

EFEITOS DO *BEHAVIORAL SKILLS TRAINING* SOBRE O DESEMPENHO DE PROFESSORES PARA APLICAÇÃO DE PROGRAMAS DE ENSINO¹

EFFECTS OF BEHAVIORAL SKILLS TRAINING ON TEACHERS' PERFORMANCE IN THE IMPLEMENTATION OF TEACHING PROGRAMS

Suellen dos Santos BATISTA²
Lidia Maria Marson POSTALLI³

RESUMO: A inclusão escolar é um processo social para o qual se faz necessária a formação e o treinamento de profissionais da área da Educação. Considerando que habilidades de leitura são repertórios fundamentais a serem desenvolvidos em estudantes, bem como a necessidade de professores de sala comum planejarem condições de ensino que favoreçam a inclusão dos estudantes do público da Educação Especial, o objetivo deste estudo foi verificar os efeitos do procedimento *Behavioral Skills Training* (BST) no desenvolvimento de comportamentos de professores na implementação de três programas de ensino: avaliação de preferência; comportamento textual; pareamento entre palavra ditada e palavra escrita, por meio do procedimento de tentativas discretas. Participaram três professoras de turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I de uma escola privada bilíngue. Foi utilizado um delineamento de múltiplas sondagens entre participantes. O BST envolveu instrução, videomodelação, *role play* e *feedback*. Os resultados mostraram que o pacote de intervenções BST foi efetivo para a aquisição de comportamentos relevantes das professoras durante os programas de avaliação de preferência, comportamento textual e pareamento entre palavra ditada e palavra escrita. Os resultados demonstram a importância do investimento em estudos que investiguem as variáveis relevantes para a formação continuada de profissionais da área da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: *Behavioral Skills Training*. Leitura. Ensino por tentativas discretas. Professores.

ABSTRACT: School inclusion is a social process that requires the education and training of professionals in the field of Education. Considering that reading skills are fundamental repertoires to be developed in students, as well as the need for general education teachers to plan teaching conditions that promote the inclusion of students from the target audience of Special Education, the aim of this study was to examine the effects of the Behavioral Skills Training (BST) procedure on the development of teachers' behaviors in the implementation of three teaching programs: reference assessment; textual behavior; and pairing between dictated and written words, using the discrete trial teaching procedure. Three teachers from 1st and 2nd grade classes of a bilingual private Elementary School participated in the study. A multiple-probe design across participants was used. BST included instruction, video modeling, role-play, and feedback. The results showed that the BST intervention package was effective in promoting the acquisition of relevant teacher behaviors during the preference assessment, textual behavior, and matching spoken words to printed words programs. The findings highlight the importance of investing in studies that investigate relevant variables for the continuing education of professionals in the field of Education.

KEYWORDS: Behavioral Skills Training. Reading. Discrete trial teaching. Teacher.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0184>

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, Atrasos de Desenvolvimento Intelectual e Linguagem (LAHMIEI – UFSCar). Ribeirão Preto/São Paulo/Brasil. E-mail: suellenbatista@estudante.ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2571-8696>

³ Docente. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Educação Especial na UFSCar. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo #308344/2025-1. Pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE) (CNPq, Processo #465686/2014-1; 409051/2024-1; FAPESP, Processo #2014/50909-8; 2026/-1540-9; Capes Processo #88887.136407/2017-00). São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: lidiaPostalli@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7560-697X>



1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 –, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 –, no Brasil, amparam legalmente a educação inclusiva em princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. A implementação dessas leis e as discussões acerca da Educação Especial vêm com o objetivo de cessar barreiras educacionais, oferecer serviços e suportes que possam proporcionar acesso ao ensino de qualidade para todos os estudantes que se enquadrem como público da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Ministério da Educação, 2008).

Apesar do aparato legal, a inclusão escolar é um processo social complexo que passa por diversas concepções, em que as formas de intervenção educacional em relação ao público da Educação Especial vêm se transformando ao longo do tempo (Mendes, 2019). E, dentro desse processo, é preciso esclarecer a importância de não culpabilizar o indivíduo pelas dificuldades apresentadas em âmbito escolar. Os eventuais fracassos ocorrem possivelmente em função da má implementação de procedimentos e não das particularidades do aprendiz.

Assim sendo, não se deve esperar que um estudante amadureça ou adquira repertório comportamental a ponto de atingir um desenvolvimento cognitivo esperado, mas sim selecionar e ensinar habilidades para a promoção do seu desenvolvimento (Rose, 2005). De modo mais amplo, considerando a inclusão social, poder-se-ia dizer que compete à sociedade programar e modificar suas práticas para diminuir a desigualdade e promover a inclusão, seja por uma perspectiva biopsicossocial quanto comportamental (Freitas et al., 2022; Rose, 2005).

No contexto escolar, é papel do professor identificar as habilidades que os estudantes já apresentam e os comportamentos que eles não dominam, a fim de ensinar esses comportamentos e avaliar os resultados obtidos pelos procedimentos de ensino, sendo primordial que eles dominem esses processos de modo que possam proporcionar condições para a aprendizagem do estudante (Moroz & Luna, 2013). Estudos discutiram efeitos da formação do professor no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e no manejo comportamental dos estudantes (Freitas et al., 2022), demonstrando a importância de se investir na formação de recursos humanos em âmbito educacional, visto que essas ações viabilizam atitudes mais inclusivas. Entretanto, a literatura indica que formar um professor vai além de informá-lo ou instruí-lo em relação a algum conteúdo, sendo necessárias oportunidades de práticas durante essa formação (Gioia & Fonai, 2007).

Buscando reunir estratégias práticas para treinamento de habilidades, o *Behavioral Skills Training* (BST) refere-se a um procedimento que inclui um pacote de ensino composto pela combinação de métodos que, quando usados em conjunto, criam uma técnica de ensino eficaz. Essas combinações de métodos originaram as quatro etapas do BST, a saber: 1) instrução – explicação de como realizar a habilidade-alvo; 2) modelação – etapa em que a habilidade é demonstrada; 3) *role play* (ensaio comportamental) – etapa em que há o treinamento da habilidade por meio de

uma encenação; 4) *feedback* – etapa em que são feitas observações e suporte individualizado acerca do desempenho obtido (Parsons et al., 2012; Ward-Horner & Sturmey, 2012).

Estudos brasileiros têm utilizado o BST com cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e de forma remota (Ávila & Matos, 2023; Galego & Goyos, 2023), e com estudantes de Psicologia e de Pedagogia (Matos, Hübner et al., 2022; Matos, Nascimento et al., 2021; Guimarães & Matos, 2024). Estudos internacionais têm empregado o BST em contexto escolar, com professores de Educação Especial ou paraprofissionais (Clayton & Headley, 2019; Lerman et al., 2008; Sarokoff & Sturmey, 2004, 2008). De modo geral, os resultados mostraram que o BST contribuiu para o aprendizado de implementação de estratégias de ensino.

Diante do exposto, considerando o uso do BST para ensino de habilidades acadêmicas (Ávila & Matos, 2023; Clayton & Headley, 2019; Guimarães & Matos, 2024; Sarokoff & Sturmey, 2008), o contexto escolar e a importância de professores terem conhecimento de diferentes estratégias de ensino para atender demandas específicas de seus alunos e planejar condições de ensino que favoreçam a inclusão dos estudantes público da Educação Especial dentro do que preconiza a legislação brasileira da área, o presente estudo teve como objetivo verificar os efeitos do procedimento BST no desenvolvimento de comportamentos de professores na implementação de três programas de ensino: avaliação de preferência; comportamento textual; pareamento entre palavra ditada e palavra escrita, por meio do procedimento de tentativas discretas.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo três professoras do Ensino Fundamental que tinham em sua turma um ou mais estudantes do público da Educação Especial, denominadas de P1, P2 e P3. A participante P1, com 32 anos, formada em Pedagogia (concluída em 2024), lecionava na turma do 2º ano escolar; P2, com 56 anos, formada no Magistério e em Pedagogia (concluída em 1985), lecionava na turma do 2º ano escolar; e P3, com 48 anos, formada em Pedagogia e Psicopedagogia (concluída em 2006), lecionava na turma do 1º ano escolar. Os critérios adotados para participação na pesquisa foram: a) atender estudantes do público da Educação Especial; b) não ter recebido treinamento por meio do procedimento de BST; c) ter disponibilidade e interesse para encontros semanais para o treinamento; d) assinar e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Parecer número (CAAE: 72094123.6.0000.5504, parecer número: 6495077). A coleta de dados teve início após as participantes assinarem o TCLE.

2.2 LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma escola privada e bilíngue de uma cidade de grande porte localizada na região nordeste do estado de São Paulo. O procedimento de coleta de dados foi conduzido durante a carga horária de trabalho das professoras, em um horário previamente

combinado e estabelecido com as participantes. Os encontros foram realizados individualmente em uma sala disponibilizada pela escola.

2.3 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Os materiais utilizados para aplicação do estudo foram: a) caixa organizadora de seis litros com tampa, tamanho 30 x 25 x 10 cm, na qual foram colocados todos os estímulos para a aplicação dos programas de ensino; b) potes de plástico de 280 ml com tampa, nos quais foram colocados os itens comestíveis para a avaliação de preferência; c) comestíveis: *cookies*, jujuba, bolacha *waffle*, bolacha *cream cracker*, amendoim; d) brinquedos: *pop it*, cubo sensorial, cubo mágico, vaca em miniatura – vaquinha mole mole (nome comercial), Lego, brinquedo sensorial com luz, bolinhas pula-pula; e) caneta esferográfica azul. Foram utilizados três cartões plastificados com 5,14 cm de altura e 16,24 cm de largura com palavras escritas na fonte Arial, tamanho 140, na cor automática.

Foram utilizados dois vídeos, confeccionados para a pesquisa de Barboza et al. (2015), disponibilizados pelo autor com a devida autorização para utilização na presente pesquisa. De modo geral, nos vídeos foram apresentados múltiplos exemplares contendo respostas corretas e incorretas das ações da criança, bem como foram utilizados recursos como pistas visuais e dicas visuais. O vídeo “Como realizar um teste de avaliação de preferência” tinha duração de seis minutos e 49 segundos, e o vídeo “Como implementar um treino por tentativas discretas” tinha duração de seis minutos e 29 segundos. Para aplicação dos programas e registro dos dados, foram elaborados protocolos para cada etapa do procedimento.

Foram utilizados também equipamentos eletrônicos, como: a) *notebook* da marca Samsung, no qual eram transmitidos os vídeos na etapa de treinamento das professoras, especificamente na fase de videomodelação; b) um *iPad Apple (9th Generation)* 10.2 Wi-Fi 64GB, utilizado para gravação dos encontros ao longo de todo o estudo; c) um celular POCO M6 Pro, no qual foi utilizada especificamente a função do cronômetro para registrar a duração de cada sessão.

2.4 CONFEDERADA

Este estudo contou com a participação de uma confederada que desempenhou o papel do estudante durante o estudo. A confederada era uma estudante que se identificava com o gênero feminino, de 23 anos, recém-formada no curso de Psicologia e que trabalhava realizando acompanhamento terapêutico escolar de crianças com autismo em outra instituição. A confederada foi treinada previamente, e suas respostas foram ensaiadas para ocorrer de forma programada e padronizada em cada fase do estudo. Por motivos de saúde, a confederada não pôde finalizar o estudo e foi substituída pela pesquisadora na etapa de ensino da P2 e na linha de base da P3. A pesquisadora manteve o padrão de respostas previamente programado que estava sendo utilizado pela confederada.

2.5 DELINEAMENTO EXPERIMENTAL E VARIÁVEL INDEPENDENTE E VARIÁVEL DEPENDENTE

Foi empregado um delineamento de múltiplas sondagens entre participantes, com o objetivo de investigar se a variável independente (VI) – procedimento de BST – teria efeito

sobre a variável dependente (VD) – habilidades das professoras de conduzir um programa de avaliação de preferência e dois programas de ensino de repertórios de leitura por meio do procedimento de tentativas discretas. O procedimento de BST era composto pelas estratégias de instrução, videomodelação, *role play* e *feedback*, e as variáveis dependentes mensuradas foram as habilidades-alvo relacionadas à implementação, com a confederada/pesquisadora, de tentativas discretas concluídas corretamente pelas professoras.

2.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi conduzida em sete etapas:

- Etapa 1: Entrevista inicial com as professoras – A entrevista inicial com as participantes seguiu as perguntas do questionário de triagem com dados gerais das participantes, sua formação e seu conhecimento sobre as técnicas que seriam implementadas no estudo.
- Etapa 2: Sonda de avaliação – Nessa etapa, a pesquisadora realizou a observação das professoras aplicando em uma confederada um programa de avaliação de preferência e dois programas de ensino de leitura. Era entregue às professoras a folha do programa de intervenção com as instruções respectivas ao programa que seria aplicado. A pesquisadora orientava as participantes a lerem as instruções e aplicarem o programa da melhor forma que conseguissem. Nessa etapa, dúvidas não eram respondidas, nem eram fornecidas quaisquer instruções ou informações sobre o programa, bem como não eram concedidos *feedbacks* sobre sua aplicação. Para a continuação nas próximas etapas da investigação, as professoras deveriam demonstrar uma precisão de ensino igual ou inferior a 50% de habilidades de tentativas discretas concluídas corretamente.
- Etapa 3: Linha de base – Na etapa de linha de base, a avaliação do comportamento na aplicação dos três programas era conduzida, no mínimo, três vezes ou até estabilidade.
- Etapa 4: Treino de BST com *feedback* – Foram conduzidos três programas de ensino para este estudo, sendo:
- Avaliação de Preferência

Foi utilizada a avaliação de preferência de múltiplos estímulos sem reposição (DeLeon & Iwata, 1996). O procedimento de avaliação deveria ser conduzido da seguinte forma: as professoras deveriam selecionar apenas uma classe dos itens entregues, quer dizer, deveriam selecionar cinco itens de brinquedos ou cinco itens comestíveis, não misturando cada classe de itens. Todos os cinco itens deveriam ser dispostos sequenciados aleatoriamente em uma linha reta na mesa, a cerca de 5 cm de distância um do outro. Enquanto a confederada estava sentada à mesa a aproximadamente 60 cm dos estímulos, a professora deveria instruí-la a selecionar um item.

Após a seleção, a professora deveria registrar de forma adequada qual item havia sido escolhido. Enquanto isso, o item deveria ser mantido com a confederada por aproximadamente dez segundos. Após esse período, a professora deveria orientá-la a entregar o item, que deveria ser guardado e removido dos itens restantes. Antes do próximo teste, o sequenciamento dos itens restantes deveria ser rotacionado de forma aleatória. Os itens deveriam ser ajustados para que ficassem novamente espaçados de maneira uniforme na mesa. A condução do próximo

item do teste então seguia imediatamente. Esse procedimento continuava até todos os itens serem selecionados. Cada sessão era composta pela repetição de três séries; assim, a avaliação de preferência dos cinco itens era conduzida três vezes. As habilidades-alvo analisadas nesse programa estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1

Habilidades-alvo – avaliação de preferência

Lista de habilidades-alvo para a avaliação de preferência
Antes do teste Preencheu os dados do teste? Deixou os itens alinhados? Utilizou itens de uma mesma classe? (comestíveis ou brinquedos) Teste Emitiu dica vocal (se necessário)? Registrou o item escolhido adequadamente? Deixou a criança utilizando o item (aproximadamente dez segundos)? Guardou o item escolhido? Mudou a posição dos itens restantes? Realizou três vezes o procedimento de escolha dos itens? Após o teste Fez a soma dos resultados adequadamente? Colocou a ordem adequada dos itens? Solução de problemas Não olhou nem apontou para o item? No caso de dispersão, reiniciou a série/ mudou a posição dos itens? Manejou comportamentos interferentes⁴ de forma adequada?

No final da condução, a professora deveria realizar a soma das pontuações dos itens nas sessões conduzidas e definir a classificação dos itens de preferência de maneira correta. As professoras deveriam conduzir toda a testagem sem olhar ou apontar para os itens, assim como saber manejar de forma adequada problemas de comportamento. A orientação para manejar problemas de comportamento relacionados à recusa de entregar o item era apresentar um modelo para a confederada pedir um tempo a mais de forma assertiva.

Também foi orientado que as professoras utilizassem, se necessário, um cronômetro para dar previsibilidade em relação ao momento em que a confederada deveria devolver o item. Se comportamentos-problema fossem emitidos durante o procedimento, a orientação era interromper o que estava sendo realizado e tentar engajar a confederada em um comportamento que substituísse aquele indesejável, como, por exemplo, engajá-la em tarefas que ela faz muito bem (responder o próprio nome, fazer uma imitação motora, etc.). Em caso de dispersão da confederada, as professoras deveriam retirar os itens da mesa, obter novamente a atenção da aprendiz e, assim que obtivessem essa atenção, reiniciar a atividade.

- Comportamento Textual (Programa 1)

⁴ Para a pesquisa, foram considerados comportamentos interferentes aqueles que influenciavam a condução do programa de ensino, ou seja, quando a confederada e/ou pesquisadora apresentavam comportamentos de redirecionar a atenção para outros itens que não os utilizados no programa e comportamentos de recusa de seguir as instruções das professoras.

O procedimento para o ensino de comportamento textual foi estabelecido da seguinte forma: a professora deveria mostrar o papel com a palavra escrita e fazer a pergunta “O que está escrito?”. Ela deveria aguardar por três segundos a resposta da confederada. Caso a confederada respondesse adequadamente, a professora deveria fornecer a consequência adequada (entregava o item de preferência e, ao mesmo tempo, apresentava elogios). Deveria ser concedido o acesso ao item por um minuto. Caso a confederada errasse ou não emitisse nenhuma resposta, a professora deveria encerrar a tentativa sem nenhuma consequência e deveria ser aplicado o procedimento adequado de correção/ajuda.

O procedimento de correção orientado foi o de proporcionar níveis de ajuda ao longo do procedimento de ensino. Os níveis de ajuda estabelecidos para esse programa foram: a) ajuda total: quando a professora realizava a leitura completa do estímulo-alvo; b) ajuda parcial: quando a professora iniciava a leitura da palavra e interrompia na metade, deixando a confederada finalizar a leitura sozinha; ou c) ajuda leve: quando a professora fazia apenas um movimento labial sutil iniciando a palavra para a confederada, sem emitir nenhum som.

As habilidades alvo analisadas nesse programa estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2

Habilidades-alvo – comportamento textual (Programa 1) e pareamento palavra ditada-palavra escrita (Programa 2)

Lista de habilidades-alvo
Organizar material e ambiente antes do ensino. Garantir a atenção e o engajamento do aluno. Apresentar instruções e estímulos discriminativos (SDs, do inglês <i>Discriminative Stimulus</i>) de forma clara conforme a descrição do programa de ensino. Fornecer ajuda de forma correta quando necessário. Entregar o item de preferência mediante emissão de resposta apropriada. Parear reforçadores com elogio. Realizar o registro de dados de forma adequada. Fornecer intervalo entre tentativas. Esvanecer dicas de acordo com a descrição do programa de ensino. Remover distrações, se existirem. Manejar comportamentos indesejáveis de forma adequada.

- Comportamento de pareamento entre palavra ditada e palavra escrita (Programa 2)

O procedimento para o ensino de pareamento entre palavra ditada e palavra escrita foi estabelecido da seguinte forma: a professora deveria posicionar os três cartões com as palavras escritas (lado a lado) na frente da criança. Em seguida, deveria apresentar a instrução: pedir para a confederada mostrar uma das palavras (dizendo o nome da palavra). Ela deveria aguardar por três segundos a resposta da confederada. Caso a confederada respondesse adequadamente, a professora fornecia a consequência adequada (entregava o item de preferência e, ao mesmo tempo, apresentava elogios). Deveria ser concedido o acesso ao item por um minuto. Caso a confederada errasse ou não emitisse nenhuma resposta, a professora deveria encerrar a tentativa sem nenhuma consequência e deveria ser aplicado o procedimento adequado de correção/ajuda.

O procedimento de correção orientado foi o de proporcionar níveis de ajuda ao longo do procedimento de ensino. Os níveis de ajuda estabelecidos para esse programa foram: a) ajuda física total: quando a professora levava a mão da confederada totalmente até ela tocar o estímulo correto; b) ajuda física parcial: quando a professora levava a mão da confederada até acima do estímulo correto e interrompia a ajuda na metade, permitindo que a confederada finalizasse o movimento sozinha; ou c) ajuda gestual: quando a professora apontava para o estímulo correto na mesa. As habilidades-alvo analisadas nesse programa estão descritas no Quadro 2.

Nos programas de comportamento textual e pareamento palavra ditada-palavra escrita, foi orientado às professoras iniciarem o procedimento de ajuda oferecendo a ajuda total e realizar o esvanecimento gradualmente. A orientação era realizar o esvanecimento das dicas após duas tentativas oferecendo a ajuda vigente, ou seja, a professora deveria retirar ou diminuir essa dica, oferecendo a oportunidade de a confederada realizar a atividade com um nível menor de ajuda ou sem seu auxílio. Foi orientado também que as professoras não oferecessem o item de preferência quando fosse realizado o procedimento de correção/ajuda, apenas *feedbacks* verbais. Após o acesso ao item da consequência ou após a realização da correção, deveriam ser retirados todos os estímulos da mesa e esperar três segundos para iniciar uma nova tentativa, até completar a quantidade de tentativas descrita na folha de registro.

Em ambos os programas, na folha de registro, as professoras deveriam assinalar se a confederada realizou a atividade de forma independente, se errou ou se precisou de ajuda, e qual o nível de ajuda. As professoras deveriam conduzir toda a aplicação do programa sem respostas ou dicas além daquelas estipuladas para o programa, assim como saber manejar de forma adequada problemas de comportamento.

A orientação para manejar problemas de comportamento relacionados à recusa de entregar o item de preferência era apresentar um modelo para a confederada pedir um tempo a mais de forma assertiva. Também foi orientado que as professoras utilizassem, se necessário, um cronômetro para dar previsibilidade em relação ao momento em que a confederada deveria devolver o item. Se comportamentos-problema fossem emitidos durante o programa de ensino, a orientação era interromper o que estava sendo realizado e tentar engajar a confederada em um comportamento que substituísse aquele indesejável, como, por exemplo, engajá-la em tarefas que ela faz muito bem (responder o próprio nome, fazer uma imitação motora etc.). Em caso de dispersão da confederada, as professoras deveriam retirar os itens da mesa, obter novamente a atenção da aprendiz e, assim que obtivessem essa atenção, reiniciar o programa da tentativa que havia sido interrompida.

Nos dois programas, foram utilizados como estímulos três palavras. Cada sessão era composta por 12 tentativas: pela apresentação de quatro tentativas de cada palavra.

O procedimento de BST foi implementado de acordo com as seguintes estratégias:

1. Instrução: A estratégia de instrução foi empregada na primeira sessão de ensino. A pesquisadora proporcionava às participantes uma explicação escrita e verbalizada de como realizar o comportamento-alvo para um ensino por meio de tentativas discretas e para avaliação de preferência. O roteiro de passo a passo do comportamento-alvo foi entregue

- às participantes, e a pesquisadora realizava a leitura do material com elas. A leitura do roteiro e a explicação foram fornecidas somente na primeira sessão da etapa de treinamento.
2. **Vídeos:** A pesquisadora apresentava os dois vídeos instrucionais às participantes referentes aos comportamentos-alvo. Um dos vídeos era referente à avaliação de preferência de múltiplos estímulos sem reposição, e o outro vídeo instrucional ao ensino por meio de tentativas discretas, ambos utilizados no estudo de Barboza et al. (2015). Nas sessões da fase de ensino, o vídeo do programa era apresentado e, na sequência, a professora deveria executar.
 3. **Role play:** A participante, após observar o vídeo, treinava a execução das habilidades-alvo em uma encenação com a confederada realizando o papel do estudante. Com a primeira participante e parte da coleta de dados com a segunda participante, o *role play* foi realizado com uma confederada, registrando-se o desempenho na folha de verificação de desempenho da participante. Em parte da coleta de dados com a segunda participante e com a terceira participante, a pesquisadora simulava os comportamentos do estudante, e os dados de desempenho da professora foram registrados após finalizar a sessão.
 4. **Feedback:** Conforme previsto no procedimento BST, foram conduzidos dois tipos de *feedback*: *feedback* imediato (para cada tentativa) e *feedback* atrasado (ao final do bloco de tentativas). Nas duas primeiras sessões de treinamento, as professoras receberam *feedback* imediato quanto ao ensino em cada tentativa discreta administrada. Desse modo, a pesquisadora elogiava a participante quando apresentava o comportamento esperado nos componentes. No entanto, quando algum erro era emitido em um ou mais componentes, a pesquisadora sinalizava verbalmente os erros para a professora e retomava a aplicação no componente em que havia parado. O *feedback* atrasado foi administrado a partir da terceira sessão de ensino. O *feedback* foi fornecido à participante somente ao final da condução do programa. Caso as participantes apresentassem erros de procedimento por mais de duas vezes nos componentes do ensino, a experimentadora orientava verbalmente a forma correta de ensinar os repertórios, mostrava os vídeos de simulação retratando a forma correta de ensinar, e a professora repetia os componentes em que houve erros de aplicação. O critério de desempenho para encerrar o treinamento foi 100% de acertos em um bloco ou 80% em dois blocos consecutivos de cada programa.

Especificamente na condução dos *feedbacks* (imediato e atrasado) na fase de ensino das participantes P2 e P3, em que a pesquisadora desempenhou o papel da confederada, a pesquisadora sinalizava às professoras o momento em que iria realizar o *feedback* imediato, apresentava suas colocações e, após isso, retomava o papel de confederada, sinalizando seu retorno à encenação.

Etapa 5: Sonda de avaliação – Após atingir o critério de desempenho para encerrar o treinamento, foi conduzida uma sonda de avaliação. Nessa sessão, era entregue às professoras a folha do programa de intervenção com as respectivas instruções. A pesquisadora orientava as participantes a lerem as instruções e aplicarem o programa da melhor forma que conseguissem. Nesse momento, dúvidas não eram respondidas, nem eram fornecidas quaisquer instruções ou informações sobre o programa, bem como não eram concedidos *feedbacks* sobre sua aplicação.

- Etapa 6: Sonda de avaliação de manutenção – Foram realizados encontros com as professoras após finalizada a etapa de ensino para verificar se o desempenho das participantes foi mantido após um, dois e três meses do término da etapa de treinamento. Com as participantes P1 e P2 foram realizados dois encontros com cada uma: a) o primeiro após o período de um mês depois da aplicação da sonda de avaliação final; b) o segundo encontro com P1 ocorreu dois meses após a data da primeira sonda de avaliação, e com P2 ocorreu um mês depois. Nesses encontros, as participantes realizaram um bloco de cada programa do procedimento de ensino. Não eram fornecidos *feedbacks*, e a pesquisadora registrava o desempenho das participantes durante a aplicação. P3 não realizou a fase de manutenção devido ao seu desligamento da instituição.
- Etapa 7: Avaliação da validade social com os participantes professores – Ao final da pesquisa, foi entregue às professoras um breve questionário para verificar a validade social do estudo. Tal instrumento buscou avaliar a percepção das participantes sobre o treinamento oferecido, com foco na eficácia, aplicabilidade e conforto durante o processo de aprendizagem. O questionário de validade social (ver Quadro 3) foi realizado na plataforma *Google Forms*, e as perguntas foram descritas em forma afirmativa. As participantes deveriam selecionar as respostas que foram distribuídas em uma escala de 1 a 5, em que 1 indica “discordo totalmente” e 5 indica “concordo totalmente”. Visando o anonimato das participantes e favorecer o responder, o *link* do questionário foi encaminhado no final do estudo para que todas as participantes o preenchessem sem campo de identificação.

Quadro 3

Perguntas da validade social

Questionário de validade social
1. Gostei de participar da capacitação BST. 2. Tive dificuldade para compreender o conteúdo da capacitação. 3. Senti-me confortável com o processo de capacitação. 4. Eu aprendi habilidades importantes participando deste estudo. 5. A capacitação foi eficaz, pois me proporcionou habilidades que agregaram estratégias de ensino para meus estudantes do público da Educação Especial. 6. A capacitação foi eficaz, pois me proporcionou habilidades que agregaram estratégias de ensino para todos os meus estudantes. 7. Continuarei a usar os procedimentos aprendidos neste estudo. 8. Recomendo o processo de capacitação para outros professores e demais pessoas interessadas em realizar intervenções comportamentais baseadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) a aprendizes do público da Educação Especial.

Nota. Perguntas adaptadas de Ávila (2022).

2.7 ANÁLISE DOS DADOS

Os desempenhos na implementação de tentativas discretas dos três programas de ensino (avaliação de preferência, comportamento textual e pareamento palavra ditada-palavra escrita) foram calculados considerando o número de tentativas e o número de componentes de

cada habilidade. Em cada *role play*, as professoras realizaram 15 tentativas para a avaliação de preferência (uma tentativa para cada um dos cinco itens, conduzida três vezes; 14 habilidades) e 12 tentativas para os programas de comportamento textual e pareamento (três palavras apresentadas quatro vezes cada; 11 habilidades em cada programa). O desempenho por sessão foi calculado dividindo-se o número de respostas corretas pelo total possível – 210 na avaliação de preferência (14×15) e 132 nos dois demais programas (11×12) – e multiplicando-se por 100.

2.8 CONFIABILIDADE DOS DADOS

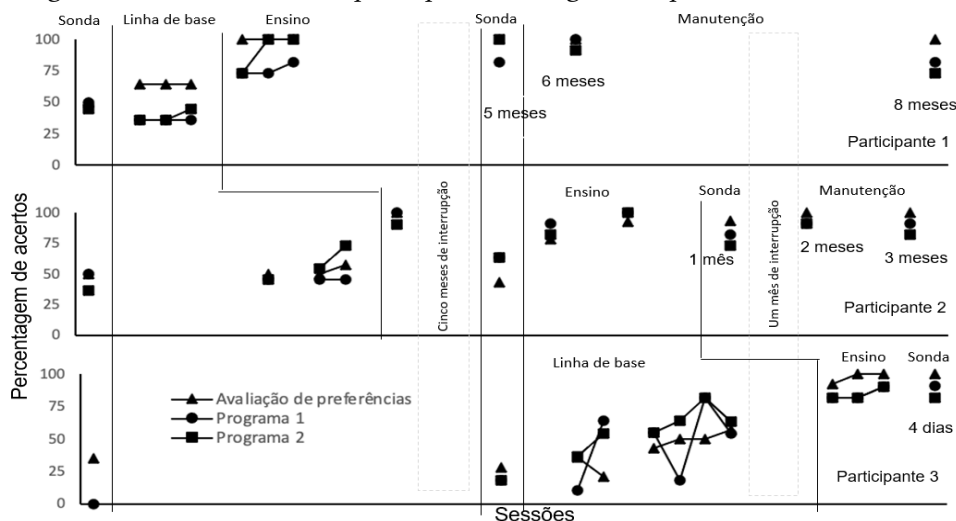
O cálculo da concordância entre observadores foi realizado a partir da análise da própria pesquisadora e de um observador independente. O índice de concordância foi obtido por meio do número de concordâncias entre os observadores, dividido pelo número de concordâncias mais discordâncias, multiplicado por 100. Foram analisados 30% dos vídeos gravados durante a coleta de dados (sonda, linha de base, ensino, sonda de avaliação e sonda de manutenção). Os cálculos realizados para a P1 indicaram 86,3% de concordância; para P2, 100% de concordância; e para P3, 97,7% de concordância. O cálculo de fidelidade de implementação mostrou que o procedimento foi implementado conforme o previsto com P1 em 97,2%; com P2, 100%; e com P3, 95,8%.

3 RESULTADOS

A Figura 1 apresenta as percentagens de acertos na implementação dos três programas de ensino (avaliação de preferência, comportamento textual – Programa 1 – e pareamento palavra ditada-palavra escrita – Programa 2) ao longo das fases de linha de base, intervenção e manutenção. Cada ponto representa o percentual de acertos calculado a partir do número de respostas corretas dividido pelo total de respostas possíveis por sessão. Cabe destacar que a coleta de dados teve interrupções de longo período, conforme destacado no gráfico (interrupção de cinco meses devido à licença-maternidade da pesquisadora, e interrupção de um mês devido a problemas de saúde familiar de uma das participantes e às demais participantes por estarem com demandas relativas ao início de trimestre e semana de provas). Pode-se observar que todas as participantes apresentaram resultados de desempenho igual ou inferior a 50% na sonda inicial, estabelecendo, dessa forma, o critério para fazer parte da pesquisa.

Figura 1

Percentagens de habilidades-alvo dos participantes ao longo das etapas do estudo



Nota de acessibilidade (audiodescrição): Três gráficos de linha de base múltipla que monitoram o desempenho de três participantes em habilidades-alvo ao longo de diferentes etapas: Sonda, Linha de base, Ensino e Manutenção. O eixo vertical indica a porcentagem de acertos (de zero a 100%, em intervalos de 25%). O eixo horizontal detalha as sessões e períodos de interrupção. As linhas dos gráficos apresentam figuras geométricas. Os triângulos representam a Avaliação de preferências, os círculos e quadrados referem-se ao Programa 1 e ao Programa 2, respectivamente. As interpretações dos dados do gráfico para cada participante seguem nos parágrafos a seguir.

P1 apresentou desempenho de 64% de acertos na fase de linha de base. No ensino, no programa de avaliação de preferência, P1 apresentou 100% de acertos, o que foi mantido até a etapa de manutenção. No Programa 1 (comportamento textual), P1 apresentou 36,3% de acertos na linha de base. Durante o ensino (instrução escrita do programa, vídeo e realização da encenação com a confederada), P1 apresentou 73% de acertos nas duas primeiras sessões (*feedback* imediato) e 82% de acertos na terceira sessão (*feedback* atrasado). Na sonda de avaliação (cinco meses após o término do treinamento), P1 apresentou 81,8% de acertos. Na manutenção, P1 apresentou 100% de acertos na primeira avaliação realizada após seis meses do ensino e 82% de acertos na última, realizada após oito meses do ensino.

No Programa 2 (pareamento entre palavra ditada e palavra escrita), P1 apresentou 36,3% de acertos na linha de base. No ensino, P1 apresentou 73% e 100% de acertos, respectivamente, nas duas primeiras sessões, e 100% na terceira sessão. Na sonda de avaliação, P1 apresentou 81,8% de acertos. Na manutenção, P1 apresentou 90% de acertos na primeira avaliação realizada após seis meses do ensino e 73% de acertos na última, realizada após oito meses do ensino.

A participante P2 apresentou um desempenho de 50% de acertos na linha de base da avaliação de preferências. Na etapa de ensino, a participante alcançou 100% de acertos na primeira sessão. Após a interrupção prolongada de cinco meses, foi realizada uma nova sonda, na qual P2 apresentou 42,8% de acertos, retomando a etapa de ensino com resultados de 78,5% de acertos na segunda sessão (*feedback* imediato) e 92,8% de acertos na terceira sessão (*feed-*

back atrasado). Na sonda de avaliação realizada um mês após o ensino, P2 apresentou 100% de acertos, mantendo esse desempenho após dois e três meses do término do treinamento. No Programa 1, P2 apresentou desempenho de 45% de acertos na linha de base. Na fase de ensino, a participante atingiu 100% de acertos na primeira sessão. Na sonda de avaliação após a interrupção, P2 apresentou 63,3% de acertos.

Na retomada do ensino, P2 atingiu 100% de acertos na terceira sessão com o *feedback* atrasado. Na sonda de avaliação após o ensino, P2 apresentou 82% de acertos. Nas sondas de manutenção, realizadas após 60 dias e 90 dias do treinamento, P2 demonstrou 91% de acertos em ambas as sessões. No Programa 2, a participante P2 apresentou 45% de acertos na primeira sessão, 54% de acertos na segunda e 73% de acertos na última sessão. Durante o ensino, P2 alcançou 100% de acertos na primeira sessão, 63,3% de acertos após a interrupção e atingiu 100% de acertos na terceira sessão com o *feedback* atrasado. Na avaliação após o ensino, P2 apresentou 73% de acertos. Nas sessões de manutenção, a participante apresentou 91% e 82% de acertos, respectivamente.

A participante P3, na avaliação de preferências, apresentou instabilidade no desempenho durante a fase de linha de base. Ao todo, foram conduzidas seis sessões em linha de base, cujos resultados da participante oscilaram entre 36% na primeira sessão, 21% na segunda, 43% na terceira, 50% na quarta e quinta sessões e 57% de acertos na sexta sessão. Na fase de ensino, a participante atingiu 90% de acertos na primeira sessão, 100% de acertos na segunda e terceira sessões e manteve esse desempenho na sonda de avaliação realizada quatro dias após o ensino. Nos Programas 1 e 2, P3 apresentou desempenhos variados, oscilando entre 10% e 80% de acertos ao longo das seis sessões de linha de base. Com a introdução do ensino, a participante apresentou 82% de acertos nas duas primeiras sessões e 90% de acertos na terceira sessão em ambos os programas. Na sonda final realizada após quatro dias, P3 apresentou 91% de acertos no Programa 1 e 82% de acertos no Programa 2.

De modo geral, as três professoras apresentaram melhora no desempenho de implementação dos programas de ensino. A análise de desempenho dos componentes dos programas mostrou maior incidência de erros nos componentes “Manipular ajuda de forma correta” e “Esvanecer dicas”.

A Tabela 1 apresenta a carga horária de trabalho destinada pelas participantes em cada fase do estudo. Pode-se observar que a conclusão de todas as etapas do procedimento do BST ocorreu em 4 horas e 35 minutos para P1; em 4 horas e 10 minutos para P2; e em 7 horas e 31 minutos para P3.

Tabela 1

Carga horária de trabalho em cada etapa do procedimento de BST

	Sonda inicial (n)	Linha de base (n)	Ensino (n)	Sonda final (n)	Manutenção (n)	Total (n)
P1	1 h 15 min 59 s (1)	2 h 28 min 26 s (3)	2 h 7 min 24 s (3)	29 min 45 s (1)	58 min 37 s (2)	4 h 35 min 50 s
P2	1 h 3 min 1 s (1)	1 h 51 min 42 s (4)	2 h 18 min 57 s (3)	33 min 43 s (1)	52 min 22 s (2)	4 h 10 min 39 s
P3	1 h 42 min 54 s (2)	4 h 56 min 39 s (9)	2 h 34 min 38 s (4)	28 min 3 s (1)	-	7 h 31 min 17 s

Nota. n = indica o número de sessões realizadas.

Na validade social, todas as participantes indicaram concordância máxima (nota 5) em diversas questões, como satisfação com a participação na capacitação (Questão 1), conforto durante o processo (Questão 3) e a percepção de que adquiriram habilidades relevantes para suas práticas pedagógicas (Questão 4). Além disso, houve unanimidade quanto à intenção de continuar utilizando os procedimentos aprendidos (Questão 7) e quanto à recomendação do processo a outros profissionais (Questão 8). No entanto, há um ponto de divergência notável: uma das participantes relatou dificuldade na compreensão do conteúdo (Questão 2), atribuindo nota máxima (5) para essa afirmação. As outras duas participantes discordaram dessa dificuldade, com a nota mínima (1).

Outro aspecto a ser considerado é que, enquanto duas participantes avaliaram positivamente (nota 5) o impacto da capacitação na elaboração de estratégias para todos os estudantes (Questão 6), uma delas atribuiu nota intermediária (2), sugerindo que a aplicabilidade das estratégias pode ter sido percebida como mais restrita ao público da Educação Especial (Questão 5).

4 DISCUSSÃO

Os resultados do treinamento (instrução escrita, vídeo, *roleplay* e *feedback*) mostraram que as três participantes atingiram entre 70% e 100% de acertos e mantiveram os desempenhos na sonda e na manutenção. As participantes apresentaram erros mais frequentes em dois componentes dos programas (“Manipular ajuda de forma correta” e “Esvanecer dicas”). Informações sobre tipo de ajuda e dicas e sobre como manipulá-las foram fornecidas no formato de orientações orais pela pesquisadora na primeira sessão de ensino e repetidas nas demais sessões. Conforme indicado por Clayton e Headley (2019), esse dado é relevante, uma vez que as percentagens de acertos foram influenciadas por componentes pontuais/individuais, pois as participantes apresentaram erros repetidos em etapas específicas, embora ainda atendessem ao critério de domínio. Estudos futuros devem planejar a apresentação dessas orientações também no formato escrito e considerar aumentar o requisito para 100% de implementação correta.

No que se refere aos dados de desempenho apresentados em cada programa de ensino, verifica-se que o programa de avaliação de preferências foi o único programa em que todas as participantes atingiram 100% de acertos durante o ensino. Uma hipótese levantada está relacionada às características do vídeo utilizado no programa de avaliação de preferência, uma vez que o material demonstrava o passo a passo de cada etapa do procedimento de avaliação de preferência de múltiplos estímulos sem substituição, incluindo uma demonstração de como fazer o registro e a posterior soma dos itens, sugerindo que o contato com um material mais detalhado e descritivo dos comportamentos esperados que o participante emitisse possa ter favorecido a aprendizagem por imitação do comportamento-alvo; desse modo, o vídeo utilizado na avaliação de preferência pode ter contribuído para a modelação do comportamento das participantes.

Em relação aos programas de seleção e nomeação de palavras utilizados na presente pesquisa, os vídeos eram mais genéricos para o ensino de tentativas discretas, isto é, não demonstravam a topografia dos comportamentos-alvo para os programas de ensino selecionados para esta pesquisa; portanto, o vídeo não se caracterizava como uma modelação. Com isso, sugere-se que o vídeo possa ter gerado dificuldade na aquisição dos comportamentos envolvidos

na aplicação de uma atividade de seleção (entre palavra ditada e palavra escrita) e de nomeação da palavra. Diante do exposto, sugere-se que estudos futuros possam produzir vídeos com apresentação da topografia exata da habilidade-alvo exigida. Para além da utilização de vídeos com as topografias esperadas em cada programa de ensino, outra variável para investigações futuras seria a utilização da modelação ao vivo.

Em se tratando do cenário em que foi conduzida a pesquisa, é importante destacar algumas considerações: a) as participantes trabalhavam em uma escola de grande porte, período semi-integral e bilíngue; b) nas sessões em que as participantes desmarcavam ou esqueciam o agendamento prévio realizado com a pesquisadora, havia em suas justificativas sempre um discurso que demonstrava uma demanda atribuída pela escola de entregar resultados acadêmicos positivos; c) por apresentarem grande demanda de planejamento pedagógico e carga horária de aulas semi-integral, as professoras possuíam poucas horas para cumprir os encontros destinados à pesquisa; d) o fato de as participantes do estudo saberem que estava previsto como uma das etapas a aplicação dos programas diretamente com os estudantes do público da Educação Especial também contribuiu na motivação das participantes em participar da pesquisa.

Conforme indicado por Sarokoff e Sturmey (2004, 2008), não é claro quais componentes do pacote de BST foram necessários para treinar efetivamente os participantes no ensino por tentativas discretas. Os autores sugerem que pesquisas futuras conduzam uma análise de componentes para determinar o método de treinamento mais econômico para implementar esses procedimentos. Buscando investigar essa questão, Santini e Elias (2024) verificaram os efeitos da videomodelação no desenvolvimento de comportamentos de aplicadores na implementação de tentativas discretas para ensino dos protocolos de tato, imitação motora e escolha de acordo com o modelo, bem como a generalização do ensino de um dos protocolos na aplicação com crianças com autismo. Os resultados indicam melhora significativa no desempenho de todos os participantes na aplicação dos protocolos após o ensino utilizando videomodelação, comparando os dados de linha de base com os de sonda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi avaliar os efeitos do procedimento BST no treinamento de professoras de turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental na aplicação de programas de ensino por meio do procedimento de tentativas discretas. De forma geral, os resultados obtidos demonstraram que o procedimento BST foi efetivo para ensinar profissionais da educação a conduzir programas de avaliação de preferência e de ensino de repertório de leitura utilizando tentativas discretas. Esses dados replicam os resultados de outros estudos brasileiros (Ávila & Matos, 2023; Galego & Goyos, 2023; Guimarães & Matos, 2024; Matos, Hübner et al., 2022; Matos, Nascimento et al., 2021), indicando que o procedimento do BST pode contribuir para o estabelecimento e/ou aprimoramento de repertórios de forma econômica e eficaz.

A presente pesquisa previa inicialmente que, após a etapa de treinamento com confederada, as participantes implementassem as estratégias aprendidas com um estudante público da Educação Especial de sua turma. Entretanto, devido aos imprevistos e intercorrências ocorridos durante a realização da pesquisa, não foi possível conduzir essa etapa. Observações assistemáticas da pesquisadora sugerem que as professoras tinham expectativa dessa execução

no contexto real de seu cotidiano, e a impossibilidade pode ter influenciado na motivação das professoras na participação da pesquisa. A ausência de dados que pudessem avaliar a eficácia dos programas de ensino de leitura conduzidos pelos professores com seus estudantes público da Educação Especial não possibilitou a este estudo analisar o quão efetiva foi a implementação das estratégias na condição real do professor. Dessa forma, sugere-se que estudos futuros possam avaliar a eficácia do procedimento com etapas de generalização conduzidas com estudantes da Educação Especial.

Por fim, apesar das limitações desta pesquisa e das longas interrupções na coleta de dados, a utilização do delineamento de múltiplas sondagens entre participantes garantiu o controle experimental, demonstrando os efeitos do procedimento BST nas habilidades das professoras de conduzir um programa de avaliação de preferência e dois programas de ensino de repertórios de leitura por meio do procedimento de tentativas discretas. Os dados mostraram que o desempenho permaneceu baixo durante a linha de base (antes do ensino), aumentando quando o BST foi introduzido e mantendo-se após a intervenção. Sugere-se a replicação do estudo, buscando avaliar a generalidade dos dados.

REFERÊNCIAS

- Ávila, E. M. de M. (2022). *Efeitos do Behavioral Skills Training de forma remota em cuidadores de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA. <https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/4173>
- Ávila, E. M. de M., & Matos, D. C. de. (2023). Efeitos do treino de habilidades comportamentais remoto em familiares de criança com Transtorno do Espectro Autista. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 14(2), 1–21. <https://doi.org/10.18761/PACa098cdA23459>
- Barboza, A. A., Silva, A. J. M., Barros, R. S., & Higbee, T. S. (2015). Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo. *Acta Comportamentalia*, 23(4), 405–421.
- Clayton, M., & Headley, A. (2019). The use of behavioral skills training to improve staff performance of discrete trial teaching. *Behavioral Interventions*, 34(1), 136–143. <https://doi.org/10.1002/bin.1656>
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988) Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- DeLeon, I. G., & Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(4), 519–533. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-519>
- Freitas, M. C., Benitez, P., & Postalli, L. M. M. (2022). Contribuições da análise do comportamento para a inclusão educacional brasileira. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 13(1), 197–212. <https://doi.org/10.18761/dh010.jul21>
- Galego, P. S. & Goyos A. C. N. (2023). Treino remoto parental para aplicação do protocolo de avaliação do ecoico a crianças com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, 399–341. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0185>
- Gioia, P. S., & Fonai, A. C. V. (2007). A preparação do professor em análise do comportamento. *Psicologia da Educação*, 25, 179–190.

- Guimarães, L. F., & Matos, D. C. de. (2024). Treino de habilidades comportamentais sobre o ensino preciso de repertórios por estudantes de Pedagogia. *Revista Educação Especial*, 37(1), 1–30. <https://doi.org/10.5902/1984686X87689>
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lerman, D. C., Tetreault, A., Hovanetz, A., Strobel, M., & Garro, J. (2008). Further evaluation of a brief, intensive teacher-training model. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 243–248. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-243>
- Matos, D. C., Hübner, M. M. C., Matos, P. G. S. de, Araújo, C. X. de, & Silva, L. G. da. (2022). Efeitos do *Behavioral Skills Training* sobre o desempenho de universitários no atendimento a crianças autistas. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 23(1), 1–25. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1421>
- Matos, D. C., Nascimento, J. V. S., Ávila, E. M. M., Matos, P. G. S. (2021). Comparação entre tipos de *Behavioral Skills Training* para capacitação de estagiárias de psicologia. *Contextos Clínicos*, 14(3), 946–973. <https://doi.org/10.4013/ctc.2021.143.10>
- Mendes, E. G. (2019). A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(22), 1–24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>
- Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Moroz, M., & Luna, S. V. (2013). Professor – O profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. *Psicologia da Educação*, 36, 115–121.
- Parsons, M. B., Rollyson, J. H., & Reid, D. H. (2012). Evidence-based staff training: a guide for practitioners. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 2-11. <https://doi.org/10.1007/BF03391819>
- Rose, J. C. (2005). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(1), 29–50. <https://doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676>
- Santini, G., & Elias, N. (2024). Treinamento de aplicadores via vídeo modelação para implementação de ensino por tentativas discretas. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 20(2), 165–177. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v20i2.17388>
- Sarakoff, R., & Sturmey, P. (2004). The effect of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(4), 535–538. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-535>
- Sarakoff, R., & Sturmey, P. (2008). The effects of instructions, rehearsal, modeling, and feedback on acquisition and generalization of staff use of discrete trial teaching and student correct responses. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 125–136. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.04.002>

Ward-Horner, J., & Sturmey, P. (2012). Component analysis of behavior skills training in functional analysis. *Behavioral Interventions*, 27(2), 75–92. <http://dx.doi.org/10.1002/bin.1339> ⁵

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que deu suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editoras responsáveis

Aline Maira da Silva (Editora-chefe)

Maria Luiza Salzani Fiorini (Editora associada)

Recebido em: 07/09/2025
Reformulado em: 13/12/2025
Aprovado em: 15/12/2025