

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE**

Curso de Psicologia

Beatriz Malveiro Scartezzini Guimarães

**Treino de Habilidades Sociais em sujeitos com TEA, sob a perspectiva da
Análise do Comportamento**

SÃO PAULO

2022

Beatriz Malveiro Scartezini Guimarães

**Treino de Habilidades Sociais em sujeitos com TEA, sob a perspectiva da
Análise do Comportamento**

Trabalho final apresentado à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência para
graduação em Psicologia, sob a orientação
da Professora Fátima Regina Pires de Assis

São Paulo
2022

Resumo

Guimarães, B. M. S., **Treino de Habilidades Sociais em sujeitos com TEA, sob a perspectiva da Análise do Comportamento**, 2022.

O presente trabalho teve como objetivo coletar e investigar dados sobre o Treino de Habilidade Sociais em sujeitos com TEA articulando com princípios da Análise do Comportamento. Os materiais analisados foram retirados do *Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)*. A busca foi iniciada em junho de 2021 e finalizada em dezembro de 2021. Assim, foram apenas considerados os artigos disponíveis no periódico desde seu início até dezembro de 2021. Quatro artigos foram encontrados e analisados através do: (a) Ano de publicação; (b) Gênero e idade dos participantes; (c) Comportamentos-alvo; (d) Categorias de habilidade social trabalhadas; (e) Descrição do procedimento utilizado no treino de HS; (f) Eficácia; (g) Generalização; e (h) Realização de Follow-up. Os resultados mostraram que 91% dos participantes autistas eram do gênero masculino. Ao todo, foram observados 11 comportamentos diferentes, enquadrados em quatro classes gerais de Habilidades Sociais, sendo a classe “Comunicação” analisada em todos os artigos. Mostrou-se, também, que podem ser utilizadas diversas técnicas e procedimentos, destacando-se o procedimento de Linha de Base Múltipla e o Fading de dicas. O estímulo reforçador mais utilizado foi o social. Desta maneira considera-se o treino de Habilidades Sociais efetivo para melhoras no repertório de habilidades sociais, além de defender a importância da generalização e da realização do follow-up.

Palavras-chave: Habilidades Sociais; Autismo; Análise do Comportamento

Sumário

1. INTRODUÇÃO	4
1.1 Teorias sobre o autismo	6
1.1.1 O autismo para a Análise do comportamento	7
1.2 Características do Autismo	10
1.2.1 Problemas de processamento sensorial.....	10
1.2.2 Disfunção motora	11
1.2.3 Problemas de estimulação/ativação.....	11
1.2.4 Deficiências cognitivas.....	12
1.2.5 Deficiências na interação social.....	15
1.2.6 Deficiências com a linguagem	17
1.3 Habilidades Sociais	18
1.4. Objetivo	21
2. MÉTODO	22
2.1. Fonte	22
2.2. Materiais	22
2.3. Procedimento	22
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	24
3.1. Resultados por artigos publicados	26
3.1.1 <i>Ano de publicação</i>	26
3.1.2 <i>Participantes</i>	26
3.2. Resultados por temas abordados no conjunto das publicações	27
3.2.1 <i>Comportamentos-alvo</i>	27
3.2.2 <i>Categorias de habilidade social trabalhadas</i>	28
3.2.3 <i>Descrição do procedimento utilizado no treino de HS</i>	30
3.2.4 <i>Eficácia</i>	33
3.2.5 <i>Generalização</i>	35
3.2.6 <i>Realização de Follow-up</i>	36
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
Referências	38
Apêndice	40

1. INTRODUÇÃO

O termo *autismo* deriva do grego *autós*, que significa "por si mesmo", segundo Massud (2020). Ele foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo médico psiquiatra Eugen Bleuler, ao descrever a perda de contato com a realidade, com prejuízos na comunicação, em pacientes diagnosticados com esquizofrenia.

Em 1943, Kanner descreveu, em artigo na revista "The Nervous Child", uma doença que ele acreditava ser específica de onze crianças, com quadro de isolamento extremo, tendência à mesmice, estereotípias e ecolalia. A esse diagnóstico, Kanner (1943) deu o nome de "Distúrbio Autístico do Contato Afetivo". Para ele, a origem do autismo estaria ligada a cuidados parentais, trauma ambiental e, mais especificamente, negligência materna. Desta maneira, era tratado como uma doença ligada ao grupo das esquizofrenias, muitas vezes, como psicose infantil.

Foi somente a partir de Ritvo e Ornitz (1976) que o conceito de autismo foi alterado. Passou-se a considerar o autismo como uma síndrome relacionada a um déficit cognitivo, sendo assim, um transtorno do desenvolvimento, e não mais um quadro de psicose.

Atualmente, há ampla variedade de definições do autismo. Em geral, a maioria refere-se a características sociais, de linguagem e de comportamento incomum dos indivíduos.

Do ponto de vista organicista, sua codificação ocorreu somente em 1980, na terceira edição do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria), sendo incluído como um transtorno do desenvolvimento. A partir do DSM-V (2013), o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ser utilizado. Nesta atual classificação, estão previstos, dentro do TEA, três níveis: exige apoio (leve), exige apoio substancial (moderado) e exige apoio muito substancial (grave).

Segundo o DSM-V (2013):

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. (p.53)

Desta maneira, hoje, o autismo é definido como um conjunto de sintomas que resultam em desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado no início da infância, com prejuízo na interação e comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos.

A denominação

Transtorno do Espectro Autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (Sanar Med, 2019).

Além disso, a opção por esse termo vem da constatação de que os comportamentos e os sintomas variam, tanto em topografias quanto em gravidade, com diferentes apresentações e combinações sintomatológicas.

Justamente por esse fato, as estimativas de incidência de autismo variam imensamente. Segundo Whitman (2015), estudos de 1999 sugerem que o autismo ocorre em cerca de quatro a dez crianças por 10.000 nascimentos. Ainda segundo este autor, já estudos de 2002 sugerem que a taxa pode chegar a 40 a 60 por 10.000 pessoas. O aumento da incidência pode ser influenciado por diversos motivos; além da possibilidade de um real aumento da prevalência do transtorno, pode-se considerar também que uma definição diferente e mais articulada, juntamente com aumento nos tipos e qualidades de avaliação, resulte no uso mais frequente desta categoria como diagnóstico pelos médicos. Soma-se a este fator, uma possível maior conscientização profissional, podendo significar que o que aumentou foi a capacidade de diagnóstico e de diferenciação de outros quadros, como retardo mental, e não, a incidência do transtorno de fato. Observa-se também que há maior ocorrência em crianças do gênero masculino do que feminino. Entretanto, as mulheres estão mais propensas a apresentar uma modalidade mais grave de autismo.

Além da mudança conceitual, ocorreu também, conseqüentemente, uma mudança terapêutica. Passou-se do tratamento com antipsicóticos para o tratamento de sintomas-alvo. Além disso, a abordagem psicoterapêutica deu lugar a abordagens pedagógicas, com base cognitivo-comportamental, em função da importância dos prejuízos cognitivos implícitos.

1.1 Teorias sobre o autismo

Para Whitman (2015), apesar de muito estudo, ainda não há consenso a respeito da origem deste transtorno. Devido a isso, existem diversas teorias acerca do tema, muitas das quais são especulativas e não possuem verificação empírica. Além disso, grande parte concentra-se em apenas alguns sintomas associados ao autismo. Podemos subdividi-las em socioambientais, psicológicas e biológicas.

Segundo este mesmo autor, as teorias socioambientais focam na influência de fatores sociais e familiares no desenvolvimento do transtorno, como a teoria de influência dos pais. Kanner, em 1947, observou que muitos pais de crianças autistas eram distantes de seus filhos. Como intervenção, baseada nessa teoria, Bettelheim, em 1967, propôs a separação dessas crianças de seus pais. Atualmente, já se sabe que não há suporte para tal teoria e que os pais de crianças autistas variam em suas características e comportamentos.

Ainda para este autor, as teorias biológicas sugerem, direta ou indiretamente, que o autismo é um transtorno neurológico que afeta o cérebro. Dentre elas encontram-se as Teorias Genéticas, Neuroquímicas, Estruturais, dentre outras, que enfatizam fatores genéticos, ambientais, bioquímicos, imunológicos e/ou neuro estruturais.

Já as teorias psicológicas são aquelas que defendem que o autismo pode desenvolver-se como consequência de uma deficiência psicológica de origem biológica ou ambiental. Dentro desta subdivisão, há diversas teorias, como as Teorias da Linguagem, da Integração Sensorial e Teorias Cognitivas. A primeira segue a premissa da teoria de Vygotsky de que o desenvolvimento ocorre no contexto da interação social. Desta maneira, segundo Whitman (2015),

[...] durante os estágios iniciais do crescimento humano, os adultos orientam e direcionam verbalmente o comportamento infantil. Mais tarde, eles abandonam gradualmente o controle verbal, à medida que a criança adquire a capacidade para a ação independente (p. 114)

O autor defende, então, que como consequência das dificuldades na interação social, sujeitos autistas desenvolvem esse processo de internalização de maneira atípica. Já a Teoria da Integração Sensorial sugere que uma perturbação no desenvolvimento do cérebro, durante o período gestacional, pode resultar no autismo. Segundo essa teoria, o impacto de pequenas alterações no ambiente e/ou estrutura cerebral podem resultar em grandes alterações no funcionamento cerebral ao longo do tempo.

Dentre as Teorias Cognitivas, encontram-se a Teoria da Mente e Teoria da Coerência Central. Baron-Cohen, em 1988, propôs que pessoas autistas possuem, como ponto central, dificuldade em compreender processos de pensamentos de outras pessoas. Nas pesquisas dessa teoria, segundo Whitman (2015), as crianças são estudadas em situações estruturadas, em que é oferecida informação complementar a uma criança, Criança 1 e se observa se ela tem a compreensão de que a outra criança, Criança 2 pode não possuir tal conhecimento. Neste estudo, entregou-se uma caixa azul de lápis de cor às duas crianças. Em seguida a Criança 1 foi informada de que os lápis foram colocados em uma caixa vermelha. Foi, então, avaliada sua capacidade de compreensão do pensamento da Criança 2, ou seja, se ela poderia não saber da mudança. Ainda segundo Whitman (2015), "[...] as crianças com conhecimento menos avançado das mentes de outros indicarão que as crianças não informadas pensarão como elas: que os lápis estão na caixa vermelha" (p.111). A partir desta teoria, levantam-se diversas hipóteses acerca do porquê pessoas autistas possuem dificuldade para entender suas próprias mentes e as dos outros.

Outra teoria cognitiva importante é a Teoria da Coerência Central. Esta teoria, segundo Sella e Ribeiro (2018), surgiu a partir da observação de que autistas possuem uma falha na coerência central, o que significa dizer que possuem a "falta da tendência natural em juntar partes de informações para formar um "todo" provido de significado (coerência central) (...)." (p. 26). Assim como outras teorias, esta também levanta hipóteses que visam explicar a origem dessa dificuldade.

1.1.1 O autismo para a Análise do comportamento

Sob a visão da Análise do Comportamento, o autismo é uma síndrome de déficits e excessos comportamentais que, apesar de poderem ter uma base neurológica, é sujeita a mudança a partir de interações construtivas com o ambiente físico e social.

Segundo Goulart & Assis (2002), Ferster, em 1961, discutiu, através do comportamento operante, que o repertório autista poderia ter determinações ambientais, além de determinações biológicas. Desta maneira, segundo o autor, o ambiente social no qual o indivíduo se encontra apresentaria contingências inconsistentes por predominar esquemas de reforçamento intermitente e extinção, o que resultaria em uma carência de repertório de comportamentos aprendidos

socialmente. De maneira contrária, a predominância de reforçamento contínuo resultaria na origem de comportamentos estereotipados e de autoestimulação. Tal hipótese leva a acreditar que o autismo ocorre devido à falha dos pais ao expor seus filhos às contingências ambientais que produzam comportamentos sociais adaptativos, tornando-os incapazes de ficar sob controle de reforçadores sociais condicionais. Portanto, o indivíduo autista não seria capaz de controlar seu comportamento de maneira que produza consequências sociais reforçadoras, apresentando, então, um repertório comportamental formado por respostas ao ambiente físico, que possuem consequências reforçadoras mais consistentes, e por comportamentos sociais não-adaptativos.

Já em 1999, ainda segundo Goulart & Assis (2002), Spradlin e Brady formulam a hipótese de que o autismo, assim como defendia Ferster, é resultado da inconsistência do ambiente social e consistência do ambiente físico. Entretanto, defendia também que, crianças autistas necessitariam:

(...) de uma maior consistência de relações estímulo, resposta e reforçamento, do que necessitam crianças com desenvolvimento normal, para que o controle de estímulo apropriado se desenvolva. Portanto, eles sugerem que muitas das características apresentadas por crianças autistas poderiam ser função de limitações no desenvolvimento de controle de estímulos. Dessa forma, o repertório comportamental característico do autismo estaria atrelado a um controle restrito de estímulos. (n. p.)

Na visão analítico-comportamental, todo comportamento é relação do sujeito com o ambiente. Desta maneira, compreende-se que todos os comportamentos possuem algum valor adaptativo, uma função. Assim, se o comportamento se mantém é porque existe uma consequência que o mantém.

Comportamentos considerados desajustados e/ou patológicos, portanto, são resultados de contingências problemáticas. À vista disso, todo comportamento pode ser alterado se as contingências forem alteradas. No caso do Transtorno do Espectro Autista, que possui tanto determinações genéticas quanto ambientais, muitos dos comportamentos considerados inadequados podem ser enfraquecidos devido à manipulação das contingências.

A intervenção comportamental envolve o ensino que pode ser mais ou menos estruturado, a depender das necessidades do cliente, e com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias, a qual delimita quais comportamentos deverão ser alvo

de diminuição e, ao mesmo tempo, quais comportamentos serão ensinados. Desta maneira, é importante considerar o que é essencial para o cliente e/ou os indivíduos mais próximos a ele. Diante da singularidade de cada indivíduo, as intervenções identificam, de maneira eficiente, como ensinar e o que ensinar.

Segundo Sella e Ribeiro (2018), a primeira pesquisa de intervenção com uma criança autista na Análise do Comportamento Aplicada foi um estudo de Wolf, Risley e Mees, datado de 1964. Nesse estudo foi relatado o caso de Dick:

[...] um menino com TEA que tinha 3,5 anos de idade no início do estudo e apresentava diversos problemas de comportamento (batia em sua própria cabeça e rosto, se arranhava e puxava seus próprios cabelos, muitas vezes até sangrar) e déficits comportamentais (na fala e interação social). Após uma observação da interação entre Dicky e sua mãe, os autores (a) recomendaram sua readmissão pelo hospital onde a criança encontrava-se, (b) definiram e explicaram cuidadosamente para os atendentes do hospital as consequências que os comportamentos-alvo das intervenções deveriam ter e (c) ensinaram os atendentes a fazer o registro dos eventos necessários em seu prontuário. No fim do procedimento, os excessos comportamentais de Dicky diminuíram e os déficits foram sanados (WOLF et al., 1964 *apud* Sella & Ribeiro, 2018, p.51).

Outro autor reconhecido por seus estudos e aplicações da Análise do Comportamento Aplicada no TEA é Lovaas. Ainda segundo Sella e Ribeiro (2018), em seu estudo de 1987, Lovaas relatou que:

[...] 47% das crianças que receberam intervenções baseadas em ABA de forma precoce e intensiva (40 horas por semana), chegaram a ter um funcionamento típico; e, adicionalmente, outros 40 % da amostra do grupo experimental tiveram seus déficits diminuídos consideravelmente. Os dados do grupo controle (crianças que receberam tratamentos baseados na ABA por 10 horas ou menos por semana) mostram que apenas 2% das crianças passaram a ter funcionamento típico. Após esse estudo, replicações foram conduzidas para aumentar a validade dos dados e, a cada ano, mais evidências empíricas são produzidas acerca da efetividade dos procedimentos da ABA para o tratamento do TEA. (p. 52)

Apesar de seu estudo demonstrar a eficácia da intervenção comportamental, é necessário que se reconheça que Lovaas utilizou métodos aversivos como parte de seu tratamento. Métodos que, no fim da década de 80, deixou de utilizar completamente, tendo visto os avanços das terapias comportamentais não aversivas, que defendiam o uso de reforçamento durante todo o processo terapêutico.

Além de estudos que demonstrassem a eficácia desses tratamentos, foram realizados estudos que relatavam a importância de que esta intervenção ocorresse de maneira precoce. Segundo um estudo de Maurice, Green e Luce (1996), intervenções

iniciadas quando o indivíduo tem entre dois e cinco anos de idade são mais efetivas do que quando realizadas com crianças mais velhas.

1.2 Características do Autismo

Ao discutir sobre o autismo é importante que se leve em consideração de que se trata de um espectro. Isso significa dizer que os indivíduos que se enquadram neste transtorno são muito diferentes entre si, sendo o modo como o autismo se expressa e suas personalidades e competências únicas. Desta maneira, os comportamentos e sintomas apresentados por indivíduos autistas variam em sua topografia e gravidade. Contudo, existem déficits centrais que caracterizam indivíduos autistas.

Segundo Sigman (1994 *apud* Whitman, 2015, p. 56), há três critérios utilizados para definir o significado de um déficit central: primazia, especificidade e universalidade. O primeiro critério, primazia, refere-se à exigência de que o déficit deve ocorrer no início do desenvolvimento. Já o segundo, especificidade, refere-se a traços presentes apenas em indivíduos autistas e não com outros transtornos. E, por fim, a universalidade, significa que o déficit deve estar presente em todos os indivíduos autistas. Os traços descritos abaixo são características universais utilizadas no diagnóstico do autismo e outras manifestadas habitualmente, embora não de forma universal.

1.2.1 Problemas de processamento sensorial

Embora as definições normais do TEA não incluam problemas de processamento sensorial como uma característica chave do transtorno, há muitas pessoas autistas com a presença desses distúrbios. As disfunções sensoriais incluem hipo e hipersensibilidade táteis, visuais, olfativas, auditivas e gustativas. Ela pode ser expressa através da aversão ao toque, por exemplo (hipersensibilidade tátil) e/ou sensibilidade reduzida ao frio (hipossensibilidade).

Dunn (1997 *apud* Whitman, 2015, p. 62) salienta que enquanto algumas crianças hipersensíveis podem mostrar um alto nível de estimulação e atividade, outras podem demonstrar uma sobrecarga sensorial, como é o caso de autistas que apresentam dificuldade em acompanhar uma conversa quando há ruídos de fundo. Por outro lado, crianças hipossensíveis parecem ter um limiar sensorial alto, requerendo uma maior estimulação para evocar uma resposta. Com isso, fica evidente

como algumas dificuldades de integração dos sentidos podem conduzir a problemas em outras áreas, como no funcionamento motor.

1.2.2 Disfunção motora

Problemas motores são frequentemente observados em autistas e podem se dar por imperfeições nas regiões motoras do cérebro, no sistema sensorial ou uma combinação delas e outras. São, muitas vezes, notados na fase inicial do desenvolvimento, expressos através da dificuldade de realização de atividades cotidianas de maneira independente, como alimentação autônoma, vestir-se e destreza manual geral, bem como no atraso na conquista dos principais marcos do desenvolvimento motor inicial (sentar-se, engatinhar e andar), além de outras dificuldades.

1.2.3 Problemas de estimulação/ativação

Para Tinbergen e Tinbergen (1972 *apud* Whitman, 2015, p. 67), um dos responsáveis pelas deficiências sociais observadas no autismo pode ser a estimulação excessiva. Grandin (2018) diz:

“Um artigo publicado na *Frontiers of Neuroscience* em 2007 propôs que os autistas com problemas sensoriais sofriam do que os autores denominaram “síndrome do mundo intenso”. Os autores escreveram que “o excesso de processamento neuronal pode tornar o mundo dolorosamente intenso”. Ao qual a resposta do cérebro pode ser “fechar rapidamente o indivíduo em um pequeno repertório para assegurar rotinas comportamentais repetidas obsessivamente.” (p. 92)

De maneira oposta, Paris (2000 *apud* Whitman, 2015, p. 68) sugere que quando o nível de estimulação está abaixo do ideal, o aprendizado e o desempenho de indivíduos autistas podem ser afetados negativamente. Desta maneira, se há níveis de estimulação insuficiente pode ocorrer a hiporresponsividade, e caso ocorra uma estimulação excessiva, a resposta pode tornar-se desorganizada e impulsiva.

1.2.4 Deficiências cognitivas

Os déficits cognitivos têm sido utilizados para explicar as dificuldades de interação social e de linguagem de autistas. Há diversas características cognitivas associadas ao autismo.

1.2.4.1 Dificuldades de atenção

A atenção é o mais rudimentar dos processos cognitivos, sendo um pré-requisito para o desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos. Segundo Whitman (2015) “estima-se que 64% dos autistas apresentem este déficit” (p.69) e mostram um problema chamado de “seletividade excessiva ao estímulo”, em que a atenção é capturada por sugestões e informações irrelevantes à tarefa e fixada por um longo período. Essa “desatenção seletiva” por ter a ver com a incapacidade de discriminação de informações no ambiente consideradas importantes ou relevante por outras pessoas.

Para Whitman (2015), a natureza deste déficit podem ser muitas. Uma das possíveis explicações é que indivíduos autistas

[...] podem atentar para um estímulo à exclusão dos outros porque este apresenta reforço intrínseco, ou seja, por causa de suas qualidades sensoriais atraentes. (p. 70)

Outra explicação é que situações com várias sugestões e informações ambientais exigem maior esforço de atenção, pois há uma maior mudança de atenção e integração de informações, o que pode causar uma sobrecarga de estímulos, interferindo na capacidade de atenção.

1.2.4.2 Memória

Há menos estudos nessa área de trabalho em relação às outras áreas da cognição, como percepção social e atenção. Entretanto, alguns estudos iniciais demonstram que autistas, incluindo autistas *savants*, possuem memória melhor que a média. Apesar disso, estes indivíduos demonstram ter maior dificuldade em memorizar informações complexas.

Um estudo de *Millward, et al.* (2000 *apud* Whitman, 2015, p. 72) relatou que crianças autistas estavam menos propensas a lembrar de eventos realizados por elas mesmas do que aqueles realizados por outras pessoas, inversamente ao que ocorre com crianças neurotípicas. Estes resultados podem ser explicados pela teoria de que

autistas possuem menor consciência sobre si mesmas, estando, portanto, menos propensas ao automonitoramento e, conseqüentemente, não desenvolvem um autorreconhecimento bem definido.

1.2.4.3 Pensamento concreto

Autistas tendem a entender o mundo um em termos concreto e apresentam dificuldade em compreender ideias abstratas. Desta maneira, torna-se difícil a compreensão de expressões metafóricas, humor e piadas, comportamentos enganadores e irônicos e figuras de linguagem.

Temple Grandin narra como precisava converter ideias abstratas em imagens, para entendê-las. Ela menciona, por exemplo, que palavras como “igreja” lhe traziam imagens específicas de todas as igrejas que já havia visto, em vez de uma imagem geral de uma igreja. (Grandin, 1995 *apud* Whitman, 2015, p. 73)

1.2.4.4 Metacognição, processos executivos e autorregulação

Segundo Whitman (2015), muitos estudos já mostraram que autistas podem aprender novas habilidades comportamentais e cognitivas, sejam elas simples ou complexas, utilizadas em situações específicas. Porém, eles apresentam, muitas vezes, dificuldade para generalizar ou transferir tais habilidades para outras situações em que seriam apropriadas. Esta dificuldade pode ser explicada devido às suas características de pensamento concreto e visual. Outra explicação possível é de que autistas possuem um transtorno autorregulador.

Para conseguir generalizar e transferir estas novas habilidade é necessário reconhecer quais habilidades são necessárias em determinada situação e quais habilidades o indivíduo possui. Além dessa compreensão, é também preciso que tenha a consciência de quais habilidade não possui e quais habilidades e comportamentos não devem ser apresentados naquele momento.

Dentro desta moldura, aqueles que solucionam problemas com sucesso atentam para o seu comportamento (automonitoramento), fazem julgamentos sobre o grau de aceitação de tal comportamento, por meio de comparações sobre o que estão fazendo e o que precisa ser feito (autoavaliação), e têm a sensação de dever cumprido quando alcançam o sucesso (autorreforço). (Whitman, 2015, p. 74)

Indivíduos autistas não parecem monitorar ou avaliar suas próprias ações e, devido a isso, podem parecer confusos e distraídos diante de novas situações, além de agirem de forma impulsiva e utilizarem repetidamente estratégias ineficazes.

1.2.4.5 Teoria da Mente e da Inteligência Emocional

Como já apontado anteriormente, a Teoria da Mente defende que autistas possuem dificuldade em compreender o que as outras pessoas estão pensando e reconhecer que as perspectivas de outros podem ser diferentes de suas próprias. A falta de compreensão dos sentimentos e atitudes dos outros resulta em maior dificuldade de compreensão de suas próprias ações e sentimentos. Devido a isso, pessoas autistas descrevem seus sentimentos com respostas decoradas e transmitem as emoções de formas não convencionais.

1.2.4.6 Q.I. e retardo mental

Ao realizar avaliações de QI com autistas, constatou-se que pessoas autistas “exibem um padrão irregular de pontos fortes e fracos” (Whitman, 2015, p. 78), com maiores deficiências em determinadas áreas, como compreensão social, e sem prejuízo na velocidade de processamento.

Em geral, os resultados implicam, pelo menos para algumas crianças com autismo, que seus baixos escores em testes de inteligência não são em função de um déficit na velocidade de processamento, mas se devem, de fato, a imperfeições em outras áreas, por exemplo em processos da atenção, regulatórios ou cognitivos e sociais, que também influenciam o desempenho em testes de QI. (Whitman, 2015, p. 78)

Já indivíduos com Síndrome de Asperger, segundo Wechsler et al (2000 *apud* Whitman, 2015, p. 79), possuem desenvolvimento mais típico em seu perfil de desempenho do que indivíduos com outros transtornos do espectro autista.

1.2.4.7 Características de savant

O savantismo

refere-se à presença de capacidades notáveis e, às vezes, surpreendentes, existentes no contexto de déficits mentais. Estas características são mais comuns em indivíduos com autismo, mas também são encontradas em indivíduos com retardo mental e em vários tipos de danos cerebrais. (Whitman, 2015, p. 80)

Como exemplos de *savantismo* podemos citar pessoas com dons que envolvem realizações sensoriais, de memória, motoras ou até habilidades não simbólicas e em áreas como arte e música.

1.2.5 Deficiências na interação social

Sob a perspectiva organicista, o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e/ou na interação social é característica central do autismo. As dificuldades sociais tornam-se cada vez mais aparentes no desenvolvimento da criança autista. Segundo Whitman (2015)

Elas [crianças autistas] são menos capazes de beneficiarem-se de experiências em ambientes sociais não tão estruturados e que exigem o aprendizado pela observação. Crianças autistas também manifestam dificuldades específicas em interpretar situações ambíguas, expressar empatia, engajar-se em jogos com os colegas, seguir protocolos sociais e desenvolver amizades. Suas expressões faciais, que, às vezes, são indiferentes ou inapropriadas, parecem refletir uma falta de compreensão dos sinais sociais. (p. 81)

Apesar de ser uma característica central do autismo, existem diferenças individuais no padrão de desenvolvimento. Desta maneira, alguns indivíduos mostram-se totalmente irresponsivos ao ambiente social, enquanto outros reagem a iniciativas sociais e são proativos na interação social. Para Wing & Gould (1997 *apud* Whitman, 2015, p.82) há diferentes estilos de interação social de indivíduos no espectro autista, podendo ser agrupados em três tipos

[...] distante, passivo e ativo (mas singular na atividade). Crianças distantes isolam-se do contato social, aborrecem-se quando perto de outras pessoas e geralmente rejeitam propostas sociais. Em contraste, as crianças no grupo passivo, embora não tomem iniciativas sociais, aceitam tais iniciativas por outros sem demonstrarem aborrecimento e podem até mesmo apreciar tal contato. O último grupo é composto por indivíduos que se aproximam espontaneamente das pessoas, mas o fazem de maneira incomum, unilateral e inapropriada. (Whitman, 2015, p. 82)

Há muitos aspectos na interação social que afetam indivíduos autistas.

1.2.5.1 Apego

O comportamento de apego é importante para manter as crianças próximas de seus cuidadores e assim, garantir sua segurança física e emocional. Embora sejam frequentemente caracterizadas como incapazes de desenvolver vínculos emocionais, segundo Whitman (2015), estudos da avaliação do apego indicam que crianças autistas sentem a falta dos pais quando são deixadas sozinhas, sentem alívio quando

se reencontram e preferem a companhia deles à de um estranho, mostrando que o apego aos seus pais e/ou cuidadores foi estabelecido. Entretanto, há diversos fatores que podem inibir o desenvolvimento de comportamentos de apego nas crianças autistas, incluindo:

ansiedade, problemas na interpretação de expressões não verbais de emoção, incapacidade para fazer inferências sobre estados mentais de outras pessoas e perturbações hormonais e de neurotransmissores (Whitman, 2015, p. 83)

1.2.5.2 Atenção Conjunta

A atenção conjunta é importante pois auxilia na aquisição da linguagem oral e na compreensão de expressões não verbais da comunidade, além de permitir o aprendizado indireto por meio da observação e entendimento da mente do outro. Para Siller & Sigman (2002), a atenção conjunta envolve "comportamentos usados para seguir ou direcionar a atenção de outra pessoa para um evento ou objeto e compartilhar o interesse naquele evento ou objeto" (p. 77). É devido sua possível influência no desenvolvimento social e cognitivo que esta habilidade deve ser orientada para o início de programas de intervenção.

Para Whitman, o que distingue crianças autistas de crianças com desenvolvimento típico é a forma que aquelas crianças interagem. Desta forma, autistas "não tendem a compartilhar ativamente seus interesses e realizações com outras pessoas, e não participam do interesse de outros, ou seja, não compartilham a atenção com outros" (Whitman, 2015, p. 85).

1.2.5.3 Referência Sociais

O fenômeno da referência social consiste na tendência que crianças têm em focar visualmente em adultos quando estão em situações incomuns, ambíguas ou confusas, com o propósito de obter informações sobre como interpretar o significado daquela situação. Crianças autistas fogem desse padrão normativo e passam menos tempo olhando para adultos e/ou cuidadores como fontes de informações.

Esse déficit na referência social, talvez ocorra "porque as crianças autistas estão sobrecarregadas pela complexidade sensorial de seu ambiente físico e social e se distraem, obtendo assim pouca informação ou ajuda de outras pessoas para resolver a confusão" (Whitman, 2015, p. 86).

1.2.5.4 Imitação

A imitação é uma habilidade que já se manifesta algumas semanas após o nascimento dos bebês e fazem parte da interação social. Entretanto, crianças autistas muitas vezes demonstram deficiência na imitação espontânea ou provocada. Essa habilidade é importante pois

através da imitação, os bebês adquirem novas habilidades, incluindo a linguagem, comportamentos motores, expressões emocionais e protocolos sociais. Alguns estudiosos consideram que a imitação ajuda a criança a entender a mente de outras pessoas e as convenções sociais, bem como a regular seu próprio comportamento e emoções durante interações sociais. (Smith e Bryson, 1994 - Whitman, 2015, p. 87)

Por conta disso, muitas vezes, os programas de intervenção para crianças autistas se concentram, desde cedo, no comportamento imitativo como uma base para o ensino de outros comportamentos verbais e não verbais (Cox, 1993; Rogers e Bennetto, 2000 - Whitman, 2015, p. 87). Com isso, espera-se que as crianças autistas possam aprender de maneira informal, através da observação de outras pessoas em situações sociais.

1.2.5.5 Brincadeira

A brincadeira é uma ferramenta de aprendizado sobre seu ambiente e como interagir com ele e, portanto, influencia o desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e socioemocional da criança. É através da brincadeira que a criança explora novos papéis, resolve problemas e trabalha com outros. Entretanto, para Whitman (2015), a brincadeira de crianças autistas tem natureza concreta e estereotipada, com ausência de interações funcionais com os brinquedos e falta de imaginação e apresentam uma estrutura simplista e decorada.

1.2.6 Deficiências com a linguagem

É através da linguagem que expressamos nossas necessidades, comunicamos nossos sentimentos, regulamos nossos comportamentos e o dos outros, exploramos nosso ambiente social e entendemos melhor a nós mesmos. Segundo Whitman (2015),

(...) aproximadamente 50% das crianças com autismo não adquirem a linguagem como um modo principal de comunicação (Prizant, 1996). É comum para crianças autistas que têm muita dificuldade com a linguagem expressiva ecoarem as palavras que escutam. (p.90)

Para Sigman & Capps (1997 apud Whitman, 2015, p.90),

as deficiências de linguagem de crianças com autismo são resumidas como incluindo problemas em: palavras e gramática, pragmática (o que inclui os recursos prosódicos da linguagem), convenções de conversação, entender a perspectiva do ouvinte e uso da narrativa. (p.90)

Além disso, para Whitman (2015), as conversas são caracterizadas, frequentemente, por perseverança sobre temas específicos, com foco em detalhes irrelevantes e mudanças tangenciais de tópico. Há também, uma tendência a não iniciar conversas. Soma-se a isso, problemas na modulação, timbre, volume e ritmo. Há uma dificuldade na elaboração de comentários sobre os outros e para manter o fluxo de diálogo lógico e uma frequente interrupção dos outros.

Segundo Whitman (2015),

pesquisas sugerem que elas [crianças autistas] não atentam à fala do mesmo modo que outras crianças e são melhores no processamento visual que auditivo/verbal. Em virtude dos seus problemas de atenção e do fato de que o significado da fala é adquirido dentro de um contexto social, não nos surpreende que elas tenham problemas para entender os significados do discurso, em particular os aspectos da fala de natureza mais simbólica. (p. 93)

1.3 Habilidades Sociais

Como visto, um dos critérios para o diagnóstico de pessoas autistas é o prejuízo na interação social e na comunicação social recíproca. As dificuldades sociais em crianças autistas surgem nos primeiros anos de vida, trazem consequências para seus relacionamentos sociais e afetam negativamente o desenvolvimento das habilidades sociais. Segundo Skinner (1997),

O comportamento social pode ser definido como o comportamento de duas ou mais pessoas em relação a uma outra ou em conjunto em relação ao ambiente comum. (p. 325)

As Habilidades Sociais (HS) começaram a ser investigadas em 1967, por Argyle. Entretanto, diversos estudiosos apresentam diferentes definições acerca do tema. Alguns autores consideram quase todo fenômeno que ocorre na interação entre duas ou mais pessoas como Habilidades Sociais, enquanto outros analisam algumas

particularidades com maior atenção. Esta ampla gama de definições revela a complexidade acerca deste fenômeno.

Para Del Prette e Del Prette (2017),

Habilidades Sociais refere-se a um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais. (p. 24)

Isso significa dizer que HS é a descrição de quais desempenhos e classes de habilidades sociais estão presentes no repertório comportamental de um indivíduo para lidar com situações interpessoais, de maneira que traga benefícios próprios, bem como ao seu grupo e comunidade. Ainda segundo Del Prette e Del Prette (2017), elas podem ser divididas em classes e subclasses, tanto por sua topografia, ou seja, aspectos formais do comportamento, como gestos e tom de voz, quanto por sua funcionalidade, isto é, considerando a tríplice relação de contingência.

É importante ressaltar que a mesma resposta pode possuir mais de uma função, enquadrando-se em diversas classes. Além disso, respostas com a mesma função podem apresentar diferentes topografias. Por exemplo, a criança, ao falar "quero água", possui a função de fazer um pedido, da mesma maneira que a criança pode apontar para a garrafa de água. Ambos as respostas possuem participam da classe de respostas cuja função é a de pedir água, entretanto, possuem topografias diferentes.

Del Prette e Del Prette (2017) propõem dez classes gerais de Habilidades Sociais, categorizadas por suas funcionalidades, consideradas relevantes no desenvolvimento do ciclo vital: comunicação; civilidade; fazer e manter amizade; empatia; assertividade (como fazer e recusar pedidos, opinar e questionar); expressar solidariedade; manejar conflitos e resolver problemas interpessoais; expressar afeto e intimidade; coordenar grupo; falar em público.

A proficiência esperada, destes comportamentos, assim como a topografia das respostas pode variar dependendo da etapa de desenvolvimento do indivíduo, bem como de seu grupo e comunidade. Em determinadas comunidades, por exemplo, pode-se esperar que, ao cumprimentar, o indivíduo curve-se perante o outro, já em outras, que o indivíduo dê um beijo na bochecha. Desta mesma maneira, espera-se comportamentos e proficiências dependendo da faixa etária do sujeito; muitas vezes,

espera-se maior proficiência das classes de respostas em adolescentes e adultos do que em crianças.

É importante lembrar que as Habilidades Sociais são competências compostas por inúmeros comportamentos, desta maneira, são aprendidas ao longo da vida a partir de processos formais ou informais de interação e, por isso, são influenciadas pela cultura e por contingências imediatas do ambiente. Segundo Laugeson et al., (2009 apud Carvalho, Lucchesi, Del Prette e Verdu, 2014), pessoas com desenvolvimento típico, geralmente, aprendem regras sociais através da observação de pares e instruções. Já pessoas com déficits sociais costumam apresentar maiores dificuldades de aprendizados em ambientes sociais não estruturados, uma vez que podem apresentar dificuldade de manter contato visual apropriado, usar outras pessoas como referências comportamentais e compreender Componentes Não Verbais e Paralinguísticos (CNVP). Desta maneira, elas são beneficiadas por ensinamentos em ambientes estruturados para que consigam iniciar e manter uma conversa, compreender as sutilezas das interações sociais, entre outras habilidades.

Além disso, segundo Del Prette e Del Prette (2010), um comportamento social só é classificado como Habilidade Social se contribuir para a Competência Social em uma tarefa de interação social.

Para Del Prette e Del Prette (2017)

Competência Social é um constructo avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos. (p. 37)

Em vista disso, entende-se que o treino de habilidades sociais auxilia na interação social, na medida em que ampliam o repertório comportamental de um indivíduo para lidar com situações interpessoais. Como já dito, as HS são aprendidas ao longo da vida, a partir de processos formais e informais. Entretanto, sujeitos com TEA apresentam maiores dificuldades para a aprendizagem não estruturada, sendo necessário realizar um treino específico para isto. A partir disso, pode-se entender a importância de estudar o tema proposto.

1.4. Objetivo

Coletar e investigar dados sobre o Treino de Habilidade Sociais em sujeitos com TEA, publicados no *Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)* articulando com princípios da Análise do Comportamento.

2. MÉTODO

O método utilizado para o presente estudo foi revisão bibliográfica de artigos científicos. A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza, segundo Severino (2007):

[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (n. p.)

Desta maneira, o método bibliográfico auxilia a fundamentação do trabalho acadêmico teórico. Apesar de, tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa incluir material impresso, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como o material disponibilizado pela internet.

2.1. Fonte

Os materiais analisados foram retirados do *Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)*, que, segundo Wiley Online Library é um periódico acadêmico dedicado à aplicação da Análise do Comportamento em problemas de relevância social. A busca foi iniciada em junho de 2022 e finalizada em dezembro de 2022. Assim, foram apenas considerados os artigos disponíveis no periódico desde seu início até dezembro de 2022.

2.2. Materiais

Para a realização desta pesquisa foi utilizado um *notebook* Apple® MacBook Air. Além disso, foi utilizado o aplicativo Microsoft Excel® para a produção das tabelas e Microsoft Word® para a redação.

2.3. Procedimento

Busca de palavra-chave: consultou-se a versão digital do JABA, disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/loi/19383703>, buscando a expressão 'social skill' (habilidade social, em português) e 'autism' (autismo, em português) no título, palavras-chave e resumo

Delimitação de período: a pesquisa contempla desde o ano de lançamento do periódico, 1968, até a realização desta pesquisa, (dezembro de 2021). Desta maneira, foram considerados artigos de 1968 a 2021.

Análise dos artigos: As publicações encontradas foram organizadas em duas tabelas. O Apêndice 1, contém os dados de identificação da pesquisa: (a) Identificação (ID); (b) volume de publicação no JABA; (c) ano de publicação; (d) autores; (e) título do artigo; (f) procedência; (g) resumo; e (h) palavras-chave.

Já a Tabela 2 (p. 27) apresenta: (a) Identificação (ID); (b) Ano de publicação; (c) Participantes; (d) Comportamentos-alvos; (e) Categorias de habilidade social trabalhadas; (f) Descrição do procedimento utilizado no treino de HS; (g) Eficaz; (h) Generalização; e (i) Realização de Follow-up. Os dados foram então dispostos e analisados da seguinte maneira:

- (a) No campo *ID*, a ordem cronológica de publicação no período;
- (b) O *ano de publicação*;
- (c) No campo *Participantes*, a identificação do gênero biológico e suas idades;
- (d) No campo *Comportamentos-alvo*, a identificação dos comportamentos que a pesquisa pretendeu modificar e analisar;
- (e) No campo *Categorias de habilidade social trabalhadas*, a identificação à qual categoria de habilidades sociais os comportamentos-alvos pertencem;
- (f) No campo *Descrição do procedimento utilizado no treino de HS*, se a descrição do treino permite a replicabilidade do procedimento;
- (g) No campo *Eficaz*, se o resultado desejado e planejado foi alcançado;
- (h) Se ocorreu a *Generalização*;
- (i) Se houve a realização do *Follow-up*.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o JABA online, até 2021, estão disponíveis 30 artigos, entretanto nove deles separam a expressão 'social skills', portanto. Apesar do periódico ser lançado em 1968, a primeira vez que o termo apareceu foi em 1976, em seu 9º volume.

Já ao adicionar 'autism' à pesquisa, o número de artigos publicado com este termo no título, palavras-chaves e resumo, reduz para cinco, sendo o primeiro publicado em 1984, no 17º volume do periódico e o mais recente em 2018, Volume 51, como mostra Apêndice 1. Entretanto, apenas quatro artigos foram considerados para a análise do estudo uma vez que um deles não possui "social skills" como termo. A análise dos resultados foi feita através da Tabela 1, localizada abaixo.

Tabela 1 – Análise dos artigos publicados no periódico Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)

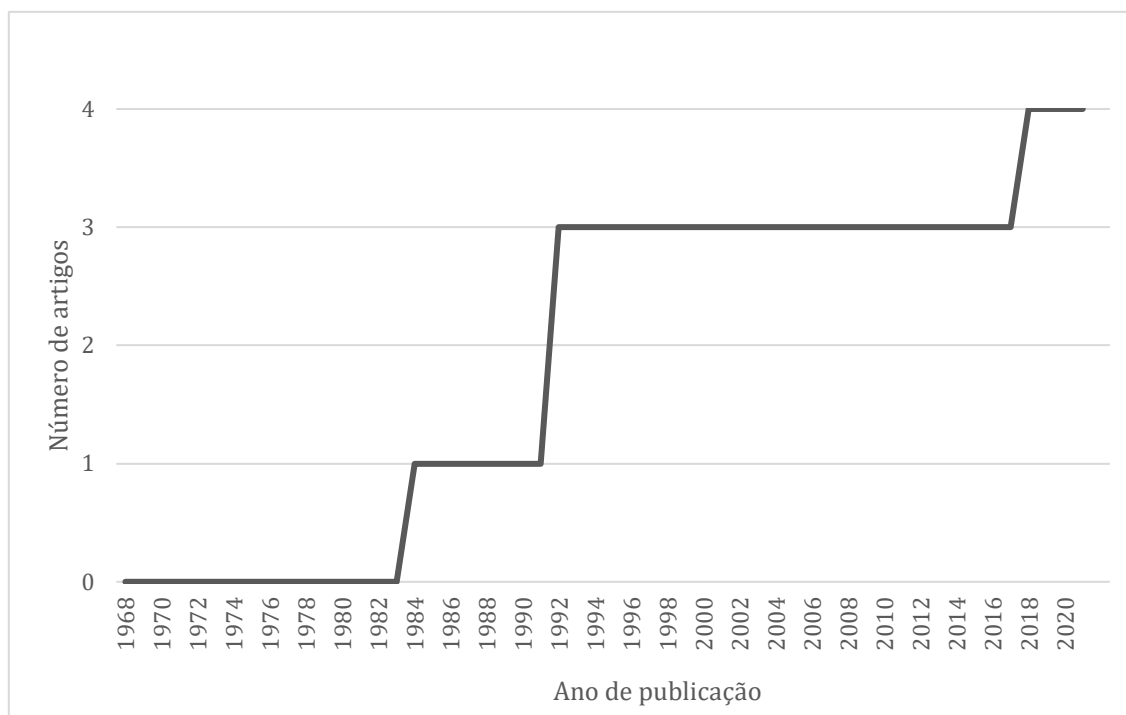
ID	Ano	Participantes	Comportamentos-alvos	Categoria De Habilidade Social Trabalhada	Procedimento utilizado no treino	Efêz	Generalização	Realização de Follow-up
1A	1984	2 participantes do gênero masculino de 20 e 17 anos	(a) Aproximar-se do par e cumprimentá-lo; (b) oferecer o objeto para brincar com o par; (c) engajar na atividade; (d) emitir uma resposta de despedida para encerrar a interação	Empatia (aproximar-se), Qualidade (cumprimento), Comunicação (iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas), Expressar solidariedade (compartilhar objetos)	Não há descrição de como foi realizado o treino	Sim	Foi planejada, mas não ocorreu	Não
1B		1 participante do gênero masculino de 18 anos			Não há descrição de como foi realizado o treino	Sim	Sim	Não
2	1992	3 participantes do gênero masculino de 7 anos	(a) Iniciar interação, responder a iniciativas e manter a interação; (b) conversar, cumprimentar e outros; (c) fazer e receber elogios; (d) esperar a vez e dividir; (e) ajudar e pedir ajuda; (f) incluir outros nas atividades	Comunicação (iniciar e manter conversação, fazer e receber elogios), Qualidade (cumprimento), Expressar solidariedade (oferecer ajuda, compartilhar, cooperar)	Não há descrição de como foi realizado o treino	Sim	Sim	Sim
3	1992	4 participantes do gênero masculino, sendo 2 de 6 anos e 2 de 11 anos	(a) Responder adequadamente perguntas	Comunicação (responder perguntas)	Autoconfortamento	Sim	Sim	Não
4	2018	3 participantes autistas, sendo 2 do gênero masculino, de 15 e 16 anos, e 1 do gênero feminino de 17 anos; 2 participantes com deficiência intelectual, sendo 1 do gênero masculino de 17 anos e 1 do gênero feminino de 16 anos	(a) Fazer contato visual, (b) responder adequadamente, (c) esperar a vez de falar e (d) falar eventos privados (emoções) dos outros	Empatia (fazer contato visual, escutar sem interromper, usar emoções), Comunicação (responder perguntas)	Videomodelação	Sim	Foi planejada, mas não ocorreu	Não

3.1. Resultados por artigos publicados

3.1.1 Ano de publicação

No ano de 1982 ocorreu a primeira publicação acerca do tema. Em seguida, em 1992, dois artigos foram publicados. Já em 2018, o artigo mais recente acerca do tema foi publicado. Sugere-se, portanto, uma maior atualização relacionada ao assunto.

Figura 1 - Distribuição de artigos por ano.



Fonte - da autora

3.1.2 Participantes.

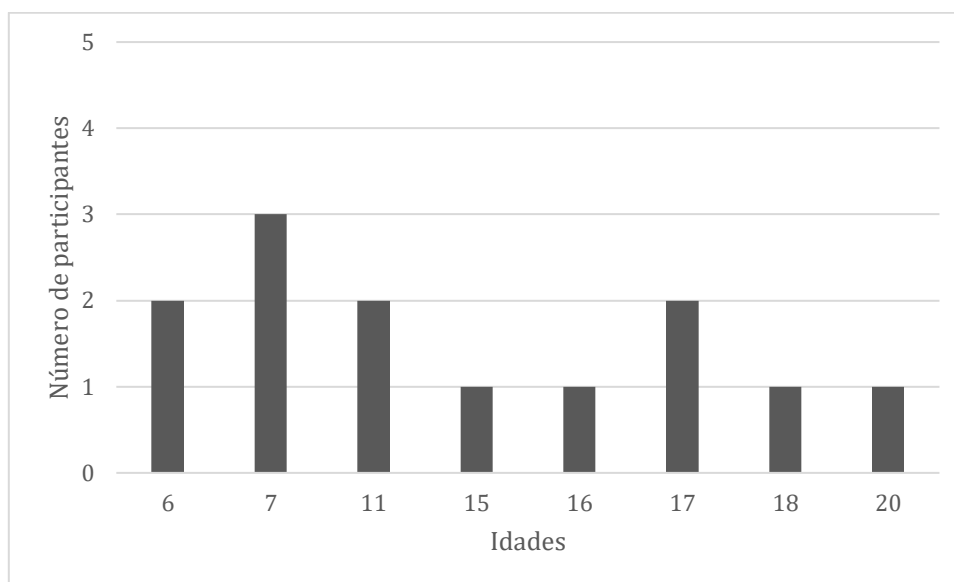
Ao todo foram utilizados 15 participantes, dentre eles 13 autistas e dois com Deficiência Intelectual. Dentre os autistas, 91% dos participantes eram do gênero masculino, o que representa, 12 homens e uma mulher. Apenas no artigo mais recente, publicado em 2018, uma mulher foi inserida na intervenção. Conclui-se, portanto, que não houve igualdade em relação ao gênero dos participantes, não podendo generalizar os resultados para ambas as populações.

Já em relação à idade, cinco participantes tinham até oito anos, dois participantes até 12 anos e seis participantes entre 15 e 20 anos, o que representa

aproximadamente, 39%, 15% e 46%, respectivamente. A idade mais estudada foi de 7 anos, com três participantes, seguida por seis anos, 11 anos e 17 anos, com dois participantes de cada idade.

Os dois artigos publicados em 1992 foram os que analisaram participantes mais novos. Este dado pode mostrar a influência do estudo de Lovaas (1987) sobre intervenção precoce com crianças com TEA.

Figura 2 - Distribuição dos participantes autistas por idade



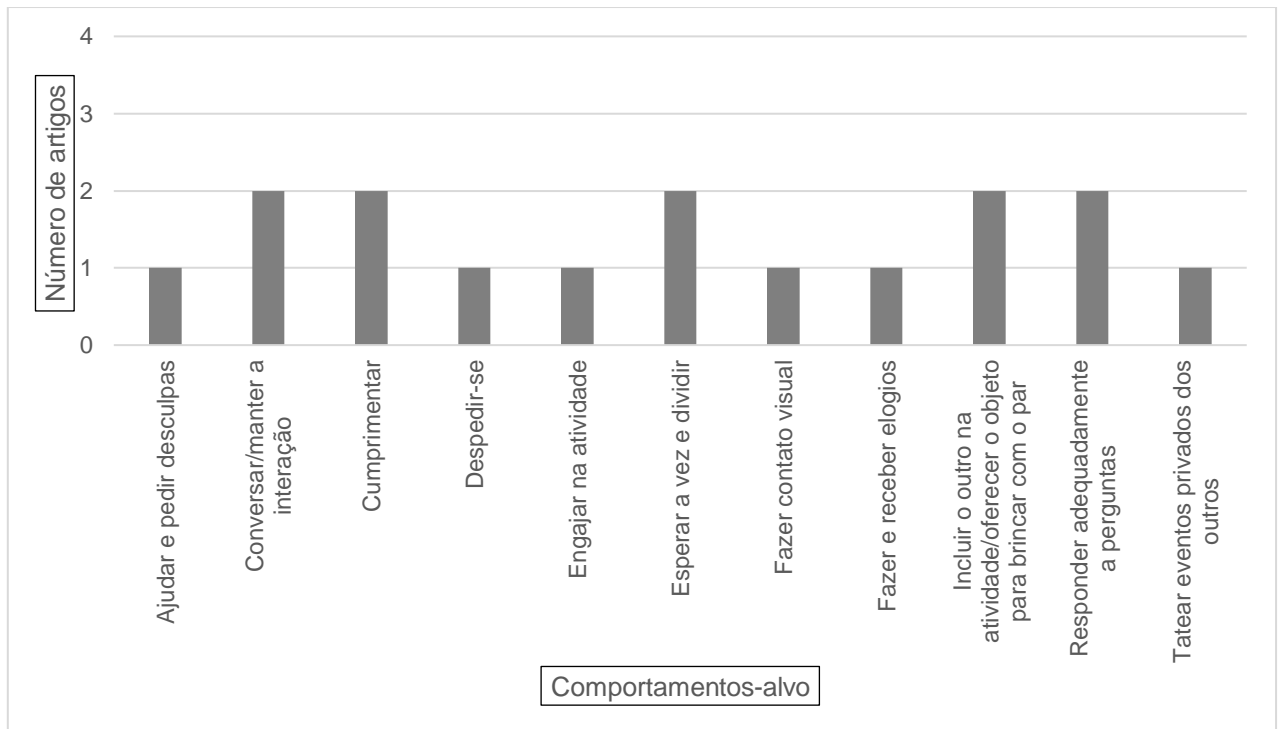
Fonte - da autora

3.2. Resultados por temas abordados no conjunto das publicações

3.2.1 Comportamentos-alvo

Cada um dos estudos observou um ou mais comportamentos-alvo. Ao todo, foram analisados 11 comportamentos diferentes, tendo sido 5 analisados em mais de um estudo. Foram eles: cumprimentar; conversar/manter a interação; incluir o outro na atividade/oferecer o objeto para brincar com o par; esperar a vez e dividir; responder adequadamente a perguntas; engajar na atividade; emitir uma resposta de despedida; fazer e receber elogios; ajudar e pedir desculpas; fazer contato visual; tatear eventos privados dos outros. Em uma primeira análise, pode-se considerar que houve uma grande variedade de comportamentos analisado, mostrando amplitude nas pesquisas acerca do tema.

Figura 3 - Distribuição dos comportamentos-alvo observados por artigo

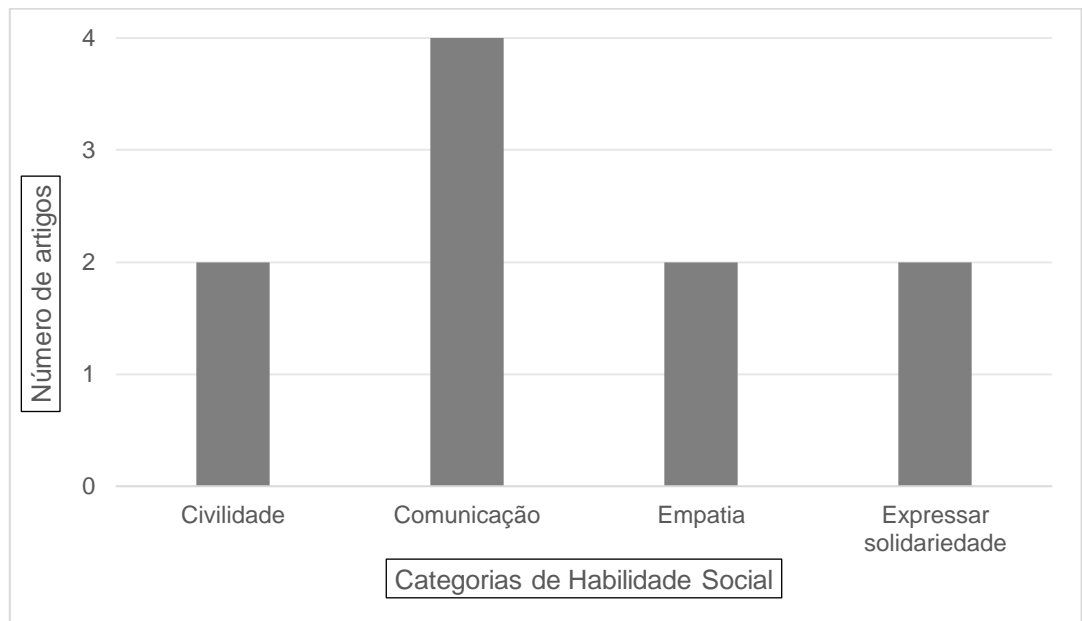


Fonte - da autora

3.2.2 Categorias de habilidade social trabalhadas

Segundo a categorização proposta por Del Prette e Del Prette (2017), apenas quatro classes gerais de Habilidades Sociais foram analisadas nos artigos. São elas: comunicação; empatia; expressar solidariedade; e civilidade. A classe geral mais analisada foi a de *Comunicação*, presente em todos os artigos. Fica evidente um maior foco em comportamentos que diminuem as deficiências com a linguagem.

Figura 4 - Distribuição das categorias de Habilidade Social analisadas por artigo

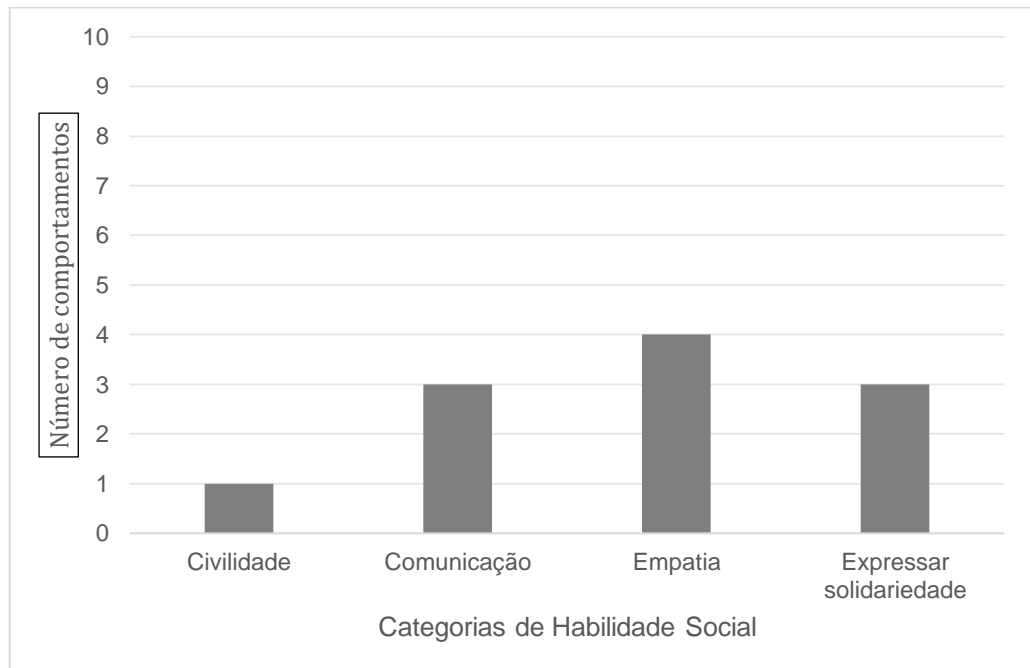


Fonte - da autora

A partir da Figura 4 fica evidente a real amplitude dos estudos. Apesar de terem sido observados e analisados 11 comportamentos diferentes, eles se enquadram em menos da metade das classes gerais de Habilidades Sociais. Comportamentos da classe geral “*Assertivas*” e “*Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais*”, por exemplo, não foram abordados nestes estudos.

Soma-se a isso o número de comportamentos observados dentro de cada categoria (Figura 5), onde fica mais evidente a amplitude dos estudos. As classes gerais propostas por Del Prette consideram, em média, 10 comportamentos para cada uma delas, enquanto, em todos os estudos, juntos, consideraram, no máximo, 4 comportamentos.

Figura 5 - Distribuição da variedade de comportamentos analisados em cada categoria de Habilidade Social

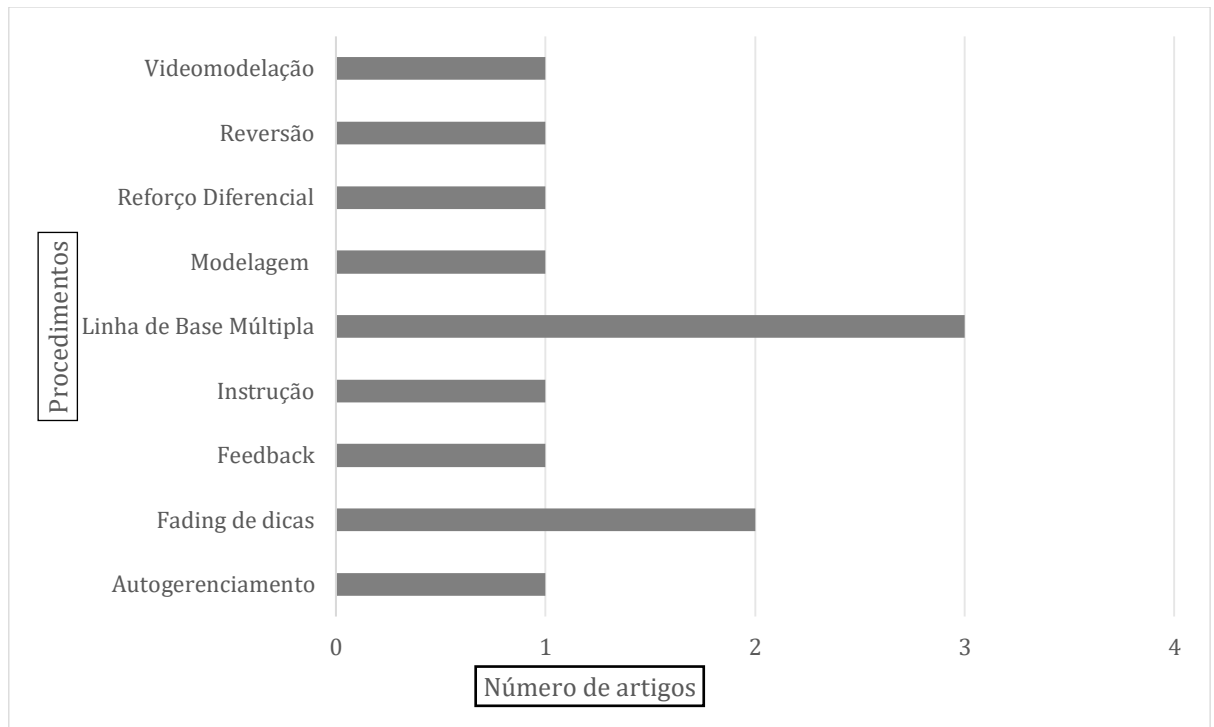


Fonte - da autora

3.2.3 Descrição do procedimento utilizado no treino de HS

No campo *Descrição do procedimento utilizado no treino de HS*, foi analisado se ocorreu uma descrição do treino de HS, permitindo a replicabilidade do procedimento. Apesar de apenas o artigo de Stauch *et al.* (2018) ter a descrição da realização do treino de Habilidades Sociais, há a descrição e menção de outros procedimentos utilizados ao longo dos estudos.

Figura 6 - Distribuição dos procedimentos por artigo



Fonte - da autora

Segundo Baer, Montrose e Risley (1968), demonstrar quais eventos podem ser responsáveis pela ocorrência ou não do comportamento é importante. Para isso, há dois delineamentos utilizados para demonstrar controle fidedigno de uma mudança comportamental. O primeiro é a técnica chamada de reversão, em que

(...) um comportamento é mensurado e a mensuração é examinada repetidamente até que sua estabilidade esteja clara. É aplicada, então, a variável experimental. O comportamento continua a ser mensurado, a fim de avaliar se a variável produzirá uma mudança comportamental. Em caso positivo, a variável experimental é interrompida ou alterada, para avaliar se a mudança comportamental que acabou de ocorrer depende dela. Nesse caso, a mudança comportamental deverá desaparecer ou diminuir. A variável experimental é então aplicada novamente, para verificar se a mudança comportamental pode ser recuperada. (p. 5)

A segunda técnica é a linha de base múltipla. Nesta técnica,

(...) uma série de respostas são identificadas e mensuradas, por um período de tempo, para servir de linha de base em relação às quais as mudanças possam ser avaliadas. Depois de estabelecidas essas linhas de base, o experimentador aplica uma variável experimental a um dos comportamentos, produzindo uma mudança no mesmo e notando, talvez, pouca ou nenhuma mudança nas outras linhas de base. Neste caso, ao invés de reverter a mudança recém produzida, ele aplica a variável experimental a uma das outras respostas, ainda não modificadas. Caso esta mude, nesse ponto, aumenta a evidência de que a variável experimental é realmente eficaz e que a mudança anterior não foi simplesmente uma questão de coincidência. A variável deve, então ser aplicada a mais uma resposta e assim por diante.

Além destes procedimentos, foi utilizado também o procedimento de modelagem. Para Moreira e Medeiros (2019)

A modelagem é um procedimento de reforçamento diferencial de aproximações sucessivas de um comportamento-alvo. O resultado final desse procedimento é um novo comportamento construído a partir de combinações de topografias de respostas já presentes no repertório comportamental do organismo. O modo como essas combinações se dão é determinado pelas contingências de reforçamento e pelas extinções que sucessivamente resultam no comportamento-alvo. Ou seja, a modelagem é um dos modos pelos quais novos comportamentos passam a fazer parte do repertório comportamental dos indivíduos. (p.59)

Já na modelação, ainda segundo Moreira e Medeiros (2019),

(...) o comportamento de um organismo tem a sua probabilidade alterada em decorrência da observação do comportamento de outro organismo e da consequência que este produz. Desse modo, na modelação, inicialmente, o organismo não precisa emitir determinado comportamento para alterar a probabilidade de que este ocorra. Bastaria que observasse outro organismo se comportando e produzindo consequências reforçadoras. Um exemplo de aprendizagem por modelação é o de uma criança que passa a fazer birra com mais frequência ao ver um colega conseguir mais sorvete de seus pais com esse comportamento. É importante ressaltar, entretanto, que a observação do reforçamento do comportamento de outro organismo somente aumenta a probabilidade de emissão de uma topografia de resposta similar pelo observador. A sua aprendizagem requer a apresentação de consequências reforçadoras contingentes à emissão da resposta. (p. 60)

Na video-modelação, o participante observa o comportamento de um outro organismo através de um vídeo e imita tal comportamento, sendo, então, sua resposta reforçada.

Por sua vez, o automonitoramento (ou auto monitoria), pode ser definida, para Del Prette e Del Prette (2017) como “uma habilidade metacognitiva e comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (p. 54).

Fading out, segundo Júnior (2005), “é a transferência gradativa do controle de um comportamento, de um número grande de estímulos para um número menor” (p.10), ou seja, é a retirada gradativa dos estímulos e dicas.

O procedimento de Feedback, segundo Del Prette e Del Prette (2010), consiste na

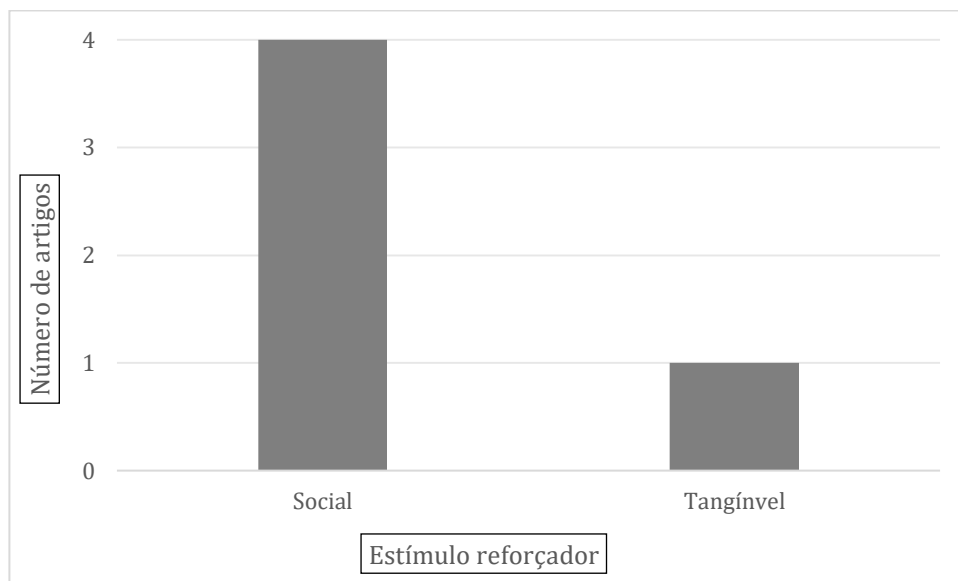
(...) descrição verbal do desempenho do participante, logo após sua ocorrência. Fazer e mediar seu uso ao longo de todo o programa, com ênfase no feedback positivo dos desempenhos ocorridos em sessão, inclusive para a melhoria nos relatos. (p.106)

Pode-se, portanto, considerar o procedimento de feedback uma instrução e/ou um estímulo reforçador social, com ênfase no reforçamento positivo.

Em relação aos estímulos reforçadores utilizados, os quatro artigos utilizaram reforço social. Isto é, para Moreira e Medeiros (2019), a mudança produzida pelo comportamento no ambiente é justamente seu efeito sobre o comportamento de outra pessoa.

Já o estímulo reforçador tangível é o reforço material/físico, que envolve uma recompensa. Como, por exemplo, após a fala “me dê a caixa, por favor”, receber a caixa. Observa-se que apenas um, dos quatro artigos analisados, utilizaram esse tipo de reforço.

Figura 7- Distribuição dos estímulos reforçadores utilizados nos artigos



Fonte - da autora

3.2.4 Eficácia

Todos os artigos analisados obtiveram os resultados planejados e desejados, portanto, mostraram usar procedimentos eficazes para o ensino de habilidades sociais a autistas.

Foi demonstrado, por Graylord-Ross *et al.* (1984) que diferentes objetos podem ser utilizados para o ensino de sequências de habilidades sociais a adolescentes autistas. Entretanto, A posse de um objeto atraente ou ensinar separadamente como usá-lo não levou a iniciações e interações sociais por estes participantes, sendo necessário treino de habilidades sociais para que interagissem com os pares. Com este treino, os adolescentes iniciaram e mantiveram interações com variadas pessoas

e objetos. Além disso, constatou-se que houve maior interação com sujeitos familiarizados por eles.

Além disso, Kamps *et al.* (1992) sugere-se que o treino de Habilidades Sociais conduzido simultaneamente com sujeitos autistas e neurotípicos pode ser um procedimento viável para aumentar a frequência, tempo de engajamento e duração de interações sociais em grupos infantis de brincadeira. Houve também um aumento em níveis de iniciações e respostas dos sujeitos e maior responsividade dos pares a eles.

O estudo demonstrou benefícios de treino em grupo para a classe, ao invés de focar apenas em treino para sujeitos autistas. Não obstante, os grupos foram melhor sucedidos quando havia um foco em menos comportamentos, com mais oportunidades de treinos. Levanta-se a hipótese, portanto, que a prática de treino repetitivo poderia ter sido mais eficiente e é necessário novos estudos que analisem a qualidade destes comportamentos, uma vez que o estudo analisou os comportamentos apenas quantitativamente.

A falta de respostas sociais, para Koegel *et al.* (1992) pode ser trabalhada através do automonitoramento, pouco necessitando de um aplicador¹ no ambiente natural da criança. Ademais, mostrou-se que comportamentos disruptivos diminuíram como consequência do aumento das respostas sociais, como evidenciava outros estudos (a aprendizagem de habilidade de comunicação mais efetivas diminuem o comportamento disruptivo). As interações no estudo se tornaram mais coerentes e fluidas, permitindo que outros ajustassem o nível da conversa para os participantes e ajudá-los na comunicação. Portanto, as conversas se tornaram menos aversivas, diminuindo a probabilidade de ocorrer comportamento de fuga e esquiva. Ainda, o automonitoramento é uma técnica que permite a independência da criança e a generalização de estímulos.

Já o procedimento de vídeo modelação, segundo Stauch *et al.* (2018) evidencia que é efetiva em ensinar comportamentos que auxiliem a percepção social. Essa técnica pode ser utilizada em escolas públicas ou privadas, sem necessitar de um formato intenso e poderem ser administradas em uma única aula. Além disso, não requer a mediação de adultos. Nota-se, também, que os 3 participantes autistas

¹ Traduzido do inglês pela autora do termo original *treatment provider*

obtiveram melhorar imediata com a introdução do treino nos três comportamentos-alvo. O mesmo não foi observado com os participantes com deficiência intelectual, levando a hipótese de que, para um destes participantes, o reforço social, não foi suficiente para manter o comportamento, tendo sido mantido ao longo do treinamento pela remoção de estímulos aversivos, como o facilitador realizar correções ou encará-lo.

3.2.5 Generalização

No campo *Generalização*, considerou-se *sim* para os artigos que obtiveram sucesso neste procedimento. Skinner (1997) descreve este processo da seguinte maneira:

Uma vez que colocado o comportamento sob o controle de um dado estímulo, frequentemente verificamos que outros estímulos também são eficazes. Se um pombo foi condicionado a bicar um ponto vermelho na parede da câmara experimental, a resposta também será evocada, ainda que não com a mesma frequência, por um ponto alaranjado ou mesmo amarelo. A propriedade de ser vermelho é importante, mas não é exclusiva. Pontos de tamanhos ou formas diferentes, ou pontos colocados sobre fundos de cores diferentes também podem ser eficazes. Para avaliar a extensão total da mudança ocasionada pelo reforço, precisamos investigar os efeitos de um grande número de estímulos. A extensão do efeito a outros estímulos denomina-se generalização ou indução. (p.145)

Para Baer, Montrose e Risley (1968), a generalização deve ser programada. Apenas em dois artigos este procedimento foi planejado, sendo eles produzidos por Graylord-Ross *et al.* (1984) e Stauch *et al.* (2018) Entretanto, para Stauch *et al.* (2018) não foi alcançado este objetivo para todos os participantes. Para este artigo, levanta-se a hipótese de ter sido por conta do grupo, que limita o número de tentativas de cada participante. Além disso, outros estímulos antecedentes podem ter afetado os resultados, como a presença de pessoas escutando e expressões faciais. Soma-se a isso, a escolha de contexto para a generalização que pode não ter sido ideal, uma vez que se deu em um ambiente com diversos estímulos. Há, também, a hipótese de que sujeitos autistas, ou com Deficiência Intelectual, possuem reforços sociais idiossincráticos e identificá-los antes pode resultar em melhores avanços.

Já no outro artigo, levanta-se a hipótese de que a generalização foi bem-sucedida, possivelmente, pela variabilidade de treinadores, tendo exposto os de o participante ter sido exposto apenas a um treinador, a generalização também ocorreu.

Neste caso, presume-se de que o participante do Experimento 2 possuía mais habilidades sociais e linguísticas, permitindo a generalização.

3.2.6 Realização de Follow-up

O Follow-up tem como objetivo verificar se as mudanças comportamentais se mantiveram após um determinado tempo. Este procedimento só foi realizado em metade dos artigos analisados, por Graylord-Ross *et al.* (1984) e Kamps *et al.* (1992) e, em ambos, mostrou-se que as mudanças comportamentais se mantiveram, até certo ponto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo coletar e investigar dados sobre o Treino de Habilidades Sociais em participantes com TEA, publicados no *Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)*, articulando com princípios do behaviorismo radical.

Os resultados mostraram que nos quatro artigos analisado o treino de Habilidades Sociais foi efetivo para melhoras significativas no repertório de habilidades sociais. Para tanto, mostrou-se que pode ser utilizado diversas técnicas e procedimentos, além da importância da generalização e da realização do follow-up para que os comportamentos desejados sejam mantidos nos ambientes naturais dos participantes.

Para Souza, Soares e Pinto (2021) as Habilidades Sociais são relevantes

(...) pelo impacto na qualidade das relações interpessoais, na saúde, no desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança. Para Del Prette e Del Prette (2017), as habilidades sociais podem ser determinantes para a construção de um indivíduo mais competente socialmente e devem ser trabalhadas desde a primeira infância. (p.96)

Além disso, segundo Murta (2015)

As intervenções focadas em prevenção terciária almejam minimizar consequências de déficits acentuados em habilidades sociais já instalados, sem pretensão de cura, como é o caso de pessoas portadoras de autismo ou esquizofrenia. Considera-se, portanto, que programas de desenvolvimento de habilidades sociais sejam uma ferramenta valiosa em todos os níveis de atuação em saúde (Jeffery, 1989), sendo útil para minimizar fatores de risco e incrementar fatores de proteção ao desenvolvimento humano, tratar problemas já instalados passíveis de remissão e reduzir o impacto de déficits graves em habilidades sociais em pessoas portadoras de condições crônicas. (p. 283)

Desta maneira, reforça-se a relevância acerca do tema, defendendo a importância da produção de artigos. Sugere-se que o tema continue a ser investigado, analisando qual os melhores métodos e, principalmente, expandindo as intervenções para outros comportamentos que não foram analisados nos artigos encontrados.

No mais, como limitações da pesquisa, pode-se citar o fato de ter sido analisado apenas artigos disponíveis no *Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)* online. Com isso, é importante considerar que outras metodologias podem resultar em um maior número de artigos publicados acerca do tema.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-V*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAER, D.M.; WOLF M.M.; RISLEY T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 1 (1), 91-97, 1968.

CARVALHO, Larissa Helena Zani Santos; LUCCHESI, Fernando Del Mando; DEL PRETTE, Almir; VERDU, Ana Cláudia Moreira Almeida. Treinamento de Habilidades Sociais e Transtorno do Espectro Autista: Revisão Sistemática. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, 2014.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. *Competência Social e Habilidades Sociais*; manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas**, v. 1, n. 2, 104-115, São Paulo, 2010.

GAYLORD-ROSS, Robert J.; HARING, Thomas G.; BREEN, Catherine; PITTS-CONWAY, Valerie. The Training and Generalization of Social Interaction Skills with Autistic Youth. **Journal of Applied Behavior Analysis**, [S. l.], p. 229-247, 1984. DOI <https://doi.org/10.1901/jaba.1984.17-229>.

GRANDIN, Temple. *O cérebro autista: Pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2018

GOULART, Paulo; ASSIS, Grauben José Alves de. Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, v. 4, n. 2, p. 151-165, São Paulo, 2002.

JÚNIOR, R. R. T. *Vocabulário de Análise de Comportamento*. Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Pará. 2005. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/~vocabularioac/vocabularioac.pdf>

KAMPS, Debra M.; LEONARD, Betsy R.; VERNON, Sue; DUGAN, Erin P.; DELQUADRI, Joseph C.; GERSHON, Beth; WADE, Linda; FOLK, Louise. Teaching Social Skills to Students with Autism to Increase Peer Interactions in an Integrated First-Grade Classroom. **Journal of Applied Behavior Analysis**, [S. l.], p. 281-288, 1992. DOI <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-281>.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, 2, 217-250, 1943.

KOEGEL, Lynn Kern; KOEGEL, Robert L.; HURLEY, Christine; FREA, William D. Improving Social Skills and Disruptive Behavior in Children with Autism Through Self-Management. **Journal of Applied Behavior Analysis**, [S. l.], p. 341-353, 1992. DOI <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-341>.

LOVAAS, I. O. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 55, 3-9, 1987.

MASSUD, Sandra Lucia Garcia. *O Transtorno do espectro do autismo e o direito à educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

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

MURTA, Sheila Giardini. Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18 (2), p. 283-291, 2005.

RODRIGO, Jonas. *Fundamentação teórica: estudo de caso do TRT 18ª região – Brasília – Vestcon, 2008*

STAUCH, Tiffany A.; HARING, Joshua B. Plavnick G.; SANKAR, Sudha; GALLAGHER, Annie C. Teaching social perception skills to adolescents with autism and intellectual disabilities using video-based group instruction. **Journal of Applied Behavior Analysis**, [S. l.], p. 647-666, 2018.
DOI <https://doi.org/10.1002/jaba.473>.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. *Análise do comportamento aplicada ao transtorno de espectro autista - 1.ed. - Curitiba: Appris, 2018.*

SILLER, M., SIGMAN, M. “The behavior of parents of children with autism predict the subsequent development of their children’s communication”. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 32, p. 77-89, 2002

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico. 23ª edição - São Paulo – Cosrtez, 2007.*

SOUZA, Marisangela Siqueira de; SOARES, Adriana Benevides; PINTO, Clarissa Pizarro Freitas. Avaliação e acompanhamento de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em crianças do ensino fundamental. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 95-118, 2021.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano - Brasília, Brasil: Editora da Universidade de Brasília, 1997.*

Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que é? Sanar Med, 2019. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/transtorno-do-espectro-autista-2>

WHITMAN, Thomas L. *O desenvolvimento do autismo - São Paulo - M.Books do Brasil Editora Ltda, 2015.*

WILEY Online Library. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/>

Apêndice

Apêndice 1 – Dados de identificação dos artigos publicados no periódico Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)

ID	Vol/nº	Ano	Autor(es)	Título	Procedência	Resumo	Palavras-chave
1	17, Issue 2	1994	Robert J. Grayford-Ross, Thomas G. Harring, Catherine Bean e Valerie Pils-Conway	The training and generalization of social interaction skills with autistic youth	San Francisco State University and Marin County Office of Education	Two experiments were conducted to increase the initiations and duration of social interactions between autistic and nonhandicapped youths. Experiment 1 taught two autistic youths to initiate and elaborate social interactions with three age-appropriate and commonly used leisure objects, a radio, a video game, and gum. The students were first taught to use the objects and subsequently instructed in the related social skills. The youths generalized these social responses to other nonhandicapped peers in the same leisure setting. A second experiment trained a third autistic youth to emit similar social leisure skills. The use of the leisure objects and the related social skills were taught at the same time. The autistic youth learned these skills and generalized them to other handicapped peers in the same leisure setting. The importance of teaching generalized social responding in particular subenvironments was emphasized.	social skills, autistic youths
2	25, Issue 2	1992	Debra M. Kamps, Betsy R. Leonard, Sue Vernon, Erin P. Dugan e Joseph C. Delquadri	Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom	University of Kansas, Shawnee Mission Public School	We investigated the use of social skills groups to facilitate increased social interactions for students with autism and their nonhandicapped peers in an integrated first-grade classroom. Social skills groups consisted of training students and peers initiating, responding, and keeping interactions going; greeting others and conversing on a variety of topics; giving and accepting compliments; taking turns and sharing; asking for help and helping others; and including others in activities. Training occurred during the first 10 min of 20-min play groups, four times per week. Using a multiple baseline across subjects design, results demonstrated increases in the frequency of time engaged in and duration of social interactions, as well as the responsivity of students and peers to each other. Results were maintained when students were monitored and given feedback on social performance in playgroups and during follow-up.	autism, social skills, integration, peer social interaction
3	25, Issue 2	1992	Lynn Kern Koegel, Robert L. Koegel, Christine Hurley e William D. Fraa	Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management	University of California at Santa Barbara	The literature suggests that children with autism typically are unresponsive to verbal initiations from others in community settings, and that such unresponsiveness can lead to problematic social interactions and severely disruptive behavior. The present study assessed whether self-management could be used as a technique to produce extended improvements in responsiveness to verbal initiations from others in community, home, and school settings without the presence of a treatment provider. The results showed that children with autism who displayed severe deficits in social skills could learn to self-manage responsively to others in multiple community settings, and that such improvements were associated with concomitant reductions in disruptive behavior without the need for special intervention. The results are discussed in terms of their significance for improved development of social skills in children with autism.	autism, self-management, social skills, language, disruptive behavior
4	51, Issue 3	2018	Tiffany A. Stauch, Joshua B. Playnick, Sudha Sankar e Arnie C. Gallagher	Teaching social perception skills to adolescents with autism and intellectual disabilities using video-based group instruction	Michigan State University	Few interventions focus on teaching social skills to adolescents with autism spectrum disorder (ASD) and intellectual disabilities (ID) that are consistently used during interactions with peers (Carter et al., 2014). The present study evaluated the effects of video-based group instruction (VGI) on the acquisition of social perception skills of five adolescents with ASD or ID in a public school setting. Social perception involves observing affective behaviors of others, discriminating relevant environmental stimuli, and differentially reinforcing the affective behavior of another person. Typically developing peers supported VGI implementation as social partners for participants. A multiple probe design across behaviors demonstrated the effectiveness of VGI for teaching social perception skills. Four of five participants acquired and maintained the targeted social perception skills, and we observed some transfer to a non-treatment setting. Results of this study suggest VGI may support the acquisition of social perception among adolescents with ASD or ID.	autism, group instruction, social skills, video modeling