre o processo de realização do livro, com ênfase no fato de que deriva das experiências de várias pessoas e na influência do trabalho de Ivar Lovaas.

PREFÁCIO

Iniciando o livro, os autores apresentam sua “agência”, a Autism Partnership” e explicam seu nome pelo o caráter colaborativo que imprimem a ela, baseados na perspectiva de que todos os membros de uma equipe devem participar ativamente das suas decisões.

A estória de um pai é apresentada como ilustração do caminho que as famílias costumam percorrer desde o diagnóstico de autismo até a escolha do melhor tratamento. E seguem comentários para aqueles que escolherem a análise aplicada do comportamento, no tocante agora à escolha de qual agência escolher.

No **Capítulo 1**, os autores apresentam algumas características comportamentais comum a indivíduos autistas, justificando a necessidade de “intervenção comportamental intensiva” (p. 7); seguidas de uma breve apresentação das “fundações históricas” (p. 8) da análise aplicada do comportamento.

**REPERTÓ-
RIO**

O conceito de currículo é descrito pelos autores, da seguinte maneira: “O conteúdo do currículo deve incluir todas as habilidades que uma pessoa precisa

CURRÍCULO

para poder funcionar com sucesso e aproveitar a vida ao seu máximo. Ele deve incluir ensinar habilidades que a maioria das crianças típicas não precisam ser formalmente ensinadas, como brincar e imitar. Uma forte ênfase deve ser colocada em aprender a falar, no desenvolvimento de habilidades conceituais e acadêmicas, e na promoção de habilidades sociais e de brincar.

(...) O currículo deve seguir a seqüência do desenvolvimento de maneira que os passos mais fáceis sejam ensinados primeiro e habilidades complexas não sejam introduzidas até que a criança tenha aprendido a habilidade pré-requisito.” (p. 9)

Outras questões práticas da intervenção comportamental são discutidas ainda no primeiro capítulo do livro de Leaf e mceachin: a quantidade de horas de intervenção, o papel da família, o formato da terapia, o ambiente ideal para sua realização, seus estágios e avaliação de progresso.

REFORÇA-
MENTO

O segundo capítulo (Capítulo 2) de Leaf e mceachin é dedicado à discussão sobre a idade do público-alvo da intervenção e a adequação de sua terapia para “crianças mais velhas e adolescentes” (p. 17). A escolarização também é discutida.

No Capítulo 3, Leaf e mceachin comentam a importância do reforçamento na intervenção comportamental e apresentam “objeções ao reforçamento” (p. 23) que algumas pessoas têm. Outros tópicos dentro do reforçamento são:

“identificação e desenvolvimento de reforçadores”, força dos reforçadores, “seleção de esquemas” (p. 27) e “regras” para a o procedimento de reforçamento. Ao final do capítulo os autores apresentam uma tabela informativa do feedback do professor que é mais adequado para consequenciar o aluno se seu desempenho for “correto com atenção”, “correto porém sem atenção”, errado e com atenção” e errado sem atenção” (35).

O Capítulo 4 de Leaf e mceachin discutem os “comportamentos interferentes”, como “um dos mais profundos obstáculos no tratamento”, que costuma ser omitido dos programas de intervenção. (p. 37). Em um dos tópicos do capítulo, os autores fazem uma ressalva sobre o escopo dos comportamentos considerados interferentes: “Comportamentos como birra, agressão e desobediência, são facilmente reconhecidos como interferentes e danosos. Outros comportamentos que são passivos em sua natureza, como desatenção, não participação, estar desatento durante a tarefa e isolamento podem não ser

COMPORTA-
MENTOS
DISRUPTI-
VOS

participação, estar desatento durante a tarefa e isolamento podem não ser disruptivos, não obstante interferem com o desenvolvimento.” (p. 39). O capítulo segue com instruções para a criação de um bom ambiente de ensino e a justificação da importância do cuidado com o ambiente por sua “tremenda” (p. 41) influência no comportamento.

O Capítulo 5 repete o tema ‘comportamentos disruptivos’, fornecendo agora explicações para sua presença no repertório dos indivíduos, ou seja, apresentando condições de controle que fazem com que este tipo de padrão seja mantido. Os autores também sugerem recursos para lidar com esses comportamentos. Estes recursos são diferenciados segundo três estágios do comportamento, que os autores chamaram “estágio inicial” (p. 51), “segundo estágio” (p. 52) e “terceiro estágio” (p. 53) e que se remetem à intensidade do comportamento disruptivo.

Ao final do capítulo, como manda seu estilo, Leaf e McEachin enumeram “técnicas específicas de gerenciamento comportamental” (p. 57).

No Capítulo 6, Leaf e McEachin continuam no assunto “comportamentos disruptivos”, porém apresentam os programas para intervenção. Os autores indicam um programa para aumentar a “tolerância à frustração”, a ser precedido de um exercício de listagem dos eventos estressores do aluno. O programa seguinte aborda a “obediência”, que consiste na apresentação de ordens a serem seguidas pelo aluno, que vão mudando gradualmente de instruções de alta probabilidade de serem seguidas para as de baixa probabilidade de atendimento. Adicionalmente, os autores propõem um “programa reativo – positivo” (p. 67) para lidar com os comportamentos inadequados, no qual o aluno é reforçado em um esquema de intervalos onde os comportamentos-alvo estiveram ausentes. E, ainda, um “programa reativo – redutivo” (p. 68). no qual o aluno perde a

TOLERÂNCIA
A FRUSTRAÇÃO

ainda, um “programa reativo – redutivo” (p. 68), no qual o aluno perde a oportunidade de receber o reforçador programado por emitir alguma resposta inadequada. Os “procedimentos proativos” consistem em ensinar ao aluno comportamentos alternativos para que eles obtenham reforçamento de forma mais adequada.

No capítulo seguinte (**Capítulo 7**) Leaf e mceachin discutem os “comportamentos auto-estimulatórios”, apresentando suas “funções” (p. 71) e programas para diminuí-los ou eliminá-los. Os procedimentos são divididos em “procedimentos reativos” (p. 73) e “procedimentos proativos” (p. 77). Dentre os procedimentos chamados proativos, Leaf e mceachin apresentam “ignorar sistemático”, um análogo de extinção, reforçamento diferencial de respostas incompatíveis (DRI), de outros comportamentos (DRO) e de taxas baixas de comportamento (DRL). O procedimento de prevenção de respostas também é apresentado pelos autores como uma alternativa para solucionar o problema da auto-estimulação, assim como um procedimento que altera o valor reforçador da respostas auto-estimulatórias. Leaf e mceachin ainda indicam procedimentos de controle de estímulos para lidar com o comportamento auto-estimulatório.

O **Capítulo 8** aborda problemas de sono. Os autores indicam procedimentos para estabelecer uma rotina de sono adequada para o aluno e sua família.

O treino de toalete é o objeto do capítulo seguinte de Leaf e mceachin (**Capítulo 9**). Os autores apresentam um programa detalhado para o ensino desta habilidade.

Leaf e mceachin abordam os problemas relacionados à alimentação no **Capítulo 10**, com abordagem específica da seleção de alimentos, horários de alimentação e

introdução de novos alimentos à dieta.

No Capítulo 11, Leaf e mceachin discutem a instalação de habilidades de brincar e habilidades sociais. As situações de brincadeira e interação social são descritas como boas ocasiões para o ensino incidental e facilitação da linguagem. Os autores apresentam um quadro informativo com brinquedos e jogos, além do tipo de interação social, apropriado para cada idade, de 2 a 15 anos.

BRINCAR

O Capítulo 12 fornece informações sobre “brincar social” (social play), fornecendo exemplos desse tipo de atividade, nas categorias “altamente estruturado”, “cooperativo”, “criativo”, “ao ar livre”, “linguagem”, “jogos de movimento”, “imaginativo”,

BRINCAR

SOCIAL

A partir do Capítulo 13, Leaf e mceachin começam o “Currículo da Autism Partnership Para Ensino por Tentativas Discretas com Crianças Autistas “. As instruções gerais de como deve ser uma sessão de ensino são fornecidas, seguidas por uma descrição detalhada dos componentes do procedimento de tentativas discretas.

TENTATIVA

S

DISCRETAS

A seguir, os autores apresentam, em forma de checklist, um roteiro para generalização. A partir daí, começam as descrições dos programas. Ao final dos programas, Leaf e mceachin apresentam uma checklist para auxiliar o acompanhamento da criança na escola. Os apêndices incluem folhas de registro para avaliação de repertório, em cada uma das áreas de intervenção propostas pelos autores. Uma folha de registro com instruções para avaliação de desempenho também é fornecida, assim como um modelo de folha de registro para descrição de programas.

GENERALI-

ZAÇÃO

Apresentados todos os manuais e os assuntos abordados em cada um dos seus capítulos, apresentamos um quadro (Quadro 3) elaborado a partir da informação apresentada

acima. Este quadro foi construído a partir da descrição dos quatro manuais, destacando o que foi considerado mais central em cada capítulo. Uma vez sintetizados os capítulos procedeu-se a uma classificação dos mesmos, indicada pelas cores das células e das letras.

As células de cor areia indicam capítulos que apresentaram procedimentos e programas de ensino. O quadro mostra que os manuais diferem, na sua estrutura com relação a este tópico: enquanto os manuais de Lovaas; Sundberg e Partington, e Leaf e McEachin se ocupam na maioria dos capítulos com a descrição e instruções de programas de ensino, o mesmo não ocorre com o manual de Maurice que apresenta programas de ensino mas os concentra em um capítulo mais longo.

A semelhança de organização dos manuais, com relação à ênfase nos programas, precisa ser contrabalançada por uma descrição de que comportamentos e repertórios que são alvo dos programas. Para indicar os comportamentos- alvo selecionados pelos autores dos diferentes manuais, foram usadas cores nas letras. Programas voltados para a eliminação de **comportamentos disruptivos** estão sinalizados em **vermelho**; programas voltados para a instalação de repertórios chamados **preparatórios**, ou **básicos**, são sinalizados em **verde**; programas de **autocuidado** em **azul**, programas voltados para o **desenvolvimento da linguagem** em **roxo** e, finalmente, programas para instalação de **outros comportamentos complexos** estão em **marrom**. Instruções ou discussões gerais sobre programas, programação de generalização, registro e assim por diante, permaneceram em preto.

O quadro indica que Lovaas e Leaf e McEachin têm preocupações que não enfocam apenas o desenvolvimento da linguagem, que é a preocupação central de Sundberg e Partington. Os dois primeiros autores propõem além dos programas de linguagem, programas para o desenvolvimento de vários outros repertórios. No entanto, esta caracterização é apenas parcial, porque Maurice e adota uma 'estrutura' para seus manuais que concentra em um capítulo todos os treinos, ou uma boa parte deles, que, por isto não aparecem listados aqui.

Para mostrar os outros temas tratados nos manuais foram utilizadas as cores: **amarela**, quando o tema tratado no capítulo diz respeito à discussão com outras **abordagens e propostas** ou à caracterização geral da proposta do manual; **verde** para indicar uma discussão de **conceitos** e **cinza** para indicar a apresentação de **temas** que permitam aos leitores tomar decisões sobre o atendimento, informar-se sobre possibilidades de atendimento, ou, até, mesmo, das responsabilidades legais do estado. É nesta classificação que o manual de Maurice se distingue dos demais: pela ênfase na discussão destes temas.

Tudo isto indica, que os manuais têm, de fato, diferenças. Os manuais de Lovaas, Sundberg e Partington e Leaf e McEachin parecem ser mais instrumentais em termos de como um pai poderia montar seu próprio programa de atendimento. No entanto, talvez mais instrumental seja aquele manual que instrumentaliza o pai para que ele possa escolher o tipo de atendimento a oferecer para seu filho, o profissional a contratar, as maneiras de avaliar o que está acontecendo, as formas de lutar pelo direito de tratamento especializado, e como se preparar para o futuro e a escolarização. Neste caso, o manual de Maurice seria considerado mais instrumental. Principalmente se considerarmos os limites que tem o tipo de instrução apresentada nos manuais em relação a implementação de um programa realmente eficiente. A *impressão* deixada pela leitura dos manuais é de que nenhum deles instrumentaliza não profissionais para uma intervenção sem a participação de especialistas.

Finalmente, analisando-se mais atentamente o quadro, já aparecem diferenças que parecem marcar especialmente cada manual: a ênfase praticamente exclusiva de Sundberg e Partington na linguagem; a seqüência cuidadosa e abrangente de repertórios a instalar, bem como a ênfase na discussão de comportamentos disruptivos e nos procedimentos para eliminá-los propostos por Lovaas; a tentativa de propor um programa amplo por parte de Leaf e McEachin, à semelhança de Lovaas.

Quadro 3. Resumo da apresentação geral dos manuais analisados

LOVAAS	MAURICE ET AL.	SUNDBERG e PARTINGTON	LEAF e McEACHIN
1.1 processos comportamentais básicos	1.1. objetivos do manual	1. público alvo e características da intervenção	1. características comportamentais do autista, a necessidade de intervenção, a análise aplicada do comportamento
1.2 punição - quando usar	2.2 autismo: pesquisas e tratamentos	2. modelo para avaliação de linguagem	2. a idade ideal para intervenção, a escolarização
1.3 público alvo - comportamentos característicos (birra, auto agressão ...)	2.3 características da intervenção precoce	3. como classificar o repertório avaliado	3. reforçamento: conceitos e aplicação, reforçadores e sua identificação
1.4 comportamento inadequado - registro	2.4 efetividade de outros tratamentos	4. comunicação alternativa à fala	4. comportamentos disruptivos: porque lidar com eles
2.5 cptos preparatório - sentar ...	3.5 apresentação dos programas de ensino, com um guia e folhas de registro	5. Instruções para intervenção: reforçamento, controle sobre atenção, comportamentos disruptivos., mandos	5. comportamentos disruptivos: porque acontecem, recursos para lidar com eles
2.6 cptos preparatório - atentar	4.6 práticas importantes no atendimento: seleção de Sr, ambiente, motivação do aluno, instrução ao aluno	6. programas iniciais: imitação motora ecóico, linguagem receptiva inicial e emparelhar	6. comportamentos disruptivos: procedimentos de intervenção
2.7 comportamentos disruptivos	4.7 avaliação e medida do comportamento	7. linguagem expressiva e receptiva: tatear e identificar	7. comportamentos auto-estimulatórios: porque acontecem e como intervir
3.8 hab básicas - imitar	5.8 critérios para contratar profissionais	8. linguagem receptiva por função e classe	8. sono: procedimentos para rotinas
3.9 hab básicas - emparelhar	5.9 como formar equipe profissional	9. comportamento intraverbal	9. auto-cuidado: toailete
3.10 hab básicas - linguagem receptiva	5.10 apresentação de modelo de serviço	10. tatear e treino receptivo com verbos, substantivos e adjetivos combinados	10 auto cuidado: alimentação
3.11 hab básicas - imitar sons e palavras	6.11 a organização de serviços de apoio à família	11. intraverbais complexos: responder perguntas, conversar	11. comportamento de brincar e habilidades sociais
3.12 hab.básicas - brincar	6.12 a organização de serviços de apoio à família	12. mandar complexo: ações, itens ausentes, atenção, remoção	12. comportamento de brincar e brincar com imaginar
3.13 generalização e registro	6.13 treino fonoaudiológico	13. procedimento de tentativas versus ensino em ambiente natural	13. currículo: instruções de procedimento , tentativas e registro e generalização Apresentação dos demais programas.
4.14 auto-cuidado - alimentar	6.14 estratégias de promover aquisição de linguagem	14. comparação de diferentes programas	
4.15 auto-cuidado – toailete	6.15 o papel da escola pública	Apêndice. Skinner e a linguagem	
4.16 auto-cuidado - vestir-se	6.16 a inclusão na escola		
4.17 auto-cuidado - pentear-se	6.17 resposta a perguntas frequentes		
4.18 auto-cuidado - escovar dentes	6.18 relatos de mãe		
5.19 linguagem intermediária - nomeação receptiva de objetos	6.19 relatos de mãe		
5.20. linguagem intermediária - nomeação expressiva de objetos	6.20 relatos de mãe		

5.21 linguagem intermediária - nomeação receptiva de ações
5.22. linguagem intermediária - nomeação expressiva de ações
5.23 linguagem intermediária - remediar linguagem inadequada
5.24 sobre linguagem de sinais
6.25 linguagem avançada - nomeação receptiva e expressiva de tamanho, cor e forma
6.26 linguagem avançada - nomeação receptiva e expressiva de relações espaciais entre objetos
6.27 linguagem avançada - nomeação receptiva e expressiva de pronomes possessivos
6.28 linguagem avançada - tempo
6.29. linguagem avançada - sim, não
6.30 linguagem avançada - frases curtas
7.31 identificar e descrever sentimentos
7.32 assertividade
7.33 fantasiar, imaginar
7.34 aprendizagem observacional
7.35 espontaneidade
7.36 para escolher uma escola
7.38 síntese

DISCUSSÃO

Inicialmente parece importante destacar que no presente estudo arcou-se com o ônus de se propor um trabalho para o qual não havia um modelo de "produção do dado" já estabelecido. Isto originou uma série de dificuldades, parte das quais está refletida na dificuldade de se definir, na redação final. Entre as dificuldades destacaram-se: que resultados apresentar? Ou melhor, que resultados da análise são mais que uma mera repetição do já conhecido em termos da análise aplicada do comportamento no atendimento de populações com problemas de desenvolvimento?

Outra dificuldade foi definir o que deveria ser apresentado como procedimento para produção do dado (Método), o que deveria ser apresentado como dado (Resultado) e o que deveria ser apresentado como primeiro produto da coleta (Anexos). As decisões tomadas certamente foram arbitrárias, no entanto, considerou-se que todas as informações oferecidas, ainda que possam estar formalmente imprecisas, são, do ponto de vista do conteúdo, necessárias.

Considerando as propostas de análise do presente estudo, os resultados puderam indicar importantes características da intervenção comportamental na área de autismo/deficiências de desenvolvimento. Uma primeira constatação foi a semelhança de procedimentos propostos, tanto para a eliminação quanto para a instalação de respostas.

Os procedimentos propostos nos manuais não foram discutidos, apenas comentados, por não fazerem parte do escopo deste estudo, que privilegiou o aspecto dos repertórios que os quatro manuais analisados propõem para treino. Apesar de não serem o foco principal, no entanto, durante a coleta de dados foram colhidas informações sobre os procedimentos de instalação e eliminação de respostas. Todos os autores propõem procedimentos de reforçamento positivo para a instalação de respostas, que incluem principalmente modelagem, com o uso, essencialmente, de procedimentos de dicas e *fading* das dicas. Também são frequentes os procedimentos chamados de encadeamento-de-trás-para-frente, no caso, especialmente, de programas de auto-cuidado.

No caso das respostas a serem eliminadas, os chamados comportamentos disruptivos descritos – aqueles em que respostas do aluno que interferem na aprendizagem, atrapalhando a instalação de repertórios e controle de estímulos desejáveis – são os mesmos para todos os autores. Os chamados comportamentos auto-estimulatórios e de auto-agressão são destacados possivelmente como decorrência da caracterização do autismo.

A proposta de procedimentos para eliminar esses comportamentos também é coincidente entre os quatro manuais, envolvendo prioritariamente o procedimento de extinção, mas também o uso de reforçamento diferencial. Lovaas é o único dos autores que propõe procedimentos de punição para resolver o problema dos comportamentos disruptivos, enfatizando o respeito a importantes critérios de seleção e uso da punição enquanto procedimento de eliminação de respostas. Esta é uma característica importante que diferencia este autor dos demais em termos de proposta de procedimentos.

Desta maneira, uma questão que poderia constituir problema de pesquisa de novos estudos, é o detalhamento dos procedimentos propostos nos manuais de treinamento em intervenção comportamental específicos para indivíduos com deficiências de desenvolvimento.

O presente estudo centrou-se na caracterização de um dos aspectos possíveis de serem analisados, dada a riqueza de material dos manuais: a seleção do repertório e a seqüência de implementação dos treinos para instalação desses repertórios.

Os resultados aqui apresentados dependeram da criação de uma unidade de análise que permitisse comparar os manuais selecionados. Esta talvez tenha sido a parte mais importante, e mais trabalhosa, da realização do estudo. Mais importante porque se construiu um modelo de avaliação de um aspecto fundamental da intervenção, que é a seleção dos repertórios a instalar.

O fato desse modelo ter enfatizado o comportamento verbal como critério para o agrupamento dos treinos em determinados tipos de repertório permitiu a comparação de modelos de intervenção distintos, principalmente na maneira como propõem a seqüência de treinos.

É importante enfatizar a possibilidade de analisar os repertórios a serem instalados em termos de comportamento verbal também porque esta talvez seja uma das marcas que nos

permite caracterizar os manuais analisados como *comportamentais*. Propõe-se uma intervenção embasada em uma análise das contingências envolvidas nos repertórios de comportamento que estão ausentes nas pessoas que serão submetidas à intervenção e se intervém de maneira sistemática, produzindo mudanças no ambiente e dispondo de contingências que produzem as alterações comportamentais almejadas. Ou seja, as intervenções propostas são baseadas em uma análise funcional do próprio diagnóstico dessas pessoas, fundamentada na observação de alterações no repertório social em relação a um padrão típico de comportamento.

É desta análise que decorre o papel que se atribui à aquisição de um repertório de "linguagem" e é a perspectiva analítica e funcional que permite que se proponha um "currículo" e um conjunto de procedimentos que constroem este repertório.

Foi feita, ainda, uma análise da seqüência em que os treinos são propostos para a instalação de cada repertório, um fator extremamente importante tanto para o sucesso da intervenção, quanto para os pesquisadores da análise do comportamento, que se preocupam com a questão da análise das contingências para estudar o comportamento. É interessante que na análise da seqüência foram encontradas algumas das diferenças mais importantes entre os manuais que propõem diferentes ênfases e seqüências.

Assim, este estudo analisou cuidadosamente os repertórios, definidos funcionalmente em classes verbais, componentes de quatro currículos apresentados em manuais de treinamento em intervenção comportamental especificamente voltada ao autismo/deficiências de desenvolvimento. Caracterizou ainda, a seqüência de introdução e intercalação dos treinos nos quatro manuais e diferenciou e comparou os modos de organização dos manuais em programas de ensino

O produto desse estudo poderia contribuir com a formação de profissionais modificadores de comportamento para atuarem na área específica de deficiências de

desenvolvimento, porque propõe critérios e, principalmente, uma ferramenta de análise ao estudante.

A partir deste estudo, também, algumas questões importantes para a pesquisa podem ser levantadas: por exemplo, qual seria a melhor seqüência de treino para a aquisição de repertórios verbais como os que se pretende estabelecer nestes manuais? Quais são os melhores procedimentos para se produzir generalização? Como se medir a efetividade dos treinos propostos, em termos da generalização de repertórios? .

De início, este trabalho foi conduzido pela preocupação de analisar manuais por entendermos que estes eram ferramenta que daria instrumentos de intervenção para os pais. A pergunta feita era, fundamentalmente, se os manuais seriam bem construídos e se teriam características instrucionais que garantissem seus objetivos. No decorrer do trabalho esta pergunta perdeu importância para a análise que acabou sendo realizada. De volta ela descobrimos ser muito difícil respondê-la.

Em primeiro lugar, porque mesmo esta amostra pequena mostrou que há pelo menos duas maneiras pelas quais um manual pode ser um instrumento de intervenção para os pais: como um guia para sua ação prática em que os próprios pais estabelecem o treinamento e como um guia para a tomada de decisões que é necessária quando se busca atendimento.

Em segundo lugar, é difícil responder à pergunta porque, embora possamos dizer que genericamente não há problemas conceituais nos manuais analisados, que a linguagem é clara, que as instruções são precisas, que as tarefas estão bem delineadas, nos perguntamos se a mera leitura prepararia um não profissional para uma intervenção tão complexa quanto a que se propõe.

No entanto, parece que os manuais trazem a enorme vantagem de "preparar" pais e (talvez) futuros profissionais para o entendimento do processo inteiro da intervenção – de

onde parte e onde pode chegar – contribuindo, assim, positivamente para a aplicação e possibilitando decisões de procedimento coerentes com a proposta de cada intervenção

De volta à questão original, parece que há sim uma contribuição (ainda que não exclusivamente ou, até mesmo prioritariamente, para pais) destes manuais para o atendimento do indivíduo autista , uma vez que eles contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos que necessitam que nós lhes ofereçamos condições especiais de aprendizagem para aquisição de comportamentos essenciais para sobrevivência no ambiente cultural em que nos inserimos, rumo à autonomia .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Autism Society of America (2001). Sítio: www.autism-society.org
- Ayllon, T. e Wright, P. (1972). New roles for the paraprofessional. Em S. W. Bijou e Ribes-Inesta (Eds.), *Behavior modification: issues and extensions*. New York, NY: Academic Press, Pp. 115-125.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., e Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.
- Bernal, M. E., e North, J. A. (1978). A survey of parent training manuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 533-544.
- Bijou, S. W. e Ribes - Inesta, Eds. (1972). *Behavior modification: issues and extensions*. New York: Academic Press
- Bristol, M. M., Cohen, D. J., Costello, E. J., Denkla, M., Eckberg, T. J., Kallen, R., Kraemer, H. C., Lord, C., Maurer, R., McIlvane, W. J., Minshew, N., Sigman, M. e Spence, M. A. (1996). State of the Science in Autism: Report to the National Institutes of Health, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 121-154.
- California Health and Human Services Agency (1999). Sítio do Autism Research Institute: www.autism.com/ari/dds/dds.html
- Centers for Disease Control and Prevention (2000). Sítio www.cdc.gov.
- Centers for Disease Control and Prevention, (2000)^b. Prevalence of Autism in Brick Township, New Jersey, 1998: Community Report. In Sítio www.cdc.gov
- Centers for Disease Control and Prevention, National Immunization Program (2000). *Facts About Autism*. Sítio www.cdc.gov/nip

- Costello, E. J. (1996). Epidemiologia. Em State of the Science in Autism: Report to the National Institutes of Health, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 121-154.
- Folstein, S. E., Haines, J. e Santangelo, S. L. (1998). The genetics of autism. *Focus on Autism*, 1, 4.
- Foxx, R. M. e Azrin, N. H. (1975). *Toilet training the retarded*. Illinois: Research Press.
- Greene, B. F., Clark, H. B. e Risley, T. R. (1977) *Shopping with children: advice for parents*. California: Academic Therapy.
- Hersen, M., Eisler, R. M. e Miller, P. M. (1975). *Progress in Behavior Modification*. New York: Academic Press.
- Iwata, B. A., Baliley, J. S., Neef, N. A., Wacker, D. P., Repp, A. C. e Shook, G. L. (1995). Behavior analysis in Developmental Disabilities 3rd. Edition: 1968-1995. Journal of Applied Behavior Analysis. Sítio: <http://www.envmed.rochester.edu/rap/behavior/jaba>
- Kazdin, A. E. (1978). *History of Behavior Modification*. Baltimore: University Park Press.
- Laties, V. G. e Mace, F. C. (1993). Taking stock: the first 25 years of the Journal of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26 513-525.
- Lovaas, O. I. (1981). *The ME Book. Teaching developmentally disabled children*. Baltimore, Maryland: University Park Press.
- Lovaas, O. I., Koegel, R. L., Simmons, J. Q., e Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 131-165.
- Martin, G. e Pear, J. (1978, 1999). *Behavior Modification. What it is and how to do it*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

- National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Sítio: www.nichd.gov
- Neef, N. A., Parrish, J. M., Egerl A. L., e Sloan, M. E. (1986). Training respite care providers for families with handicapped children: experimental analysis and validation of an instructional package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 105-124.
- Northup, J., Vollmer, T. R. e Serret, K. (1993). Publication trends in 25 years of the Journal of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 4, 527-537.
- Organização Mundial da Saúde. (1992). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10*. Porto Alegre RS: Artes Médicas.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R. e Conger, R. C. (1975). *A social learning approach to family intervention, Volume 1: Families with aggressive children*. Oregon: Castalia.
- Schreibman, L., Koegel, R. L., Charlop, M. H. e Egel, A. L. (1990). Infantile Autism. Em A. S.
- Bellack, M. Hersen, e A.E. Kazdin International Handbook of Behavior Modification and Therapy (763-789). New York: Plenum.
- U.S. Department of Health and Human Services (2001). Sítio: www.hhs.gov
- Windholz, M. H. (1988). *Guia curricular para o ensino de habilidades básicas*. São Paulo SP: Edicon.
- Windholz, M. H. (2000). Comunicação pessoal.

Anexos

Lovaas

MANDAR			
Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
14.	c. Estímulos	Presença do estímulo	“o que você quer?”
25.	Sim/ não	Presença do estímulo	“você quer [estímulo]?”
26.	b. Em sentenças completas: eu quero	Presença do estímulo	“o que você quer?”
29.	a. Remover estimulação aversiva: “não, pare”	Presença de estímulo aversivo	-
	b. Escolha	Apresentação de dois estímulos	“você quer [estímulo preferido] ou [estímulo aversivo]?”

IMITAR			
Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
3.	a. Movimentos de coordenação grossa	Resposta motora de outra pessoa	“faça isso”
	b. Movimentos faciais		
6.	c. Sons	Emissão de som	“fale [som/ palavra]
	d. Palavras	Resposta verbal de outra pessoa	
	e. Sons sob controle do volume (alto/ baixo)		
	f. Sons sob controle do tom (grave/ agudo)		
	g. Sons sob controle da velocidade (rápido/ lento)		
7.	a. Brincar com blocos coloridos	Resposta motora de outra pessoa	“faça isso” ¹²
	b. Brincar com brinquedos: boneca, carrinho		
	c. Brincar - atividades recreacionais: jogar bola, dançar		
	d.1. Desenhar/ escrever ¹³ : traçar por cima de linhas		
	d.2. Desenhar/ escrever: copiar desenhos simples (retas e formas geométricas) e letras		
	d.3. Desenhar: copiar desenhos complexos		

¹² Lovaas apresenta, ao final do capítulo de instalação de respostas de brincar, instruções para que o controle pela imitação seja enfraquecido e a criança passe a brincar independentemente da presença do modelo e da instrução do adulto.

¹³ As respostas envolvidas no repertório de desenhar são apresentadas no capítulo dirigido à instalação de respostas de brincar.

30.	a. Interpretar ações		“faça isso, finja que está [ação]”
-----	----------------------	--	------------------------------------

SEGUIR INSTRUÇÕES

Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
1.	a. Sentar		“sente”
	b. Sentar ereto		“sente direito”
	c. Mãos para baixo		“mãos para baixo”
	d. Sentar generalização		
2.	a. Olhar		“olhe para mim”
	b. Abraçar ¹⁴		“me abrace”
5.	a.1. Levantar os braços		“levante os braços”
	a.2. Tocar o nariz		“toque o nariz”
	a.3. Outros (sugeridos): bater palmas, levantar etc.		“[ação]”
	b. Pegar objetos		“pegue [objeto]”
	c. Acender a luz		“acenda a luz”
	d. Respostas afetivas: abraçar, beijar, acariciar		“me [ação]”
6.	a. Falar ¹⁵ : vocalizações		“fale”
	b. Falar sob controle temporal: vocalizações 3 segundos após a instrução)		
7.	d.4. Desenhar: desenhos originais		“desenhe [objeto]”
15.	a. Ações		“[ação] até [pessoa/ objeto]”
28.	f. Respostas de afeto: abraçar, beijar		“me [ação]”
30.	b. Interpretar seqüência de ações		“finja que está [ação que envolve cadeia de respostas]”
	c. Interpretar o professor: dar instruções, reforçar socialmente respostas de outras pessoas		sem informação

EMPARELHAR

Ordem	Respostas / estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
	a. Objetos idênticos	Apresentação de objeto A+ presença de dois objetos A' e B	“ponha com o igual”

¹⁴ As respostas envolvidas nos treinos 1a. a 2.b. são classificadas por Lovaas como “comportamentos preparatórios”(p. 43), que são alvo de uma das 8 unidades nas quais se divide o seu livro. Faz parte desta unidade, ainda, o treino para eliminação de respostas “medianamente disruptivas”(p. 53).

¹⁵ Apesar do treino de respostas vocais ter sido colocado pelo autor no capítulo de instalação de respostas de imitação vocal, a primeira etapa do treino destas respostas consiste no reforçamento positivo de respostas vocais quaisquer sob controle da instrução “fale”, classificado aqui, portanto, como respostas de seguir instruções verbais.

4.	b. Figuras idênticas	Apresentação de figura A+ presença de dois figuras A' e B	
	c. Objetos a figuras	Apresentação de objeto A + presença de figuras A' e B	“ponha [objeto] com [objeto]”
	d. Objetos pelas classes	Apresentação de objeto de classe A + presença de objetos de classes A e B	“ponha [classe] com [classe]”
	e. Figuras pelas classes (matching generalizado)¹⁶	Apresentação de figura de classe A + presença de figuras de classes A e B	“ponha [classe] com [classe]”
	f. Objetos a figuras pelas classes(matching generalizado)	Apresentação de objeto de classe A + presença de figuras de objetos de classes A e B	
	g. Cores	Apresentação de objeto de cor A + presença de objetos de cores A e B	“ponha [dimensão] com [dimensão]”
	h. Formas geométricas	Apresentação de objeto de forma A + presença de objetos de formas A e B	
i. Outros (sugeridos): emoções, ações, palavras, números			
28.	c. Emoções	Apresentação de fotos de pessoas expressando emoções	“ponha [emoção] com [emoção]”

TATEAR			
Ordem	Respostas / estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
14.	a. Objetos	Apresentação do objeto	-
	b. Objetos	Apresentação do objeto	“o que é isso?”
16.	a. Ações	Resposta motora	-
	b. Ações		“o que estou fazendo?”
19.	b. Dimensões de objetos: tamanho	Apresentação de objeto grande/pequeno	“qual [dimensão]?”
20.	b. Dimensões de objetos: cores	Apresentação de objeto colorido	
21.	b. Dimensões de objetos: formas geométricas	Apresentação de objeto em forma geométrica	
22.	b. Relações espaciais entre objetos	Apresentação de objeto em sobre/ ao lado/ embaixo de outro	“onde está?”
23.	b. Posse: meu/seu	Apontar para parte do corpo	“[parte do corpo]de quem? ¹⁷ ”

¹⁶ Neste treino, as figuras usadas no treino de emparelhamento de objetos pela classe são utilizadas. O treino se chama *matching* generalizado porque um repertório já treinado com estímulos de 3 dimensões – objetos – será agora generalizado para figuras destes objetos – bidimensionais.

¹⁷ É importante salientar a dificuldade, enfatizada por Lovaas, de instalar respostas de tato de posse, uma vez que a criança é primeiro treinada em identificar um estímulo sob controle da instrução do professor, que nomeia sua posse. No treino de tato de relações de posse, há a necessidade de reverter o desempenho instalado previamente. Por conta desta dificuldade, antes da pergunta que deve servir como estímulo discriminativo para a resposta de tato, o professor deve emitir a instrução verbal “aponte para [pronome pessoal] [parte do corpo]”.

	c. Agentes de ações	Resposta motora	“o que você/ eu está(ou) fazendo?”
24.	b. Relações temporais: último/ primeiro	Apresentação de objetos enfileirados + resposta de apontar	“o que você tocou primeiro/ por último?” ¹⁸
26.	a. Objetos em sentenças completas [nome + dimensão]	Apresentação de objeto	“o que é isso?”
28.	a. Emoções em pessoas	Resposta motora facial	“como ele/ você se sente?”
	b. Emoções em fotos de pessoas	Apresentação de foto	
	c. Emoções em si mesmo	Resposta que indique uma emoção	
31.	a. Objetos ausentes	Seqüência de objetos + observação + retirada de um deles	“o que está faltando?”

IDENTIFICAR

Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
13.	Objetos	Apresentação de objetos A e B	“toque [objeto]”
15.	b. Ações em figuras	Apresentação de figuras de ações A e B	“toque [ação]”
19.	a. Dimensões de objetos: tamanho	Apresentação de objetos grande e pequeno	“toque [dimensão]”
20.	a. Dimensões de objetos: cores	Apresentação de objetos de cor A e B	
21.	a. Dimensões de objetos: formas geométricas	Apresentação de objetos de forma A e B	
22.	a. Relações espaciais entre objetos	Apresentação de objetos posicionados um em relação ao outro	“toque [localização]”
23.	a. Posse: seu/meu	-	“aponte para [pronomes pessoal] [parte do corpo]”
24.	a. Relações temporais: último/ primeiro	Apresentação de dois objetos	“toque [objeto A] por primeiro” + “toque [objeto B] por último”

INTRAVERBALIZAR

Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente verbal
31.	b. Objetos pela descrição	“o que tem [dimensões] [funções]”

¹⁸ Neste treino especificamente o treino de discriminação entre as instruções primeiro e último é parte do treino de discriminação entre as instruções primeiro e último; não são treinos separados.

AUTO-CUIDADO	
Ordem	Resposta
8.	Comer
9.	Usar o vaso sanitário
10.	Vestir-se
11.	Pentear os cabelos
12.	Escovar os dentes

Maurice et al.

MANDAR			
Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
17.	a. apontar	Presença da figura + estímulo reforçador	"o que você quer?"
	b. apontar	Presença de figura + estímulo reforçador + estímulo não reforçador	
	c. apontar	Presença do estímulo reforçador + estímulo não reforçador	
	d. apontar	Presença de estímulos	-
18.	a. falar "estímulo"	Presença do estímulo	"o que você quer?"
	b. falar "quero [estímulo]"	Presença do estímulo	
	c. falar "eu quero [estímulo]"	Presença do estímulo	
	d. falar "[nome da pessoa], eu quero [estímulo]"	Presença do estímulo	
19.	a. falar "não"	Presença do estímulo	"você quer [nome do estímulo]?"
	b. falar "sim"	Presença do estímulo	
21.	Escolha: apontar	Presença de 2 estímulos	"qual você quer"
57.	a. "o que é aquilo"	Presença de figuras em tarefa de nomear	-
	b. "o que é aquilo"	Presença de objetos em local inadequado	
58.	"o que é isso?"	Presença de objeto desconhecido em tarefa de nomear	"o que é isso?"
59.	a. "onde está [estímulo]?"	Presença de objeto desconhecido em tarefa de nomear	"me dê [estímulo]"
	b. "onde está [estímulo]?"	Ausência de objeto necessário para completar tarefa	"faça [atividade]"
77.	Fazer perguntar x reciprocidade informação	-	Informação vaga
82.	Perguntar "não entendi / fale de novo"	-	Pergunta ou instrução de ação que não entende

100.	a. iniciar convite para brincar com outra criança	-	“vá perguntar se [colega] quer brincar de [brincadeira]”
	b. iniciar convite para brincar com outra criança	brinquedo escolhido	-

IMITAR				
Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal	
2.	Movimentos de coordenação grossa	resposta motora da outra pessoa	“faça isso”	
3.	Manipulação de objetos			
4.	Movimentos de coordenação fina			
5.	Movimentos orais			
29.	Movimentos em pé			
30.	Seqüência de movimentos (grossos + com objetos)			
31.	Ações: manipular objetos			
32.	Seqüenciar blocos coloridos			“monte isso”
33.	Desenhar			“faça isso” ou “desenhe um [nome do desenho]”
99.	a. Movimentos de coordenação grossa			
	b. Ações de terceiros		"é a sua vez, faça o que [nome do colega] fez"	
	c. Respostas verbais de terceiros	-	"o que [nome do colega] viu?" + resposta verbal do colega a uma pergunta sobre uma figura	

EMPARELHAR			
Ordem	Resposta/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
24.	a. objetos idênticos	Apresentação de objeto A + presença de três objetos (A, B, C)	“ponha com o igual”
	b. figuras idênticas	Apresentação de figura A + presença de três figuras (A, B, C)	
	c. figuras a objetos	Apresentação de figura A + presença de três objetos (A, B, C)	
	d. objetos a figuras	Apresentação de figura A + presença de três objetos (A, B, C)	
	e. cores	Apresentação de objeto de cor A + presença de três objetos de cores A, B, C)	
	f. formas geométricas	Apresentação de objeto de forma A + presença de três objetos de formas A, B, C)	
	g. letras	Apresentação de letra 1 + presença de três letras 1, 2, 3)	
	h. números	Apresentação de número A + presença de três números de formas A, B, C)	

	i. objetos não idênticos	Apresentação de objeto A + presença de três objetos A1, B e C)	
	j. objetos por associação	Apresentação de objeto A + presença de três objetos AÁ, B, C)	
42.	figuras por classe	Apresentação de figura de objeto de classe A + presença de três objetos de classes A, B, C)	
71.	a. objetos iguais	Presença de objetos (A, A' e B)	"quais são os mesmos?"
	b. Objetos diferentes	Presença de objetos (A, A', B)	"quais são diferentes?"
72.	a. Dimensões de objetos:	Presença de 3 objetos mesma dimensão e 1 objeto de dimensão diferente	"o que não pertence"
	b. Classe de objetos	Presença de 3 objetos mesma classe e 1 objeto de classes diferente	
97.	a. Dimensões de objetos	Presença de objetos mesma dimensão e 1 objeto de dimensão diferente	"me dê uma coisa que não é [dimensão]"
	b. Classes de objetos	Presença de objetos mesma dimensão e 1 objeto de dimensão diferente	"me dê uma coisa que não é [classe]"

SEGUIR INSTRUÇÕES

Ordem	Respostas / estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
1.	Contato visual: olhar nos olhos de quem chama	-	"[nome]"
6.	Movimentos simples	-	"[movimento]"
1.	a. Ações (1)	-	"mostre [ação]"
35.	b. Expressar emoções: respostas faciais ¹⁹	-	"mostre [nome da emoção]"
37.	Ações (2): duas ações	-	"faça [ação] e [ação]"
38.	Entregar objetos	presença de objetos	"me dê [objeto A] e [objeto B]"
41.	Ações (3)		"finja que você está [ação]"
44.	a. Localização (1): posicionar objetos em relação a outros	presença de dois objetos A e B	"coloque [objeto A] [localização espacial] [objeto B]"
46.	a. Seqüenciar figuras	apresentação de conjunto de figuras seqüenciais	"ponha em ordem"
69.	Falar (1) para outra pessoa	-	"vá até [nome da pessoa] e diga [mensagem]"
75.	a. Falar (2): perguntar para outra pessoa	-	" pergunte a [nome da pessoa] [questão]"
	b. Falar (3) para outra pessoa		" diga o [nome da pessoa] [informação]"
76.	Encontrar objetos através de dicas	-	"vá pegar [nome do objeto]. Está [dicas da localização]"

TATEAR

Ordem	Resposta/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
-------	---------------------	------------------------	--------------------

¹⁹ Este programa não é apresentado como um programa de instalação de respostas de seguir instruções, mas sim de identificar emoções.

7.	a. Partes do corpo	-	“o que é isso?”
8.	a. Objetos	Apresentação do objeto	
9.	a. Objetos em figuras	Apresentação de figura do objeto	
12.	b. Objetos no ambiente	Presença do objeto no ambiente	
15.	b. Posse: meu/ seu	-	“de quem é este(a) [parte do corpo ou roupa]”
16.	b. Sons	Emissão de som	“o que você está ouvindo?”
20.	a. Pessoas em fotos	Apresentação de foto de pessoa	“quem é esse(a)?”
	b. Pessoas	Pessoa	
23.	a. Ações em figuras	Apresentação de figura de ação	“o que [ele/ela/eles] está(ão) fazendo?”
	b. Ações	Resposta motora	“o que eu estou fazendo?”
25.	b. Dimensões de objetos: cores	Apresentação de objeto colorido	“qual [dimensão] é esta?”
26.	b. Dimensões de objetos: formas geométricas	Apresentação de objeto de forma geométrica	
27.	b. Letras	Apresentação de letra	“qual letra/ número é este?”
28.	b. Números	Apresentação de número	
34.	b. Cômodos da casa sob controle da pergunta	-	“onde nós estamos?”
36.	b. Lugares em fotos	Apresentação de foto de lugar	instrução “qual lugar é este?”
39.	c. Dimensões de objetos	Apresentação de dois objetos semelhantes exceto por um atributo óbvio	“o que é isso?”
40.	b. Profissionais em fotos	Apresentação de foto de pessoa	“quem é este(a)?”
42.	c. Classes de objetos	Apresentação de objeto	“o que são esses?”
43.	b. Posse	-	“de quem é este(a) [parte do corpo ou roupa]?” (meu / seu)
44.	b. Relações espaciais entre objetos	Apresentação de objeto sobre/ ao lado/ embaixo de outro	“onde está o [nome do objeto]?”
45.	b. Objetos pelas dimensões	Apresentação de objeto	Descrição de dimensão(ões)
46.	b. Figuras em seqüência	Apresentação de seqüência de figuras	Sem informação
47.	b. Gêneros em figuras	Apresentação de foto de pessoa do sexo masculino/ feminino	“o que é isso?”
51.	a. Emoções em figuras	Apresentação de foto	“como ele(a) se sente?”
	b. Emoções	Resposta motora facial	“como eu me sinto?”
	c. Eventos privados	Evento privado + resposta que indique emoção	“como você se sente?”
52.	a. Figuras pela classe	Apresentação de figuras	“qual é um [fruta/animal]?”
	b. Classe de estímulos pela figura	Apresentação de figura de estímulos por classe	“o que são esses?”
53.	a. Objetos em sentenças: “isto é...”	Apresentação do objeto	“O que é isso?”

	b. Objetos em figuras em sentenças: “eu vejo...”	Apresentação de figura do objeto	“O que você vê?”
	c. Objetos em sentenças: “eu tenho...”	Presença de objeto nas mãos	“O que você tem?”
60.	a. Ações em sentenças com pronome: “eu estou...”	Resposta motora própria	“o que você está fazendo?”
	b. Ações em sentenças com pronome: “você está...”		“o que eu estou fazendo?”
61.	a. Ações em sentenças com pronome “ele está...”	Resposta motora de outra pessoa	“o que ele está fazendo?”
	b. Ações em sentenças com pronome “ela está...”		“o que ela está fazendo?”
63.	Figuras em sentenças	Apresentação de figura	“me fale sobre a figura”
64.	a. Dimensões de objetos	Apresentação de objeto	“me fale sobre isso”
65.	a. Eventos imediatamente passados: local onde esteve, o que fez e o que viu	-	“aonde você foi?/ o que você fez?/ quem você viu?”
	b. Eventos passados com realização de atividade entre o evento e a pergunta	-	“aonde nós fomos?/ o que fizemos?/ quem vimos?”
83.	a. Ações + Posse em sentenças com pronome “eu estou tocando [parte do corpo] [dele(a)]	Resposta motora	“o que você está fazendo?”
	b. Ações + Posse em sentenças com pronome “você está tocando meu, dele(a) [parte do corpo]”		“o que eu estou fazendo?”
84.	a. Gênero + Ação + Posse em sentenças com pronome “ele está tocando meu, dele, seu(sua) [parte do corpo]”		“o que [nome da pessoa] está fazendo?”
	b. Gênero + Ação + Posse em sentenças com pronome “ela está tocando meu, dela, seu(sua) [parte do corpo]”		
85.	b. Ações em sentenças e tempo verbal correto – presente	-	“o que você está fazendo?” ²⁰
	c. Ações em sentenças e tempo verbal correto – passado	-	“o que você fez?” ²¹
88.	a. Dimensões de objetos semelhantes	-	“por que estes são iguais?”
	b. Dimensões de objetos diferentes	-	“por que estes são diferentes?”
89.	a. Classes de objetos semelhantes	-	“o que há de igual entre [objeto A] e [objeto B]”
94.	Irregularidades em figuras	-	“o que há de errado nessa figura?”

²⁰ Este treino envolve o repertório de seguir instruções de emitir respostas caracterizadas como ações, pois a pergunta deve ser feita enquanto a criança emite a resposta motora.

²¹ Este treino também envolve o repertório de seguir instruções de emitir respostas caracterizadas como ações, pois a pergunta deve ser feita logo após o final da emissão da resposta motora pela criança.

IDENTIFICAR			
Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
7.	Partes do corpo	-	“mostre [nome da parte do corpo]”
8.	Objetos	Apresentação de objetos A e B	mostre [nome do objeto]”
9.	Objetos em figuras	Apresentação de figuras de objetos A e B	“mostre [nome da figura]”
10.	a. Pessoas em fotos	Apresentação de fotos de pessoas	“mostre [nome da pessoa]”
	b. Pessoas	Presença de diferentes pessoas	“vá até [nome da pessoa]”
11.	b. Ações em figuras	Apresentação de figuras de ação	“mostre [verbo]”
12.	a. Objetos no ambiente	Presença de objetos no ambiente	“mostre [nome do objeto]”
13.	Figuras em livro	Apresentação de página de livro	“aponte para [nome da figura]”
14.	a. Função de objetos	Apresentação de objetos de funções diferentes	“aponte para aquele com o qual você [ação]”
15.	a. Posse	-	“aponte o(a) [meu/ seu] [parte do corpo ou roupa]”
16.	a. Sons	Apresentação de figuras de estímulos que emitem sons característicos	“o que você está ouvindo?”
25.	a. Cores	Apresentação de objetos de cores diferentes	“aponte para [cor]”
26.	a. Formas geométricas	Apresentação de objetos de forma geométricas diferentes	“aponte para [forma geométrica]”
27.	a. Letras	Apresentação de letras	“aponta para [letra]”
28.	a. Números	Apresentação de números	“aponte para [número]”
34.	a. Cômodos da casa	-	“vá até [cômodo]”
35.	a. Emoções em figuras	Apresentação de figuras de pessoas expressando emoções	“aponte para [emoção]”
36.	a. Lugares em figuras	Apresentação de fotos de lugares conhecidos	“aponte para [lugar]
39.	a. Dimensões de objetos	Apresentação de objetos de dimensões diferentes	“aponte para o [objeto] [dimensão]”
40.	a. Profissionais em figuras	Apresentação de fotos de profissionais	“aponte para [nome da profissão]
42.	b. Classes de objetos em figuras	Apresentação de objetos de classes diferentes	“aponte para [classe]”
43.	a. Posse	-	“mostre o [meu/ seu] [parte do corpo ou roupa]”
45.	a. Objetos pelas dimensões	Apresentação de objetos de diferentes	Descrição das dimensões
47.	a. Gênero em figuras	Apresentação de fotos de pessoas do sexo masculino e feminino	“aponte para [gênero]

INTRAVERBALIZAR			
Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
14.	b. Função de objetos: falar “objeto”	-	“com o que você [ação]?”
22.	a. questões pessoais		questões pessoais
48.	a. questões sobre objetos		Perguntas sobre objetos
	b. questões sobre figuras ²²		Perguntas sobre figuras
49.	a. sim	Apresentação do objeto	“Isto é um [estímulo]?”
	b. não	Apresentação do objeto	“Isto é uma(a) [estímulo]?”
50.	a. Partes do corpo pela função	-	“com o quê você [função da parte do corpo]?”
	b. Função das partes do corpo	-	"para que serve [nome da parte do corpo]?"
54.	a. ²³ Informações recíprocas	Posse de objeto	“eu tenho um [estímulo A].”
	b. Informações recíprocas “eu vejo [estímulo]”	Apresentação de figura	“eu vejo [estímulo]”
55.	Informações recíprocas sobre si	-	Afirmações pessoais
52.	c. nomear objetos pela classe	-	“classe”
56.	a. “eu não sei”	Objeto desconhecido	“o que é isto?”
	b. “eu não sei”	-	Perguntas de respostas desconhecidas
62.	Responder a questões	-	Pergunta de conhecimentos gerais
64.	b. Dimensões de objetos	-	“me fale sobre um [objeto]”
66.	Nomear lugares pela função		onde você [ação] / onde fica [estímulo]?”
67.	a. função dos cômodos		“Onde você [função do cômodo]?”
	b. cômodos pela Função dos		“o que você faz no(a) [do cômodo]?”
68.	responder a questões		"quando você [ação]?"
70.	Responder a perguntas	Manipulação de bonecos	Perguntas feitas como se fosse pelos bonecos de outra pessoa
73.	a. responder a questões		Questões sobre estória simples contada a partir de uma figura de uma pessoa desempenhando uma ação (uma frase)
	b. responder a questões		questões sobre uma estória simples (uma frase) contada por outra pessoa

²² “Wh questions”: o quê é?, de que cor é?, onde está?, como se sente?

²³ Os treinos de número 54 a e b e 55 foram classificados como treinos de respostas intraverbais considerando que o controle mais forte está no antecedente verbal do que no estímulo que a criança deverá tatear para emitir o intraverbal completo.

	c. responder a questões		questões sobre uma estória simples lida de página de livro
	d. responder a questões		questões sobre uma estória de quatro frases
74.	responder a questões		questões ²⁴ sobre tópicos específicos
78.	a. recontar estória	manipulação de objetos	estória + pergunta "o que aconteceu na estória?" +
	b. recontar estória	-	estória + pergunta "o que aconteceu na estória?" +
79.	descrever tópicos	-	"me fale sobre [tema]"
80.	a. contar estória	manipulação de objetos	"me conte uma estória sobre [tópico]"
	b. contar estória sob controle da instrução	manipulação de objetos	"me conte uma estória"
81.	a. contar estória	-	"me conte uma estória sobre [tema]"
	b. contar estória	-	estória recém contada por outra pessoa + a instrução "agora é a sua vez, me conte uma estória"
85.	Responder à pergunta, utilizando o tempo verbal correto (futuro)	-	"faça [ação]" + "o que você vai fazer?"
86.	a perguntas sobre um diálogo	-	diálogo
87.	Descrever seqüência de respostas envolvidas em atividade	-	"como você faz [ação]"
89.	Responder à pergunta	-	"o que há de diferente entre [objeto A] e [objeto B]"
90.	Responder à pergunta	-	"qual é [dimensão], um [estímulo A] ou [estímulo B]?"
91.	fazer perguntas ²⁵ pertinentes	-	informação vaga
92.	Responder à pergunta	-	por quê [você faz alguma ação]" / "o que você faz se [você sente alguma coisa] ou [está em certa situação]"
93.	completar sentenças	-	"ele está com fome. Ele precisa [ação]"
95.	a. responder a perguntas	Presença de figura que sugere consequência	"o que você acha que [a pessoa na figura] vai fazer depois?"/ "o que você acha que vai acontecer?"
	b. a perguntas cuja resposta	-	Estória + "o que você acha que [nome da pessoa] vai fazer?"
96.	fornecer explicações sobre conclusões próprias	-	pergunta feita por outra pessoa + própria resposta + "como você sabe?"
	a. dimensões / funções de profissionais	-	"o que é um [profissional]?"

²⁴ "Wh questions": quem?, Onde?, Quando?, Como?

²⁵ "Why questions": quem?, Onde?, Quando?, Como?

98.	b. dimensões / funções de lugares sob controle da pergunta	-	"o que é um(a) [lugar]?"
	c. dimensões / funções de objetos	-	"o que é um(a) [nome do objeto]"

Sundberg & Partington

MANDAR ²⁶			
Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
1.	a. sinalizar/ falar "estímulo"	Presença de estímulo reforçador	"o que você quer?"
	b. sinalizar/ falar "estímulo"	-	
	c. apontar figura de estímulo ²⁷	Presença de estímulo reforçador	
34.	Estímulos ausentes Falar "estímulo"	Presença de estímulo necessário para acessar um reforçador ²⁸	"o que você precisa?"
35.	Ações falar "ação"	Presença de um estímulo reforçador em local inacessível sem ajuda ²⁹	"o que você precisa?"
36.	requisitando atenção de outra pessoa ("mãe", "olha")		-
37.	requisitando remoção de estímulos	Estimulação aversiva	-
38.	a. descrevendo relações entre objetos (em cima, embaixo, dentro)	Presença de estímulo reforçador em localização específica	"o que você quer?"
	b. descrevendo dimensões de objetos	Presença de estímulo reforçador	
	c. descrevendo ações + dimensões de ações	Presença de estímulo reforçador	
	d. envolvendo posse ("minha vez", "sua vez")	Situação de jogo com alternância de participação	-
39.	Estímulos em sentenças completas "eu quero__"	Presença de estímulo reforçador	"o que você quer?"
40.	a. requisitando informações ³⁰ sobre localização de estímulos (onde?)	Situação de estímulo reforçador escondido	-
	b. requisitando informações (o que é isto?)	Presença de estímulo desconhecido a ser nomeado	-
	c. requisitando informações sobre o nome de profissões sob controle de	Presença de figuras de profissional desconhecido a ser nomeado	-

²⁶ O esquema deste quadro deixa de fora a parte da contingência a qual chamamos conseqüência, por serem os procedimentos nele esquematizados todos de reforçamento positivo. O Quadro 1. Apresenta detalhes sobre a conseqüência em cada um dos repertórios. No caso do repertório de mandar, o antecedente não verbal principal, que define a resposta como mando, também não está esquematizado, pois o conceito de mando já esclarece que a resposta verbal está sempre sob controle de uma condição de privação ou estimulação aversiva.

²⁷ Os autores indicam a resposta de apontar figuras para crianças com deficiências físicas que não têm repertórios de fala ou não conseguem sinalizar estímulos.

²⁸ Por exemplo, requisitar uma colher sob controle da presença de uma taça de sorvete.

²⁹ Por exemplo, um biscoito dentro de uma lata fechada.

³⁰ A conseqüência reforçadora nos treinos 46.a. a 46.g. é a informação verbal.

	e. requisitando informações sobre a dimensão temporal de uma ação sob controle da (quando será?)	-	enunciação do acontecimento futuro da ação
	f. requisitando informações sobre o funcionamento / acesso de estímulos reforçadores sob controle do estímulo reforçador (como ?)	Presença de estímulo reforçador	
	g. requisitando informações (por quê?)	comportamento / evento	

IMITAR			
Ordem	Resposta	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
2.	movimentos motores	Resposta motora de outra pessoa	“faça isso”
3.	sons	Sons emitidos por outra pessoa	“diga [som]”

SEGUIR INSTRUÇÕES			
Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
4.	a. Ações simples		“ação” (venha, sente)
6.	tocar um estímulo	pessoa segurando o estímulo reforçador	“toque [o estímulo]”
12.	b. ações		“mostre [ação]”
18.	a. posicionar um objeto e relação a outro	apresentação de dois objetos	“ponha [nome do objeto A] [preposição] [nome do objeto B]”

EMPARELHAR			
Ordem	Resposta	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
5.	a. objetos idênticos b. figuras idênticas	apresentação do estímulo A + presença de 2 estímulos A' e B	“ponha com o mesmo”
16.	f. objetos a figuras correspondentes sob controle da instrução “ponha com o mesmo” + apresentação do estímulo A + presença dos estímulos A' e B		
	g. figuras a objetos correspondentes sob controle da instrução “ponha com o mesmo” + apresentação do estímulo A + presença dos estímulos A' e B ³¹		

TATEAR			
Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
6.	a. estímulos	presença do estímulo	“o que é isso?”

³¹ Os autores apresentam 16a e 16b como variação do treino de discriminação receptiva.

	b. estímulos	presença do estímulo	-
7.	a. sinalizar estímulos	presença do estímulo	“o que é isso?”
	b. sinalizar estímulos	presença do estímulo	-
	c. apontar/ entregar figuras³²	presença do estímulo + figura	“o que é isso?”
12.	a. ações	resposta motora de outra pessoa	“o que é isto?”
13.	a. objetos usando a conjunção ‘e’	apresentação de dois objetos	“o que você vê aqui?”
14.	a. ações + objetos	resposta de outra pessoa de manipular objeto	“o que estou fazendo?”
15.	a. dimensões de objetos - cores controle da pergunta +	apresentação de objeto colorido	“de que cor é este [nome do objeto]?”
16.	a. ações + objetos + dimensões dos objetos	Movimento de objeto	“o que você vê aqui?”
17.	a. ações + dimensões de ações	resposta motora de outra pessoa	“o que estou fazendo?”
18.	b. relações entre objetos	apresentação de dois objetos	“onde está [objeto]?”
19.	b. posse (meu/seu)	Resposta de outra pessoa apontar um estímulo	“de quem é [nome do objeto]?”
20.	sons	som	“o que você está ouvindo?”
21.	propriedades de objetos pela sensação (macio, áspero)	manipulação de um objeto	“o que você está sentindo?”
22.	aromas	aroma	“que cheiro você está sentindo?”
23.	sabores	Paladar de substâncias com sabores específicos (doce, salgado, amargo)	“que gosto você está sentindo?”
24.	eventos privados	evento interno	nomeação de acompanhamento público por outra pessoa
25.	eventos privados	evento interno	nomeação de eventos colaterais por outra pessoa
26.	eventos privados	evento interno	metáforas sob controle da instrução de outra pessoa
27.	estímulos sinestésicos	outra pessoa mexendo parte de seu corpo sem que a criança veja	“o que você sente mexer?”

IDENTIFICAR			
Ordem	Respostas/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
4.	b. pessoas	Presença de pessoas	“vá até [pessoa]”
	c. dimensão de objetos	Presença de objetos	“me dê [objeto] [dimensão]”
	d. apontar / entregar estímulos	Presença de estímulos	“aponte/me dê [estímulo]”
8.	a. tocar estímulos	presença de dois estímulos A reforçador e B não reforçador	
	b. tocar estímulos	presença de 2 estímulos reforçadores ³³	

³² Esta tarefa coincide com uma tarefa de emparelhamento arbitrário de objeto a figura.

	c. tocar estímulos	presença de 2 estímulos reforçadores sobre mesa	“toque [estímulo A]”
	d. tocar figuras de estímulos	Presença de figuras + 2 estímulos reforçadores sobre mesa	
9.	a. sinônimos tocar estímulos	Presença de estímulo/ figura do estímulo	“toque o [sinônimo]”
	b. sons tocar estímulos		“toque o que faz [som]”
	c. funções tocar estímulos		“toque aquele com o qual você [ação]”
	d. características tocar estímulos (tem rabo)		“toque o que tem [característica]”
10.	Tentativas misturando as classes verbais treinadas até o momento		
12.	b. ações tocar figuras	figura que denota ação	“toque [sujeito] [verbo no presente]”
13.	b. objetos	apresentação de mais de dois objetos	“toque [nome do objeto A] e [nome do objeto B]”
14.	b. objetos + ações	Objeto em movimento	“toque [objeto] [ação]”
15.	b. dimensão de objetos	Presença de objetos de dimensões diferentes	“toque o [objeto] [dimensão]”
16.	b. objetos + dimensão + ação	objetos em movimento	“toque [objeto] [dimensão] + [ação]”
17.	b. ação + dimensão da ação	duas pessoas emitindo respostas motoras	“toque [ação] [dimensão da ação]”
19.	a. posse	Presença de objeto	“toque [meu/seu] [objeto]” +

INTRAVERBALIZAR

Ordem	Resposta/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
10.	responder a estímulos que misturam “tentativas verbais” (p. 178) já treinadas, como numa conversa		
11.	a. resposta verbal que complete		música cantada incompleta por outra pessoa
	b. resposta verbal que complete		verso recitado incompleto por outra pessoa
	c. resposta verbal que complete		frase usual emitida incompleta por outra pessoa
	d. som característico de animal		“o [nome do animal] faz...”
	e. som característico de objeto		“o [nome do objeto] faz...”
	f. associações: emitir uma resposta verbal que complete parte de uma frase emitida por outra pessoa, cujos sujeitos estejam associados		frase emitida incompleta por outra pessoa
	g. resposta verbal que complete		Frase incompleta que descreve atividade diária
	h. resposta verbal que complete	estímulos visuais usados no treino de função, característica e classe	frase incompleta por outra pessoa
	i. resposta verbal que complete		frase incompleta revertida do treino de função, característica e classe

³³ Em 16a, 16b e 16c, os estímulos são apresentados nas mãos do professor

28.	responder a questões ³⁴ sobre tópicos		pergunta sobre tópicos específicos
29.	responder a questões ³⁵ sobre função		pergunta sobre função de estímulos
30.	responder a questões complexas ³⁶		perguntas com “componentes múltiplos” (p. 236)
31.	responder a questões complexas sobre um tópico específico em uma conversação		Pergunta sobre tópico específico
32.	responder a questões sobre uma seqüência de eventos	seqüência de eventos	perguntas
33.	responder a questões sobre conhecimentos gerais (informações (fatos, eventos importantes, política, geografia) ³⁷		Perguntas sobre conhecimentos gerais
40.	d. requisitando informações sobre a preferência de outra pessoa (“qual você quer?”	Presença de estímulos diversos	“Qual você quer?” + “sua vez, você me pergunta”

Leaf & McEachin

³⁴ “Wh questions”: o quê, quem, quando, por quê?

³⁵ “Wh questions”: o quê, quem, quando, por quê?

³⁶ “Wh questions”: o quê, quem, quando, por quê?

³⁷ Habilidades acadêmicas

EMPARELHAR			
Ordem	Respostas / Estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
3.	b. blocos coloridos	apresentação de bloco de cor A + presença de dois blocos (cores A e B)	“ponha com o mesmo”
	a. objetos idênticos	apresentação de objeto A + presença de dois objetos A' e B	
5.	b. figuras idênticas	apresentação da figura a + presença de duas figuras Á' e B	
	c. ações em figuras	apresentação da figura a + presença de duas figuras A e B	
	d. cores idênticas	apresentação de estímulo a de cor x + presença de dois estímulos a cor x e a cor y	
	e. formas geométricas idênticas sob controle da	apresentação de estímulo de forma geométrica a + presença de dois estímulos forma geométrica A e B	
	f. tamanhos idênticos	apresentação de estímulo de tamanho A + presença de dois estímulos tamanhos A e B	
	g. objetos a figuras	apresentação do objeto a + presença de duas figuras A' e B	
	h. figuras a objetos correspondentes sob controle da	apresentação da figura a + presença de dois objetos A' e B	
	i. apontar estímulos	apresentação de estímulo A + presença de dois estímulos A' e B	
	j. objetos pela dimensão (2 dimensões) objetos de “múltiplas dimensões” (p. 168) sob controle da apresentação de objeto AA + presença de dois objetos A' e A		“ponha com o mesmo”
l. estímulos pela classe	apresentação de estímulos de diversas classes	“classifique”	
5.	m. objetos não idênticos sob controle	apresentação de objeto A + presença de dois objetos AA e B	“ponha com o mesmo”
	n. figuras não idênticas	apresentação de figura A + presença de duas figuras AA e A	
	o.1. objetos a figuras não idênticas	apresentação de objeto A + presença de figuras AA e B	
	o.2. figuras a objetos não idênticos	apresentação de figura A + presença de objetos AA e B	
	p. ações em figuras não idênticas	apresentação da figura A + presença de figuras AA e B(ações)	
	q. números a quantidades sob controle da	apresentação de cartão com número x+ presença de cartões com diferentes quantidades de itens	
	r. estímulos por associação	apresentação de estímulo A + presença de dois estímulos A1 e B	

	s. emoções em fotos	apresentação de foto A + presença de duas fotos A e B	
	t. relação espacial entre objetos em figuras da	apresentação de figuras de objeto A [em cima/ abaixo...] de B + duas figuras de posição A e B	
			“ponha com o mesmo”
	u.1. letras	apresentação de letra 1 + presença de letras 1’ e 2	
	u.2. números idênticos	apresentação de número A + presença de números A’ e B	
	u.3. palavras idênticas	apresentação de palavra 1 + presença de palavras 1’ e 2	
12.	b.1. figuras a objetos	apresentação de figura A + presença de objetos A’ e outros	
	b.2. objetos a figuras	Apresentação de objeto A + presença de figura A e outras	
	c.1. objetos a figuras (apontar)	apresentação de objeto A + presença de figuras de objeto A’ e outros	“mostre o mesmo”
	c.2. figuras a objetos (apontar)	apresentação de figura A + presença de objetos A e outros	
27.	a.1. objetos diferentes: entregar objeto sob controle da instrução “me dê o diferente” + apresentação de variedade de objetos iguais e um diferentes	apresentação de objeto A + presença de objetos A e B	
	a.2. objetos iguais	apresentação de dois objetos iguais (que sobraram após a tentativa do treino 27a1)	“me dê os iguais”
	b. objetos idênticos (apontar)	apresentação de objetos	“encontre o que é o mesmo”
28.	a. relações entre estímulos	apresentação de figura A com pessoa em diferentes localizações em relação a uma mesa + presença de duas figuras A’ e B	“ponha com [localização do objeto em relação a outro]”
50.	f. quantidade/ quantidade	Apresentação de cartão com número x de desenhos A + cartão de número y de desenhos B	“ponha com [número]”
	i.3. número-quantidade	apresentação de cartão com número x escrito + presença de cartões com números x e y de desenhos	
	i.4.1. número-palavra	apresentação de cartão com número x + presença de cartões com palavra x escrito e palavra y	
	i.4.1. palavra-quantidade	apresentação de cartão com número x escrito + presença de cartões com números x e y de desenhos	
	a.1. letras	apresentação de letra 1 + presença de letras 1’ e 2	
	a.2. números	apresentação de número A + presença de números A’ e B	“ponha com o mesmo”

60.	b. palavras	apresentação de palavra A + presença de palavras A' e B	
	c. letras a palavras	apresentação de letras + presença de cartão com palavra escrita	
	m. palavras a objetos/ figuras de objetos	apresentação de cartão com palavra a escrita + presença de dois objetos/figuras a e b	
61.	e. letras a palavras	apresentação de letras + presença de cartão com palavra escrita	

INTRAVERBALIZAR			
Ordem	Resposta/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
16.	³⁸ a. saudações		“oi”
	e.1 falar “ali está”	Presença de estímulo	“onde está [estímulo]?” ³⁹
	e.2 falar “o quê?”		nome chamado por pessoa distante
	e.3 falar “ok”		“faça [ação]”
	e.4 falar “oh/ realmente/ legal”		resposta verbal de outra pessoa lhe contar algum fato
	e.5 falar “estou pronto” ⁴⁰		
	e.6 falar “estou aqui”		“onde você está?”
33.	a. eu não sei sob controle de		perguntas sobre objetos/ pessoas/ lugares desconhecidos
	c. eu não sei		perguntas cujas respostas são desconhecidas
34.	a. informações pessoais		perguntas sobre informações pessoais
	b. informações pessoais – preferências		perguntas sobre preferências pessoais
	c. informações pessoais- sim/ não		perguntas sobre informações pessoais
	f.1 informações pessoais recíprocas (ecoar estrutura da sentença)		informação pessoal de outra pessoa fornecida por ela
	f.2 informações recíprocas (ecoar a estrutura da sentença)		informação dada por outra pessoa
	g. afirmações recíprocas (ecoar a estrutura da sentença)		informação fornecida por outra pessoa
	h. perguntas em reciprocidade a afirmações		afirmação feita por outra pessoa
	i. afirmações negativas + positivas em reciprocidade a afirmações sob controle da informação dada por outra pessoa, negar a informação e emitir outra resposta sobre o tema		

³⁸ Ao conjunto de treinos de número 16, os autores dão o nome de “conversação básica” (p. 213)

³⁹ A resposta verbal deve ser acompanhada pela resposta motora de apontar o estímulo.

⁴⁰ Este treino foi classificado como um treino de instalação de respostas intraverbais apenas por estar inserido entre treinos destas respostas. Pois os autores não explicitam detalhes sobre o estímulo verbal que deveria funcionar como estímulo discriminativo para a resposta verbal da criança.

36.	b. seqüenciar 3 letras do alfabeto	apresentação das letras	“ponha isso em ordem”
	c. seqüenciar números	apresentação dos números	
	d. seqüenciar 4 figuras	apresentação das figuras procedimento: encadeamento de trás- para-frente	
	e. seqüenciar 5 e 6 figuras		
	f. seqüenciar 4 a 6 letras do alfabeto		
36.	g. seqüenciar 4 a 6 números	apresentação dos números procedimento: encadeamento de trás- para-frente	
39.	c. perguntas sobre livros	Presença do livro	perguntas cujas respostas tenham sido treinadas previamente
	d. responder		parte de estória contada por outra + “adivinha o que acontece depois?”
	e. explicar por que alguma coisa aconteceu sob controle de		estória contada por outra pessoa não há instrução detalhada sobre s ^d e resposta
	f. sumarizar estória		estória contada por outra pessoa não há instrução detalhada sobre s^d e resposta
	h. completar frases formando uma estória		era uma vez ____”
44.	d. responder a questões ⁴¹		Perguntas sobre tópicos específicos
45.	f.1 em grupo responder		“me fale de você”
	f.3 em grupo fornece informações em reciprocidade		informações
	f.4 nomear estímulo pela classe		“fale um [classe]”
50.	d. contar [1-100]		“conte até [número]”
	o. contar		“conte de [número] em [número]”
60.	d. recitar o alfabeto		“fale o alfabeto”
	i. seqüenciar letras do alfabeto	Apresentação de cartões com letras	“ponha na ordem”

⁴¹ “Wh questions”: quando? Por quê? Onde?

MANDAR			
Ordem	Resposta/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
11.	apontar para figuras		“o que você quer?”⁴²
12.	a. escolher: apontar	apresentação de dois ou mais estímulos	“o que você quer?”
	d. entregar figuras a outra pessoa sob controle da presença de figuras de um estímulos reforçadores	Presença da figura	-
13.	Instruções para manipular operações estabelecedoras – privação / estimulação aversiva		
16.	b.1. “venha [nome da pessoa]”		
	b.2. requisitando remoção de estímulo aversivo (“mova-se, por favor”)	Estimulação aversiva	
	b.3. “me dá [objeto]”	Posse de objeto por outra pessoa	
	b.4. requisitando remoção de estímulo aversivo (“solte”)	pessoa segurando a criança	
	b.5. requisitando ação de outra pessoa (“venha me pegar”)	brincadeira de pega-pega	
	b.6. requisitando remoção de estímulo aversivo (“vá embora”)	Presença de outra pessoa	
	b.7. requisitando remoção de estímulo auditivo aversivo (“fique quieto”)	Presença de estimulação auditiva	
	c.1. requisitando utilizando sentença completa “eu quero _____”		
	c. requisitando atenção de outra pessoa (“olha, [pessoa]”)		
	e.7. falar “entre”	atender pessoa à porta	
17.	b. interpretar o professor⁴³		
	c. requisitando remoção de estímulo aversivo (“me deixe”, “pare”, “não” etc.)		
18.	a. responder sim / não	apresentação de estímulos preferidos e não preferidos	“você quer isto?”
	b. responder sim / não	apresentação de estímulos preferidos e não preferidos	“você quer isto? sim ou não?”
19.	a. responder não sob controle da pergunta	apresentação de estímulo não preferido⁴⁴	“você quer isto?”
33.	b. o que é?/ quem é?/ onde é?	Presença de estímulos a nomear	instrução para nomear objetos/ pessoas/ lugares desconhecidos
	d. solicitar (fale de novo ”, “ não entendi ”...)		informações recebidas que não compreende
34.	e.1. escolher: responder [nome do estímulo] sob controle da pergunta		“o que você quer, [do estímulo a] ou [nome do estímulo b]?”

⁴² Este treino faz parte do programa de instalação de respostas denominadas pelos autores de “rótulos receptivos”. No entanto, neste quadro, o treino é apresentado sob a categoria ‘emitir mandos’ uma vez que a consequência da resposta da criança é o acesso ao estímulo por ela identificado.

⁴³ Não são fornecidas informações detalhadas sobre este treino. Pode-se supor que, uma vez que o treino destina-se à instalação de respostas de mando, que a criança deva dar instruções a outra pessoa.

⁴⁴ Este treino faz parte de um conjunto denominado “negação” (p. 219) pelos autores.

35.	a.1. objetos no ambiente perguntar “o que é isso?”	objetos localizados inapropriadamente pela casa	
	a.2. o que é?	apresentação de objetos conhecidos e desconhecidos⁴⁵	“o que você vê? “
	b. quem é?	fotos de pessoas desconhecidas	-
	c.1. onde está?		“tem um [objeto] no quarto”
	c.2. onde está [nome do objeto]?		instrução “faça [ação]” que envolve objeto na ausência do objeto
	c.3. onde está [nome do objeto]?	ausência do objeto no local onde foi buscá-lo	“me traga [objeto]”
	d. o que você está fazendo?	resposta motora de outra pessoa	
	e. o que tem lá dentro?	Pessoa agitando uma caixa cheia	
	f. onde você vai?	saída de outra pessoa do mesmo ambiente da criança	
	g. com quem está?		“o [objeto] está com alguém”
h. o que aconteceu?	resposta de chorar de outra pessoa		
46.	g. eu quero/ não quero em grupo		“quem quer cócegas?, quem quer uma cebola?”

⁴⁵ Este treino inclui a nomeação de uma seqüência de objetos. O objeto desconhecido deve ficar entre os conhecidos.

TATEAR			
Ordem	Resposta/ estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
14.	b. partes do corpo		“o que é isso?”
	c. objetos sob controle da pergunta “o que é isso?”	apresentação de objeto	
	d. figuras de objetos	apresentação de figura	
	e. ações em figuras sob controle da pergunta “o que é isso?” +	apresentação de figura que sugira ação	
	f. ações +	resposta motora de outra pessoa	“o que estou fazendo?”
	g. pessoas em fotos	apresentação de foto	“quem é este?”
	h. pessoas	presença de outra pessoa	“quem é este?”
	i. Dimensões de objetos: tamanhos (grande / pequeno)⁴⁶		
	j. cores sob controle da pergunta		“qual cor?” ⁴⁷
	l. formas geométricas		“qual forma?” ⁴⁸
	m. lugares e cômodos da casa em fotos	apresentação de fotos	“qual lugar/cômodo?”
p. conceitos quantitativos (muitos/um, vazio/ cheio, poucos/ muitos etc.)			
15.	a. falar “[estímulo]”		“o que é isso?” ⁴⁹
16.	c.2. estímulos em sentença completa “isto é _____”		
	c.3. estímulos em sentença completa “aquilo é ___?”		
	c.4. estímulos utilizando sentença completa “eu vejo _____”		
	c.5. estímulos em sentença completa “eu tenho _____”		
	d.8. ações sentença completa (“[sujeito] está(ão) [ação]”)	Resposta motora de outra pessoa	
27.	c.1. objetos iguais/ diferentes:	apresentação de dois objetos iguais/diferentes	“são iguais ou diferentes”
	d. dimensões dos objetos iguais/ diferentes:	apresentação de dois objetos iguais/ diferentes	“por quê estes são iguais/ diferentes?”

⁴⁶ Provavelmente a pergunta que deve funcionar como estímulo discriminativo neste treino é “o que é isso?”, uma vez que na descrição do procedimento que se refere ao conjunto de programas denominado pelos autores de “nomeação expressiva”, esta é a instrução. A apresentação dos estímulos também não é descrita especificamente para este treino, o que sugere que a maneira de apresentar os estímulos deve seguir a dos treinos anteriores do mesmo conjunto.

⁴⁷ A apresentação dos estímulos também não é descrita especificamente para este treino, o que sugere que a maneira de apresentar os estímulos deve seguir a dos treinos anteriores do mesmo conjunto.

⁴⁸ A apresentação dos estímulos também não é descrita especificamente para este treino, o que sugere que a maneira de apresentar os estímulos deve seguir a dos treinos anteriores do mesmo conjunto.

⁴⁹ Este treino de instalação de respostas de mando faz parte de um conjunto denominado pelos autores de “nomeação expressiva” (p. 209), ainda que a consequência reforçadora seja o acesso ao estímulo nomeado pela criança. Nos outro autores, este título designa um treino de emissão de tatos ou nomeação.

	d. dimensões dos objetos iguais/ diferentes:	apresentação de dois objetos iguais em uma dimensão e diferentes em outra	“em que os objetos são iguais/ diferentes?”
28.	e. relações entre objetos: falar a posição	apresentação de dois objetos posicionados um em relação ao outro	“onde está [objeto a]?”
	f. relações entre objetos em figuras: falar a posição	apresentação de figura que mostra um objeto posicionado em relação a outro	onde está [objeto a]?”
29.	c.1. posse: responder “é [nosso/ deles]”	apresentação do objeto junto com outra pessoa	“de quem é este(a) [nome do objeto]?”
	c.2. ações/ agente da ação: responder “[ele/ela] está [ação]”	resposta motora por outra pessoa	pergunta “o que está acontecendo?”
	c.3. posse: responder “eu tenho/ você tem”	posse de objeto pela criança/ outra pessoa	“quem tem [nome do objeto]?”
	c.4. eles/ nós (sem instrução detalhada)		
	c.5 ações “você está [ação] (sem instrução detalhada)		
	c.6. este/ aquele. estes/ aqueles (sem instrução detalhada)		
30.	a.1. objetos: responder “[objeto]”	apresentação do objeto	“o que é isso?”
	a.2. objetos em sentença: “isto é um [objeto]”	apresentação do objeto	pergunta “o que é isso?”
	b.1. objetos em sentença: responder “eu vejo um [objeto]”	apresentação do objeto	“o que você vê?”
	b.2. objetos em sentença: responder “eu vejo um [nome do objeto] e [nome do objeto]” sob controle da pergunta	apresentação de variedade de objetos	“o que você vê?”
	b.3. objetos no ambiente em sentença: responder “eu vejo um [objeto]”	presença objetos	“o que você vê?”
	b.4. objetos no ambiente em sentença: responder “eu vejo um [objeto] e [objeto]”	presença de variedade de objetos	
	b.5. figuras usando sentença: responder “eu vejo um [objeto]”	apresentação da figura	
	b.6. objetos em figuras em sentença completa: responder “eu vejo [objeto] e [objeto]”	apresentação de variedade de figuras	
	b.7. objetos em figura complexa em sentença completa: responder “eu vejo [objeto]”	apresentação de figura mostrando cena	
b.8. objetos em figura complexa de livro em sentença: responder “eu vejo [objeto] e [objeto]” sob controle da pergunta o que você vê?” +	apresentação de figura de livro		

	c. ações de pessoas: responder “[ação]” sob controle da pergunta +	resposta motora de outra pessoa	“o que [pessoa] está fazendo?”
	d. ações de: responder “[verbo composto]”		
	e.1. ações em pessoas em sentença: responder “[pessoa] está [ação]”		
	e.2. ações em pessoas em sentença completa: responder “ele/ ela está [ação]”	apresentação de figura de pessoa desempenhando ação	
	e.3. ações em pessoas em figuras: responder “ele/ela está [ação]”		
	f. objetos + dimensões de objetos: responder “[objeto] [dimensão]”	apresentação do objeto	“o que é isso?”
	g. objetos + dimensões de objetos: responder [objeto] [dimensão A] e [dimensão B]		
	h.1. ações em figuras em sentença: responder “[a/o] [sujeito da ação] está [ação]”	apresentação da figura	o que [a/ o] [sujeito da ação] está fazendo?]”
	h.2. ações figuras em sentença: responder “[a/ o] [sujeito da ação] está [ação]”		“o que está acontecendo?]”
	h.3. ações figuras em sentença: responder “ele/ ela está [ação] [objeto]”		“o que [ele/ ela] está fazendo?”
	i. objetos em sentenças: responder “eu tenho [objeto]”	posse do objeto pela criança	“o que você tem?”
	j. objetos/ dimensões/ relações espaciais entre objetos: responder “[objeto] + [dimensão] + [posicionamento]”		Sem informação
31.	a. ações em pessoas em sentença no presente		
	b. ações em pessoas em sentença no passado		
	c. ações em pessoas em sentença no futuro		
32.	b. plural/ singular: responder [objeto(s)]	apresentação de objeto/ objetos	“o que é isso?”
	c. tempo verbal- ações em figuras em sentença e tempo verbal correto	apresentação da figura	perguntas sobre figura
	d. plural/ singular- objetos em sentença e gramática correta (é x são)	apresentação do objeto	perguntas sobre
	e. plural/ singular- ações em figuras em sentença e gramática correta (está x estão)	apresentação da figuras	perguntas sobre figuras

34.	d.1. relações entre estímulos: responder a questões sem informação detalhada sobre a resposta		“onde está [nome da pessoa]”
	d.2. responder sem informação detalhada sobre a resposta		“como está o tempo”
	d.3. responder sem informação detalhada sobre a resposta		questões “o que você comeu no café-da-manhã?”
	d.4. ações em si mesmo: sem informação detalhada sobre a resposta		“o que você está fazendo?”
34.	e.2. dimensões de objetos: responder a sem informação detalhada sobre a resposta		“o [objeto] é [dimensão A] ou [dimensão B]”
37.	b. antes/ depois (3 ações) responder “eu [ação]”	própria resposta de emitir três ações seguidas	“faça [ação] e [ação] e [ação]” “o que você fez antes/ depois de [ação]?”
	c. primeiro/ último “[objeto]”	Apresentação de 2 objetos + própria resposta de tocar um objeto de acordo com a instrução	“toque [nome do objeto] primeiro/ por último” + “o que você tocou primeiro/ último?”
	d. primeiro/ último “[ação]”	própria resposta de emitir duas ações seguidas	“faça [ação] e [ação]” + “o que você fez primeiro/ último?”
38.	a.1. antes/ depois (5 números)	Apresentação de 5 números alinhados	“escolha um número + “quais vêm antes/ depois?”
	a.2. antes/ depois (5 letras)	Apresentação de 5 letras alinhados	“escolha uma letra?” + “quais vêm antes/ depois?”
	a.3. antes/ depois (dias da semana)	Apresentação de 5 dias da semana escritos alinhados	“escolha um dia” + “quais vêm antes/ depois?”
	a.4. antes/ depois (ação em figuras) responder “ele [ação]”	figuras postas em seqüência pela criança	pergunta “o que o [sujeito da ação] fez antes/ depois de [ação]?”
40.	a. causa e efeito explicar por que uma coisa aconteceu	observação da ação da pessoa que causou uma consequência	Sem informação detalhada
49.	c. ações passadas 3	ação emitida em período anterior do dia	“o que você fez hoje?”
	d. ações passadas 4	ação desempenhada no dia anterior	“o que você fez ontem?”
50.	h.1. quantidade de objetos (1-5)	apresentação de pilha de objetos	“quantos tem?”
	h.2. quantidade de figuras(1-5)	apresentação de pilha de figuras	“quantos tem?”
	i.2. números	apresentação de cartão com número	“qual número?”
60.	g. letras maiúsculas		
	h. letras minúsculas		
	j. som das letras	apresentação de letra	“qual som?”
	l. som das letras 2 sob controle das instrução +	apresentação de três letras juntas	“quais sons?”

IDENTIFICAR			
Ordem	Respostas / estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
10.	g. ir a outros cômodos		“vá até [cômodo]”
11.	b. tocar partes do corpo sob controle da instrução		“toque [parte do corpo]”
	c. entregar objetos	presença de dois objetos a’ e b	“me dê [nome do objeto a]”
	d. apontar objetos em figuras	apresentação de duas figuras de objetos a’ e b	instrução “aponte para [objeto a]”
	e. apontar ações em figuras	apresentação de duas figuras que sugiram ações a’ e b	“aponte para [ação a sugerida na figura]”
	f. apontar pessoas	presença de fotos de pessoas a’ e b	“aponte para [nome da pessoa a]”
	g. apontar para pessoas conhecidas sob controle da instrução	presença de pessoas	“aponte para [nome da pessoa a]”
	h. entregar dois objetos	presença de objetos	“me dê [objeto a] e [objeto b]”
	i. dimensões de estímulos: tamanhos ⁵⁰	presença de 2 objetos de tamanhos diferentes	
	j. dimensões de estímulos: tamanhos: cor	presença de 2 objetos de cores diferentes	
	l. formas geométricas sob controle da instrução que descreve a forma		
	m. objetos + dimensões de objetos		instrução que descreve o nome do objeto + a cor do objeto
	n. objetos		instrução que descreve duas “dimensões abstratas” (p. 195) dos objetos
	o. objetos		instrução que descreve três “dimensões abstratas” (p. 195) dos objetos
	p. apontar lugares e cômodos da casa em fotos, sob controle da instrução	apresentação de fotos	“aponte [nome do lugar / cômodo da casa]”
q. emoções ⁵¹	Sem instruções detalhadas		
r. conceitos quantitativos ⁵²			
19.	e.1. tocar estímulos	presença de estímulos a e b	“toque não [nome do estímulo a]”
	e.2. tocar estímulos sob controle da instrução que +	apresentação de estímulos a e b de dimensões diferentes	descreve uma dimensão não presente em um dos estímulos (“toque o que não tem penas”)

⁵⁰ A instrução exata não é apresentada pelos autores, porém, a contigüidade deste treino em relação ao treino de entregar objetos, pode sugerir que a instrução seja “entregue o grande / pequeno”. No entanto, a instrução pode ser “toque grande / pequeno”

⁵¹ Ainda que os autores não especifiquem as características deste treino, sua contigüidade em relação ao treino de identificar lugares e cômodos da casa em fotos, sugere que o procedimento seja o mesmo.

⁵² Os autores também não especificam as características deste treino. Os conceitos a que se referem são “muito/um; pequeno/grande; vazio/cheio” (p. 196) etc.

28.	b.1. dimensões espaciais de estímulos:	apresentação do objeto	“toque ao lado/ em cima”
	d. relações entre objetos em figuras	presença de variedade de figuras mostrando objetos posicionados em relação a outros	“aponte para [localização de um objeto em relação a outro na figura]”
29.	a. posse: apontar partes do corpo sob controle da instrução	apresentação de figuras	“toque [meu/ seu/ dele/ dela...] [parte do corpo]”
	b.1. eu e você: apontar para pessoas		“aponte para [mim/ você]”
	b.2. ele/ ela: entregar objetos	presença de objetos e pessoa	“entregue [nome do objeto] para [ele/ ela]”
32.	a. plural/ singular em figuras: tocar objetos	apresentação de figura com 1 objeto a e figura com vários objetos	“toque [nome do(s) objeto(s)]”
37.	a. primeiro/ último em figuras tocar uma figura +	apresentação de seqüência de figuras	“toque primeiro/ último”
	b. primeiro/ último em pessoas/ animais: tocar objetos	apresentação de miniaturas alinhadas	“quem vem primeiro/ último”
	c.1. primeiro/ último tocar objeto +	apresentação de dois objetos alinhados	“toque [nome do objeto a] primeiro” + “toque [nome do objeto b por último]”
39.	b. livros utilizar livro de estórias e fazer perguntas cujas respostas tenham sido treinadas previamente		
45.	h.1.em grupo (ações/ dimensões) apontar para pessoas		descrição de ações/ dimensões
46.	e.apontar	apresentação de concha onde se esconde um objeto + observação da colocação do objeto sobre uma concha + observação da movimentação das outras conchas	“onde está?”
50.	g.1.contar objetos (1-5) apontar	apresentação de pilha pilhas de com diferentes números de objetos	“toque [número]”
	g.2.contar figuras(1-5) apontar	presença de pilhas de cartões com diferentes números de figuras	“toque [número]”
	i.1.números apontar		“toque [número]”
	l.1.mais x menos apontar	apresentação de pilha a com x objetos + pilha b com número y de objetos	“aponte para mais/ menos”
	l.2.mais x menos apontar	apresentação de pilha a com x cartões com figuras+ pilha b com número y de cartões com figuras	“aponte para mais/ menos”
60.	e.letras maiúsculas	Sem informação detalhada	
	f.letras minúsculas		
	m. palavras a objetos/ figuras	apresentação de cartão com palavra a escrita + presença de dois objetos/figuras a e b	Sem informação detalhada

IMITAR			
Ordem	Respostas/ Estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
2.	a. movimentos com objetos	manipulação de objetos por outra pessoa	“faça isso”
	b. movimentos grossos	resposta motora de outra pessoa	
	c. movimentos grossos e com objetos em pé		
	movimentos de um colega	Resposta motora de uma terceira pessoa	
	e. movimentos finos	resposta motora de outra pessoa	
	f. seqüência contínua de movimentos		
	g. movimentos com discriminação fina ⁵³		
	h. seqüência de movimentos de dois passos		
	i. movimentos cruzados ⁵⁴		
	j. dois movimentos simultâneos		
	l. seqüência de movimentos de três passos	resposta motora de outra pessoa apresentada em vídeo⁵⁵	
	m. movimentos		
n. movimentos em figuras	apresentação de figura que sugere ação		
3.	c. seqüência não contínua de passos de unir blocos coloridos	resposta de outra pessoa de unir blocos (em cima, esquerda / direita / frente / trás / orientação do bloco)	copiar⁵⁶
	d. estrutura pronta de blocos coloridos	estrutura de blocos⁵⁷	
	e. padrões de cubos coloridos (horizontal / vertical / combinação / frente e trás)	estrutura de blocos	
	f. padrões de blocos de uma só cor	estrutura de blocos	
	g. estrutura de blocos coloridos	desenhos ou fotografias de estruturas de blocos coloridos	
	i. estruturas de blocos coloridos	Apresentação + retirada de figura	
4.	a. movimentos grossos	resposta motora de outra pessoa⁵⁸	“faça isso”
	b. movimentos finos		
6.	a. movimentos de caneta no papel	resposta de outra pessoa de rabiscar um papel	“faça isso”

⁵³ Discriminar entre, por exemplo, levantar um braço *versus* dois braços; tocar o nariz com um dedo *versus* com a mão inteira.

⁵⁴ Por exemplo, tocar a perna direita com a mão esquerda e vice-versa.

⁵⁵ Este treino é composto por oito passos: uma ação; ação de dois passos; ação de três passos; cadeia contínua de respostas; ação de dois passos com atraso; ação de três passos com atraso; ação mostrada em tela congelada; ação apresentada em foto.

⁵⁶ Neste treino, os autores não especificam qual a instrução verbal exata.

⁵⁷ Não há menção da instrução neste treino

⁵⁸ Nos treinos 4a e 4b, a indicação é para que o professor incorpore algumas das respostas motoras a serem treinadas nos treinos de imitação não verbal e outras nas brincadeiras. A não ser por esta indicação, os treinos são idênticos aos treinos 2b e 2e.

6.	b. movimentos de caneta no papel	resposta de outra pessoa de riscar um papel (para trás / frente / circular)	
----	----------------------------------	--	--

	g. desenhos	resposta de outra pessoa de desenhar uma figura	
	h. desenhos de objetos conhecidos	resposta de outra pessoa de desenhar	“faça isso”
10.	c. ações	apresentação de figura que designa ação (simples e em seqüência de um, dois, três e mais passos)⁵⁹	“faça isso”
12.	e. ações	apresentação de foto tirada da criança emitindo uma ação	“faça isso”
14.	a. movimentos faciais	resposta motora de outra pessoa	“faça isso”
	b. manipulação de objetos acompanhada de sons	respostas motora + verbal-oral de outra pessoa	
	d. sons	dica visual do movimento bucal da pessoa que dá a instrução	instrução “fale [som]” (vogais, consoantes e sons difíceis)
	e. sons formando sílabas	movimento bucal da pessoa que dá a instrução	
	f. sons e palavras		“fale [som/ palavra]”
	g. modulação de sons e palavras		“fale [som/ palavra]” (alto / baixo; tom, inflexão, longo, curto)
	h. palavras de duas sílabas		“fale [palavra]”
	i. palavras com articulação correta		
	j. frases		“fale [frase]”
45.	e.2. em grupo emitir resposta motora sincronizada com o grupo		
	e.3. em grupo cantar músicas com o grupo		
	e.5. em grupo responder		questões feitas para o grupo
46.	a. ações de terceiros	criança não responde + resposta de outra pessoa a quem a instrução foi dada em seguida	instrução “faça [ação]”
	b.1. respostas verbais de terceiros imediatamente		“o que é isso? + resposta de outra pessoa a quem a pergunta foi feita
	b.2. respostas verbais de terceiros imediatamente		“o que é isso? + resposta verbal de outra pessoa a quem a pergunta foi feita em seguida (com atividades no meio)
	c. ações em grupo	resposta motora de terceira pessoa	-
	d. ações em grupo	Resposta motora de terceira pessoa	“faça aquilo”
	f. ações + cantar em grupo	respostas motoras e	Grupo cantando

⁵⁹ Os autores inserem este treino em um programa denominado “instruções receptivas” (p. 189)

SEGUIR INSTRUÇÕES			
	Respostas / estímulos	Antecedente não verbal	Antecedente verbal
1.	a. completar atividades preferidas		instrução que descreve a resposta
	b. emitir respostas motoras de obediência ⁶⁰		
3.	a. manipular blocos coloridos		“construa uma torre”
	h. manipular blocos coloridos		“construa[nome da estrutura]”
6.	c. pintar: preencher desenhos com caneta ⁶¹		
	d. pintar figuras	apresentação da figura + pincel + água ⁶²	“pinte”
	e. desenhar: traçar linhas pontilhadas ⁶³ (linhas vertical / horizontal / círculos / + / x / c)		sem informação detalhada
	f. desenhar: ligar pontos	apresentação de caneta + figura para pontilhar	“ligue os pontos”
	i. desenhar: formas geométricas	apresentação de papel e caneta	“desenhe [forma]”
	j. desenhar: linhas com régua ⁶⁴		
	l. desenhar: objetos conhecidos		“desenhe [objeto]”
8.	a. completar atividade independentemente (atividades reforçadoras e atividades de vida diária)		sem informação detalhada
	b. completar duas atividades independentemente		sem informação detalhada
	c. completar três atividades independentemente		sem informação detalhada
10.	a. simples com dica contextual ⁶⁵	estímulos envolvidos	
	b. manipular objetos		instrução que descreve a ação e o objeto
	d. simples (sentada)		instrução que descreve a ação a ser executada

⁶⁰ Obediência é como os autores nomeiam este treino, que inclui respostas que, em outros autores, são treinadas em programas diferentes, como sentar, manter as mãos paradas, ir até a pessoa que chama seu nome.

⁶¹ Neste treino, os autores não especificam qual a instrução verbal exata.

⁶² Os autores recomendam o uso de livros especiais nos quais a pintura com água promove o aparecimento das figuras coloridas.

⁶³ Neste treino, os autores não especificam qual a instrução verbal exata.

⁶⁴ Os autores não fornecem a instrução exata para este treino. Porém, como ele segue imediatamente o treino de desenhar sob controle de uma instrução verbal, pode-se supor que também neste treino, a instrução descreva a tarefa a ser realizada, por exemplo “risque com a régua”. O treino poderia também ser um treino de imitação.

⁶⁵ Para fornecer uma dica contextual, segundo os autores, a criança deve ser colocada perto dos itens que constarão da instrução. Por exemplo, “feche a porta”, quando professor e aluno estiverem em frente à porta aberta; “me dê a bola”, quando a bola estiver em cima da mesa.

	e. interpretar ações uma ação sob controle da		instrução que descreve a ação
	f. simples em pé		instrução que descreve a ação a ser executada (na mesma sala)
	h. ir a outros cômodos + desempenhar ação e voltar		instrução que descreve a ação (ir), o lugar, a ação a resposta a ser emitida lá e a ação (voltar)
	i. ecoar a fala de outra pessoa versus seguir sua instrução		“diga ___” versus “faça ___”
	j. de dois passos		instrução que descreve as duas respostas em seqüência
	l. de três passos		instrução que descreve as três respostas em seqüência
	m. condicionais:		instrução que descreve a resposta que pode ou não se aplicar à criança
14.	c. emitir sons		“fale”
19.	b. não emitir ações	resposta motora de outra pessoa	“não faça isto”
	c. não emitir ações		“não [ação]”
	d. palavras		“fale x não fale[palavra]”⁶⁶
27.	c.2.objetos iguais/ diferentes ⁶⁷		“vá buscar o [nome do objeto] igual/diferente
28.	b.2.Relações entre objetos	apresentação de 2 objetos	“ponha [localização do objeto em relação ao outro]
	c. Relações entre si e objetos	presença de uma mesa	“vá [em cima/ embaixo/ ao lado] da mesa”
36.	a. seqüenciar 3 figuras	apresentação das figuras procedimento: encadeamento de trás-para-frente	“ponha isso em ordem”
38.	c.antes/ depois (ações)		descrevem ações a serem realizadas antes e depois umas das outras sem informação sobre detalhada sobre s^d e respostas
39.	g.desenhar		estória criada por si mesmo
44.	a. dizer x perguntar		“diga [mensagem] para []” x “pergunte [mensagem] para [pessoa]”
	e.1. em grupo		instrução para permanecer em local designado durante atividade em grupo

⁶⁶ Este treino assemelha-se ao treino 14f., porém ele faz parte de um outro conjunto de treinos (19), denominados “negação” (p. 219) pelos autores e tem a função de instaurar a respostas de discriminação entre as instruções verbais “fale” versus “não fale”.

⁶⁷ Tarefa com forte componente de emparelhamento.

45.	e.4. em grupo olha para a pessoa que dá a instrução para o grupo		
	e.6.em grupo		instruções dadas ao grupo
49.	e. falar “o que você fez?”		“pergunte a ele o que ele fez hoje”
50.	a. conceitos quantitativos encaixar copos	Apresentação de copos para encaixar	“ponha dentro”
	b. tamanho colocar 5 objetos em ordem de tamanho	Apresentação de objetos de tamanhos aproximados	“ponha estes em ordem”
	c. contar objetos de 1 a dez apontando	presença dos objetos alinhados	“conte”
	e. juntar (5 objetos) objetos	apresentação de cartão com número x de objetos + cartão em branco + objetos para contar	“faça igual”
	j. juntar objetos (1-5)	apresentação de cartão branco + variedade de objetos	“deixe com [número]”