

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento

CAROLINE LUIZA COELHO

Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neuro divergentes
a partir do Behavioral Skills Training (BST)

Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento

SÃO PAULO

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento

Caroline Luiza Coelho

Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neuro divergentes
a partir do Behavioral Skills Training (BST)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento (PEXP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento sob orientação da Prof.^a Dra. Nilza Micheletto

SÃO PAULO

2025

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial dessa dissertação por fotocópias ou processos eletrônicos.

São Paulo, 16 de Janeiro de 2025.

Assinatura: _____

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – 88887.805381/2023-00

Agradecimentos

Estar diante do fim do mestrado me fez refletir muito sobre toda minha trajetória acadêmica e sobre o quanto essa trajetória esteve o mais longe possível de ser individual. Dedico então essas palavras a todas as pessoas (e gatos) que, mesmo de longe ou sem saber, me ajudaram a construir as contingências possíveis para que eu conseguisse juntar forças nesses dois anos sabe-se-lá de onde para concluir essa parte tão importante da minha vida.

Não posso iniciar a seção de agradecimentos por um lugar diferente da minha base. Agradeço a minha família que promoveu no passado todas as condições e reforçadores possíveis para que eu crescesse focada, determinada e principalmente confiante mesmo sendo uma mulher preta no contexto social-acadêmico praticamente 100% branco que perpassou toda minha vida. Mesmo com toda ajuda do mundo vinda deles, não foi fácil construir uma base de confiança nos meus próprios processos e o mestrado me fez notar ainda mais que esse lugar precisa urgentemente ser ocupado por mais pessoas que raramente se acham boas o bastante, mesmo com tanta gente dizendo o contrário. Meus pais Robinson e Maria me ajudaram a conseguir crescer e atingir lugares que jamais atingiria sem todos os caminhos abertos, noites de estudo e encorajamento diário deles em todas as fases acadêmicas da minha vida. Ver os olhos dos meus pais brilhando com essa nossa conquista é tudo de bom, obrigada. Agradeço também a toda família Coelho e Santos por todo cuidado de sempre: a minha tia Débora, prima Camila, avó Dercy, tio Will e Sid, tia Cida e à Tati.

Agradeço a Thainá, minha parceira de vida, por uma quantidade inumerável de coisas, mas principalmente pelo bem que me faz dentro da nossa casinha todos os dias. Thai, seu apoio a todos os dias de escrita, sua escuta e sua indignação com cada reclamaçãozinha minha nesse processo todo fizeram tudo ser mais leve. Obrigada por me ajudar a me manter focada, por muitas vezes tentar e conseguir organizar contingências de reforço para comportamentos de estudo após dias de trabalho intenso e por estar sempre do meu lado com suas palavras doces

e seu amor que sinto de longe. Também não posso deixar de lado a contribuição da Thai nas várias consultorias de Word, Excel e outras tecnologias que me foram necessárias para conseguir concluir esse trabalho, ela foi demais. Obrigada também por, em muitos momentos, ser muito mais do que companheira em tudo que não foi acadêmico nesses dois anos, já que não só de mestrado se constrói uma mestranda. Junto dela, não posso deixar de agradecer aos nossos felinos: Chico, Gaia e Mila, e aos anjinhos Bento, Dara e Tom, que mesmo sendo gatinhos me fizeram um bem enorme de um jeito que só quem tem gatinhos consegue entender.

Agradeço a minha terceira parte, minhas amizades que acreditaram, apoiaram e gritaram à muitas vezes pelo meu sucesso e não economizaram palavras bonitas e orgulhosas sobre toda confecção desse trabalho e sobre as construções e caminhos da minha primeira e dessa segunda pós-graduação. Sem a amizade de vocês eu genuinamente não seria Carol. Agradeço a Deborah e Vitor, por serem base antiga que esteve sempre disponível pra saídas ao nosso restaurante de domingo, das game nights de sábado e das jovialidades das noites paulistanas que mais me fizeram descansar do que cansar, e ao Droubi, João e Luana que nos acompanharam em tudo isso e representam tanto quanto. Agradeço às mesopopâmias, amizades de ensino fundamental, por nossas saídas esporádicas de desabafo e de atualização do ano de cada uma, sempre cheias de afeto, escuta e carinho que sinto de um jeito tão específico só com vocês: Obrigada Bel, Aninha, Lulu, Vic, Giu, Lê, Fê, Sofi e Lys por serem aquele tipo de amizade de mais de 20 anos que permanece igualzinha mesmo estando cada uma em um canto do Brasil. Agradeço às minhas amigas do ensino médio, que dividiram comigo o primeiro espaço que me ensinou a estudar de verdade e a transformar o estudo em um reforçador intrínseco: Giulia, Naomi, Vivi e Isa. Agradeço a amizades que vieram depois: Melina e Kaique, mas que hoje são muito, e que me construíram e apoiaram tanto quanto as antigas. Obrigada por confiarem em mim, por estarem comigo sempre e por lançarem palavras de admiração em momentos que vocês nem sabem que preciso.

Agradeço a minhas amigas que estiveram comigo na graduação, na especialização e no mestrado, que me ajudaram em toda construção acadêmica e dividiram momentos de amor e raiva por todo processo de produção de ciência, no qual nos acompanhamos na produção de uma análise do comportamento política. Obrigada especialmente a minha parceira de graduação Giulia, que pra mim é a definição de uma pesquisadora competente e focada e que me ajudou em muito do meu processo de escrita desse trabalho, e a minha parceira de mestrado Renata, que é pra mim uma profissional aplicada com olhar teórico-clínico inspirador e que dividiu tantos dias difíceis e caronas fáceis, se construindo como uma amiga mais do que fiel dentro do PEXP. Obrigada também a outras amigadas de PEXP Nath e Malu, de PUC Bia, Helena e Mari, ao meu trio do Paradigma Gi e Deyvison e a muitas outras amigadas que levo no coração. Todos vocês fizeram os dois anos mais corridos da minha vida serem mais leves, divertidos e confortáveis.

Agradeço às gestoras de onde trabalho que possibilitaram que eu ficasse por dois anos dois dias semanais ausente do trabalho e que mesmo com isso confiaram a mim o início em uma das posições de liderança mais desafiadoras dentro de uma instituição. Vocês me ajudaram muito no meu próprio processo de autoconfiança e abriram as portas da segunda casa de vocês para que essa pesquisa fosse possível, obrigada Silvia e Marina pela segurança de sempre no meu trabalho. Agradeço também às minhas colegas de supervisão, que transformam o dia a dia do trabalho em leveza, me apoiaram nas ausências durante as aulas do mestrado e se construíram como ótimas parceiras.

Agradeço aos professores da PUC-SP que abriram meus olhos desde a primeira aula da graduação para um jeito de ver o mundo completamente diferente e fizeram com que eu me apaixonasse por análise do comportamento. Vocês me ensinaram que a nossa ciência é linda, é muito bem estruturada e deve ser implicada socialmente. Obrigada Amílcar, Paula, Mônica, Daniel, Emerson, Fani, Ziza, Thomas, Jazz, Paola e a muitos outros. Agradeço à Nilza, minha

orientadora, que me conheceu no segundo semestre e topou ingressar comigo em uma mudança completa de pesquisa, me direcionando a leituras relevantes e me ajudando a construir um repertório de pesquisadora cada vez mais organizado. Agradeço também às duas professoras que admiro demais e que convidei à minha banca de qualificação, Mônica e Cássia, pelos ótimos apontamentos e sugestões a esse estudo e por tornarem a qualificação um momento genuinamente reforçador.

Por fim, agradeço a todos que acreditam que a análise do comportamento deve ser aplicada com assentimento e compaixão, visando uma real construção de autonomia e de segurança na vida das mais diversas pessoas.

Coelho, C. L. (2025). Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neuro divergentes a partir do Behavioral Skills Training (BST). (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nilza Micheletto

Linha de Pesquisa: Processos Aplicados à Análise do Comportamento.

Resumo

O início da adolescência é um período da vida em que os seres humanos, sejam eles neuro divergentes ou neuro típicos, passam por diversas mudanças desafiadoras nas relações intra e interpessoais. Algumas das dificuldades que pessoas neuro divergentes podem ter são as relacionadas a habilidades sociais necessárias para manutenção de sua própria segurança em situações potencialmente perigosas, como em incêndios, situações de assédio e até sequestros (Mechling, 2008; Gimenes Júnior, 2016). Um dado alarmante é o de que 424,066 adolescentes são sequestrados anualmente desde 2019 (Kutlu e Kurt, 2021), e por conta disso, a população neuro divergente poderia se beneficiar da aprendizagem de estratégias de segurança antissequestro. O objetivo desse estudo foi avaliar a eficácia do ensino através do *Behavioral Skills Training* (BST) na aprendizagem de três comportamentos de segurança para adolescentes neuro divergentes frente a tentativas de rapto, por meio de replicação sistemática do experimento de Gunby et al. (2010), e verificar se ocorre a generalização de tais comportamentos para outros ambientes e a manutenção destes ao longo do tempo, avaliando também a validade social junto aos adolescentes, cuidadores e aplicadores do procedimento. Os participantes foram dois adolescentes neuro divergentes. O procedimento envolveu testes de rapto durante as fases de linha de base e após o treino, enquanto no ensino foram utilizados os componentes do BST de instrução, vídeo modelação, ensaio comportamental e feedbacks *in situ*. Durante os testes de rapto e o ensino via BST, os comportamentos de segurança foram pontuados de 0 a 4, representando “0” ter saído com o sequestrador e “4” ter emitido os

comportamentos de segurança de recusar-se, sair de perto do raptor e relatar a um adulto confiável da situação passada. Os resultados apontaram que as sessões de BST ensinaram os comportamentos de segurança aos adolescentes, que na linha de base pontuavam de 0 a 2 (eram sequestrados ou no máximo recusavam o chamado), e passaram a pontuar, após o treino, 4 (emitindo todas as topografias ensinadas de comportamento seguro) também em ambientes diferentes do treinado inicialmente e ao longo do tempo, até 1 mês depois da aprendizagem. As variáveis discutidas como relevantes para a alteração dos comportamentos dos participantes para além do processo de ensino foram o ensino de repertório discriminativo de faces conhecidas e desconhecidas dos participantes, a recorrência dos testes de rapto que puderam familiarizar cada vez mais os adolescentes a situações perigosas, o uso de consequências reforçadoras e corretivas para desempenhos respectivamente corretos e incompletos, o uso de diferentes tipos de “iscas” para sequestro, o histórico de reforçamento dos adolescentes e o local de cada teste de rapto. Ademais, apesar das diferenças dos resultados, ambos os participantes aprenderam as respostas anti rapto. A validade social do estudo foi coletada com os adolescentes, seus pais e com os adultos que participaram da pesquisa, e nela os adolescentes relataram achar importante que situações perigosas sejam contadas para pessoas responsáveis, enquanto seus familiares e os adultos confederados adicionaram que aprenderam novas formas de ensinar para além de meramente instruírem vocalmente. Por fim, o presente estudo se propõe a avançar na área de pesquisa de habilidades de segurança anti-rapto ensinadas a adolescentes a partir do BST, realizando mudanças metodológicas citadas em estudos anteriores e aplicando o ensino à população brasileira.

Palavras-chave: Habilidades de segurança; Behavioral Skills Training; Neurodivergência; Autismo.

Coelho, C. L. (2025). Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neurodivergentes a partir do Behavioral Skills Training (BST). (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nilza Micheletto

Linha de Pesquisa: Processos Aplicados à Análise do Comportamento.

Abstract

The onset of adolescence is a period in life where humans, whether neurodivergent or neurotypical, undergo various challenging changes in intrapersonal and interpersonal relationships. Some difficulties that neurodivergent individuals may face are related to the social skills necessary for maintaining their own safety in potentially dangerous situations, such as fires, harassment and even kidnappings (Mechling, 2008; Gimenes Júnior, 2016). An alarming statistic is that 424,066 adolescents are kidnapped annually since 2019 (Kutlu and Kurt, 2021), and due to this, the neurodivergent population could benefit from learning anti-kidnapping safety strategies. The objective of this study was to evaluate the effectiveness of teaching three kidnap-safety behaviors through Behavioral Skills Training (BST) for neurodivergent adolescents, through a systematic replication of Gunby et al. (2010) experiment, and to verify whether the generalization of such behaviors occurs and their maintenance over time, also assessing social validity among adolescents, caregivers, and the implementers of the procedure. The participants were two neurodivergent adolescents, and data collection was conducted through kidnapping tests during baseline phases and after teaching (that occurred through instruction, video modeling, behavioral rehearsal, and feedback). During the kidnapping tests and teaching via BST, safety behaviors were scored from 0 to 4, with “0” representing being kidnapped and “4” representing the emission of all safety behaviors: refusing, moving away from the kidnapper and reporting the situation to a trusting adult. The results indicated that the BST sessions taught safety behaviors to the

adolescents, who previously scored from 0 to 2 (were kidnapped or at most refused the call), and after training, scored 4 (emitting all taught safe behavior topographies) also in different environments from the initially trained and over time, up to one-month post-learning. The variables that were relevant for the change of behaviors among participants beyond the teaching process were the participant's discriminative repertoires of known and unknown faces, the recurrence of kidnapping tests that increasingly familiarized adolescents with dangerous situations, the use of reinforcing and corrective consequences for correct and incomplete performances, the use of different types of lures for kidnapping, the reinforcement history of rule-following, and the location of each kidnapping test. Moreover, despite the differences in results, both participants learned the anti-kidnapping responses and reported at the end of the study that they found it important for dangerous situations to be reported to known adults. Their family members and the adult confederates of the research found the procedure positively curious, because the teaching format used went beyond "mere instruction" of what should or shouldn't be done, moving towards behavioral rehearsals and teaching using videos, visual resources, and feedback. Additionally, they describe that similar procedures can also be useful for teaching adolescents how to behave in other dangerous situations, such as those experienced online. Thus, this study aims to advance in the research area of anti-kidnapping safety skills taught to adolescents by the BST procedure through implementing methodological changes cited in previous studies and applying teaching to the Brazilian population.

Keywords: Safety Skills; Behavioral Skills Training; Neurodiversity; Autism.

Sumário

Introdução.....	14
Objetivo.....	28
Método.....	30
Participantes.....	30
Materiais.....	32
Local.....	33
Procedimento.....	34
Prévios à intervenção.....	34
Procedimentos de ensino.....	36
Fases do estudo.....	37
Resultados.....	49
Integridade e Fidedignidade.....	49
Treino de discriminação.....	49
Testes de rapto pré e pós ensino.....	51
Ensino a partir do BST.....	56
Validade social.....	62
Discussão.....	63
Referências.....	75
Apêndice A.....	79
Apêndice B.....	80
Apêndice C.....	81
Apêndice D.....	82
Apêndice E.....	87
Apêndice F.....	88
Apêndice G.....	89
Apêndice H.....	91
Apêndice I.....	93
Apêndice J.....	95
Apêndice K.....	96
Apêndice L.....	97
Apêndice M.....	98

O final da infância e início da adolescência é um período da vida em que os seres humanos, sejam eles neuro divergentes ou neuro típicos, passam por diversas mudanças na relação com seus próprios corpos e em suas relações interpessoais (Gonçalves et al., 2013; Coelho, 2022). No caso dos adolescentes diagnosticados com o Transtorno do espectro do autismo (TEA) estas mudanças trazem dificuldades que podem se agravar, pois o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que tem como base o déficit na interação social, na comunicação e comportamentos restritos e repetitivos (American Psychiatric Association [APA], 2013; Mizael, 2021). Não apenas adolescentes autistas, mas também adolescentes com outras condições do neurodesenvolvimento ou desenvolvimento intelectual também podem enfrentar desafios na adolescência (Gonçalves et al., 2013).

Algumas das dificuldades que as pessoas neuro divergentes no período da adolescência podem ter são as relacionadas a habilidades sociais para formação e manutenção de relacionamentos (Arend et al., 2021), visto que muitas pessoas neuro divergentes apresentam barreiras em iniciar e manter contatos interpessoais com outras pessoas, sejam eles de amizade ou amorosos mesmo que esses contatos sejam muito almejados. Por conta desta e de outras dificuldades nas habilidades sociais, essas pessoas podem enfrentar ao longo de suas vidas obstáculos relacionados a autoproteção, ligados a confiarem e acreditarem em demasia em estranhos (Gunby et al., 2010), podendo ser vítimas de golpes ou até de sequestros.

Um dado alarmante é o de que o sequestro internacional de crianças e adolescentes até 17 anos cresceu em 150% de 2003 a 2010, e segue crescendo (Correio Braziliense, 2011). De acordo com Ledbetter-Cho et al. (2016), 58.200 adolescentes eram anualmente sequestrados por estranhos nos Estados Unidos até 2016, e visto que os adolescentes neuro divergentes podem compor uma população ainda mais vulnerável do que os neuro típicos, é importante que esses adolescentes conheçam estratégias que evitem e os protejam de alguma forma de tentativas de sequestro. Um dado mais recente citado na pesquisa de Kutlu e Kurt (2021) indica

que, nos Estados Unidos, 424,066 adolescentes são sequestrados anualmente desde 2019. Tratando-se da realidade brasileira, no país estima-se que há oito desaparecimentos de pessoas por hora, sendo que 35% destes são desaparecimentos de pessoas de até 17 anos (Comissão de Defesa dos Direitos Humanos Fundamentais, 2022).

Os adolescentes neuro divergentes podem ter dificuldades em reconhecer, relatar e escapar de situações perigosas e muitas vezes manifestam prejuízos no julgamento e na compreensão de que pessoas estranhas possam lhes oferecer algum tipo de mal ou perigo (Kurt & Kutlu, 2021; Mechling, 2008; Gimenes Júnior, 2016). Por conta destes motivos, essa população necessita da aprendizagem de estratégias de segurança. Akmanoglu e Tekin-Iftar (2011) definem estratégias de segurança (*Safety Skills*) como comportamentos verbais ou não verbais, de prevenção ou de enfrentamento, que estabelecem ou mantêm a segurança de uma pessoa.

Mechling (2008) revisou a literatura entre os anos de 1976 e 2006 que planejou ensinar habilidades de segurança para pessoas com autismo, e agrupou as estratégias de segurança em seis grandes áreas: segurança no atravessar a rua; segurança a partir da prevenção de acidentes domésticos; de aplicação de primeiros socorros; em incêndios; no uso emergencial de telefones e por fim segurança a partir do ensino de respostas antissequestro.

Como apresenta Mechling (2008), o campo de estudos que se dedica a ensinar adolescentes neuro divergentes a se protegerem de sequestros vindos de pessoas estranhas é crescente desde 1976. Este campo de estudo é explicitado também nas revisões de literatura de Bevill e Gast (1998), de Gimenes Júnior (2016), de Wiseman et al. (2017) e de Tekin-Iftar et al. (2021). É importante afirmar que tais estudos se embasam no campo científico da análise do comportamento, e que por isso descrevem que comportamentos são frutos de relações entre os organismos e seus ambientes. Dessa forma, comportamentos relacionados a estratégias de

segurança não existem fora de um contexto, mas sim são delimitados e controlados por padrões presentes em diferentes ambientes e culturas.

Bevill e Gast (1998) analisaram 12 estudos publicados entre 1982 e 1997 que abordavam o ensino de comportamentos de segurança para crianças, sendo estas neuro divergentes (deficientes intelectuais, autistas, dentre outros) ou não. Seis dos estudos focaram em ensinar comportamentos antissequestro (dizer não, sair correndo e contar a adultos confiáveis sobre a tentativa de sequestro) e os outros seis focaram em ensinar comportamentos de prevenção a abuso sexual (responder corretamente a questionários sobre o que fazer em situações perigosas e identificar toques apropriados e inapropriados de estranhos).

Os estudos analisados por Bevill e Gast (1998) utilizaram a estratégia do *Behavioral Skills Training* (BST) como instrumento de ensino. O BST é um método de ensinar que envolve: 1) instruir verbalmente o aluno, mas seguindo também mais três passos que inserem o aluno ativamente no ensino: 2) uso de modelação (demonstrar o comportamento alvo de ensino), 3) ensaio do comportamento (*role-play*) e 4) feedback deste ensaio (que pode ser descritivo, corretivo ou a partir de elogios). Os autores concluem nessa primeira revisão sobre o tema que crianças neuro divergentes conseguem aprender estratégias de segurança, e que o pacote de quatro passos do BST foi eficaz no ensino dessas habilidades. Além disso, os autores não identificaram nos estudos analisados uma organização de procedimentos facilmente replicáveis nem um dado conciso sobre generalização dos alvos ensinados, e assim postulam que ambas as variáveis devem ser priorizadas em futuros estudos.

Mechling (2008), em sua revisão de literatura analisa 36 estudos entre os anos de 1976 e 2006 com foco no ensino de comportamentos de segurança pessoal para pessoas com deficiência intelectual, apresenta a existência de outras estratégias para ensino desses comportamentos que não são abordadas na revisão de Bevil e Gast (1998), como uso de apenas vídeo modelação e apenas instrução, que também são eficazes para o ensino. Mechling (2008)

conclui que o BST como junção de intervenções pode ser uma estratégia ainda mais efetiva para o ensino dos comportamentos de segurança, podendo ser eles de atravessar a rua, de prevenção de acidentes domésticos, de primeiros socorros, e de segurança antissequestro por estranhos. Essa conclusão parte do pressuposto de que a maioria dos estudos que utilizaram BST encontraram formas de ensinar com acesso ao comportamento real (nas situações de ensaio) para além de apenas relatos de como agir, e que esse acesso direto do comportamento a partir do ensaio é “o componente chave” do sucesso da estratégia de ensino visto que aumenta as oportunidades de reforçamento e de correção de erros durante a ocorrência do que está sendo aprendido.

Gimenes Júnior (2016) desenvolve mais uma revisão bibliográfica sobre o ensino de estratégias de segurança para pessoas neuro divergentes, que envolve 32 estudos entre os anos de 1982 e 2015. Para além dos mesmos comportamentos estudados pelas revisões anteriores, Gimenes Júnior (2016) aborda as classes de respostas de buscar auxílio quando perdido, comunicar abuso para adultos conhecidos e manter-se próximo de adultos conhecidos em locais públicos. Os agentes aplicadores da intervenção foram majoritariamente os experimentadores ou outros terapeutas, e foram utilizadas mais de 20 intervenções diferentes para o ensino de estratégias de segurança, sendo estas: reforçamento, hierarquia de dicas, uso de roteiro do que deveria ser feito, aplicação de estratégias em ambiente natural, aplicação de estratégias via ensino por tentativas discretas, BST, dicas visuais, análise funcional, modelação, bloqueio de respostas, vídeo modelação, intervenção mediada por tecnologias, reforçamento diferencial de comportamentos alternativos, troca de figuras, extinção, treino de comunicação funcional, estratégia implementada por pais e pares, atividade em grupos estruturados, análise de tarefas, narrativas sociais, treino de habilidades sociais, encadeamento reverso e reforçamento não contingente. No entanto, apesar da riqueza e do grande número de intervenções, sejam elas baseadas ou não em evidências de acordo com o descrito por Gimenes Júnior (2016), o autor

não descreve quais destas intervenções provocou ou não provocou mudanças e aprendizagem das estratégias de segurança pelos adolescentes com autismo.

Wiseman et al. (2017) constroem uma meta-análise de estudos de sujeito único, avaliando a eficácia das intervenções para ensino de habilidades de segurança para indivíduos com TEA. No estudo, os autores analisaram pesquisas do período entre 1993 e 2014 que visaram ensinar estas crianças a evitarem sequestros, a buscarem ajuda quando perdidas, a manterem a segurança em caso de incêndio e repertórios de segurança voltados a materiais domésticos que possam ser perigosos. Wiseman et al. (2017) concluem que somente as intervenções no ensino de habilidades de segurança que empregaram o BST mostraram efeitos entre “medianos e grandes” de mudança nos comportamentos-alvo de ensino, no entanto, que os estudos têm medidas de manutenção e generalização menos presentes do seria necessário para a garantia da extensão dos efeitos do BST ao longo do tempo. Wiseman et al. (2017) também mostraram que mesmo com a efetividade do BST no ensino de estratégias de segurança, a falta de dados sobre integridade e fidedignidade das intervenções foi a principal limitação para o controle experimental mais robusto.

Tekin-Iftar et al. (2021) apresentam a revisão de literatura mais recente sobre o tema. Os autores abordam a literatura de ensino de habilidades de segurança para crianças neuro divergentes a partir de 29 estudos entre 1990 a 2018, abordando comportamentos de segurança contra rapto, atravessar a rua, primeiros-socorros e segurança contra incêndio. As intervenções utilizadas para o ensino foram vídeo modelação, leitura de histórias, BST, jogos de tabuleiro, modelagem, instrução verbal e palestras.

Dentre os resultados, os autores descrevem o BST como estratégia baseada em evidência para ensinar habilidades de segurança a indivíduos com TEA, visto que atinge os critérios para tal designados a partir dos critérios “*WWC Standards*”, critérios estes que são utilizados pela comunidade científica como forma de identificar estudos que fornecem fortes

evidências dos efeitos de suas manipulações experimentais. Alguns desses critérios atingidos pelo BST são os três seguintes: 1) há no mínimo cinco estudos utilizando BST para o ensino de habilidades de segurança categorizados como criteriosos em suas metodologias e desenhos experimentais: Goldsmith, 2008; Gunby e Rapp, 2014; Ledbetter-Cho et al., 2016; Rossi et al., 2017; Summers et al., 2011; Tucker, 2016; Winterling et al., 1992; 2) Os estudos foram conduzidos por mais de três grupos de pesquisadores sem sobreposição de autoria, de no mínimo três regiões geográficas diferentes – no caso do BST, foram conduzidos em variadas regiões dos Estados Unidos; Critério 3) Os resultados nos estudos foram produzidos em no mínimo 20 participantes – no caso do BST, os resultados foram demonstrados em 28 participantes.

Além disso, Tekin-Iftar et al. (2021) afirmam que o tamanho do efeito do ensino a partir do BST sob os comportamentos de segurança, calculado a partir da diferença na taxa de melhoria – ou aprendizagem – comportamental com base nos dados iniciais de linha de base (IRD), é grande, ou seja, que essa estratégia de fato leva a uma alta taxa de aprendizagem de estratégias de segurança por adolescentes neuro divergentes. Tekin-Iftar et al. (2021) sustentam, adicionalmente, que o BST também pode auxiliar na manutenção da aprendizagem de estratégias de segurança ao longo do tempo, diferente do que concluem as revisões anteriores e provavelmente por analisar estudos mais recentes que manipularam variáveis para tal. No entanto, é importante afirmar que os autores relatam que o BST pode resultar em limitada generalização para outros ambientes além daqueles em que o comportamento é originalmente aprendido.

Em suma, estudos das duas últimas décadas abordam BST como estratégia de ensino de comportamentos de segurança anti-rapto para crianças neuro divergentes (Bergstrom et al., 2014; Gunby et al., 2010; Gunby & Rapp, 2014; Ledbetter-Cho et al., 2016.). A limitação na generalização citada por Tekin-Iftar et al. (2021) pode ser solucionada pela inclusão de “*in-situ*

feedback” (Gunby et al, 2010), ou seja, feedback no local e durante todo processo de ensino e não apenas após o fim do role-play, visto que o estudo de Johnson et al (2005) demonstrou que crianças que passaram por procedimentos os quais havia diminuição do tempo transcorrido entre feedback corretivo ou positivo e ensaio comportamental (ou seja, procedimentos com feedback *in situ*) conseguiram se comportar de formas mais seguras em relação à raptos em um acompanhamento de mais de três meses, em comparação com crianças que passaram por um procedimento de BST sem feedback “*in situ*”.

Gunby et al. (2010) realizou uma pesquisa com objetivo de ensinar exclusivamente comportamentos anti-rapto para crianças com neuro divergentes, que foi replicada por diversos trabalhos que o seguiram. Gunby et al. (2010) tiveram como participantes três meninos com autismo (6, 7 e 8 anos), todos com repertórios extensos de mando, tato, intraverbal, imitação e seguimento de instruções, cujos pais reportavam em entrevistas déficits em habilidades de segurança. O ambiente no qual ocorreu o ensino foi um centro de ensino em formato de “*Day Care*” privado, com diversas áreas comuns as quais foram utilizadas para os testes de rapto.

Os comportamentos-alvo ensinados via BST para fugir de rapto no estudo de Gunby et al. (2010) foram três: 1) dizer “não” ao deparar-se com uma tentativa de sequestro por um estranho; 2) imediatamente sair do ambiente e correr para uma área a salvo; 3) imediatamente contar a um adulto familiar. Esses comportamentos alvo foram pontuados, para cada criança, nas fases de linha de base e nos testes de rapto com as seguintes pontuações: 0) saiu com o estranho; 1) não saiu, mas falhou em dizer não; 2) disse não mas permaneceu no ambiente e não reportou; 3) disse não e saiu da área, mas não reportou a tentativa de sequestro a um adulto de confiança; 4) disse não, saiu da área e imediatamente reportou o ocorrido a alguém conhecido. A pontuação 4 aborda então o todo da classe de comportamentos a ser ensinada às crianças durante o estudo.

O experimento como um todo contou com as fases de: 1. Testes de raptos na linha de base; 2. ensino via BST (instrução + modelo + ensaio com feedback *in situ* –feedback durante todo o processo de ensaio); 3. testes de raptos pós treino, 4. follow-up 1 a 2 meses após o último teste de raptos para todos os participantes; e 5. teste de generalização para um dos participantes em seu bairro. As fases de instrução e modelação do BST ocorreram dentro de classes de aula, e os ensaios com feedback e testes de raptos ocorreram nas outras dependências do centro. O delineamento experimental utilizado foi de linha de base múltipla não concorrente entre participantes.

Durante os testes de raptos (tanto na linha de base quanto no pós-treino), um adulto confederado chegava até a criança – deixada longe de um adulto responsável por um momento – e apresentava um tipo de chamada para sequestro, chamadas de “iscas”. As iscas utilizadas foram de quatro tipos: iscas simples (como uma fala do tipo “vem, me segue” ou “vem comigo”); iscas estimulantes ou tentadoras (como falas do tipo “vem ver meu videogame” ou “vem comigo que te pago um doce”); iscas autoritárias (como falas do tipo: “sua mãe mandou você vir comigo agora”) e iscas no formato de pedido de ajuda (como falas do tipo: “eu machuquei meu joelho, vem comigo para me ajudar?”). Para cada criança no experimento como um todo, de sete a dez adultas confederadas participaram oferecendo essas iscas e tentando raptar as crianças, sendo a maioria mulheres adultas. Caso a criança aceitasse sair com a adulta - tanto durante a linha de base quanto durante o pós-treino - a adulta deveria dizer “desculpe, esqueci que tenho que fazer outra coisa” e ir embora. Caso a criança falasse não, saísse da área e contasse da situação para um adulto familiar (representando a pontuação 4), este adulto familiar deveria agradecer a criança pelo relato.

Durante a linha de base nenhum feedback sobre a acurácia de seus comportamentos foi dado, enquanto durante os testes de raptos no pós-treino esses feedbacks eram realizados (Gunby et al., 2010). Na linha de base, para um dos participantes foram testadas apenas duas das quatro

iscas, para um segundo participante foram testadas as quatro iscas, porém apenas uma vez cada, e para o terceiro participante foram testadas duas vezes todas as iscas, exceto a isca de pedido de ajuda, a qual foi testada apenas uma vez.

Os treinos de BST com feedback *in situ* tinham uma duração de cinco a dez minutos para cada criança por dia, e ocorreram durante três a nove semanas, a depender da criança. Durante esse treino, os alunos foram ensinados a responder aos quatro tipos de isca. Foi praticada uma isca por sessão até que a criança obtivesse a pontuação 4 sem dicas para cada uma das iscas (Gunby et al., 2010). Os passos do BST foram as seguintes:

- Instrução em que foram apresentadas instruções vocais de como agir diante de cada uma delas.

- Modelação por meio de vídeo modelação em que crianças atuavam mostrando o que fazer a partir de cada isca para sequestro e, a seguir, modelação ao vivo. Na modelação ao vivo, o experimentador desempenhava o papel da criança e um adulto confederado desempenhava o papel de sequestrador. Nesta modelação, o experimentador mostrava o que fazer em cada isca a partir de encenações de como fugir de cada uma.

- Ensaios em que a criança deveria emitir os comportamentos de dizer não, correr e contar para adultos conhecidos. Neles, o experimentador representava o adulto conhecido e um adulto confederado representava o sequestrador.

- Feedback na forma de elogios e correções foram dados pelo experimentador concomitantemente aos ensaios para as performances.

Após o ensino via BST, ocorreram os testes de raptos no pós-treino, e os testes de manutenção e de generalização. O critério para passagem da fase de BST para a fase de pós-treino foi que as crianças obtivessem pontuação 4 ao menos uma vez para cada uma das iscas durante a fase de ensino. A única diferença entre as fases de ensaio do BST e os testes de raptos foi que nos ensaios do BST as crianças estavam sabendo que participavam de uma simulação

de sequestro, enquanto nos testes de raptos pós-treino as crianças não tinham esse conhecimento, e a situação de “sequestro” ocorria sem nenhum aviso, simulando ao máximo uma situação real.

Na fase de testes de raptos pós-treino, múltiplas tentativas de sequestro foram realizadas, e caso a criança não atingisse a pontuação 4, o observador escondido aparecia, instruía a criança e dava feedbacks de seu desempenho para que pudesse alterar seu próprio comportamento em futuras tentativas (Gunby et al., 2010). Após esse feedback, a simulação finalizava.

Os testes de manutenção ocorreram de três a sete semanas após o término dos testes de raptos para cada criança. Por fim, um teste de generalização foi conduzido com um dos alunos três meses após a última prova de manutenção, sendo este último realizado no bairro do participante (Gunby et al., 2010).

Referente aos resultados das pontuações, durante a linha de base nenhum dos alunos pontuou mais do que 2. No entanto, após o ensino, Sammy recebeu 4 para todos os testes de raptos pós-treino e também no follow-up. Charles recebeu apenas uma nota 3 no pós-treino e, após feedback, obteve 4 em todos os outros testes no pós-treino e no follow-up. Michael precisou de feedback corretivo em 6 testes, e após estes obteve 4 em todos os próximos testes, no follow-up e no teste de generalização. Com esses dados, Gunby et al. (2010) concluem que os resultados de ensino de estratégias anti-raptos a partir do BST são consistentes com outros resultados de ensino de outras estratégias de segurança ensinadas via BST (como, por exemplo, contra ingerir veneno e contra incêndios): As crianças conseguiram aprender comportamentos de segurança. Além disso, os autores descrevem que é importante que a fase de feedback durante o ensino via BST seja de fato “*in situ*”, ou seja, logo após o desempenho dos comportamentos na fase de ensaio, não deixando o feedback como uma quarta fase final, atrasada em relação ao ensaio.

As limitações que Gunby et al., (2010) trazem sobre seu estudo são as seguintes: 1) a maioria dos confederados participantes da pesquisa fazendo o papel de “sequestradores” eram mulheres, sendo que a maioria dos criminosos que raptam crianças são, de fato, homens (Finkelhor et al., 2002); 2) às vezes, os relatos de tentativas de rapto feitos pelas crianças durante o experimento eram inferidos pelos os adultos que pontuavam os desempenhos das crianças, em vez de observados, logo, houve um limite metodológico relacionado a fidedignidade dos dados (relatos das crianças); 3) a generalização foi observada em somente um dos três participantes da pesquisa, sendo assim necessário um desenvolvimento nesse âmbito.

Gunby e Rapp (2014) replicaram o estudo de Gunby et al. (2010) e organizaram outro estudo com objetivo de avaliar o resultado do BST com “*in situ feedback*” para ensinar estratégias anti-rapto para crianças com autismo, a partir do responder às mesmas quatro iscas utilizadas no primeiro estudo (Gunby et al., 2010). A atualização que esse estudo traz é que essas iscas para rapto só ocorriam após uma sequência de pedidos “*high-p*”, com alta probabilidade de seguimento das crianças. Ou seja, antes da isca para o sequestro, eram solicitadas diversas coisas que as crianças faziam ou gostavam de fazer e respondiam prontamente em seus contextos usuais, possivelmente aproximando assim a criança de ser levada pelo sequestrador (exemplos: pedidos para seguimento de instruções simples, conversas sobre algo que as crianças gostavam etc.). O estudo se utilizou do mesmo delineamento experimental do primeiro – linha de base múltipla não concorrente entre participantes - e teve as mesmas fases: linha de base, ensino via BST, pós treino e follow-up. As solicitações com alta probabilidade de envolvimento das crianças ocorreram sempre antes das iscas nas fases de linha de base, pós treino e follow-up, e os participantes confederados que estavam para sequestrar as crianças foram, novamente, majoritariamente mulheres (14 mulheres e 1 homem).

Os resultados de Gunby e Rapp (2014) mostram que nenhum dos participantes pontuou mais do que 1 durante a linha de base. No pós-treino, foram observadas pontuações de 4 para todos os participantes. Todos os três participantes mantiveram pontuações de 4 após o follow-up de 1 mês, mostrando que o BST com feedback durante a situação de treino pode ser usado para ensino de estratégias de segurança anti rapto mesmo quando as iscas para o rapto são antecedidas por pedidos vocais de alta probabilidade de as crianças responderem.

Gunby e Rapp (2014) descrevem que uma das limitações de seu estudo foi que o ensino de evitar seguir instruções de estranhos pode ser efetivo para ensinar crianças a evitar sequestros, mas pode levar as crianças a não seguirem instrução nenhuma de pessoas a sua volta, mesmo quando dadas por pessoas que não apresentam nenhuma ameaça. Dessa forma, o estudo indica que pesquisas futuras devem avaliar diretamente a discriminação de momentos em que pessoas possam ser perigosas *versus* momentos em que pessoas não são. Além disso, a pesquisa em questão não testou generalização para os participantes, e seguiu com sequestradoras majoritariamente do gênero feminino.

Um estudo de mesmo ano, de autoria de Bergstrom et al. (2014), replica a pesquisa de Gunby (2010), com o objetivo de superar suas limitações: conduziu a pesquisa com alguns confederados homens, além disso, testou generalização do ensino para todos participantes: três adolescentes com autismo de 10 a 12 anos. Os testes de rapto ocorreram no jardim das casas dos participantes e em outros locais que frequentavam, visando maior generalidade dos resultados. O sistema de pontos foi semelhante ao do estudo de Gunby et al. (2010) e o delineamento experimental também as fases de ensino, entretanto utilizou apenas a “isca estimulante/tentadora” de sequestro, fazendo uma avaliação de preferências com cada participante para se utilizar no momento do suposto sequestro.

Como resultados, Bergstrom et al. (2014) identificaram que durante a linha de base os participantes pontuaram 0 e 1, assim como nas pesquisas anteriores. Após o ensino via BST,

os alunos aprenderam, tendo a pontuação máxima (4) nos testes de rapto. Além disso, os participantes também demonstraram a aprendizagem das habilidades anti-rapto em locais para além de suas casas, mostrando generalidade do ensino.

As limitações do estudo de Bergstrom et al. (2014) são que na pesquisa em questão foram realizadas poucas provas de linha de base (de 1 a 3 por participante), que na pesquisa não avaliaram as outras iscas descritas por Gunby et al. (2010) e Gunby e Rapp (2014), e que também não avaliaram a manutenção dos dados, não podendo afirmar assim por quanto tempo a performance correta das crianças persistiu em seus repertórios comportamentais.

Ledbetter-Cho et al. (2016) planejaram replicar o estudo anterior (Bergstrom et al., 2014) para superar os desafios descritos por eles: incluir os quatro tipos de iscas na linha de base e acessar a manutenção das respostas através das iscas. O estudo foi conduzido com quatro participantes neuro divergentes com idades de 9 a 12 anos, ocorreu no campus de uma universidade, utilizou o mesmo delineamento (linha de base múltipla entre participantes) e procedimento com as mesmas fases - linha de base, ensino via BST, testes de rapto pós ensino via BST e follow-up. Dos 40 adultos confederados para os testes de sequestro, 25 eram homens.

Durante a linha de base, Ledbetter-Cho et al. (2016) realizaram ao menos uma prova de cada tipo de isca, para cada participante. Para passar da fase do BST para os testes de rapto, fora necessário a pontuação máxima em cada tipo isca para cada participante no ensino. Os resultados da linha de base variaram de 0 a 1 para os participantes, exceto para um dos participantes, cujas pontuações variaram de ser sequestrado (pontuação 0 na LB) a emitir todos os passos corretamente (pontuação 4) apenas para o tipo de isca “busca de ajuda”. Os resultados da pesquisa replicam os anteriores, indicando que o BST pode ser efetivo no ensino de estratégias de segurança contra rapto, e estenderam a literatura até então desenvolvida utilizando necessariamente os quatro tipos de isca na própria linha de base, avaliando generalização entre settings durante linha de base e durante o pós-treino de BST e acessando

validade social, a partir de um questionário entregue, sobre a aceitação da intervenção, aos pais dos alunos.

As limitações do estudo indicadas por Ledbetter-Cho et al. (2016) pousam no fato de que um dos participantes não emitiu os três passos da resposta nem na linha de base nem durante os treinos (falar não, sair correndo e falar com adultos conhecidos), e mesmo assim passou para as fases de teste de rapto, indicando que estudos futuros poderiam aumentar o número de sessões de BST para aumentar a possibilidade da performance correta de todos os participantes no pós-treino, follow-up e generalização. Uma segunda limitação apresentada por Ledbetter-Cho et al. (2016) é semelhante à analisada por Gunby e Carr (2014): em ambos os estudos, os autores afirmam a importância do ensino da habilidade de discriminação de ambientes e de pessoas as quais possam ser perigosas.

Um estudo mais recente de Kutlu e Kurt (2021) sistematiza a área de estudo que utiliza o BST para ensinar estratégias de segurança anti-rapto e resume aspectos relevantes que devem ser considerados em pesquisas futuras com crianças e adolescentes neuro divergentes:

- 1) fazer uma análise de preferências antes de aplicar as “iscas tentadoras”, visto que muitas pessoas neuro divergentes têm hiperfocos e não necessariamente se interessam por itens que a maioria das pessoas típicas se interessam;
- 2) seguir avaliando a generalização das habilidades, visto que pessoas neuro divergentes conseguem aprender assim como todas as outras pessoas, mas podem ter dificuldades em manter o desempenho aprendido com novas pessoas e em novos locais. Dessa forma, o ensino via BST de estratégias de segurança deve ocorrer em locais sociais (com muitas pessoas) e preferencialmente locais familiares em vez de locais isolados, para assim facilitar a generalização;
- 3) uso de estratégias visuais – como histórias sociais e pranchas com estímulos visuais - pode ajudar no ensino de estratégias de segurança contra rapto via BST, especificamente nas

fases de instrução. Visto que estratégias visuais muitas vezes ajudam mais na aprendizagem do que estratégias faladas e/ou advindas de outras pessoas, estas podem ajudar na aquisição de comportamentos anti-rapto. As histórias sociais foram conceituadas como estratégias baseadas em evidência para ensino de habilidades de segurança para pessoas com autismo (Siqueira Júnior, 2016) e já foram provadas efetivas no ensino de outras habilidades de segurança para crianças com autismo (Kurt & Kutlu, 2021), como fugir de incêndios.

Kutlu e Kurt (2021) também afirmam que é necessária a ampliação de estudos que planejem estratégias de ensino de repertórios anti-rapto para crianças neuro divergentes de outros locais do globo, e que quase todos os estudos no tema se utilizaram do BST, porém sem aproveitar do instrumento que são as histórias sociais ou outros formatos de estratégias visuais. Além dessas questões, Kurt e Kutlu (2021) indicam também a relevância para o campo de estudo a abordagem da validade social, que permite entender, a partir de relatos dos pais das pessoas neuro divergentes e das próprias pessoas neuro divergentes participantes da pesquisa, se o experimento foi favorável para construção de repertórios de segurança, e se os procedimentos de ensino foram adequados (não aversivos, fáceis de serem aprendidos e implementados, etc.).

Objetivo

Adolescentes são alvos de rapto tanto no Brasil quanto internacionalmente (Ledbetter-Cho et al., 2016; Comissão de Defesa dos Direitos Humanos Fundamentais, 2022). A ampliação da área de estudos sobre procedimentos de ensino de comportamentos de segurança para essa população pode colaborar para alterar os riscos a que adolescentes neuro divergentes estão expostos.

O presente estudo teve os objetivos de: 1. avaliar a eficácia do ensino através do BST na aprendizagem de três comportamentos de segurança para adolescentes neuro divergentes frente a tentativas de rapto (dizer não; se afastar e contar sobre a tentativa de rapto para pessoas

adultas conhecidas), por meio de replicação sistemática do experimento de Gunby et al. (2010) realizado com crianças. 2. verificar se ocorre a generalização de tais comportamentos para outros ambientes e a manutenção destes ao longo do tempo; 3. avaliar a validade social junto aos adolescentes, cuidadores e aplicadores do procedimento.

Buscou-se estender a literatura existente sobre o tema, propondo algumas mudanças metodológicas no procedimento de Gunby et al. (2010), direcionadas pelos estudos que já o replicaram (Bergstrom et al., 2014; Gunby & Rapp, 2014; Ledbetter-Cho et al., 2016) e as considerações de Kurt e Kutlu (2021) sobre o campo de pesquisa. As mudanças metodológicas propostas foram:

- 1) o estudo foi realizado com a população brasileira e não estado-unidense ou europeia;
- 2) os confederados que desempenharão o papel de “sequestradores” foram todos do gênero masculino (mudança indicada por Gunby et al., 2010), totalmente desconhecidos dos adolescentes;
- 3) todos os testes de raptos foram gravados e dessa forma foi possível obter um dado direto e fidedigno do comportamento de relatar dos adolescentes (mudança metodológica indicada por Gunby et al., 2010);
- 4) durante linha de base, foi acessado o repertório de todos os participantes nas quatro formas diferentes de isca, não em apenas uma isca (como indicado por Ledbetter-Cho et al., 2016);
- 5) foi realizada uma avaliação de preferências de reforçadores de cada participante da pesquisa, para serem utilizados nas “iscas tentadoras” (indicada por Kurt & Kutlu, 2021);
- 6) Foram utilizadas estratégias visuais (recursos visuais plastificados e vídeo modelação) durante o ensino, visto que estas ajudam na aprendizagem de adolescentes neuro divergentes (Gimenes Júnior, 2016). Os recursos visuais (indicados por Kurt e Kutlu, 2021), foram usados no momento de Instrução do BST assim como a vídeo modelação no momento de Modelação;

- 7) Foi aferida a validade social tanto com os adolescentes participantes quanto com seus cuidadores e com os confederados e adultos participantes da pesquisa.
- 8) Foi realizado um treino de discriminação simples anterior à aplicação para analisar e ensinar aos participantes a distinção entre adulto conhecido e a desconhecido;
- 9) A seleção dos participantes contou não apenas com uma entrevista com os cuidadores, mas também com uma observação dirigida dos repertórios básicos de ouvinte para a compreensão do ensino.

Método

Participantes

Foram convidados dois adolescentes neuro divergentes. O participante B tem 13 anos, e diagnóstico de deficiência intelectual. A mãe de B. em sua entrevista relatou que seu filho compreende instruções simples e de mais de três passos. Além disso, ela indica que se preocupa com a segurança de B. em relação a sequestros, pois acredita que estando sozinho B. iria embora facilmente com qualquer pessoa que o chamasse, principalmente se utilizasse estratégias mais autoritárias, como dizendo a B. que alguém de sua família mandou que ele fosse embora de um local com um estranho, ou estratégias mais tentadoras, com uso de materiais recicláveis os quais o adolescente gosta muito. A mãe relata que B. é bastante “ingênuo” e confia demais nas pessoas.

Em observação direta, B seguiu todas as instruções simples solicitadas (“vem aqui”, “coloca lá”, “sente-se”, “me mostra...”), mas errou em uma das instruções de mais de uma ação (“se levante, escolha um jogo e me conte as regras”). B. acertou todos os itens testados de contato visual, seleção de itens em matriz de cinco e identificou corretamente itens por função, característica e classe. B. errou apenas em atividade de completar sentenças (“você senta na...?”) por duas vezes, mesmo tendo acertado outras duas questões na mesma atividade. Seus

erros ocorreram no final da observação direta, quando foi notada também agitação motora mais intensa: B. demonstrou dificuldades em permanecer sentado e se manter no assunto, e mesmo que interessado em seguir conversando com a experimentadora, também ficava mexendo sua perna e suas mãos repetidamente. B. relatou gostar muito de desenhos, pinturas, e “arte no geral, principalmente que envolva tampinhas”. No final, B. pontuou um total de 29 para 32 itens testados, apresentando comportamentos de interação social positiva, compreensão de instruções simples e respostas de ouvinte, apesar de serem observados comportamentos usualmente nomeados como “agitação” e “desatenção”.

A participante L tem 12 anos e foi diagnosticada com autismo nível 1 de suporte. Em entrevista, a mãe relatou que L. consegue realizar a maioria das tarefas de vida diária sozinha (vestir-se, tomar banho, estudar, manter amizades), e apresenta dificuldades relacionadas a funções executivas (planejamento, resolução de problemas) e em fazer análises críticas de ambientes (“ler socialmente as pessoas e os contextos em que se insere”). Descreveu que L. tem habilidades generalizadas de ouvinte (seguir instruções, olhar quando chamada, identificar itens, dentre outros). Por fim, a mãe de L. relatou também que não tem certeza, mas acha que L. seria raptada em contexto real, principalmente em situações em que um possível sequestrador pedisse ajuda ou oferecesse algo de interesse de L, como videogames ou jogos de celular.

Em observação direta, L. descreveu gostar muito de jogar, de produzir seus próprios jogos em aplicativos e de assistir a “memes” no celular sozinha ou com seus amigos. L. pontuou 32 dos 32 itens testados, mostrando que conseguia entender todas as instruções, responder a perguntas, completar sentenças, selecionar itens e manter conversas e contato visual, apesar de muitas vezes desviar as conversas para itens de interesse próprio e demonstrar dificuldade em ser recíproca em sua comunicação (interessar-se pelo outro e perguntar algo de volta para a experimentadora).

Ambos os adolescentes têm demandas relacionadas à segurança frente a sequestros, aferidas a partir da entrevista com seus pais, e acertaram no mínimo 80% das questões de repertório de ouvinte testadas na observação dirigida. Visto que é importante que estes sigam e entendam instruções, já que a instrução é uma das fases do BST, esses critérios serviram para verificar se os adolescentes tinham este repertório de habilidades pré-requisito no início do estudo, possibilitando assim a comparação não apenas intra participante, mas também entre os participantes.

Materiais

No presente estudo foram utilizados os seguintes materiais:

- Roteiro de entrevista para seleção de participantes, incluindo avaliação indireta de preferências (adaptada de Ramos, 2019) a partir do relato dos pais sobre itens favoritos de seus filhos. O roteiro abordou informações sobre diagnósticos, percepção dos familiares sobre demandas de seus filhos sobre segurança para sequestro e questões sobre habilidades de ouvinte básicas – Apêndice A
- Roteiro para observação dirigida dos adolescentes para seleção de participantes, onde foram observadas 32 habilidades de ouvinte, dentre elas: seguimento de instruções de um e três passos, olhar quando chamado, identificação de itens em matriz de cinco, seleção de itens por função, classe e categoria e completar sentenças – Apêndice B.
- Carta de aceite para clínica (adaptado de Ramos, 2019) – Apêndice C;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis dos adolescentes – Apêndice D;
- Termo de Autorização Para Uso de Imagens da Intervenção – Menores de Idade (adaptado de Ramos, 2019) – Apêndice E;
- Termo de confidencialidade (Adaptado de Ramos, 2019) – Apêndice F

- Termo de Assentimento Para Adolescentes (adaptado de Ramos, 2019) que forneceu informações, de forma clara e simples, sobre o estudo e seu caráter voluntário – Apêndice G;
- Recursos visuais plastificados utilizados na fase de instrução do BST – Apêndice H;
- Script de vídeos para vídeo modelação – Apêndice I;
- Protocolo de Integridade da intervenção (adaptado de Ramos, 2019) – Apêndice J;
- Questionário de Validade Social: Pais e Adultos confederados – Apêndice K;
- Questionário de Validade Social: Adolescentes neuro divergentes participantes da pesquisa – Apêndice L;
- Roteiro para treino discriminativo – Apêndice M
- Foram realizadas gravações por câmeras dispostas por todo o local do experimento, durante todas as sessões dentro da clínica;
- Um computador modelo MacBook para apresentação dos vídeos;
- Jogos e itens utilizados como iscas tentadoras, selecionados a partir da avaliação de preferências indireta realizada a partir da entrevista para seleção de participantes: materiais recicláveis, desenhos impressos, jogos de celular e consoles de videogame.
- Imagens de pessoas conhecidas dos participantes, disponibilizadas por seus pais, e de pessoas desconhecidas. As imagens de faces desconhecidas foram retiradas de um banco de imagens gratuito (Minear & Park, 2004).

Local

O local no qual o experimento ocorreu foi uma clínica de atendimento a crianças, adolescentes e adultos com autismo e pessoas com outras neuro diversidades, como deficiência intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Síndrome de Down. A clínica é ampla, contando com sete andares, sendo cada um deles destinado a uma

finalidade. No andar térreo localizam-se a recepção, salas de espera, a sala de brinquedos onde os terapeutas e os adolescentes podem selecionar materiais e um largo espaço que circula o prédio por fora, onde passam os carros para que as famílias recebam e deixem as crianças e adolescentes em segurança dentro do prédio. Ainda no andar térreo localizam-se dois outros grandes espaços externos ao prédio: Um refeitório e o espaço de "brinquedão", contando com escorregadores, pula-pula, miniquadra e uma construção lúdica elevada do chão para escalada.

Nos andares de 1 a 5 estão localizados os andares de atendimento clínico. Cada um destes andares conta com um corredor com banheiros e aproximadamente 15 salas fechadas e 10 salas abertas cada. No primeiro andar há também um auditório e um espaço de sala fechada adicional, a sala de avaliação. No quinto andar há uma sala de música com instrumentos, uma sala de game-terapia, e uma porta que dá em um apartamento no estilo de estúdio, contando com tudo que existe em um apartamento real (quarto, sala, cozinha, banheiro). Já o segundo andar conta com diversos espaços diferentes, dentre eles o espaço vila que simula uma minicidade real com diversas estações (supermercado, pet shop, bombeiro, livraria etc.), a sala de integração sensorial, que tem diversos instrumentos pendentes que esta especialidade da terapia ocupacional utiliza, a sala de fisioterapia, sala de pilates, sala de academia e por fim quadra em local aberto. O último andar – sexto – é um andar onde os adolescentes não têm acesso, e destinado somente aos colaboradores. Todas as fases exceto a de generalização e manutenção da generalização ocorreram nas dependências da clínica.

As fases de generalização e manutenção de generalização ocorreram no bairro da clínica, em um supermercado próximo.

Procedimento

Prévio à intervenção

Seleção de participantes. Para seleção dos participantes, pais de adolescentes da clínica foram contatados e entrevistados. Caso o adolescente não tivesse diagnóstico de TEA ou deficiência intelectual (DI) ou não atingisse o critério de todas as respostas “sim”, “acho que sim” ou “talvez” nesta entrevista (Apêndice A), a experimentadora agradecia a participação e buscava novos participantes.

Além desta entrevista, foi realizada uma observação dirigida dos comportamentos de ouvinte dos participantes selecionados (Apêndice B) para avaliar diretamente se eles compreendiam e seguiam instruções.

Aspectos éticos. Antes do estudo ser aplicado com os participantes no local descrito, a autora submeteu o projeto de pesquisa ao Conselho de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e entrou em contato com a clínica onde a pesquisa se realizou para assinatura da Carta de Aceite – Clínica (Apêndice C). O presente projeto foi aprovado pelo comitê de ética, com parecer de número 7. 252. 342.

Após o convite feito aos pais e a seleção de participantes, a experimentadora marcou uma reunião individual com cada um deles para explicar os objetivos e procedimentos do estudo, assim como os benefícios para seus filhos que poderiam aprender a evitar possíveis sequestros. No mesmo encontro, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) e de Autorização para Uso da Imagem (Apêndice E) pelos pais. Foi entregue aos pais o Termo de Confidencialidade (Apêndice F) assinado pela experimentadora, garantindo sigilo de participação de todos os envolvidos.

Após o consentimento dos pais, foi entregue também o Termo de Assentimento (Apêndice G) aos adolescentes que foram participantes da pesquisa, em contato individual e presencial com cada um. Cada adolescente foi contatado após suas sessões clínicas enquanto aguardavam a chegada de seus pais na recepção para leitura e assinatura do TALE

Ensino de discriminação de pessoas conhecidas e desconhecidas. Com os participantes já selecionados, a experimentadora iniciou um treino discriminativo simples de pessoas conhecidas e pessoas desconhecidas. Tal treino teve como objetivo, antes mesmo da linha de base, avaliar e estabelecer o comportamento dos participantes de discriminar pessoas conhecidas (familiares, pessoas da equipe terapêutica, amigos e pessoas da escola) de faces de pessoas desconhecidas (Minear & Park, 2004).

Em grupos de figuras tendo três figuras de cada categoria (3 conhecidos e 3 desconhecidos), a experimentadora perguntou ao adolescente quem era um conhecido ou quem era um desconhecido. O adolescente deveria selecionar, apontando, entregando ou nomeando os conhecidos ou desconhecidos um a um a depender da pergunta da experimentadora. Durante suas respostas, a experimentadora deu feedback descritivo frente a acertos (“Isso mesmo, esse é seu pai, ele é conhecido”; “Acertou, é isso aí” / “Essa pessoa você nunca viu, por isso é desconhecida”). Em caso de erros, forneceu feedback corretivo (mudou a disposição de figuras e perguntou quais são os conhecidos, seguindo o mesmo procedimento, e fez o seguinte comentário: “conhecido é quem nós convivemos e já vimos” ou “desconhecido é quem não convivemos ou nunca vimos”). Foi utilizada também ajuda gestual imediata com esvanecimento atrasando-a progressivamente (3 segundos, 5 segundos, 10 segundos). Após os participantes terem acertado 80% ou mais das tentativas em duas sessões consecutivas (ou seja, dois dias consecutivos), o procedimento do estudo se iniciou com a linha de base.

Em cada dia de treino, cada participante passou por apenas uma sessão, mas em uma sessão ocorreram mais de um bloco de tentativas – sendo um “bloco de tentativas” a resposta à apresentação dos três estímulos conhecidos junto dos três desconhecidos

Procedimentos de ensino

O procedimento de ensino foi o *Behavioral Skills Training* (BST), que envolveu instrução (com uso de recurso visual plastificado), modelo (vídeo modelação), ensaio e

feedback no momento do ensaio (*in situ feedback*). Foram ensinados três comportamentos anti-rapto para adolescentes neuro divergentes, os mesmos ensinados por Gunby et al. (2010):

a) Dizer não – Em momentos de ameaça de sequestro, quando um adulto desconhecido se aproximasse do adolescente e tentasse convencê-lo a sair do local com ele, independente do que for oferecido, o adolescente deveria se recusar, dizendo "não" ou derivados deste, como "não vou", "nunca", "não posso", "não, obrigado" etc.

b) Afastar-se do possível sequestrador – Após dizer não, o adolescente deveria afastar-se da pessoa que tentou sequestrá-lo, indo a outro ambiente ou ao menos se colocando distante fisicamente da pessoa perigosa. Esse comportamento de afastar-se fisicamente poderia ser a partir de sair correndo ou sair andando.

c) Aproximar-se de um adulto conhecido e confiável e contar o ocorrido – O adolescente deveria aproximar-se de uma pessoa que já conhece e relatar o ocorrido. Este relato poderia ser descrevendo que uma pessoa estranha tentou levá-lo embora, mas que conseguiu fugir, ou apenas descrevendo que um estranho o chamou para sair com ele.

Fases do Estudo. Após o pré-treino de discriminação de faces conhecidas e desconhecidas, o procedimento do estudo envolveu cinco fases, denominadas: 1) linha de base ou testes de rapto pré-treino; 2) ensino de comportamentos anti-rapto a partir do BST; 3) testes de rapto pós-treino; 4) generalização e; 5) manutenção e manutenção da generalização.

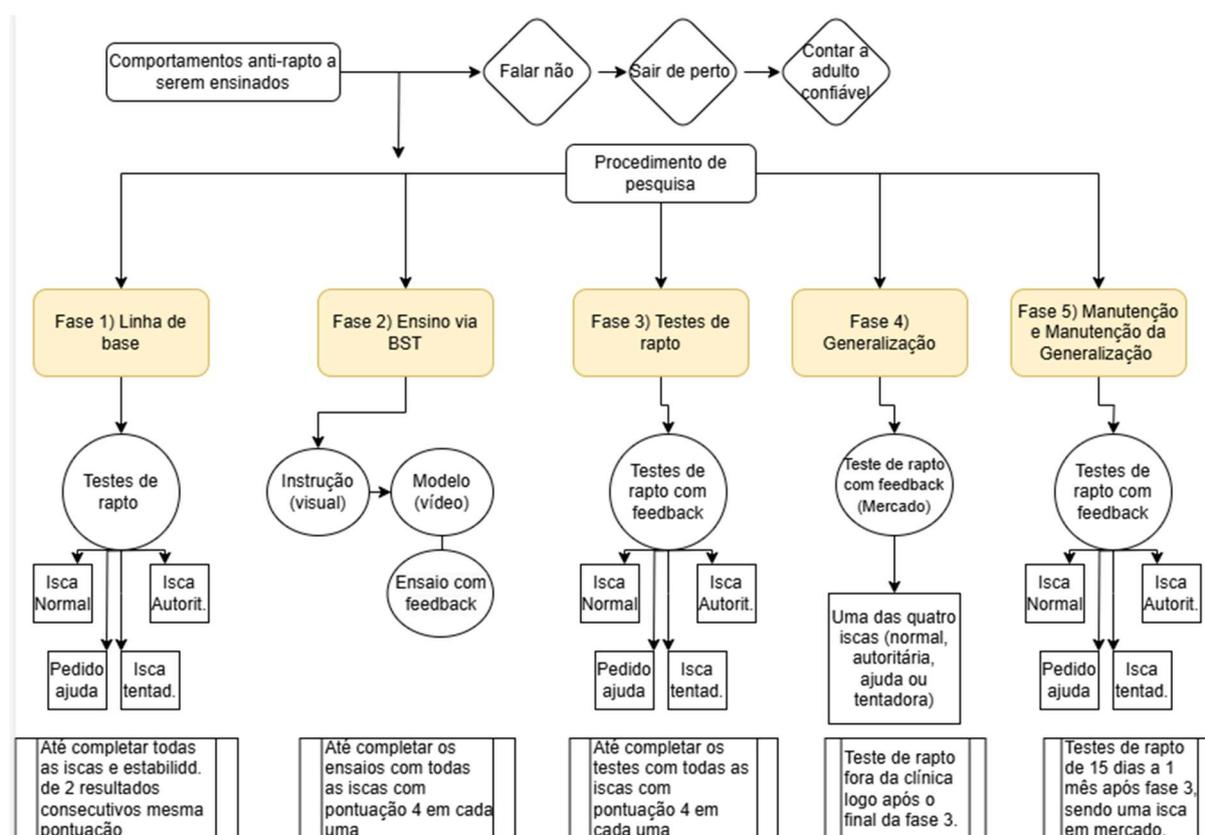
Foi utilizado o delineamento de linha de base múltipla não concorrente que se baseou em critérios descritos em Byiers et al. (2012) para efetividade do procedimento, visto que seria difícil e inapropriado reverter os comportamentos ensinados (estratégias de segurança anti-rapto) aos participantes. A intervenção de ensino dos comportamentos anti-rapto via BST iniciou em momentos diferentes para cada participante. O início do ensino dos comportamentos anti-rapto ocorreu quando cada participante já havia passado por testes de rapto das quatro iscas

na linha de base, e tivesse pontuações demonstrando uma tendência não crescente, ou seja, com notas parecidas (alterando em no máximo 1 ponto) nos dois últimos testes de rapto da linha de base.

O resumo de todo procedimento do estudo está disposto na Figura 1.

Figura 1

Fluxograma do procedimento



Fase 1 – Linha de Base ou testes de rapto pré-treino. O participante passou por testes de rapto em que foram pontuados seus comportamentos de evitação de sequestro citados acima, sem nenhum ensino ou nenhum feedback corretivo. Esses testes de rapto ocorreram em locais da clínica pouco frequentados pelo adolescente, como andares em que nunca foi atendido, salas novas ou locais de convivência que não costuma ir. A seguir está descrito o *Script* de um teste de rapto.

O adolescente foi ao local do teste com um adulto de confiança – um adulto conhecido, sendo sempre a experimentadora. Após em média três minutos neste local, a experimentadora avisou para o adolescente que iria se ocupar com outras coisas – por exemplo, iria buscar um jogo, e que o adolescente deveria aguardar sozinho por alguns instantes. A experimentadora se manteve distante, porém de forma que pudesse estar visível para o adolescente, enquanto um segundo adulto, desconhecido do adolescente – confederado do experimento – aproximou-se e tentou sequestrá-lo.

A tentativa de sequestro ocorreu com o adulto desconhecido dispendo vocalmente de uma das quatro iscas para sequestro descritas por Gunby et al. (2010): iscas simples (como uma fala do tipo “vem cá” ou “vem comigo”); iscas estimulantes ou tentadoras (como falas do tipo “vem ver meu videogame” ou “vem comigo que te pago um doce”); iscas autoritárias (como falas do tipo: “sua mãe mandou você vir comigo agora”) e iscas no formato de pedido de ajuda (como falas do tipo: “eu machuquei meu joelho, vem me ajudar?”).

Para as "iscas estimulantes", foram utilizados itens que eram de interesse do participante, apresentados por seus cuidadores na resposta dadas na entrevista sobre suas preferências. A ordem da apresentação de cada isca foi randomizada para os participantes em todas as fases em que ocorrerem testes de rapto, e apenas uma isca foi utilizada em cada teste de rapto.

Os comportamentos dos adolescentes foram registrados pela experimentadora a partir da pontuação a seguir: Zero pontos – saiu com o estranho; 1 ponto – não saiu, mas falhou em dizer não, apenas ficou ao lado do sequestrador; 2 pontos – disse "não", mas permaneceu no ambiente e não reportou a ninguém de confiança; 3 pontos – disse não e saiu da área, mas não reportou a ninguém de confiança; 4 pontos – disse não, saiu da área e imediatamente reportou a um adulto de confiança. Este formato de pontuação foi utilizado em toda a pesquisa. Além

disso, durante os testes de raptos na linha de base, o adulto confiável do adolescente não apresentou feedbacks, esboçando faces neutras após qualquer comportamento do adolescente.

Durante o teste de raptos em linha de base e também em todos os outros testes de raptos (que ocorreram no pós-treino, manutenção e generalização), a reação do adulto sequestrador a qualquer tipo de erro, total ou parcial do adolescente foi: adulto dizer “desculpe, esqueci que tenho que fazer outra coisa” e ir embora. Por outro lado, a reação deste adulto quando o adolescente desempenhasse todos os comportamentos esperados (pontuação 4), foi de sair correndo – mimetizando um sequestrador que fracassou fugindo do espaço do sequestro.

O critério para passagem da fase da linha de base para a fase de ensino foi que o adolescente tivesse passado por no mínimo 4 testes de raptos (sendo 1 de cada uma das 4 iscas), e que tivesse pontuação estável (variando em no máximo 1 ponto) em 2 testes de raptos seguidos, como o mínimo de critério de estabilidade. As sessões de teste de raptos em linha de base foram realizadas nos dias da semana que o adolescente esteve na clínica e pôde ficar um tempo a mais previamente combinado com seu cuidador para participação do experimento, com duração média de 5 minutos.

Fase 2 – Ensino com BST. As sessões de ensino ocorreram nas salas fechadas de atendimento individual, tendo cada adolescente uma sala de atendimento específica onde o ensino foi aplicado. O ensino a cada adolescente ocorreu de forma individual, em sessões das quais participaram um adulto conhecido pelo adolescente (um terapeuta que já o atendia) em conjunto com a experimentadora.

Cada sessão de ensino teve duração de no máximo 30 minutos, passando pelas etapas do BST em cada sessão – instrução, modelo e ensaio com feedback. A escolha da ordem das iscas a serem ensinadas em cada sessão foi randomizada, porém o ensino de uma isca só se

repetiu para o mesmo adolescente após todas as outras serem abordadas em sessões subsequentes.

O critério de encerramento de cada uma destas etapas do ensino dentro de uma sessão de BST foi que o adolescente conseguisse pontuar 4, ou seja, em uma sessão de BST o adolescente só passaria da instrução para a vídeo modelação quando conseguisse pontuar 4 ao descrever de forma completa o que deveria fazer diante de uma tentativa de sequestro a partir da isca vigente na sessão. O mesmo ocorreu para passagem, ainda dentro de cada sessão, do vídeo modelação para o ensaio, e também para a finalização da sessão de ensino, o adolescente deveria pontuar 4 no ensaio após os feedbacks. Tal critério de passagem foi delimitado para que fosse possível uma aprendizagem com o mínimo de erros possível, e quando estes aconteciam, recebiam feedbacks corretivos e uma nova oportunidade para acerto após o feedback dentro da mesma sessão. Assim, em todas as sessões de ensino, todos os adolescentes atingiriam ao final a pontuação 4 em todas as fases.

É importante afirmar que diferente da etapa de ensaio, onde o comportamento foi observado diretamente, durante a instrução e a vídeo modelação em cada sessão de BST o desempenho dos participantes foi medido a partir da resposta a perguntas sobre todos os passos necessários e entendidos pelo adolescente para evitar um sequestro (dizer não, se afastar, contar para um adulto).

Etapa 1 do ensino BST - Instrução. A sessão se iniciou por um fortalecimento da relação do adulto e da experimentadora com o adolescente, em que este escolhia um jogo ou brincadeira para dar início. Após esta primeira interação, a experimentadora introduzia o assunto de trabalho da sessão, mostrando para o adolescente o recurso visual (Apêndice H) que variou a depender do tipo de isca que foi trabalhado na sessão.

Durante a etapa 1, de instrução, o adulto conhecido e a experimentadora trocavam turnos na leitura do recurso visual e análise das imagens. Após a leitura conjunta, um dos

adultos perguntava ao adolescente o que ele compreendeu da história e o que ele aprendeu que deveria fazer quando um adulto desconhecido chegasse oferecendo um convite tentando levá-lo embora, como por exemplo: “você pode ir embora com adultos desconhecidos?”. Caso o adolescente conseguisse descrever corretamente o que fazer (dizer não, afastar-se e contar a um adulto conhecido), a experimentadora diria que o adolescente acertou e passaria para a etapa 2 do ensino (vídeo modelação). Caso o adolescente não conseguisse relatar o que fazer ou relatasse de forma incompleta, suas dúvidas eram sanadas repetindo a leitura da parte da história não compreendida até que o adolescente conseguisse descrever corretamente e de forma completa o que fazer em caso de ameaça de sequestro. Assim, uma tentativa na fase de instrução consistiu em: leitura do recurso visual e perguntas sobre seu entendimento feitos pelos adultos para o adolescente, resposta desse adolescente e feedback dado para essa resposta.

Etapa 2 do ensino BST – Vídeo Modelação. Após a etapa de instrução, o adulto conhecido e a experimentadora mostraram um vídeo ao adolescente, ainda sobre o mesmo tipo de isca sendo abordado. O vídeo foi orientado pelo Script de vídeos de iscas (Apêndice I), e mostrou uma pessoa emitindo comportamentos esperados (pontuação 4) frente a uma isca para sequestro alvo da sessão de BST, apresentada por outro adulto.

Após a passagem do vídeo, a experimentadora perguntou ao adolescente se ele entendeu se a pessoa no vídeo fez tudo adequadamente para evitar um sequestro como discutido na etapa 1 de instrução, e se sim, o que deveria ser feito nessa situação perigosa. Se o adolescente respondesse que entendeu e conseguisse nomear corretamente todos os comportamentos esperados, houve a passagem de fase do BST para o ensaio com o feedback. Se o adolescente não entendesse e nomeasse de forma incompleta os comportamentos esperados, o vídeo seria passado mais uma vez (o que foi considerado uma nova tentativa), pausadamente, para que o modelo de comportamento correto frente a uma tentativa de rapto fosse compreendido e relatado de forma completa pelo adolescente.

Um exemplo de vídeo de um dos quatro tipos de isca está disposto na Tabela 1.

Tabela 1

Exemplo de Vídeo - Sessão de BST na Fase 2 – Isca Autoritária

Vídeos	Participantes	Cenas
Vídeo - Todos	Adulto 1 (papel de familiar)	Familiar deixa seu filho sozinho na fila do supermercado e se afasta um pouco. Diz: "filho, me espera na fila que vou buscar feijão".
	Adulto 2 (papel de adolescente)	O adolescente começa a brincar sozinho com um brinquedo que levou ao supermercado, enquanto espera na fila
	Adulto 3 (papel de sequestrador)	Adulto desconhecido chega atrás do adolescente e relata "Seu pai pediu para você vir comigo até meu carro".
Vídeo - Resposta correta	Adulto 2 (papel de adolescente)	Adolescente diz "Não vou!", sai da fila em busca do adulto familiar e afastando-se do desconhecido e ao encontrar seu familiar, conta a ele que um adulto desconhecido tentou levá-lo para seu carro.

Etapa 3 do ensino BST – Ensaio comportamental e feedback durante o ensaio. Na última etapa de ensino, o adolescente participou de um ensaio comportamental junto com o adulto conhecido e a experimentadora. Este ensaio foi uma encenação presencial do vídeo recém-assistido. O adolescente desempenhava o papel da vítima do vídeo, o adulto conhecido desempenhou o papel da pessoa confiável e a experimentadora o papel de pessoa que tentaria o sequestro utilizando a isca alvo de ensino na sessão em questão. O ensaio de rapto aconteceu como no vídeo com a isca aprendida na sessão.

Durante o ensaio comportamental, feedbacks tanto corretivos quanto positivos foram realizados assim que o adolescente se comportasse, respectivamente, de forma incompleta (pontuações 0, 1, 2 ou 3) ou completa (pontuação 4). Os feedbacks foram descritivos, ou seja,

sempre apontando o que o adolescente fez de adequado e o que ele poderia ter feito de diferente. Após um feedback para uma pontuação abaixo de 4 no ensaio comportamental, a experimentadora também lembrava o adolescente do desempenho esperado e retomava o ensaio do início, finalizando-o assim que o adolescente atingisse o critério 4 em um ensaio na sessão.

Uma sessão do BST como um todo ocorreu no máximo uma vez por dia, ou seja, no máximo uma isca foi trabalhada em um mesmo dia. As sessões de ensino foram encerradas quando um participante havia passado pelas quatro iscas, atingindo o desempenho de pontuação 4 para cada uma das quatro iscas em cada uma das partes do BST.

Todos os desempenhos dos adolescentes nas sessões de treino e o número de sessões necessárias para cada adolescente aprender foram registrados com o mesmo sistema de pontuação utilizado na linha de base e nos testes de raptos pós treino. Além disso, foram registrados também a quantidade de repetições de cada passo do ensino em uma mesma sessão para análise do processo de ensino como um todo.

Fase 3 – Testes de Raptos pós treino. A fase em questão serviu para analisar se o processo de ensino fora suficiente para emissão das respostas de segurança anti-rapto pelos adolescentes. Nessa fase os testes de raptos foram idênticos aos da linha de base, com apenas uma diferença: os desempenhos tiveram feedback descritivo corretivo para erros e feedback positivo para acertos. A reação do adulto de confiança do adolescente em casos de acerto total (pontuação 4) foi a de agradecê-lo por sua coragem de ter contado tudo, e em casos de acerto parcial ou erro (pontuações abaixo de 4) a reação foi a de fornecer o feedback corretivo via instrução de como o adolescente deveria ter se comportado. É importante afirmar que apenas um teste de raptos ocorreu a cada dia, não se repetindo em casos de erros, visto que o adulto confederado sequestrador era desconhecido pelo participante e assim a situação mimetizava uma tentativa de raptos “real” para esta, não mais parte do ensino.

Em situação de teste de raptos pós-treino, o adolescente foi junto com a experimentadora (adulto conhecido) a uma área da clínica que nunca foi. Nesse momento, a experimentadora deixava o adolescente sozinho, seguindo o mesmo modelo que no episódio de teste de raptos da linha de base, e um adulto desconhecido do adolescente se aproximava e tentava um raptos, com uma das quatro iscas. Caso o adolescente errasse (obtivesse uma pontuação menor do que 4), a experimentadora entrava na situação e dava feedback do seu desempenho e do que ele deveria fazer em uma próxima vez que algo semelhante ocorresse. Caso o adolescente acertasse (pontuação 4) e relatasse a experimentadora, esta agradecia e dizia que o adolescente fez certo ao lhe contar.

Estes testes de raptos ocorreram no mínimo quatro vezes por participante (mínimo um de cada isca), em dias diferentes, até que o adolescente obtivesse pontuação 4 em todas as iscas. Os testes de raptos pós-treino ocorreram assim que as sessões de BST finalizaram, para cada participante, também no somente uma vez por dia.

Fase 4 – Generalização. Depois que o adolescente alcançasse o critério de acerto máximo em todos os tipos de isca nos testes de raptos, ocorreram testes de generalização fora de contexto clínico, sendo estes idênticos aos testes de raptos no pós ensino: sem ensino de BST novamente, e com feedback corretivo caso ocorressem erros, porém realizado em ambiente externo à clínica, em um supermercado, com o objetivo de avaliar o desempenho dos adolescentes em locais externos à clínica, logo, diferentes de onde haviam aprendido a fugir dos raptos anteriores.

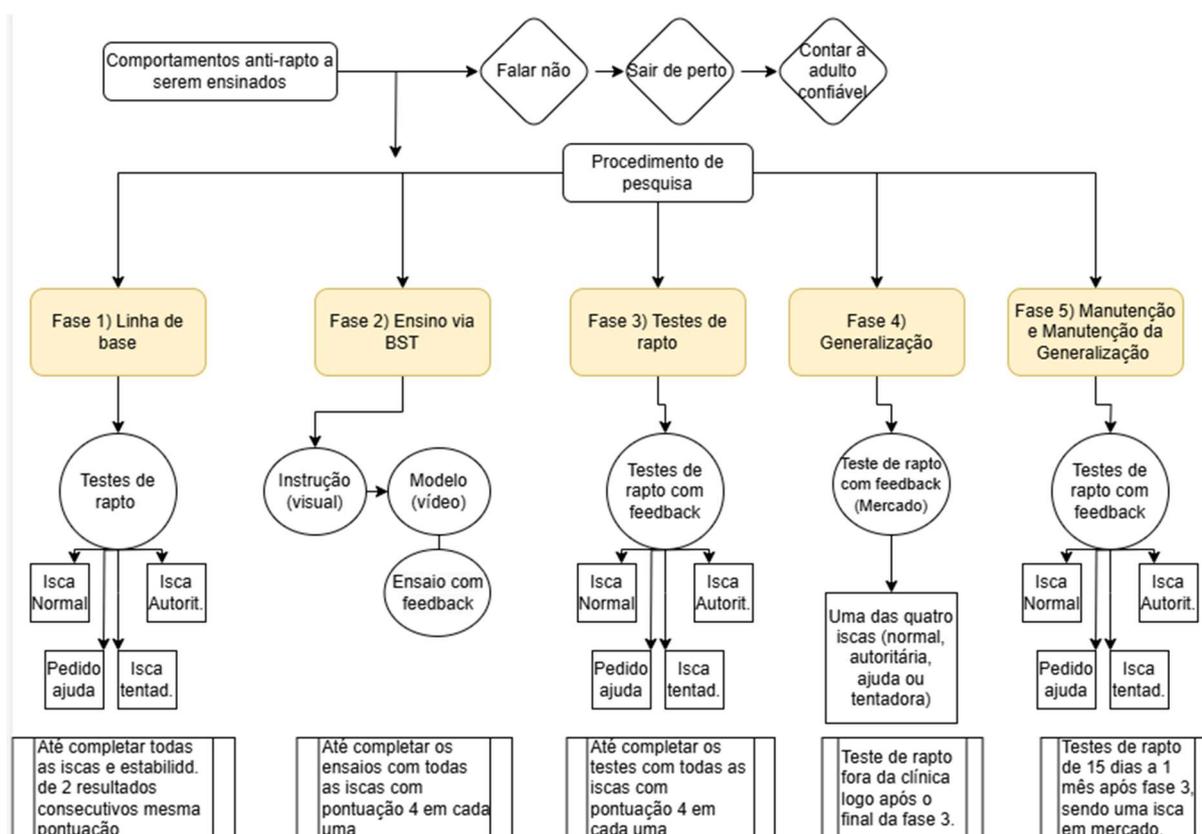
O local foi um supermercado localizado a 300 metros da clínica, já conhecido pelos adolescentes, visto que são frequentes as saídas terapêuticas para ensino de repertório de compras e manejo de dinheiro. A este mercado foram o participante junto de seu adulto de confiança, além do adulto raptor desconhecido – este último indo separado do adolescente. O teste de raptos ocorreu da mesma forma que das outras vezes.

Fase 5 – Manutenção e Manutenção da generalização. Com a finalização dos testes de rapto pós treino, ocorreram novos testes para cada tipo isca também idênticos aos de dentro da clínica, porém ocorrendo de 15 a 30 dias após eles. Dessa forma, foram quatro os testes de manutenção, para análise da duração do desempenho dos adolescentes ao longo do tempo. Por fim foi realizado um teste de manutenção da generalização idêntico ao teste de generalização, porém aproximadamente 30 dias após este, sendo realizado no mesmo supermercado.

O resumo de todo procedimento do estudo está disposto na Figura 1.

Figura 1

Fluxograma do procedimento



Fidedignidade. O cálculo da fidedignidade dos registros de resultados (pontuações de 1 a 4 dadas a cada adolescente em cada fase), foi estabelecido pela avaliação do acordo entre observadores de 25% das gravações das sessões. Elas foram analisadas por uma pesquisadora

independente, que não fez parte do procedimento em nenhum momento, e os desempenhos de cada adolescente em cada uma das fases foi pontuado. A porcentagem de fidedignidade foi obtida a partir da comparação entre as pontuações de ambas as partes (experimentadora presente e pesquisadora independente que assistiu às gravações), que resultou em um percentual de concordância (de 0 a 100%) de cada sessão analisada. Esse percentual por sessão foi somado e dividido pelo total de observações, resultando no percentual de fidedignidade final.

Integridade. A integridade da intervenção para ensinar, a partir do BST, as estratégias anti-rapto foi avaliada a partir da pesquisadora independente, a qual assistiu os vídeos das sessões de BST e registrou se todos os passos descritos no procedimento foram implementados de forma correta. O protocolo utilizado foi o “Protocolo de Integridade da Intervenção” de Ramos (2019) – Apêndice J, adaptado especificamente para o estudo em questão, e os critérios de avaliação de todas as fases são resumidos em: A (atendido), NA (não atendido) e NSA (não se aplica). A forma de cálculo da integridade do procedimento foi alcançada a partir da divisão, em cada sessão assistida, das etapas corretas pelo total de etapas. Após isso, esse valor para cada sessão foi somado, dividido pelo número total de sessões assistidas, e inserido em porcentagem, tal qual descrito por Silva (2023) em seu estudo.

Validade Social. Foram formulados dois questionários de Validade Social. O primeiro (Apêndice K) foi respondido pelos adultos: tanto os confederados participantes da pesquisa quanto os familiares dos adolescentes participantes, após a finalização do estudo. Foram abordados com os pais e adultos confederados os seguintes aspectos: perguntas sobre a importância do ensino de estratégias anti-rapto, sobre a mudança no repertório de segurança dos participantes observada, sobre a adequação do formato de ensino, sobre a experiência na

participação como confederados e sobre a possibilidade de permissão ou participação em futuros estudos para novos ensinos de estratégias de segurança.

Para os adolescentes participantes, também foi aplicado um questionário de Validade Social (Apêndice L) confeccionado para acesso da validade a partir das respostas dos próprios adolescentes neuro divergentes participantes da pesquisa. Para os adolescentes, os aspectos abordados foram sobre a impressão em relação a participação, em relação ao que eles mesmos aprenderam e em relação a partes positivas e negativas do processo de aquisição dos repertórios.

Resultados

Para avaliar a eficácia do ensino através do BST na aprendizagem de três comportamentos de segurança por adolescentes neuro divergentes frente a tentativas de rapto foram propostas análises de três comportamentos alvo de ensino: dizer não, se afastar e contar sobre a tentativa de rapto para pessoas adultas.

Integridade e Fidedignidade

O percentual de fidedignidade das pontuações dadas para os treinos de discriminação anteriores à linha de base de ambos os participantes foi de 100% de acordo entre observadores. O mesmo ocorreu para as pontuações de linha de base e de pós treino para L. No caso de B., o acordo entre observadores na linha de base resultou também em 100%, enquanto no pós-treino resultou em 98%.

Em relação à integridade do procedimento, os momentos assistidos e pontuados pela segunda pesquisadora foram, para L, o primeiro teste de rapto de linha de base, as sessões 2 e 5 de ensino via BST, o segundo teste de rapto de pós treino e o terceiro teste de follow-up. Em todos esses, todos os critérios foram pontuados como “atendidos” pela segunda pesquisadora.

Para B. os momentos em que a integridade foi pontuada foram os testes de rapto 2 e 4 de linha de base, as sessões 3, 7 e 11 de ensino via BST, os testes de rapto pós-treino 3 e 6, assim como o teste de generalização e por fim o segundo teste de follow-up. Também em todos os momentos os critérios foram pontuados como “atendidos”. Dessa forma, o percentual de integridade dos procedimentos do presente estudo é de 100%.

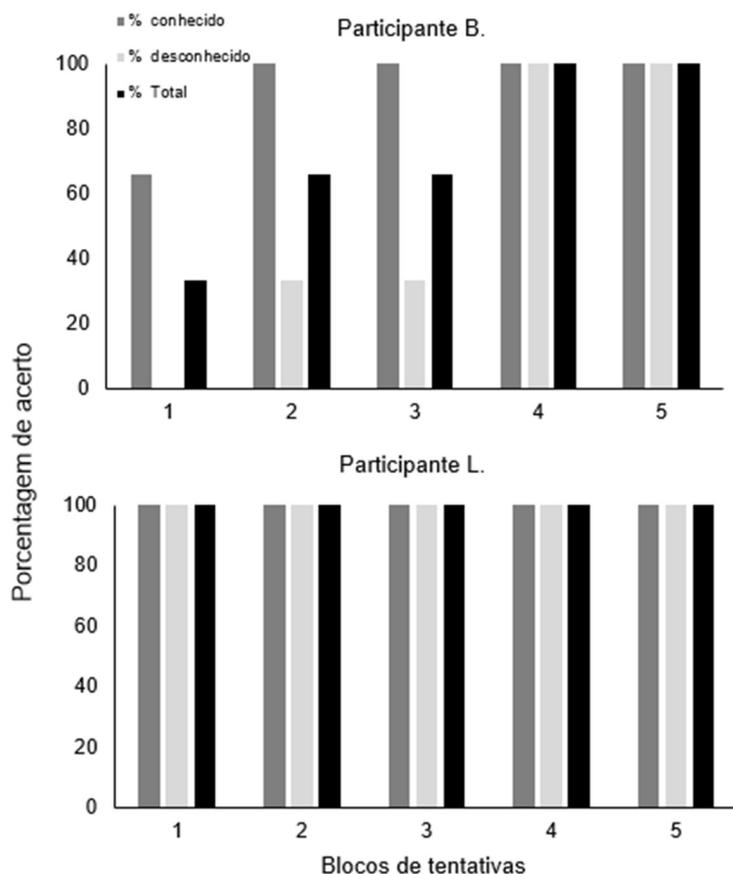
Treino de discriminação

Os resultados de ambos os participantes no treino de discriminação entre faces conhecidas e desconhecidas anterior à linha de base estão dispostos na Figura 1 na qual está

representada a porcentagem de acerto no treino discriminativo de faces conhecidas versus faces desconhecidas.

Figura 1

Porcentagem de acerto no treino discriminativo de faces conhecidas versus faces desconhecidas



L. acertou em todos os estímulos mostrados, descrevendo quem conhecia (e seus nomes, parentesco, de onde conhecia) e quem nunca tinha visto na vida, chamando-os de estranhos. Já B. inicialmente se confundia, dando risada e considerando conhecidas as pessoas que tinham um cabelo ou a cor dos olhos semelhante a pessoas que eram seus familiares, mesmo que errasse pouco em nomear pessoas conhecidas como desconhecidas. Depois das sessões de treino, B. conseguiu acertar por duas sessões seguidas todas as distinções.

L. passou por três blocos de tentativa na primeira sessão e mais dois blocos de tentativa na segunda sessão. B. passou por dois na primeira sessão, dois na segunda sessão e mais um na terceira sessão. Ambos os participantes atingiram o critério de 80% de acerto em duas sessões consecutivas, sendo que L. precisou de apenas duas sessões e B. de três sessões.

Testes de Rapto pré e pós ensino

Com a aprendizagem de distinção entre faces conhecidas e desconhecidas, foi realizado o ensino por meio do BST (Fase 2), que será apresentado posteriormente. Antes e após o ensino, foram realizados testes de rapto pré e pós-treino. Os testes de rapto anteriores ao ensino são os de linha de base e após o ensino aqueles realizados em todo pós-treino, generalização e manutenção.

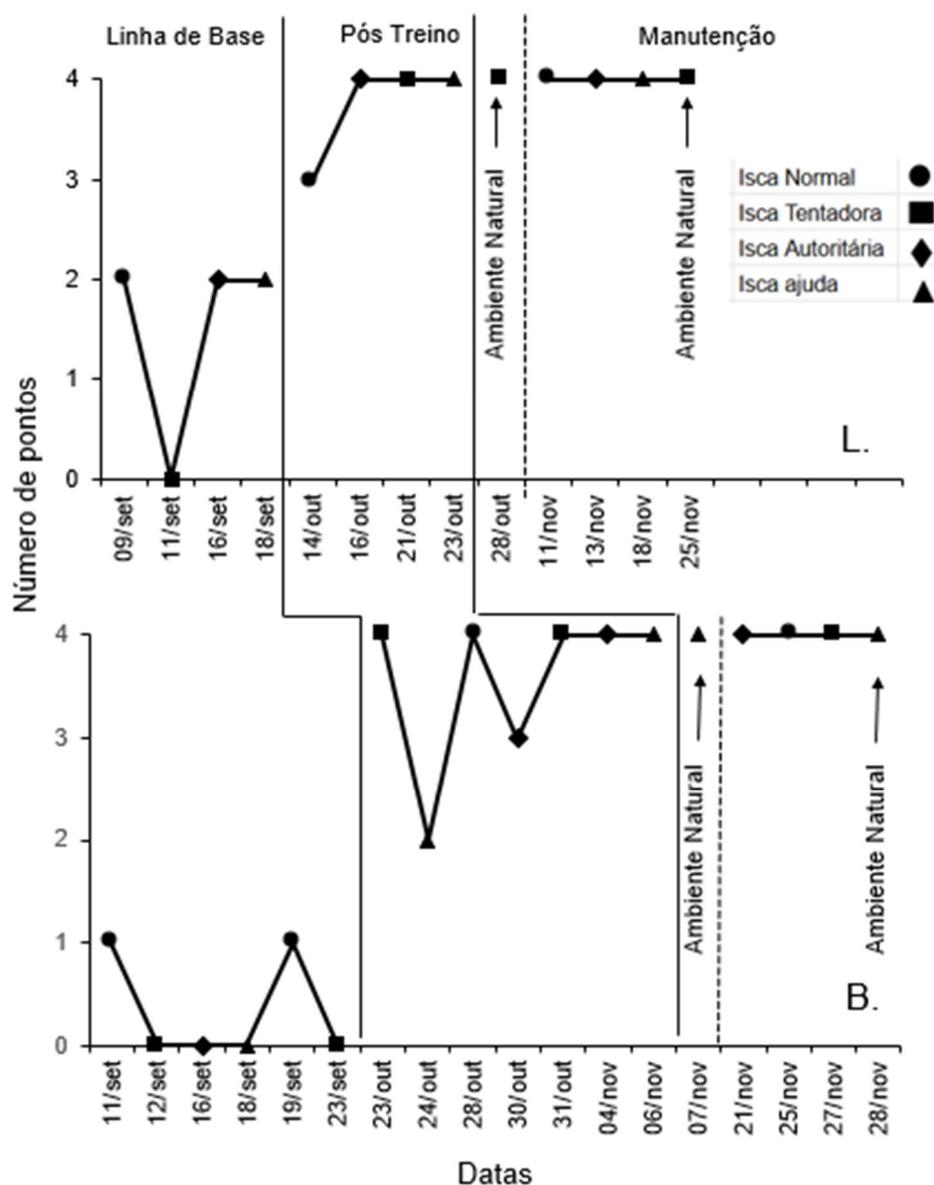
Na Figura 2, estão representadas as pontuações obtidas em cada prova de rapto nas sessões (indicadas por datas) de linha de base, pós-treino, manutenção, generalização e manutenção da generalização de L. (painel superior) e B (painel inferior).

Os dois participantes passaram pelas quatro iscas na Linha de base. L. iniciou o procedimento primeiro e passou apenas uma vez por cada isca. A participante pontuou 2 para três das quatro iscas testadas antes do ensino, demonstrando que, na maioria das vezes, não iria embora com o sequestrador, mas também não emitiria nenhum comportamento para além de recusar-se a sair com ele, ou seja, L. permaneceu no mesmo ambiente que uma pessoa potencialmente perigosa. Já para a isca tentadora, quando o adulto confederado sequestrador ofereceu um tablet para jogar Sonic, L. iria embora junto com ele sem emitir nenhum dos comportamentos de segurança antissequestro, pontuando 0. Durante a linha de base, como previsto, o adulto confederado fazendo papel de sequestrador nas situações de pontuação “2” deu as costas e saiu de perto de L, enquanto na situação de isca tentadora em que L. seria

sequestrada, o adulto olhou para seu relógio e relatou para L. que ele teria que ir embora pois estava atrasado, deixando-a no mesmo local.

Figura 2

Número de pontos obtidos nos testes de rapto realizados durante sessões de linha de base, pós treino, manutenção, generalização e manutenção da generalização



Tratando-se de B., o adolescente passou por seis testes em linha de base e obteve pontuações diferentes. B. pontuou por duas vezes 1 para apenas uma isca, a “normal”, onde um

sequestrador dizia apenas para B. segui-lo. Nessa situação, B. não o seguiu, e também não demonstrou nenhum outro comportamento de segurança anti-rapto, fazendo o contrário: O adolescente ficou sentado olhando para seu possível sequestrador, focou em outros itens do ambiente e “puxou papo” com o sequestrador sobre alguns brinquedos da sala. Em todas os outros quatro testes, B. se comportou de forma diferente: Aceitou seguir o adulto desconhecido uma vez quando este pediu ajuda, duas vezes quando o adulto apresentou um desenho ou tampinhas para montar e mais uma vez quando o adulto disse que seus pais demandaram que B. o seguisse até o carro. Quando B. pontuou 1, o adulto sequestrador deu as costas, se despediu e foi embora, e nas pontuações 0, o adulto reagiu de forma a criar uma situação em que precisaria também ir embora sem levar B. junto com ele, mesmo que o adolescente tivesse aceitado seu convite.

Comparando os dados de linha de base dos dois participantes, L. na maioria das vezes recusava-se a sair com o desconhecido, enquanto B. em quatro das seis provas de linha de base, em duas semanas diferentes, demonstrou que possivelmente seria sequestrado em situações de vida real. Além disso, enquanto L. teve maior dificuldade em evitar um estranho quando este lhe oferecia algo que gostava (isca tentadora), B. teve maior dificuldade em evitar estranhos em contextos tentadores, em pedido de ajuda e também em chamadas autoritárias.

Mesmo na primeira prova de rapto em linha de base, L. conseguiu recusar o convite do desconhecido, mantendo esse desempenho também nas duas últimas provas de rapto dessa fase. Algo semelhante aconteceu com B., que na primeira prova de rapto pontuou mais do que nas seguintes, com exceção da penúltima prova na qual pontuou também 1. As duas provas de rapto que B. melhor se saiu foram em iscas “normais”, com falas como “me segue até meu carro” ou “vem comigo agora”, porém mesmo nessas, o adolescente não se recusava nem aceitava ir com o estranho, apenas se mantinha parado, focando em outros itens do ambiente.

Nos testes pós-ensino, ou seja, após os participantes passarem pelo ensino das estratégias antissequestro a partir do BST, os comportamentos de segurança de L. aumentaram: na linha de base a pontuação mais frequente de L. foi 2 (apenas recusar-se a sair), enquanto no pós-treino a pontuação mais frequente foi 4, acertando todos os passos, e a pontuação mínima aumentou para 3. L. durante toda fase após o ensino passou por nove testes de rapto, onde as iscas foram alternadas. Já na primeira prova de rapto no pós-treino, L. atingiu a pontuação de 3 com a isca Normal, se esquecendo apenas de contar para um adulto conhecido o ocorrido e recebendo feedback imediato em relação a isso. No próximo teste dois dias depois e em todos os outros seguintes, a participante acertou e emitiu todos os comportamentos ensinados via BST e esperados, conseguindo recusar o convite do sequestrador, sair de perto do mesmo e contar para uma adulta conhecida da tentativa de sequestro independente da isca utilizada. Tal desempenho pode indicar que tanto a consequência para seu erro inicial quanto a sequência temporal de apresentação de iscas, e não necessariamente o tipo de cada isca, puderam influenciar o desempenho da participante, visto que passado o primeiro dia de pós-treino L. pontuou 4 em todos os outros testes de rapto.

L seguiu com o mesmo desempenho em um teste de generalização fora da clínica (dia 28/10), onde um adulto se aproximou e ofereceu a ela jogar o novo jogo do Nintendo Switch (isca tentadora). Mesmo com o uso da isca em que teve maior dificuldade na linha de base, e com a apresentação desta em contexto externo ao da aprendizagem, L. conseguiu manter seu desempenho de pontuação 4, recusando-se, saindo de perto e contando para a experimentadora do ocorrido.

Em suma, é possível entender a partir dos dados de L., que antes do ensino conseguia na maioria das vezes apenas recusar o convite de estranhos, exceto quando estes lhe ofereciam algo que L. gostava muito. Nos testes de sequestro após o ensino em 4 das 5 tentativas de rapto, falhou apenas em contar para um adulto conhecido no primeiro teste do pós-treino, porém

emitiu todos os comportamentos ensinados e esperados para se evitar um sequestro nos testes seguintes, mesmo quando este envolvia algo de sua preferência e quando o teste ocorria fora do setting em que os aprendeu.

O participante B. passou pelo pós-treino por mais sessões que L para atingir o critério de finalização do pós-treino, o qual era pontuação 4 para todas as iscas. As pontuações de B. após o ensino variaram inicialmente entre 2 (apenas dizer não e não se afastar nem contar para ninguém) na isca de pedido de ajuda, 3 na isca autoritária (disse não e saiu de perto do sequestrador, apenas), e 4 (pontuação máxima) nas outras iscas apresentadas. Apesar de ter errado mais do que L., B. errou em apenas duas das oito tentativas. Tal desempenho, porém, não foi linear, pois primeiro B., frente a uma isca tentadora conseguiu a pontuação máxima, e no dia seguinte frente a um pedido de ajuda pontuou 2, tendo consequência corretiva imediata. Quatro dias após, B. conseguiu novamente dizer não, afastar-se e contar para um adulto acontecido frente a uma isca normal de um sequestrador, porém dois dias depois pontua abaixo do máximo, dessa vez conseguindo dizer não e sair de perto mas se esquecendo de contar para um adulto conhecido e recebendo feedback corretivo para isso.

É importante afirmar que os feedbacks (correções) para erros dos dois participantes ocorreram contingentes a quaisquer pontuações abaixo de 4, assim que um participante deixava de emitir algum dos comportamentos esperados, porém, a tentativa não se repetia visto que o participante já havia passado por um teste de raptos no mesmo dia.

B. após quatro testes de raptos que ocorreram durante o passar de oito dias, conseguiu pontuar 4 novamente e seguir com a mesma pontuação até o final das provas de raptos, incluindo no teste de generalização, realizado em ambiente natural (supermercado). O fato de B. ter seguido acertando nos quatro últimos testes possibilita uma análise de resultados também em função do número de testes de raptos que cada adolescente foi repetidamente submetido ao longo do tempo.

Durante os quatro testes de manutenção que ocorreram catorze, dezesseis, vinte e um e vinte e oito dias após o pós-treino e sem novas oportunidades de ensino do procedimento, L. seguiu com os desempenhos de pontuação 4 para todas as iscas apresentadas. O mesmo ocorreu com B., que nos quatro testes de manutenção que ocorreram catorze, dezoito, vinte e vinte e um dias após o último teste de raptó na clínica seguiu pontuando 4 também para todas as iscas.

Ensino a partir do BST

A análise dos resultados durante o processo de ensino dos componentes do BST para os participantes L. e B pode favorecer a compreensão dos efeitos do BST no ensino de comportamentos antissequestro para todas as formas de isca, ao longo do tempo e em diferentes ambientes. Tais resultados foram analisados em relação à quantidade de vezes em que cada componente foi repetido em cada sessão de cada isca, às contingências de feedbacks após os erros, que podem ter corroborado para a diminuição destes erros, e a luz da discussão sobre o processo de ensino via BST. Durante esse ensino, cada adolescente passou em uma mesma sessão por fases de instrução, modelo e ensaio dos comportamentos esperados.

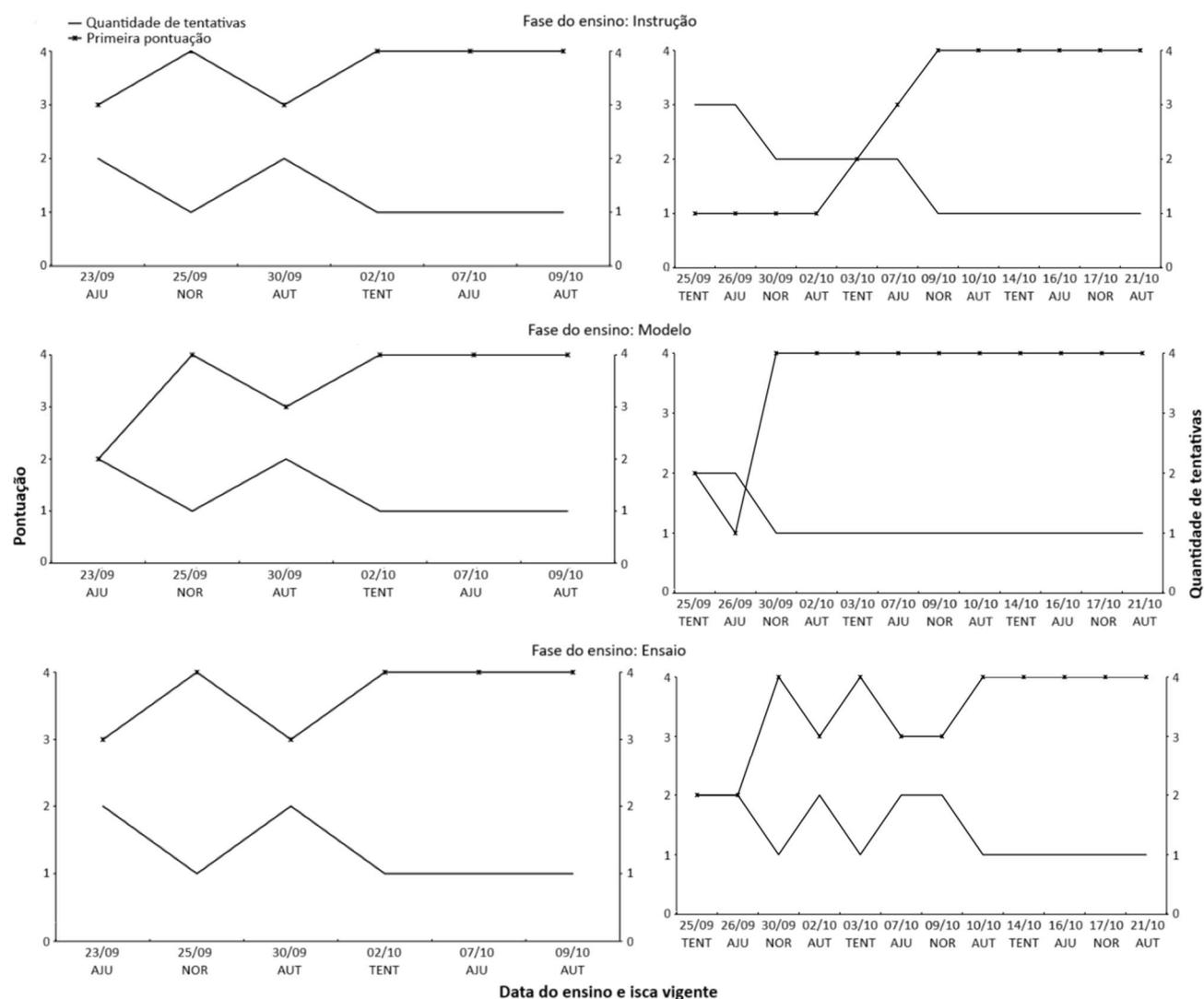
A duração média das sessões de ensino variou entre os participantes. As sessões de L. tiveram em média 14 minutos, enquanto as sessões de B. foram de 26,5 minutos, pois o participante precisou de mais repetições e mais correções em cada fase do BST.

Os dados do processo de ensino em cada componente (instrução, modelo e ensaio) do BST estão apresentados na Figura 3. Nela foram representadas a quantidade de vezes que cada componente foi repetido por sessão e o número de pontos obtidos na primeira vez em que cada componente foi ensinado na sessão vigente. Os dados de L. estão no painel à esquerda e de B no painel à direita.

Observa-se na Figura 3 que foram necessárias seis sessões de BST para que L. obtivesse a pontuação máxima nas quatro iscas (critério de encerramento do ensino). Já para B foram necessárias doze sessões

Figura 3

Número de tentativas em cada etapa de ensino do BST e os pontos obtidos na primeira tentativa a depender das iscas vigentes em cada sessão de ensino dos participantes L (a esquerda). e B. (a direita)



A participante L., durante o ensino por meio do componente instrução (gráfico superior a esquerda da Figura 3), pontuou menos do que 4 duas vezes: quando a isca vigente foi pedido de ajuda e quando a isca foi autoritária, na primeira e na terceira sessões. Nesses dois dias pontuou 3 e precisou de feedback corretivo lembrando-a de contar para um conhecido. O mesmo ocorreu durante o role-play (gráfico inferior a esquerda da Figura 3), nos mesmos dias precisando de correção e repetição também apenas uma segunda vez da dramatização de como

evitar estranhos que parecem pedir por ajuda e que parecem autoritários. Após apresentação do modelo (gráfico central esquerdo da Figura 3), L. pontuou menos do que 4 também duas vezes, nos mesmos dias e com as mesmas iscas: ajuda e autoritária. Na primeira sessão com isca “pedido de ajuda” (dia 23/09), L. pontuou pela primeira vez apenas 2 e relatou para a adulta conhecida após a tentativa que ela deveria apenas recusar-se a sair com uma pessoa, pois não poderia ajudar estranhos por ser ainda muito nova.

Para conseguir atingir a pontuação máxima, a participante L, em todas as vezes e para todos os componentes precisou de apenas uma repetição da instrução, do vídeo e do ensaio, conseguindo assim executar corretamente todos os passos corretamente.

Os resultados de L. analisados por fase de ensino indicam que a participante teve uma maior dificuldade no modelo em comparação com a instrução e o ensaio, visto que fora no modelo que a participante obteve a única pontuação abaixo de 3. No entanto é importante afirmar que este dia - com maiores dificuldades representadas por menores pontuações - foi precisamente a primeira data da fase de ensino, ou seja, a primeira sessão de ensino e primeira vez que L. estava sendo apresentada às estratégias antissequestro em todo procedimento.

Tratando-se de B., o participante teve menores pontuações e mais tentativas por sessão na fase de instrução, em comparação com as fases de modelo e ensaio. Na instrução (gráfico superior direito da Figura 3) dentro do processo de ensino, B. passou as quatro primeiras sessões pontuando 1 na primeira tentativa, aumentando nas sessões seguintes para 2 e 3, antes de começar a responder as perguntas sobre o que entendeu das instruções de forma completa. Para isso, B. também precisou ouvir três vezes as instruções nas duas primeiras sessões de ensino, e duas vezes as instruções nas próximas quatro sessões de ensino, conseguindo atingir pontuação 4 diretamente após a primeira instrução somente a partir da sétima sessão de ensino.

Esses dados da fase de instrução de B. mostram que o adolescente durante metade de seu processo de ensino - 6 das 12 sessões - pontuou menos do que 4 pontos após a primeira

instrução, precisando de duas ou três repetições da leitura do recurso visual para conseguir responder as perguntas com a pontuação 4. As repetições da instrução ocorriam quando B. errava ou quando B. solicitava que a instrução fosse lida novamente, e as respostas incompletas de B. eram conseqüenciadas também com correções, onde a experimentadora lembrava a ele de todos os passos necessários para garantir sua segurança.

Apesar de B. ter precisado de correção nas seis primeiras sessões na parte instrutiva do BST, o adolescente não se manteve com as mesmas pontuações ou mesmo tipo de erro nessas seis sessões. B. nas quatro primeiras sessões - e perpassando pelas quatro diferentes iscas - não conseguiu responder na primeira tentativa nada do que deveria fazer quando um adulto desconhecido oferecia perigo independente da isca, conseguindo relatar apenas que sabia que não podia falar com estranhos. Em relação a esses erros, B. recebia feedback e a instrução com uso do visual era repetida, para garantir que só passaria para o modelo quando conseguisse relatar quais comportamentos esperados diante de uma situação de sequestro.

Após as quatro primeiras sessões, B. já conseguia depois de instruído relatar que para além de não seguir estranhos, deveria recusar seus convites, mas ainda se esquecia dos outros passos, recebendo feedback e conseguindo relatar tudo o que deveria ser feito após apenas uma repetição da instrução. Seguindo em uma crescente, B. na sessão seguinte - sexta sessão - conseguiu ir além, relatando após primeira instrução que deveria recusar-se e sair de perto do desconhecido. Após feedback, correção e repetição nesta sessão, B. passou a acertar todos os passos do que fazer em situação de sequestro com apenas a instrução inicial. Tal crescente do processo de ensino na fase de instrução mostra que B. foi aprendendo e se lembrando de cada passo instruído, e mesmo com dicas mais desafiadoras (como autoritária, por exemplo), o processo do BST fez com que o adolescente após seis sessões conseguisse responder prontamente e de forma completa a perguntas sobre como manter sua própria segurança.

A apresentação do modelo durante o BST foi a parte do ensino com menor frequência de erros durante o ensino de B. (gráfico do meio à direita na Figura 3). O adolescente pontuou menos do que 4 duas vezes, pontuando 2 e 1 respectivamente nas iscas tentadora e ajuda, sendo estas também as duas primeiras sessões de ensino. Após feedback corretivo e repetição do vídeo uma segunda vez, B. conseguiu relatar todos os passos a se fazer em situações de perigo. Ao longo das outras sessões, bastou uma apresentação do vídeo para que ele respondesse todos os passos corretamente do que se fazer em situações de sequestro.

Durante o ensaio em cada sessão, B. comportou-se de forma diferente das duas fases anteriores. No ensaio das duas primeiras sessões B. pontuou inicialmente 2 (apenas relatou que diria não), e precisou de mais uma repetição de ensaio em cada uma das sessões para conseguir demonstrar os passos do que fazer nas situações perigosas. Depois das primeiras sessões, B. alternou entre pontuar 4 e não precisar de nenhuma repetição do modelo, e pontuar 3, precisando de mais uma repetição e de correção. Durante as sessões com iscas normal e tentadora conseguiu pontuação máxima já na primeira tentativa, e nas sessões com iscas de pedido de ajuda e autoritária conseguiu pontuação 3, precisando de uma repetição do role-play e de feedback corretivo. Como apresentado no gráfico inferior direito da Figura 3, seu desempenho não foi linear, e mesmo que tenha alternado em apenas 1 ponto, B. não se manteve com um responder estável nos momentos de ensaio como esteve nas fases do ensino de instrução e modelo (em ambas ele primeiro teve dificuldade, depois seguiu em crescente constante). Após a sétima sessão, B. no ensaio conseguiu a pontuação 4 na isca autoritária, e seguiu pontuando 4 em todas as outras iscas durante o ensino.

Em suma, B. teve um processo de ensino linear nas fases de instrução e modelo, iniciando nas primeiras sessões com mais dificuldade e menores pontuações e atingindo critérios para pontuação 4 constante nas sessões medianas e finais. Já na fase de ensaio, o adolescente teve maior dificuldade no início assim como nas outras fases, pontuando menos e

precisando de mais repetições, mas alternou entre conseguir pontuações máximas em isca normal e tentadora, e pontuações baixas em iscas autoritária e ajuda. Como um todo, B. demorou sete sessões para acertar completamente sem necessidade de feedback corretivo nem de repetição de tentativas, tendo as particularidades citadas como constitutivas de seu processo de ensino: maiores dificuldades nas fases de instrução e de ensaio, crescente de ensino nas fases de instrução e modelo, e ensino irregular ao longo do tempo porém regular em relação as iscas durante o ensaio comportamental.

Os resultados no processo de ensino a partir do BST descritos acima podem ser comparados à luz de outras variáveis presentes no ensino, comparados entre participantes e entre outras fases do procedimento do presente estudo. Como apresentado na Tabela 1, a pontuação média do ensino de L. foi maior do que a de B. em todas as fases do BST, exceto na fase de modelo. Ambos os participantes durante o ensino erraram mais na isca ajuda, mas B. também errou mais na isca tentadora, enquanto L. errou também mais na autoritária. Após o ensino, B. errou mais nas iscas ajuda e autoritária enquanto L. passou a errar mais na isca normal.

Tabela 2

Comparação de dados do ensino e pós teste de cada participante

Dado analisado	Participante B.	Participante L.
Pontuação média do ensino - Instrução	2,75 de 4,00	3,7 de 4,00
Pontuação média do ensino - Modelo	3,6 de 4,00	3,5 de 4,00
Pontuação média do ensino - Ensaio	3,4 de 4,00	3,7 de 4,00
Em que fase mais errou do ensino	Instrução	Modelo
Em que isca mais errou do ensino	Tentadora e ajuda	Ajuda e Autoritária
Pontuação média na linha de base	0,3	1,5
Pontuação média no pós teste	3,75	3,9
Em que isca mais errou no pós teste	Ajuda e autoritária	Normal

As respostas de B. no treino discriminativo - disponíveis na Figura 1 - mostram que o participante iniciou o procedimento sem saber diferenciar em todos os momentos conhecidos de desconhecidos, enquanto L. já o sabia e não precisou passar pela fase de ensino desse

comportamento. A aquisição desse repertório pode ser uma das variáveis para a maior dificuldade de B. no ensino e no pós-teste, quando comparado com L.

A análise pode ir também de encontro com os locais os quais as provas de raptos ocorreram. Para ambos os participantes no pós-teste, o local em que eles menos erraram - ou seja, o local em que eles pontuaram o mais perto de 4 - foi quando os testes de raptos ocorriam nos corredores, enquanto o local em que eles pontuaram o mais perto de 0 foi quando os testes ocorriam em locais mais cheios de itens, como mini mercadinho e quadra esportiva.

Por fim, o dado da Tabela 1 que refere à pergunta de pesquisa é o dado de pontuação média na linha de base e no pós-teste, onde a pontuação máxima seria 4,0. Enquanto L. pontuou em média 1,5 na linha de base e B. em média 0,3, no pós-teste a média de pontuação dos adolescentes respectivamente foi de 3,9 e 3,75. Esse dado pode demonstrar que antes do treino os participantes emitiam muito menos respostas de segurança do que após o treino com BST.

Validade Social

Em relação aos questionários de validade social, é importante afirmar que os dois adolescentes participantes, quando questionado presencialmente sobre a validade social do procedimento, responderam que gostaram de participar e que “acham legal fugir de quem faz mal” e “aprender que os adultos devem resolver”, enquanto os pais de ambos relataram que de início acharam interessante ou estranho um procedimento de “raptos controlados”. Um dos adultos confederados que respondeu o questionário relatou que de início também estranhou o procedimento de raptos planejados, mas que após conversar com a experimentadora entendeu a importância de ensinar em ambiente seguro os comportamentos de segurança.

Uma das mães quando questionada se havia percebido alguma mudança em sua filha adolescente respondeu que “(...) quando perguntei pra ela o que ela estava aprendendo, ela me disse algo bem legal, que aprendeu que me contar é a melhor saída, eu adorei(...)”. Isso demonstra a importância do ensino de comportamentos de segurança, visto que a adolescente

antes não pensava em contar sobre situações perigosas e aprendeu a focar em contar para sua mãe. Além disso, um dos confederados finaliza seu relato afirmando que o ensino em situação clínica foi essencial já que participou de um teste de rapto que, se ocorresse na vida real, seria um sequestro bem-sucedido para o criminoso.

De acordo com o relato de todos os envolvidos, o procedimento foi ao mesmo tempo “inesperado”, no sentido de colocar em situação de teste direto uma realidade perigosa que é a do sequestro, e “valioso”, sendo esta palavra utilizada por dois dos três confederados que responderam o questionário. Um deles ainda relatou que nunca pensou em como ensinar habilidades tão importantes sem só explicar o que não poderia ser feito, e que o procedimento abriu portas para a compreensão de que ensino não deveria vir só de instrução do que é proibido, sendo mais importante deixar claras as respostas alternativas esperadas pelo adolescente. Além disso, uma das mães adiciona que novos procedimentos podem ser criados para ensinar, da mesma forma, segurança on-line para sua filha adolescente, já que a mãe se preocupa com sequestros que podem se iniciar nesse formato também. Por fim, em uma escala de 0 a 5 todos os adultos – pais e confederados – responderam “5” para a importância de ensinarmos estratégias preventivas para os adolescentes participantes.

Discussão

O presente estudo teve como objetivos a análise da eficácia do ensino através do BST na aprendizagem de três comportamentos de segurança antissequestro para adolescentes neurodivergentes, além de avaliar a generalização desses comportamentos para um ambiente diferente do treinado e sua manutenção ao longo do tempo, também analisando por fim a validade social de todo procedimento com os adolescentes, seus pais e os adultos confederados da pesquisa.

A partir dos dados apresentados é possível concluir que o BST é uma estratégia de ensino que pode auxiliar adolescentes autistas e com deficiência intelectual a emitirem comportamentos de segurança contra sequestros, visto que na linha de base ambos os participantes não emitiram todos os comportamentos considerados necessários para proteção diante uma situação de sequestro, atingindo no máximo 2 pontos e que após o ensino conseguiram atingir a pontuação máxima de 4 em todas as iscas testadas. Tal resultado é consistente com os estudos da área, que também concluem que o BST é efetivo para ensinar habilidades de prevenção a sequestro para pessoas neuro divergentes (Tekin-Iftar et al., 2021). O presente estudo avançou na área de pesquisa ao realizá-la em outro continente que não o norte-americano e europeu, estendendo os resultados para um diferente cenário cultural, além de realizar um treino discriminativo de faces conhecidas e desconhecidas e de acessar os repertórios de todos os participantes antes, durante e depois do ensino em todas as iscas, tendo como necessidade a pontuação 4 em todas elas para passagem de fases exceto na linha de base.

As diferenças nos resultados do pós-treino dos participantes foram analisadas em função de algumas variáveis. A primeira delas é a de repetição dos testes de rapto ao longo do tempo, visto que esses testes ocorreram de duas a três vezes na semana, sempre variando na isca utilizada. L. erra apenas no primeiro de nove testes após o ensino, considerando seus resultados nos testes pós treino, generalização e manutenção. Diferente dela, B. que realiza 12 testes, tem pontuações flutuantes nas três sessões iniciais até atingir oito sessões seguidas de pontuação máxima, obtendo assim resultados semelhantes a L em todas as iscas.

Dessa forma, pode-se analisar que a recorrência e reapresentação dos testes de rapto ao longo dos dias pode ser uma variável importante para a aquisição dos comportamentos e para a pontuação 4, visto que os participantes erram mais – e somente - no início do pós-treino. Os testes de rapto variaram em qual isca seria apresentada, no local em que ocorria e no adulto estranho confederado de pesquisa que ofereceria cada isca, porém, a forma geral de cada teste

foi semelhante. Com essa semelhança, os adolescentes podem ter, ao longo do tempo, se habituado com a forma esperada de como responder a uma tentativa de sequestro, ao responderem diversas vezes em vários dias e obterem feedbacks diferenciais para seus acertos e para seus erros. Assim, uma possível interpretação dos dados de ambos os participantes é que a recorrência de testes de rapto - todos semelhantes - ao longo dos dias pode ter influenciado nos seus desempenhos nesses testes.

É relevante afirmar que a mera passagem de tempo não explicaria esses resultados, visto que ambos pontuam 4 também nos testes de manutenção mesmo após longo tempo transcorrido sem exposição a contingência de teste, sem voltar a pontuar menos após um período sem testes de rapto. Também, ao longo do pós-teste essas pontuações máximas ocorreram para ambos os participantes mesmo com testes ocorrendo em diferentes espaçamentos temporais.

De acordo com Akmanoglu e Tekin-Iftar (2011), as estratégias de segurança (*Safety Skills*) são comportamentos verbais ou não, de prevenção ou de enfrentamento a diferentes perigos. Sendo comportamentos, estão sujeitos à reforçamento, logo, essas ações para prevenção podem ter sido aprendidas a partir dos feedbacks. Uma segunda variável que pode ter influenciado os resultados foi o comportamento de consequenciar as respostas dos adolescentes nos pós testes de rapto, advindo dos adultos conhecidos.

. Os feedbacks corretivos que ocorreram frente a todos os erros, assim como os feedbacks positivos em forma de elogios, agradecimentos e gestos amigáveis e carinhosos que ocorreram frente a todos os acertos foram pontos importantes do procedimento em questão na medida em que podem ter funcionado como reforçadores, aumentando a probabilidade de acertos no futuro. Os feedbacks existiram com essa função e podem ter favorecido a discriminação de estímulos relacionados a situação de sequestro, já que eram descritivos tanto para os erros quanto para os acertos.

Durante a linha de base nenhum feedback foi dado para nenhum dos participantes, e seus desempenhos não passaram da pontuação 2. Já em todas as fases após o ensino, o feedback corretivo ou positivo foi contingente ao responder de cada participante. L. no primeiro dia do pós teste erra e recebe um feedback corretivo, e após esse primeiro dia com correção não erra mais em nenhum momento, recebendo a cada teste de raptos por meio da pontuação 4 apenas feedbacks positivos, que podem ter servido como reforçadores positivos importantes, pois mantiveram o comportamento de responder o esperado para pontuação 4.

Como afirmado por Gast et al. (1993) e Johnson et al. (2005), o “*in-situ* feedback”, ou feedback durante e não só após o comportamento alvo, funcionou em seus estudos para ensinar crianças a reagirem da forma correta a situações perigosas e não apenas isso, mas também para que as mesmas se comportassem da mesma forma com a passagem do tempo, o que também ocorreu com ambos os participantes do presente estudo.

Os resultados de B. também podem ser discutidos à luz do reforçamento positivo e feedbacks corretivos, mesmo que seu desempenho não tenha sido tão linear, nas primeiras sessões. Durante seus erros iniciais, os feedbacks corretivos podem tê-lo ajudado a atingir sua pontuação 4. Em suma, pode-se afirmar que tanto os feedbacks positivos – mais presentes para L. do que para B. no início da fase de pós teste, quanto os feedbacks corretivos – mais presentes para B – influenciaram na pontuação dos participantes.

Uma terceira variável que pode ter influenciado nas pontuações dos participantes no pós-treino é o repertório discriminativo de cada participante, no que diz respeito à diferenciação de faces conhecidas e desconhecidas. Iniciar o procedimento com um teste e treino discriminativo para o repertório de distinguir pessoas conhecidas e desconhecidas mostrou que diferenças iniciais desse repertório podem interferir nos resultados dos testes de raptos pós-treino. Diferente de L, B. necessitou de algumas sessões para estabelecer o repertório discriminativo, demonstrando dificuldade em reconhecer quem era desconhecido, já que

características físicas comuns entre desconhecidos e conhecidos o confundiam. Ensinar a distinguir faces conhecidas de desconhecidas, como citado por Ledbetter-Cho (2016) e Gunby e Carr (2014), é relevante para a área de estudo do ensino de estratégias de segurança, já que os adolescentes precisam saber de quem fugir e para quem contar.

Assim, pode-se supor que as diferenças iniciais entre os participantes possam ter interferido nas diferenças que foram observadas no processo de ensino do BST (analisadas a seguir). Um ponto adicional é que o treino de discriminação de faces familiares ou não ocorreu somente no início do procedimento. Mesmo que B. tenha atingido o critério e conseguido selecionar corretamente conhecidos e desconhecidos quando solicitado, é possível que o participante não tenha adquirido esse repertório de forma generalizada. Assim, é possível que os confederados sequestradores pudessem se parecer com pessoas de seu convívio, fazendo com que B. os visse como menos ameaçadores, e confundindo desconhecidos com conhecidos, hipótese esta evidenciada principalmente após os testes de raptos pós-treino iniciais, quando o participante ainda não havia passado por feedbacks corretivos no pós treino. Tais questões no âmbito do repertório discriminativo de faces provavelmente não afetaram o desempenho de L., já que a participante desde antes da linha de base mostrou distinguir bem pessoas de seu convívio e pessoas estranhas. Dessa forma, o histórico de repertório discriminativo pode ser variável importante para o desempenho diferente dos participantes. Sugere-se que futuros estudos sigam incorporando avaliação e treinos discriminativos, caso necessário, para o ensino da distinção conhecido e desconhecido ao longo de todo procedimento e que avaliem possíveis efeitos desses treinos ao longo do ensino dos comportamentos por meio do BST e dos resultados deste ensino.

Uma quarta variável que alterou os resultados nos testes pós-ensino é o próprio processo de ensino via BST ao qual cada participante foi submetido. O uso de estratégias visuais no momento da instrução, como indicado por Kutlu e Kurt (2021), foi parte importante do

procedimento, visto que parece ter motivado ambos os participantes e permitido que eles, principalmente B., voltassem ao que estava desenhado para apontar para a parte do visual que não haviam entendido, pedindo a repetição da parte daquela instrução. Sem o recurso visual e com uma instrução somente vocal é possível que os adolescentes não entendessem mais de uma informação em sequência e necessitassem se expor por mais tempo a esta etapa de ensino do BST por dificuldade de compreensão de suas próprias dúvidas.

Buscando compreender as possíveis dificuldades de aquisição do repertório ensinado, foi proposto a análise do desempenho de cada participante durante o processo de ensino em cada uma das etapas do BST tanto em número de tentativas necessárias para pontuação 4 quanto na pontuação obtida ao longo das sessões.

Em relação a L., a adolescente durante o ensino pontuou já 4 na primeira tentativa principalmente nas fases de instrução e ensaio, e teve um pouco de dificuldade durante o entendimento dos vídeos-modelo, onde precisou de mais repetições para atingir o critério de pontuação máximo. O mais importante para análise, no entanto, foi que a parte do ensino em que L. mais errou foi o início do ensino, ou seja, logo após fim de linha de base e introdução do ensino dos comportamentos esperados, a adolescente errou mais do que no caminhar do ensino. Dessa forma, é possível retomar a variável de representação de tentativas como importante controladora do processo de ensino de L, que iniciou o ensino com mais erros, e após três sessões de ensino passou a acertar todos os passos, independente da isca utilizada. O mesmo foi observado no pós-treino: a participante errou apenas na primeira isca, acertando em todas as outras após ela.

No caso de B., na etapa de modelação, o participante já na terceira sessão de ensino atinge pontuação 4, diferentemente das fases de instrução e ensaio as quais o participante teve mais dificuldade. B. errou mais e precisou de mais repetições nas fases de instrução do BST, o que demonstra que o participante tem mais dificuldade (mais sessões e mais tentativas) em

entender instruções vocais do que entender vídeos-modelo e ensaios comportamentais, como observado desde o período de seleção dos participantes (antes do início do estudo B., em relação a L., errou mais vezes em habilidades de seguimento de instruções simples durante a seleção de adolescentes). Tal fato pode ser importante pois, no pós-treino o modelo e ensaio não se repetiam, logo, B. não tinha feedback visual em vídeos, nem em ensaios, como na fase de ensaio do BST. Em contrapartida, os feedbacks do pós-treino eram todos instrucionais, em formato de correção vocal, dicas vocais e conselhos do que se fazer. Assim, visto que B. demonstrou dificuldade em entender instruções no ensino com BST, o mesmo pode ter se repetido nos testes iniciais no pós-treino, já que as correções de seus erros nessa fase eram apenas em topografias de instrução vocal.

Uma quinta variável importante para as variações nas pontuações dos pós teste são os tipos de isca utilizados. Durante a linha de base, L. demonstrou maior dificuldade na isca tentadora, durante o ensino nas iscas de pedido de ajuda e autoritárias e durante o pós-treino, errou apenas na apresentação do teste com isca Normal. Entretanto, tal erro não poderia ser analisado como função direta de seu ensino ou de uma dificuldade específica com sequestros com a isca normal, já que o erro com esta isca ocorreu pela primeira vez e somente uma vez no pós-treino, e na primeira apresentação do mesmo. É possível que outras variáveis, como as citadas anteriormente, tenham controlado as respostas de L.

B., durante a linha de base errou mais em iscas tentadoras, autoritárias e pedidos de ajuda, durante o ensino em sessões com iscas tentadoras e pedido de ajuda, e durante o pós-treino em iscas de pedido de ajuda e autoritárias. O participante errou mais nos comportamentos de recusar-se e afastar-se de pessoas que pediam sua ajuda. O mesmo ocorreu com as iscas autoritárias, que fizeram com que B. respondesse de forma menos segura (pontuações abaixo de 4), confirmando o que sua mãe relatou, em entrevista antes do início do estudo: preocupação com abordagens autoritárias e tentadoras em situação de sequestro, afirmando, por exemplo,

que figuras de poder (como pai, tio e avô) desempenham papéis de controle importante na vida de B. Assim, uma sexta variável relevante para análise das situações de sequestro é o próprio histórico de reforçamento de cada participante.

A mãe de B. durante a entrevista relata que seu filho seria mais vulnerável a estratégias autoritárias principalmente com a presença de figuras masculinas, e que seu filho é bastante ingênuo, acreditando demais nas pessoas. Tais relatos vão de acordo com os tipos de isca em que B. apresentou respostas com pontuação menor durante os testes de raptos pós-ensino: autoritárias e pedido de ajuda. Este todo pode levar a hipótese de que, mesmo após um ensino de habilidades antissequestro a partir do BST, B. tenha respondido de forma menos segura (pontuações mais baixas) a iscas que remetiam um histórico de reforçamento de possível respeito, receio ou seguimento de regras quando advindas de figuras de poder de sua família – o que ocorria em iscas autoritárias – e também poderia ter respondido da mesma forma a pessoas que pareciam menos ameaçadoras, ou seja, aquelas que solicitavam por ajuda.

Além disso, B. pode ter variado seu comportamento de recusar o convite de estranhos, se afastar e contar a um conhecido quando alguém precisava de sua ajuda por em sua vida ter sido reforçado constantemente por ajudar as pessoas e ensinado que um menino sempre deve ajudar, sendo essa característica nomeada como honrável, respeitosa e admirável socialmente. B. pode ter errado mais no pós-treino nessa isca pois mesmo após o ensino, seguiu com um histórico de reforçamento citado – de anos de criação por sua família – que pode ter influenciado em seus resultados menos estáveis do que de L.

No caso da participante L., sua mãe relatou que provavelmente a adolescente seria sequestrada se lhe oferecessem um videogame ou jogos. De fato, em linha de base a única vez que L. atingiu pontuação 0 fora a com a isca tentadora, porém, ao longo de todo processo do ensino e também do pós-treino, generalização e manutenção tão resultado não se repetiu.

Além do que foi citado, é importante relatar que nenhum comportamento existe fora de um contexto, logo, que o repertório em estratégias de segurança é controlado por padrões de ensino e aprendizagem de determinada cultura. A cultura Brasileira é frequentemente abordada na mídia por países estrangeiros como “amigável”, “calorosa”, e tal característica pode ter se refletido também durante os testes de rapto e a confiança que B., por exemplo, tinha em pessoas desconhecidas antes do procedimento de ensino vigente no estudo.

Outras características que podem ser analisadas para explicar a pontuação de ambos os participantes no pós-treino são: Local no qual os testes de rapto ocorriam e uso de reforçadores efetivos com base na avaliação de preferências no início do estudo.

Tratando-se do local em que os testes foram aplicados, é importante afirmar que o local no qual as pontuações foram mais altas (mais frequência de respostas antissequestro) foram os corredores do térreo para ambos os participantes, enquanto L. teve pontuações mais baixas na quadra ao lado do corredor do terceiro andar e B. mais baixas no mini mercadinho. Esses dados podem ser relevantes já que L. adora esportes, e na quadra mesmo quando deixada sozinha nos testes de rapto após o ensino, engajava em correr, jogar basquete e realizar circuitos com itens dispostos no ambiente (cones, pneu etc.). Tal engajamento em outros comportamentos pode ter sido um fator relevante para que L. errasse diante da isca normal oferecida no dia 14 de outubro, pois já que estava engajada em atividades reforçadoras para ela - como jogar e brincar - L. pode ter esquecido de relatar ao adulto acontecido do ocorrido após seu suposto sequestrador ir embora. Enquanto isso, B. também se engajou bastante em colocar frutas no carrinho de brinquedo no mini supermercado, e muitas de suas pontuações abaixo de 4 ocorreu nesse mesmo local. Em suma, os participantes se comportavam ativamente em seus ambientes antes, durante e após a tentativa de rapto, e o engajamento em jogos e brincadeiras em alguns desses ambientes – como na quadra e no mini mercadinho – pode ter influenciado no comportamento de deixar de relatar a tentativa de rapto por um estranho a um conhecido ou deixar de afastar-

se do mesmo, o que ocasionou em pontuações como 3 ou 2. Enquanto isso, nas situações em que pontuaram 4, os participantes estavam engajados em atividades de conversa com outras pessoas, sendo estas possivelmente menos interessantes do que o brincar em quadra ou no mini mercadinho.

Além dessa variável, é importante incluir que os reforçadores apresentados durante iscas tentadoras foram aqueles que as famílias dos adolescentes e os próprios adolescentes relataram gostar mais, e serem mais agradáveis. Mesmo com o uso desses reforçadores em testes de rpto no pós-treino com iscas tentadoras, ambos os participantes responderam de forma mais completa (mais perto de 4) nestas iscas do que em outras iscas na fase em questão. Dessa forma, enquanto a isca mais difícil (de menor pontuação no pós-treino) para L. fora a Normal, os tipos de isca mais difíceis para B. foram autoritária e ajuda, o que mostra que mesmo com uso de itens de interesse, outras iscas ou outras variáveis do pós treino foram mais relevantes para a pontuação na fase do que o uso de itens interessantes.

Por fim a análise dos resultados da validade social direciona ao fato de que todos os adultos – confederados ou familiares – que responderam ao questionário acharam ao mesmo tempo inesperado e relevante o ensino para além de instruções do que fazer e do que não fazer, a partir da adição do componente “ensaio” do BST e também dos testes de rpto. O histórico de aprendizagem desses adultos, que convivem na cultura Brasileira, pode ter sido construído a partir de uma educação formal e instrutiva, que testa aprendizagem a partir de provas de conhecimento e não de provas práticas. A prática possível pelo BST e pelo procedimento de diversos testes de rpto levou as famílias e confederados a refletirem sobre as diferentes formas de ensinar seus adolescentes.

Em relação a validade social dos participantes, todos responderam de formas curtas porém positivas em relação ao procedimento, chegando à conclusões de que há algumas coisas que os adultos precisam saber sobre tentativas de aproximação advindas de estranhos. Tal

noção é importante na adolescência já que este é um período em que as pessoas criam e variam suas próprias opiniões, mas ainda são mais vulneráveis a sequestros do que adultos (Kutlu & Kurt, 2021), tornando o ato de relatar situações perigosas vividas a conhecidos mais velhos tão importante.

Em conclusão, é possível afirmar que o ensino a partir do BST é eficaz na aprendizagem dos comportamentos de segurança anti raptos “dizer não”, “afastar-se” e “contar para um adulto conhecido”, no entanto, é importante destacar algumas limitações do procedimento atual. A primeira limitação é a de número de participantes, já que o estudo foi realizado apenas com dois adolescentes e isso pode ser um empecilho para a generalidade de dados para adolescentes autistas ou com deficiência intelectual que sejam tenham características intrapessoais e interpessoais muito diferentes de L. e B.

Outra limitação importante foi que quase todo estudo ocorreu em ambiente familiar aos adolescentes – a clínica terapêutica que são atendidos semanalmente – e mesmo que os locais da clínica não fossem a eles familiares e que os adultos confederados sequestradores foram pessoas completamente desconhecidas, o ambiente da clínica ainda foi o mesmo: um local em que eles vão a cada semana para ter sessões de aprendizagem ou psicoterapêuticas, sendo esse local construído como local confiável, o que pode ter interferido nos resultados dos testes de raptos a partir de uma maior confiança inicial em pessoas mesmo desconhecidas, mas que estavam dentro desse ambiente clínico, entendido como seguro. Apesar dessa questão, no teste de generalização externo à clínica, os adolescentes também conseguiram pontuar 4.

Assim, é interessante que futuros estudos realizem os testes de raptos em mais de um local, aumentando o número de testes em locais desconhecidos pelos adolescentes, mimetizando assim muito mais uma situação de raptos real. Além disso, pode ser interessante expandir os treinos e testes discriminativos para todas as fases para o acesso contínuo do responder discriminado a faces conhecidas e desconhecidas.

O presente estudo faz parte da construção de uma literatura de ensino de “*safety skills*” para crianças e adolescentes neuro divergentes, a qual inclui estudos que se propõe a ensinar as mais variadas estratégias de segurança, que vão além das antissequestro. Espera-se que este e os estudos que o antecederam e sucederão auxiliem na criação, validação e melhora de tecnologias cada vez mais efetivas e mais simples de serem implementadas nos mais variados contextos para esses adolescentes.

Referências

- Akmanoglu, N., & Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism: the International Journal of Research and Practice*, 15(2), 205–222. <https://doi.org/10.1177/1362361309352180>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arend, M. H. R. de F., Maciel, E. T., Fantinelli, A. A., Eggres, D., Graup, S., & Balk, R. de S. (2021). A sexualidade em adolescentes com transtorno do espectro do autismo (TEA): Revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(6); <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15558>
- Bergstrom, R., Najdowski, A. J., & Tarbox, J. (2014). A systematic replication of teaching children with autism to respond appropriately to lures from stranger. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 1–5. <https://doi.org/10.1002/jaba.175>
- Bevill, A. R. & Gast, D. L. (1998). Social safety for young children: a review of the literature on safety skills instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 222-234.
- Byiers, B. J., Reichle, J., & Symons, F. J. (2012). Single-Subject Experimental Design for Evidence-Based Practice. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(4), 397–414. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0036\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0036))
- Coelho, C. L. (2022). *Investigação sobre o ensino de sexualidade para jovens neurodivergentes em clínicas comportamentais do estado de São Paulo*. [Monografia para especialização]. Paradigma Centro de ciências comportamentais. Não Publicado.
- Comissão de Defesa dos Direitos Humanos Fundamentais. (2022). Sistema Nacional de Localização e Identificação de Desaparecidos [Conjunto de dados]. Conselho

Nacional do Ministério Público.

<https://tableau2020.mprj.mp.br/t/SINALID/views/SiteCNMP1/SiteSinalid>

Correio Braziliense. (2011). *Sequestro internacional de crianças cresceu 150% de 2003 a 2010*. Correio Braziliense. Recuperado em Julho 20, 2024, de <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2011/07/24/interna-brasil,262474/sequestro-internacional-de-criancas-cresceu-150-de-2003-a-2010.shtml>

Finkelhor, D., Hammer, H., & Sedlak, A. J. (2002). *Nonfamily abducted children: National estimates and characteristics*. U.S. Department of Justice. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojdp/196467.pdf>

Gast, D. L., Collins, B. C., Wolery, M., & Jones, R. (1993). Teaching preschool children with disabilities to respond to the lures of strangers. *Exceptional Children*, 59(4), 301–311. <https://doi.org/10.1177/001440299305900403>

Gimenes Junior, E. S. (2016). *Ensino de comportamentos de segurança para pessoas diagnosticadas com autismo: uma revisão da literatura*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Goldsmith, T. R. (2008). *Using virtual reality enhanced behavioral skills training to teach street-crossing skills to children and adolescents with autism spectrum disorders*. Unpublished doctoral dissertation, Western Michigan University.

Gonçalves, R. C., Faleiro, J. H., & Malafaia, G. (2013). Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *HOLOS*, 5, 251–263. <https://doi.org/10.15628/holos.2013.784>

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

- Gunby, K. V., & Rapp, J. T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 856–860. <https://doi.org/10.1002/jaba.173>
- Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Egemo-Helm, K., Jostad, C. M., Flessner, C., & Gatheridge, B. (2005). Evaluation of behaviour skills training for teaching abduction-prevention skills to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(1), 67–78. <https://doi.org/10.1901/jaba.2005.26-04>
- Kutlu M., & Kurt O. (2021). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. In F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 1-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102443-1
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., O'Reilly, M., Watkins, L., & Falcomata, T. (2016). Behavioral skills training to improve the abduction-prevention skills of children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 9(3), 266–270. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0128-x>
- Mechling, L. C. (2008). Thirty Year Review of Safety Skill Instruction for Persons with Intellectual Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311–323. <http://www.jstor.org/stable/23879793>
- Miner, M., Park, D. C. (2004). A lifespan database of adult facial stimuli. *Behaviour Research Methods, Instruments & Computers*, 36(4), 630-633.
- Mizael, T. M. (2021). Psicoterapia em adultos no espectro autista: primeiros passos para um atendimento minimamente adequado. *Revista Neurodiversidade*, 1(1), 1–22.
- Ramos, F. D. S. (2019). *Transtorno do espectro do autismo e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria.

- Rossi, M. R., Vladescu, J. C., Reeve, K. F., & Gross, A. C. (2017). Teaching safety responding to children with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children, 40*(2), 187–208. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0009>
- Silva, E. S. (2023). *Estratégias de Videofeedback e Videomodelação Aplicadas Intervenções Mediadas por Pares (PMI) para o ensino de comportamentos sociais a crianças com Transtorno do espectro do autismo (TEA)*. Projeto de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., & Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 629–632. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.008>
- Tekin-Iftar, E., Olcay, S., Sirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, H. D., & Collins, B. C. (2021). Systematic review of safety skill interventions for individuals with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education, 54*(4), 239–250. <https://doi.org/10.1177/0022466920918247>
- Tucker, M. (2016). *Teaching water safety skills to children with autism using behavioral skills training*. Unpublished master's thesis, University of North Texas.
- Winterling, V., Gast, D. L., Wolery, M., & Farmer, J. A. (1992). Teaching safety skills to high school students with moderate disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(1), 217–227. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-217>
- Wiseman, K., McArdeLL, L.E., Bottini, S., & Gillis, J. (2017). A Meta-Analysis of Safety Skill Interventions for Children, Adolescents, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 4*(1), 39-49. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0096-7>

Apêndice A

Roteiros de entrevista para seleção de participantes

Nome do adolescente: _____ Data: _____

Experimentadora: Caroline Coelho

Cuidador entrevistado: _____ / Grau de parentesco: _____

Perguntas realizadas na entrevista:

* Todas as respostas devem ser “sim”, “acho que sim” ou “talvez” para que o participante seja selecionado.

* As perguntas destacadas devem, necessariamente, ter “sim” como resposta.

Perguntas realizadas na entrevista	Respostas para cada pergunta
O adolescente tem autismo ou deficiência intelectual diagnosticado por um profissional médico?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Acho que sim <input type="checkbox"/> Talvez <input type="checkbox"/> Acho que não <input type="checkbox"/> Não
O adolescente tem entre 12 anos e 15 anos?	
O adolescente consegue seguir instruções básicas, como “olha pra mim”, “presta atenção”, “sente-se”...	
O adolescente consegue compreender frases simples, como “você deve fazer...” ou “você não pode...”?	
O adolescente consegue seguir instruções de até 3 passos, como “senta aqui, presta atenção e me pergunte se tiver dúvidas”.	
Você se preocupa com a segurança do adolescente em relação a sequestros?	
Estando sozinho, o adolescente iria embora com qualquer pessoa que o chamasse? (exemplo: vamos passear, venha comigo, etc)	
Estando sem vigilância, o adolescente iria embora com qualquer pessoa que o chamasse utilizando de estratégias tentadoras (exemplo: oferecesse comida ou um jogo ou um brinquedo, ou algo que ele goste)	
Estando com vigilância, o adolescente iria embora com qualquer pessoa que o chamasse utilizando de estratégias autoritárias, como mentiras, ordens falsas (Exemplo: seu pai mandou você vir comigo), etc.	
Estando sem vigilância, o adolescente iria embora com qualquer pessoa que o chamasse pedindo ajuda com algo?	
Total de respostas sim, acho que sim e talvez: Participante selecionado? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Avaliação de preferências indireta

Pergunta da entrevista: Me fale de alguns itens preferidos de seu filho, dentre:

Alimento/bebida	Brinquedo	Brincadeira	Vídeo	Outros
-----------------	-----------	-------------	-------	--------

Apêndice B

Observação dirigida para seleção dos participantes

Nome do adolescente observado: _____ Data: _____

Experimentadora: Caroline Luiza Coelho

Itens testados na observação dirigida dos adolescentes: Repertório de ouvinte

* Critério de inclusão para participantes: Acerto em mais de 80% dos itens deste questionário.

1) Segue instruções simples

Itens testados: Vem, senta, dá, pega, levanta, corre, anda, olha, mostra, alcança (8 itens)

2) Segue instruções de 3 passos

Itens testados: Vem comigo, senta na cadeira e olha para a atividade; Levanta, escolhe um jogo e me conta as regras; Vai ao banheiro, pega um papel e traz para mim. (3 itens)

3) Olha para a experimentadora quando solicitado

Itens testados: Olhar quando falado “vem aqui” uma vez, olhar quando chamado pelo nome na mesma sala, olhar quando chamado pelo nome em distância de até 5 metros. (3 itens)

4) Seleciona itens quando solicitado, em matriz de 5 itens misturados.

Itens testados: Carro, casa, doce, abelha, porta, abacaxi, cama, cadeira, prato, água. (10 itens)

5) Seleciona itens por função, característica e classe (4 itens)

Itens testados: O que usamos para comer? O que vestimos? Qual é vermelho? Qual é um animal?

6) Completa sentenças (4 itens)

Itens testados: Você senta na...? Você dorme na...? Você veste a...? Você escreve com o...?

Total: 32 itens.

Apêndice C

Carta de Aceite - Clínica (Adaptado de Ramos, 2019)

CARTA DE ACEITE

Declaramos para os devidos fins que aceitamos o desenvolvimento do projeto de pesquisa da mestranda Caroline Luiza Coelho, intitulado “**Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neuro diversos a partir do Behavioral Skills Training**” orientado pela professora Dra. Nilza Micheletto que será desenvolvido tendo como objetivo geral investigar a eficácia do procedimento de ensino intitulado “Behavioral Skills Training” para a promoção de habilidades de segurança contra raptos de adolescentes autistas e com deficiência intelectual. A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o protocolo de _____ 7.252.342 _____ O projeto será realizado na Clínica _____ no período de Setembro (ou em caso de ajuste, a coleta somente iniciará após aceite da Plataforma Brasil) de 2024 a Dezembro de 2024.

Diretoria Clínica

Apêndice D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Pais e cuidadores



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neuro diversos a partir do Behavioral Skills Training

Experimentadora responsável: Esp. Caroline Luiza Coelho

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento

Telefone para contato: (11) 986721566

E-mail para contato: carol.rovic@hotmail.com

Local da coleta de dados: Clínica _____

Experimentadora orientadora: Dra. Nilza Micheletto

Prezado(a) senhor(a), você e seu filho(a) estão sendo convidados a participar voluntariamente de uma pesquisa. Você precisa decidir se permitirá ou não que seu filho participe, e após isso ele(a) irá também decidir se quer ou não participar. Com calma e sem pressa, leia atentamente este documento. Ele contém as informações necessárias sobre a pesquisa a ser realizada. Se restarem dúvidas, pergunte à pesquisadora responsável. Após tirar todas as dúvidas, e caso aceite participar do estudo, você deverá assinar ao final deste documento, nas duas vias. Uma delas ficará com você e a outra com a pesquisadora. Se você recusar, ou se decidir parar de participar do estudo a qualquer momento, não haverá nenhum problema e você não será penalizado de forma alguma. O estudo em questão não tem nenhuma vinculação com a clínica onde a pesquisa ocorrerá, sendo o processo de coleta de dados e escrita de resultados de total responsabilidade da pesquisadora Caroline Coelho.

Objetivo e Justificativa

O estudo tem por objetivo investigar a eficácia de um procedimento chamado Behavioral Skills Training, no ensino de estratégias antissequestro para adolescentes autistas e com deficiência intelectual. Acreditamos que a pesquisa seja relevante pelos potenciais benefícios que poderá trazer a futura aprendizagem dos adolescentes sobre autocuidado, segurança e sobre estratégias para evitar e escapar de possíveis sequestros, garantindo maior autonomia em tarefas de segurança futuras.

Participantes e Local

Irão participar da pesquisa dois adolescentes neuro divergentes de dentro da clínica. As sessões terão a duração de 10 a 15 minutos e ocorrerão de 1 a 3 vezes na semana, durante no mínimo 2 e no máximo 8 semanas, em horários antes ou após os momentos de atendimento dos adolescentes na própria clínica. Acreditamos que a segurança contra sequestros é uma habilidade importante a ser ensinada aos adolescentes neuro divergentes, logo, esta pesquisa entrará também como um dos objetivos funcionais de criação e aumento de habilidades de segurança do adolescente participante.

Após o término do ensino, ocorrerão testes das habilidades durante semanas posteriores, sendo que estes testes consistem em situações combinadas com outros adultos de simulação de sequestro dentro da clínica, para treinar as habilidades aprendidas nas sessões e ajudar os adolescentes, em simulações reais e fora de situação de ensino, a fugirem de sequestros. Por fim, alguns testes ocorrerão fora da clínica, sendo últimos os únicos testes fora das dependências da clínica. Eles ocorrerão no supermercado situado na Rua _____, com a segurança de três adultos indo em conjunto com o adolescente para garantir segurança completa deste. Todas as sessões e testes ocorrerão entre os meses de Setembro a Dezembro de 2024 (ou após Setembro, a depender do aceite do comitê de ética).

Procedimentos e Riscos

A pesquisa consistirá basicamente no ensino de três estratégias de segurança para adolescentes neuro divergentes frente a tentativas de rapto - 1) dizer não ao sequestrador, independente do que ele ofereça; 2) se afastar e 3) contar sobre a tentativa de rapto para pessoas adultas conhecidas, e como descrito, depois desse ensino, serão feitos “testes” de rapto ao longo dos dias com pessoas desconhecidas pelo adolescente, para garantir que ele aprendeu, e ensinar em situações planejadas caso não tenha aprendido.

Garantimos o sistema de segurança dentro do ambiente clínico, que dispõe de portas e sistema de clausura, evitando como sempre quaisquer danos ao adolescente. Fora da clínica,

nos últimos testes, o adolescente será acompanhado por três adultos, os quais o levarão para o supermercado para os testes finais, onde um dos adultos ficará em frente à única porta de saída, garantindo também a segurança do adolescente. Assim que o teste simulado de rapto for realizado tanto dentro quanto fora da clínica, os terapeutas darão feedbacks positivos ou corretivos para o adolescente, garantindo que ele aprenda a se comportar diante destas situações. Ressaltamos que a pesquisa não apresenta potenciais riscos de dano físico ou psicológico, não sendo adotado nenhum procedimento que possa oferecer riscos à integridade dos participantes, já que todas as situações de teste de rapto ocorrerão com adultos confederados da pesquisa e serão situações simuladas, mesmo as que ocorrerão fora do ambiente clínico.

Contudo, alguns desconfortos em decorrência da participação na pesquisa podem ocorrer, assim como podem ocorrer em quaisquer situações. Caso algum desconforto seja observado, nos comprometemos a encerrar imediatamente a participação do adolescente na pesquisa.

Benefícios

Os benefícios que esperamos obter com o estudo estão ligados ao avanço do conhecimento científico produzido pela universidade, mas principalmente com contribuições diretas para os adolescentes participantes, os quais aprenderão sobre estratégias anti-rapto importantes para toda sua vida.

Garantias ao participante

Ao aceitar participar da pesquisa, o Sr.(a) diz que permitirá à pesquisadora analisar e utilizar os dados coletados para a divulgação da pesquisa e possíveis produtos derivados dela, mantendo o sigilo e garantindo que ninguém nunca será identificado, nem o Sr.(a) nem o adolescente participante. As informações coletadas serão armazenadas e tratadas em computador pessoal com senha cujo acesso é restrito somente à pesquisadora, e todas as informações que possam identificar você ou seu filho serão apagadas do computador assim que os resultados estiverem descritos, de forma a garantir que nenhum de vocês será identificado.

O Sr.(a) é livre para recusar a participação de seu filho em qualquer estágio da pesquisa sem prejudicá-lo, assim como seu filho também é livre para escolher participar ou parar de participar da pesquisa quando quiser. Assim, vocês dois não são obrigados a participar da pesquisa de nenhuma maneira, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decidam retirar seu consentimento, vocês não serão mais contatados pela pesquisadora. É importante afirmar que não haverá nenhum pagamento a você em função da participação na pesquisa, e que as

informações coletadas durante este estudo serão mantidas em completo sigilo e estarão disponíveis apenas para a comunidade científica, sem possibilidade de reconhecimento da participação de seu filho(a).

Acesso ao resultado da pesquisa

Após a conclusão, a pesquisadora garantirá livre acesso a quaisquer resultados aos participantes da pesquisa, assim como também às instituições em que foram coletados os dados e colaboraram com o projeto, sempre mantendo o sigilo de nomes dos participantes. Ressalta-se também que, em caso de interesse por parte da clínica ou famílias, será disponibilizada uma cópia (física ou digital) com os resultados da pesquisa, também garantindo o sigilo de todos os participantes.

Esclarecimento de dúvidas

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br. Horário de atendimento do CEP ao Público: Das 11h00 às 13h00 de 2ª a 4ª feira e das 15h30 às 17h00 de 5ª e 6ª feira

De acordo com a Resolução nº 466/12 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e Regimento dos Comitês de Ética em Pesquisa da PUC-SP, "toda pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou em partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais", deve ser submetida à apreciação e acompanhamento do CEP.

Eu _____ concordo em permitir que o meu filho(a) _____ participe deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos e procedimentos deste estudo nominado “Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neuro divergentes a partir do Behavioral Skills Training”, assim como da garantia do sigilo e privacidade da minha identidade e também de meu filho(a). Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também,

que seremos livres para retirar-nos do projeto a qualquer momento sem que isso acarretem prejuízo de qualquer ordem.

Recebi uma cópia deste termo, li e concordo em permitir que meu filho(a) participe da pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de 2024.

Assinatura dos pais e/ou responsáveis

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neuro divergentes a partir do Behavioral Skills Training”, eu, Caroline Luiza Coelho declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente) da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Caroline Luiza Coelho (Experimentadora)

Apêndice E**Termo de Autorização para Uso de Imagem da Intervenção – Menores de Idade
(Adaptado de Ramos, 2019)****AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**

_____, nacionalidade brasileira, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) representante legal, _____, nacionalidade brasileira, SÃO PAULO/SP, AUTORIZO A EXPERIMENTADORA CAROLINE LUIZA COELHO A USAR AS IMAGENS E VÍDEOS PRODUZIDOS A PARTIR DO PROJETO DE PESQUISA: “Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes com autismo a partir do Behavioral Skills Training”.

A presente autorização é exclusiva para ser usada durante a confecção dos resultados da pesquisa e é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior somente à experimentadora Caroline, e aos pesquisadores ajudantes.

Fica ainda **AUTORIZADA**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Paulo, ____ de _____ de 2024.

Responsável legal

Telefone para contato: _____

Apêndice F

Termo de Confidencialidade (Adaptado de Ramos, 2019)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL:
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neuro divergentes a partir do Behavioral Skills Training

Pesquisador responsável: Caroline Luiza Coelho

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento

Telefone para contato: (11) 986721566

Local da coleta de dados: Clínica _____

Pesquisador orientador: Nilza Micheletto

A experimentadora responsável e a experimentadora orientadora do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados que serão coletados, que acontecerão nas dependências da clínica _____ em São Paulo, no período de Setembro (ou em caso de ajuste, a coleta somente iniciará após aceite da Plataforma Brasil) de 2024 a Dezembro do mesmo ano. Informam ainda que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações da pesquisa somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na PUC-SP, localizada na Rua Monte Alegre, 984, Perdizes - São Paulo - SP CEP: 05014-901 Fone: (11) 3670-8000 (PABX), por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da professora Dra. Nilza Michelletto. Após este período os dados serão destruídos.

São Paulo, ____ de _____ de 2024

Caroline Luiza Coelho

Experimentadora/Responsável

Mestranda em Psicologia Experimental

Apêndice G

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Adolescentes



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Me chamo Caroline Luiza Coelho, sou psicóloga infantil e da adolescência, trabalho em uma clínica e estudo em uma Universidade. Estou pesquisando algumas formas de ajudar os adolescentes a aprenderem a lidar com tentativas de sequestros e vim aqui para te convidar a participar da minha pesquisa, intitulada “**Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neuro divergentes a partir do Behavioral Skills Training**”. Seus pais já deram permissão para você participar da pesquisa e agora quero saber se você gostaria de participar.

A minha pesquisa tem como objetivo investigar a eficácia de técnicas usando instrução, vídeo, teatrinho e feedback para ensinar você e outros colegas a desenvolverem ações contra sequestros. Não é apenas você quem participará da pesquisa. Todos os outros adolescentes que irão participar desse estudo têm idades parecidas com você. Seu _____ (familiar) te indicou como participante porque você tem algumas características importantes para a pesquisa. Mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir no começo, no meio ou no final dela.

A pesquisa será feita na clínica, onde você participará de atividades sobre prevenção a sequestro com seus terapeutas. Para isso, vamos fazer alguns encontros que irão acontecer toda semana, depois que acabar mais uma vez um mês depois, e mais outra vez dois meses depois. Não se preocupe, eu vou estar sempre com você para te ajudar. O registro dessas atividades será feito por meio de filmagem, mas os vídeos serão usados apenas para a pesquisa, e serão vistos só por mim. Eles não serão divulgados de nenhuma forma e para ninguém. As pessoas também não saberão que você está participando dessa pesquisa. Não falaremos para ninguém,

nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados para outras pessoas conseguirem ensinar outros adolescentes também, mas sem identificar você ou seus colegas que participaram, ou seja, ninguém vai saber que você participou se você não quiser contar. Quando terminarmos a pesquisa, vamos apresentar a você todos os resultados se você quiser.

As atividades que vamos usar em nossos encontros são considerados seguros e educativos, mas talvez você possa se sentir desconfortável em algum momento. Caso aconteça algo errado, você pode ligar ou pedir para seus pais ligarem para o meu telefone (11) 986721566 e pode parar de participar da pesquisa assim que quiser.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a mim, a experimentadora.

Eu _____ entendi o que a psicóloga/experimentadora Caroline Luiza Coelho me explicou sobre a pesquisa “**Ensinando habilidades de prevenção a sequestro para adolescentes neuro divergentes a partir do Behavioral Skills Training**” que tem como objetivo investigar a eficácia de técnicas usando instrução, modelo, ensaio e feedback para ensino de estratégias antissequestro, e aceito participar dessa pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que ninguém fique chateado comigo. A experimentadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus pais. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de 2024.

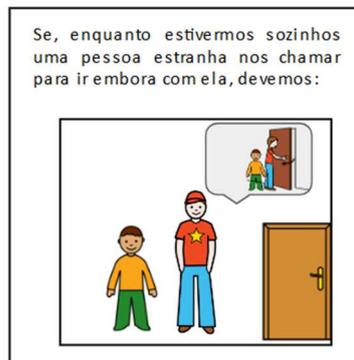
Assinatura do adolescente

Caroline Luiza Coelho
Experimentadora responsável

Apêndice H

Recursos visuais utilizados na fase de instrução do BST

CONVITE DE ESTRANHOS



CONVITES DE ESTRANHOS: MAS E SE FOR MUITO LEGAL?



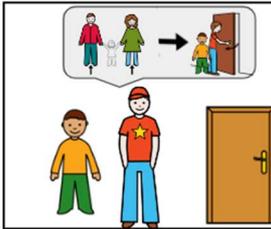
CONVITES DE ESTRANHOS: MAS E SE ALGUÉM MANDOU?

Essa história tem 3 personagens:



Adolescente Adulto Estranho Adulto Conhecido

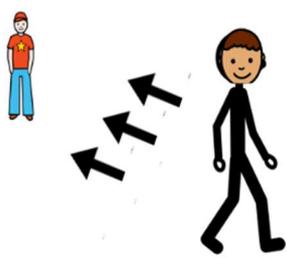
Se, enquanto estivermos sozinhos um estranho dizer que meu pai, mãe ou algum conhecido MANDOU eu ir embora com ele, eu devo:



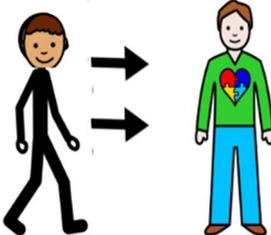
DIZER QUE NÃO!



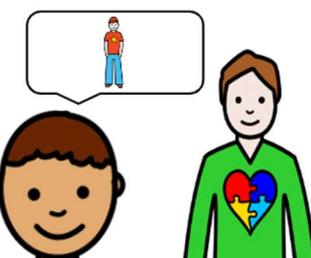
SAIR DE PERTO DA PESSOA



PROCURAR UM ADULTO CONHECIDO OU CONFIÁVEL



CONTAR A ESSE ADULTO O QUE ACONTECEU.



CONVITES DE ESTRANHOS: MAS E SE PRECISAREM DE AJUDA?

Essa história tem 3 personagens:

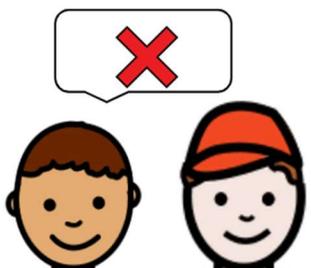


Adolescente Adulto Estranho Adulto Conhecido

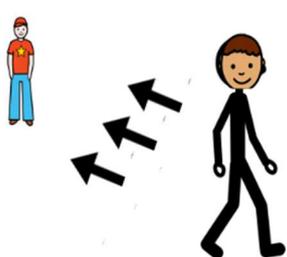
Se, enquanto estivermos sozinhos uma pessoa estranha nos chamar para ir embora com ela pedindo ajuda, devemos:



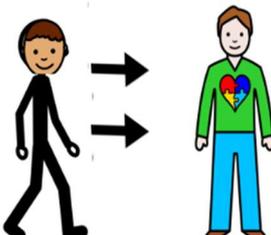
DIZER QUE NÃO!



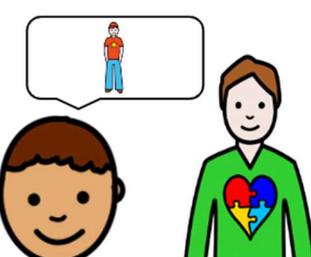
SAIR DE PERTO DA PESSOA



PROCURAR UM ADULTO CONHECIDO OU CONFIÁVEL



CONTAR A ESSE ADULTO O QUE ACONTECEU.



Apêndice I

Script de Vídeo para Vídeo modelação

Pessoas participantes por vídeo: 3

Papeis:

1. Adolescente neuro divergente - Ator: Adulta confederada de pesquisa ("confederada 1")
2. Mãe de adolescente neuro divergente - Atriz: Experimentadora Caroline
3. Adulto que tentará sequestrar adolescente - Ator: Adulto confederado de pesquisa ("confederada 2")

Total de vídeos do experimento: 4 vídeos

Duração de cada vídeo: aprox. 1 minuto

Número de iscas - 4 iscas

Número de vídeos por isca - 1 vídeo por isca

- Vídeo de acerto total do adolescente neuro divergente - Disse não, se afastou e contou o ocorrido a seu pai

Script do vídeo:

Script 1 - Papel: Mãe de adolescente

O que você deverá fazer:

Cena 1 - Você e seu filho estão na fila para pagar do supermercado. Você se lembra de que esqueceu de pegar o feijão, e logo diz:

- Mãe de adolescente: "Filho, a mamãe esqueceu de pegar o feijão. Fique aqui na fila que eu já volto"
- Seu filho ficará na fila.
- Quando voltar com o pacote de feijão, agradeça seu filho por esperar e comece a passar suas compras.
- Caso seu filho lhe conte sobre uma tentativa de sequestro, agradeça, diga que ele é muito corajoso e responda a ele que é sempre necessário contar a mamãe. sobre as atitudes suspeitas de outros adultos.

Script 2 - Papel: Adolescente neuro divergente

O que você deverá fazer:

Cena 1 - Você e sua mãe estão na fila para pagar do supermercado. Sua mãe logo diz a você

- Mãe: "Filho, a mamãe esqueceu de pegar o feijão. Fique aqui na fila que eu já volto"
- Sua mãe irá se afastar e você ficará na fila.
- Um adulto estranho irá se aproximar de você e fazer uma proposta para que você saia do supermercado com ele e o acompanhe até o carro.

Cena 2 - Após a proposta do estranho, você deverá gritar "NÃO! Não te conheço e não vou com você", deixar sua cesta de compras no caixa e se afastar desse adulto estranho, em direção ao corredor do Feijão. Ao encontrar sua mãe, você deverá dizer: "Mãe, um moço estranho se aproximou de mim e tentou me levar embora.

Script 3 - Papel: Sequestrador

O que você deverá fazer:

Cena 1 - Você verá uma mãe se afastando do filho e demorando um pouco para voltar. Você deverá se aproximar do adolescente na fila do caixa e dizer:

Cena 2 - 4 FILMAGENS

FILMAGEM 1: Olá pequeno. Eu ficaria muito alegre se você me acompanhasse até meu carro. Vem comigo? (isca simples).

FILMAGEM 2: Olá pequeno. Seu pai me mandou aqui e pediu que você fosse embora comigo. Ele está muito bravo e furioso com você. Vem comigo? (isca autoritário)

FILMAGEM 3: Olá pequeno. Eu tenho uma caixa de pirulitos, barras de chocolate e uma surpresa para você no meu carro, o seu brinquedo favorito. Vem comigo? (Isca tentadora)

FILMAGEM 4: Olá pequeno. Eu me machuquei e preciso de ajuda para ir até o meu carro, não me lembro onde deixei ele. Me ajuda e vem comigo? (Isca como pedido de ajuda)

- Após a reação do adolescente, você deverá sair correndo e sair de cena.

Apêndice J

Protocolo de Integridade da INTERVENÇÃO (adaptado de Ramos, 2019)

O protocolo foi pontuado da seguinte forma: A (Atendido), NA (Não Atendido) e NSA (Não se aplica), para cada descrição listada no Protocolo.

Participante:	
Data:	Sessão de nº
1.	PRÉ-INTEVENÇÃO
1.1	Organizar os materiais necessários
2.	INTERVENÇÃO
2.1	Adulto "confiável" realizou seu papel no teste de rapto corretamente
2.2	Adulto "sequestrador" realizou seu papel no teste de rapto corretamente, oferecendo a isca para sequestro correta no momento correto
2.3	Há registro do desempenho do adolescente pela experimentadora
2.4	Durante a linha de base, nenhum feedback nem correção foi dado
2.5	Durante o ensino e testes de rapto, os feedbacks e correções necessárias foram realizados imediatamente após os comportamentos do adolescente
2.6	Estando na fase de ensino, experimentadora apresenta a recurso visual na fase de Instrução
2.7	Estando na fase de ensino, experimentadora apresenta o vídeo na fase de Modelo
2.8	Estando na fase de ensino, após o vídeo modelo experimentadora garante que o adolescente entendeu
2.9	Estando na fase de ensino, experimentadora organiza o Role-play corretamente
3.0	Experimentadora dá os feedbacks necessários para acerto durante o role-play
3.1	Experimentadora realiza tudo em 30 minutos de sessão
4.	PÓS-INTERVENÇÃO
4.1	Experimentadora agradece a participação do adolescente

Apêndice K

Questionário de Validade Social - Pais e Terapeutas

Questões:

1. Como foi para a você saber que o adolescente iria aprender sobre estratégias antissequestro?
2. O quanto você acha que é importante que os adolescentes neuro divergentes aprendam a evitar sequestros?
3. Você percebeu alguma mudança enquanto pessoa próxima do adolescente, a partir da implementação da intervenção?
4. Você acha que foi proveitoso como pai ou como clínico participar dessa intervenção?
5. Você achou o procedimento de ensino adequado?
6. (Apenas confederados) Você teve alguma dificuldade na aplicação do procedimento? Se sentiu amparado quanto a dúvidas?
7. Você acolheria novamente essa intervenção ou intervenções semelhantes, porém para outras habilidades?
8. Você recomendaria a intervenção para outros adolescentes?

Apêndice L

Questionário de Validade Social - Adolescentes Neuro divergentes participantes da pesquisa

Questões:

1. Você gostou de participar da pesquisa? O que achou mais importante nela?
2. Você percebeu alguma mudança em você ou aprendeu algo como participante da pesquisa?
3. Você acha que outros amigos seus podem ser beneficiar de aprender a fugir de sequestros?
4. Você participaria novamente de pesquisas como essa, mas para aprender outros comportamentos de segurança?
5. O que você achou de aprender a partir dos recursos visuais plastificados e dos vídeos?
6. Como foi pra você participar dos “teatrinhos” de sequestro?
7. Você se sentiu mal em algum momento? Quer nos dizer algo?

Apêndice M

Roteiro para treino discriminativo anterior à linha de base

Objetivo: Avaliar que todos os participantes conheçam a diferenciação entre adultos conhecidos e desconhecidos, garantindo este pré-requisito para o início da linha de base e ensino.

Procedimento: Discriminação simples. A experimentadora selecionou 3 figuras de pessoas conhecidas do participante (professores, familiares, terapeutas e amigos) e 3 figuras de pessoas desconhecidas (Minear & Park, 2004). Em grupos de 6 figuras tendo 3 figuras de cada categoria (3 conhecidos e 3 desconhecidos), perguntou ao adolescente quem é conhecido. O adolescente deveria selecionar, apontando, entregando ou nomeando os conhecidos. Após isso, a experimentadora deu feedback descritivo ou corretivo, mudou a disposição de figuras e perguntou quais são os desconhecidos, seguindo o mesmo procedimento.

Feedback para acertos: Descrito como no exemplo “Isso mesmo, esse é seu pai, ele é conhecido.” Ou “Acertou, é isso aí. Essa pessoa você não conhece, por isso é desconhecida”.

Feedback para erros: Reorganizar as figuras, dar dica mais intrusiva e fazer o comentário “conhecido é quem nós convivemos e já vimos” ou “desconhecido é quem não convivemos ou nunca vimos”.

Critério de dica: Ajuda gestual imediata.

Esvanecimento de dica: Atraso de dica progressivo (3 segundos, 5 segundos, 10 segundos).

Critério de encerramento do treino discriminativo e início de linha de base: 1 sessão (3 perguntas de conhecidos e 3 de desconhecidos) com 80% ou mais de acertos.

Registro: Fazer um X no acerto ou erro no número da tentativa.