



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias Nº. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Treino computadorizado interativo de habilidade social laboral para pessoas diagnosticadas com TEA

Tatiany Ribeiro do Carmo

Belém-PA

2024



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias Nº. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Treino computadorizado interativo de habilidade social laboral para pessoas diagnosticadas com TEA

Tatiany Ribeiro do Carmo

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Romariz da Silva Barros.

Coorientador: Prof. Dr. Álvaro Júnior Melo e Silva.

Belém-PA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
UFPA/Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/Biblioteca

- C287t Carmo, Tatiany Ribeiro do.
Treino computadorizado interativo de habilidade social laboral para
pessoas diagnosticadas com TEA / Tatiany Ribeiro do Carmo. — 2024.
- 64 f.: il.
Orientador: Romariz da Silva Barros
Coorientador: Álvaro Júnior Melo e Silva
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em
Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2024.
1. Psicologia: pesquisa experimental. 2. Análise do comportamento.
3. Habilidades sociais laborais. 4. Treinamento interativo em informática.
5. Transtorno do Espectro Autista – TEA. I. Título.

CDD - 23. ed. — 150.724

Catalogação na fonte: Maria Célia Santana da Silva – CRB-2/780

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Tatiany Ribeiro do Carmo, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

Contato: E- Mail: tatidocarmo.r@gmail.com



DEFESA DE MESTRADO

Aluna: Tatiany Ribeiro do Carmo.

Título: “Treino Computadorizado Interativo de Habilidade Social Laboral para Pessoas Diagnosticadas com TEA”.

Banca Examinadora:

Profº Drº Romariz da Silva Barros

Orientador – UFPA

Profº Drº Álvaro Júnior Melo e Silva

Coorientador – UFPA

Profª Drª Daniela Mendonça Ribeiro

Membro 1 – UFAL

Profª Drª Tatiana Evandro Monteiro Martins

Membro 2 – UFPA

Profª Drª Eileen Pfeiffer Flores

Suplente 1 – UnB

Local: Auditório Vivaldo Reis Filho e Google Meet: <https://meet.google.com/hbm-pmxi-mzu>.

Data: 22/08/2024. Horário: 09:00h.

Termo de Autorização e Declaração de Distribuição não exclusiva para Publicação Digital
no Repositório Institucional da UFPA

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

Autor: Tatiany Ribeiro do Carmo_

Vínculo com a UFPA: () Servidor; (X) Discente
Comportamento

Unidade: Núcleo de Teoria e Pesquisa do

Sub Unidade: Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Tipo do documento: () Tese; (X) Dissertação; () Livro; () Capítulo de Livro; () Artigo de
Periódico; () Trabalho de Evento; () Outro.

Título do Trabalho: Treino Computadorizado Interativo de Habilidade Social Laboral para Pessoas
Diagnosticadas com TEA.

Data da Defesa: 22/ 08/ 2024

Área do Conhecimento: Psicologia Experimental

Agência de Fomento: CNPQ

*Para cada autor, uma autorização preenchida e assinada.

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA

O referido autor:

- Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos
contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é
possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.
- Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve
autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal do Pará os direitos
requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros, está claramente
identificado e reconhecido no texto ou conteúdo entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a
Universidade Federal do Pará, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou
acordo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFPA a disponibilizar de acordo com a
licença pública *Creative Commons* Licença 3.0 *Unported*, e de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral
da obra citada, conforme permissões abaixo por mim assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou
download, a partir desta data.

Permitir o uso comercial da obra?

() Sim (X) Não

Permitir modificações em sua obra?

(X) Sim, contanto que compartilhem pela mesma licença () Não

O documento está sujeito ao registro de patente?

() Sim (X) Não

A obra continua protegida conforme a Lei Direito Autoral.

Belém(PA), 25/ 10/ 2024



Documento assinado digitalmente

TATIANY RIBEIRO DO CARMO

Data: 25/10/2024 09:53:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos do Autor

Carmo, T. R. (2024). Treino computadorizado interativo de habilidade social laboral para pessoas diagnosticadas com TEA. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará. 64 p.

Resumo

A incidência de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado nos últimos anos, inclusive o diagnóstico tardio em pessoas adultas. Apesar disso, ainda há uma escassez de pesquisas com adultos como participantes. Estudos sobre intervenções que promovam a inclusão laboral são de particular interesse para essa população, especialmente sobre os déficits em habilidades sociais. O presente estudo teve como objetivo avaliar a efetividade de uma ferramenta de Treino Interativo Computadorizado (ICT) para ensinar a habilidade social de pedir ajuda, em ambiente laboral simulado, a quatro participantes adultas com TEA. Para isso, foi utilizado um arranjo experimental de sondas múltiplas. Dessa forma, as participantes, após passarem pela fase de pré-teste em situações simuladas, foram submetidas a um ICT que tinha como foco o ensino da habilidade em questão. Em seguida, foram submetidas a fase de pós-teste também com contextos simulados. Os resultados obtidos indicam que, após exposição ao ICT, duas das quatro participantes atingiram o percentual de 100% de precisão de desempenho da habilidade-alvo. As outras duas participantes precisaram de *feedback* breve (5 minutos) para alcançarem o critério de aquisição. Foram aplicadas medidas de generalização do desempenho para novos contextos e *follow-up* para verificar a manutenção do desempenho após três semanas do fim da fase de intervenção. Conforme a avaliação de validação social, os procedimentos de intervenção e o comportamento ensinado foram considerados socialmente relevantes pelas participantes. Esta pesquisa apresenta uma contribuição para a literatura sobre ICT e sobre ensino de habilidades sociais laborais para adultos com TEA. A curta duração do treinamento (aproximadamente 25 minutos) aumenta sua viabilidade de aplicação nas organizações, o que poderá implicar diretamente no aumento de empregabilidade para pessoas com TEA.

Palavras- Chave: Habilidades Sociais Laborais, Análise do Comportamento Aplicada, *Interactive Computer Training*, Transtorno do Espectro Autista.

Carmo, T. R. (2024). Interactive Computer Training of labor social skill for people diagnosed with ASD. Master Thesis. Postgraduate Program in Behavior Theory and Research. Federal University of Pará. 64 pages.

Abstract

The incidence of Autism Spectrum Disorder (ASD) diagnosis has increased in recent years, including late diagnosis in adults. Despite this, there is still few research with adults as participants. Studies that promote labor inclusion are of particular interest for this population, especially regarding deficits in social skills. The present study aimed to evaluate the effectiveness of a Computerized Interactive Training (ICT) tool to teach the social skill of “asking for help”, in a simulated work environment, to four adult participants with ASD. For this, a multiple-probe experimental design was used. The participants, after going through the pre-test phase in simulated situations, were given the ICT focusing on teaching the targeted skill. Then, they went through the post-test phase also in simulated contexts. The results indicate that, after the exposure to the ICT, two of the four participants reached the 100% performance accuracy for the targeted skill. The other two participants required brief feedback (5 minutes) to reach the acquisition criterion. Performance generalization measures were carried out in new contexts and a follow-up measure was applied to verify performance maintenance three weeks after the end of the intervention phase. According to the social validation assessment, the intervention procedures and the behavior taught were considered socially relevant by the participants. This research presents a contribution to the literature on ICT and on teaching social work skills to adults with ASD. The short duration of the training (approximately 25 minutes) increases the feasibility of application in organizations, which may directly imply increased employability for people with ASD.

Keywords: Interactive Computer Training, labor Social Skills, Applied Behavior Analysis, Autism Spectrum Disorder.

Sumário

Introdução.....	9
Método.....	17
Participantes.....	17
Ambiente experimental	18
Equipamentos, instrumentos e materiais	19
<i>Produção do ICT.....</i>	<i>19</i>
<i>Coleta de dados</i>	<i>21</i>
Variável dependente e Variável independente.....	23
Delineamento experimental e procedimento	24
<i>Sonda</i>	<i>24</i>
<i>Linha de base</i>	<i>25</i>
<i>Intervenção.....</i>	<i>26</i>
<i>Pós- teste.....</i>	<i>27</i>
<i>Generalização.....</i>	<i>27</i>
<i>Validação social.....</i>	<i>27</i>
<i>Follow-up</i>	<i>28</i>
Acordo entre observadores	28
Resultados	29
Comportamento de pedir ajuda	29
ICT.....	33
Validação social.....	34
Discussão	35
Referências.....	40
APÊNDICE I	51
APÊNDICE II.....	61
APÊNDICE III	63

De acordo com o DSM- 5- TR (APA, 2023), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, assim como por padrões restritos e repetitivos de interesses e/ou comportamentos. O primeiro critério implica em dificuldades na reciprocidade socioemocional, na expressividade e na resposta aos comportamentos sociais não-verbais das outras pessoas, além de dificuldades em manter relacionamentos duradouros. Já o segundo critério é caracterizado por comportamentos ou interesses fixos ou restritos a objetos ou temas e a necessidade de seguimentos de rituais, seja em rotinas, formas de comunicações (e.g. sempre utilizar a mesma saudação) ou pensamentos.

O quadro geral de sinais de TEA pode se apresentar de diferentes formas e, assim, pode ser classificado em Nível 1, 2 ou 3, a depender do tipo de suporte necessário para a pessoa com o diagnóstico. O Nível 1 é caracterizado por necessidade de pouco suporte, com déficits mais persistentes na área de habilidades sociais, como dificuldade para iniciar e manter interações sociais. Já no Nível 2, é necessário apoio tanto para comunicações efetivas quanto para regulações emocionais em casos de mudanças de rotinas ou alterações de foco. Por fim, o Nível 3 é definido pela necessidade de apoio substancial, voltado às dificuldades que comprometem a comunicação e a interação social, responsáveis pela inabilidade social e pela inflexibilidade extrema que geram crises comportamentais em casos de mudanças. Esses sinais podem ser acompanhados por limitações físicas e atrasos ou ausência de fala (Fong et al., 2021).

Consoante ao Centro de Controle e Prevalência de Doenças dos Estados Unidos (*Centers for Disease Control and Prevention*, ver Maenner et al., 2023), em 2020, uma a cada 36 crianças receberam o diagnóstico de TEA. Uma pesquisa realizada pelo mesmo centro, em 2017, mostrou a prevalência de adultos com 18 anos ou mais que vivem nos Estados Unidos. Pelos dados coletados, aproximadamente 2,21% da população adulta é diagnosticada com

TEA nos Estados Unidos (Dietz et al., 2020). Apesar de não haver tal estimativa no contexto brasileiro, estudos indicam que a prevalência do referido transtorno aumentou nos últimos 50 anos de forma global (Grigorenko et al., 2018).

Esse elevado quantitativo de adultos diagnosticados, e a possibilidade de aumento ao longo dos próximos anos em função da progressão de casos em crianças, é algo preocupante devido às características específicas do TEA. Tais características podem representar obstáculos para uma vida independente que inclua acesso a emprego estável, principalmente quando não é ofertado o suporte necessário (Westbrook et al., 2012). Estudos apontam que adultos inseridos nessa realidade se encontram em situações em que precisam de cuidado e acabam sendo dependentes de outras pessoas ou instituições. A título de exemplo, aproximadamente 75% dessa população mora com os pais (Wagner et al., 2014). Ainda, Volkmar et al. (2014) indicam altos índices de mortalidade associados a acidentes que envolvem a população com maior nível de suporte.

Indivíduos com menor necessidade de apoio ainda podem apresentar dificuldades em desenvolver habilidades comportamentais, comunicativas e de interação social (Anderson et al., 2017; Fong et al., 2021; Johnson, 2022; Liu et al., 2013; Lora et al., 2020; Westbrook et al., 2012). Essas pessoas podem seguir rotinas de autocuidado de forma independente e frequentemente têm formação acadêmica. Porém, o déficit nas interações sociais permanece, o que contribui para uma dificuldade em fazer e manter amizades (Fong et al., 2021; Morgan et al., 2014) e para a inserção no mercado de trabalho (Connor et al., 2020; Elksnin & Elksnin, 2001; Lerman et al., 2015). Cerca de 90% da população está em situação de desemprego ou subemprego (Elksnin & Elksnin, 2001; Gerhardt & Lainer, 2011; Liu et al., 2013). Somadas a isso, estão a escassez de apoio para essa população e a falta de treinamento para trabalhar os déficits em interação social, que também contribuem para o desenvolvimento de comorbidades, como os transtornos depressivos e os transtornos de

ansiedade, ao considerar que relações sociais se tornam mais complexas com o avanço para a fase adulta (Hillier et al., 2011).

Dentro desse contexto, o vínculo empregatício pode se tornar propício para aprendizagem e consequentemente contribuir para amenizar os sinais característicos do TEA que podem ser prejudiciais para o desenvolvimento desses indivíduos (Taylor et al., 2014; Westbrook et al., 2012). Sendo assim, o estabelecimento do vínculo empregatício pode ser um fator favorável para elevação de autoestima, para o bem-estar social (Roux et al., 2013), para a satisfação (Anderson et al., 2017) e motivação pessoal, além de ter vantagens econômicas, que contribuem para a independência (Hendricks, 2010), qualidade de vida (Johnson, 2022; Villante et al., 2021) e realização de atividades domésticas e sociais (Westbrook et al., 2012).

Apesar das vantagens relacionadas, estudos relatam que, quanto maior a necessidade de apoio, menor a possibilidade de empregabilidade, com redução em até 8 vezes das chances de serem contratados (Fong et al., 2021; *National Organization on Disability*, 2000; Seltzer et al., 2003). Dentre os comportamentos característicos do quadro diagnóstico e que são críticos para obtenção de vínculo empregatício, estão a dificuldade de gerenciamento de tempo e de padrões repetitivos e estereotipados (Hendricks, 2010), dificuldade em seguir instruções, realizar tarefas variadas e adaptar-se ao ambiente de trabalho devido a desconforto sensorial frente a barulhos, cheiros ou luzes (Johnson, 2022). Nesse sentido, a habilidade social de pedir ajuda poderia ser um instrumento para enfrentamento dessas dificuldades, enquanto também poderia funcionar como um elemento de integração.

A literatura da área cita que uma das maiores barreiras para aquisição e manutenção no emprego para pessoas com TEA é a interação social (Agran et al., 2016; Grob et al., 2019; Lerman et al., 2017; Liu et al., 2013; Sung et al., 2019; Villante et al., 2021). Essa dificuldade pode ser decorrente do fato de empregadores considerarem que habilidades sociais são

fundamentais para o sucesso, principalmente aquelas voltadas para a execução do trabalho, como por exemplo, pedir instruções claras, realizar atividades imediatas, notificar o supervisor quando necessário e cumprir horários (Agran et al., 2016).

Ao considerar esses dados, um treinamento voltado para habilidades sociais relacionadas ao trabalho pode ser particularmente interessante. Esse tipo de treinamento ensina habilidades comunicativas necessárias para realização de entrevista de emprego e/ ou comportamentos sociais que facilitem a comunicação interpessoal com colegas de trabalho ou supervisores (Fong et al., 2021; Grob et al., 2019). Como exemplo, podem ser citadas as habilidades para pedir ajuda, responder apropriadamente a instruções e *feedbacks* (Liu et al., 2013), trabalhar em equipe, manter o profissionalismo, resolver conflitos e seguir regras sociais do trabalho (Agran et al., 2016; Del Prette & Del Prette, 2001; Sung et al., 2019).

Dentre essas habilidades, o comportamento de pedir ajuda é um dos mais importantes para o sucesso no trabalho. Isso ocorre devido esse comportamento ser uma habilidade social que contribui para manutenção da produtividade (Agran et al., 2016; Grob et al., 2019). O comportamento de pedir ajuda favorece a conclusão de tarefas que estão sob a responsabilidade da pessoa com TEA (Radogna et al., 2023). Ao mesmo tempo, pedir ajuda gera uma relação de confiança entre o profissional e o supervisor (Grob et al., 2019). Também é considerado um comportamento que demonstra iniciativa no trabalho, definida aqui como tudo aquilo que o colaborador percebe que precisa ser feito, sem ser necessariamente sua responsabilidade (Dotto- Fojut et al., 2011). Apesar disso, Agran et al. (2016) afirmam que esse comportamento é pouco ensinado por profissionais que realizam treinamento vocacional.

O comportamento de pedir ajuda é um operante verbal denominado de “mando” (Skinner, 1957). De acordo com Passos (2003), o mando é caracterizado como um comportamento verbal justamente por ter respostas e consequências mediadas por práticas culturais. Ao

definir operacionalmente o mando, a literatura cita que mandos são emitidos a partir de uma operação estabelecadora de privação ou diante de estimulação aversiva. A resposta, por exemplo, pode ser um pedido, ordem ou pergunta que têm uma consequência reforçadora específica que reduz a privação ou estimulação aversiva do falante. No contexto de trabalho, o “pedir ajuda” pode estar sobre controle de uma operação estabelecadora, como não conseguir concluir uma tarefa (seja pela falta de algum insumo ou pela presença de alguma barreira). Essa situação antecedente aumenta a probabilidade de emissão do comportamento de pedir ajuda que, por sua vez, tem como consequência a assistência específica de outras pessoas (Rodriguez et al., 2017).

Um repertório de mando generalizado para pedir ajuda é primordial pois consiste em diferentes tipos de respostas em variados contextos de privação ou estimulação aversiva. Do mesmo modo, mando generalizado garante que essas respostas sejam emitidas diante de qualquer ouvinte treinado. Estudos sobre ensino de mando a pessoas com TEA são frequentemente conduzidos com crianças (e.g. Rodriguez et al., 2017). Poucos estudos investigaram o ensino de mando generalizado a adultos com TEA no ambiente de trabalho (e.g. Palmen et al., 2010; Smith & Coleman, 1986).

Ao considerar esse panorama e a importância do ensino do comportamento de pedir ajuda, profissionais que baseiam suas práticas interventivas nos princípios teóricos e metodológicos da Análise do Comportamento Aplicada (do termo inglês Applied Behavior Analysis – ABA, ver Baer et al., 1968; Carvalho Neto, 2002) podem ser considerados qualificados para fornecer o suporte necessário no ambiente organizacional.

As intervenções baseadas em ABA objetivam o ensino de comportamentos socialmente relevantes, ao mesmo tempo em que buscam diminuir comportamentos interferentes, por meio da manipulação de variáveis ambientais (Goulart & Assis, 2002). A ABA também é um ramo da Análise do Comportamento que acumula uma ampla literatura

voltada para intervenções baseadas em evidência que têm alcançado como resultados melhorias na qualidade de vida da população com TEA e de seus cuidadores.

Apesar disso, a maioria das pesquisas desenvolvidas por essa área estão voltadas principalmente para a intervenção precoce com participantes em idade pré-escolar, o que implica em poucos estudos que objetivam o ensino para pessoas com idades na fase da adolescência ou adulta, mesmo considerando o aumento no número de diagnósticos dessa população (Grob et al., 2019; Seaman & Cannella- Malone, 2016; Volkmar et al., 2014).

A falta de literatura experimental com manipulação de variáveis para o ensino de comportamentos favoráveis à manutenção do emprego (Johnson et al., 2022), principalmente associada ao ensino de habilidades sociais com participantes com TEA (Grob et al., 2019), gera prejuízos na direção de uma intervenção profissional eficaz. Há uma relação direta entre produção científica e prática profissional. Sem estudos voltados para essa população, que apresenta uma alta demanda com exigência de conhecimento específico (Connor et al., 2020), os profissionais não conseguem basear suas práticas em resultados de pesquisas científicas aplicadas (Moore & Cooper, 2003). Essa carência impacta diretamente a saúde pública e a vida da pessoa com o diagnóstico de TEA e de sua família (Volkmar et al., 2014).

De acordo com Carmo et al. (2021) e Radogna et al. (2023), a maioria das pesquisas realizadas com adultos com TEA e que visam o ensino de habilidades relacionadas ao trabalho realizam treinamento de competências ocupacionais (técnicas). Estas podem envolver o ensino de procedimentos de aplicação de programas interventivos para crianças com TEA (Hillman et al., 2021; Lerman et al., 2015; Shireman et al., 2016) ou atividades manuais (e.g. lavar carro, preparar correspondência, esvaziar lixeira - Lee et al., 2020; Lattimore & Parsons, 2006). Outros estudos tiveram como objetivo o ensino de engajamento na tarefa (Palmen & Didden, 2012) e de resolução de problemas (e.g. Lora et al., 2020; Villante et al., 2021), como procurar itens, sem que envolva a comunicação ou interação com

outras pessoas. Recentemente, alguns estudos pesquisaram sobre o ensino de habilidades sociais no local de trabalho (e.g. Grob et al., 2019; Radogna et al., 2023; Yamamoto & Isawa, 2020). Os principais comportamentos-alvo ensinados foram: pedir ajuda, pedir desculpa, pedir um modelo de como fazer a tarefa, confirmar que entendeu as instruções apresentadas (Grob et al., 2019; Radogna et al., 2023) e usar repertórios de polidez social para iniciar e encerrar uma conversa, como “Você tem um minuto?” e “Obrigado pelo seu tempo!” (Yamamoto & Isawa, 2020).

O ensino dessas habilidades sociais laborais é, geralmente, realizado por meio de *Behavioral Skill Training* (BST) ou por videomodelação através de vídeos que demonstram o modelo do repertório a ser realizado. O BST é um pacote de treinamento composto por instrução, modelação, ensaio e *feedback* (Kirkpatrick et al., 2019), que vem sendo amplamente utilizado e tem apresentado resultados eficazes para o ensino de pessoas com TEA, bem como para o treinamento de profissionais, pais e cuidadores que lidam diretamente com essa população. Do mesmo modo, há evidências da eficácia da videomodelação enquanto estratégia de intervenção. Com o intuito de observar comportamentos sociais ensinados para pessoas neurodivergentes em formato presencial, tanto via BST quanto videomodelação, estudos utilizam ambientes que simulam o contexto laboral (e.g. Grob et al., 2019). Tal estratégia consiste em apresentar um ambiente controlado de estímulos, pessoas e outros elementos comumente presentes no ambiente natural de trabalho (Yamamoto & Isawa, 2020).

Apesar de estudos que utilizam o BST e a videomodelação terem se mostrado eficazes, tais intervenções podem ser difíceis de adequar à capacitação dessa população em larga escala, principalmente, quando se fala no contexto interventivo relacionado à fase adulta (Fong et al., 2021). Isso, porque, há elevados custos associados a intervenções individualizadas e presenciais (Gerhardt et al., 2014) e baixo quantitativo de profissionais

qualificados para implementar esse tipo de treinamento (Higbee et al., 2016; Pollard et al., 2014).

Uma alternativa viável para reduzir a necessidade da presença do profissional durante o treinamento é a utilização de estratégias assíncronas. Estudos indicam que é promissor o uso de intervenções de base tecnológica para ensinar habilidades vocacionais para pessoas com TEA (Helbig et al., 2021; Villante et al., 2021). Treinamentos que incluem a utilização de vídeos (e.g. videomodelação) podem oferecer múltiplos exemplares de estímulos e respostas em contexto natural e padronizar a apresentação desses estímulos durante a pesquisa, de modo a aumentar a consistência interna do estudo, uma vez que o mesmo estímulo é apresentado entre participantes e sessões (Morgan & Salzberg, 1992). O uso de tela também tende a ser uma atividade com potencial função reforçadora (Brasileiro & Pereira, 2018; Charlop-Christy & Freeman, 2000) e permite a utilização de ferramentas editoriais (e.g. destaques visuais, legendas, zoom) que podem evitar ou corrigir a super seletividade de estímulos e consequentemente aumentar a atenção a estímulos primordiais (Guimarães, 2020).

Até o presente momento, os estudos que utilizaram a modalidade tecnológica e mostraram resultados eficazes para o ensino de habilidades vocacionais para pessoas com TEA (Carmo et al., 2021; Haring et al., 1987) exigiram a presença constante do analista do comportamento. Porém, ao considerar os pontos já elencados, é importante pensar em alternativas. O *Interactive Computer Training* (ICT) é uma ferramenta de treino assíncrono que reduz, sem a pretensão de eliminar, a presença física de um profissional responsável pelo treinamento.

O ICT pode ser acessado via computador e pode incluir os mesmos componentes do BST (Pollard et al., 2014), quando composto por: a) instrução via *slides* narrados e textos escritos, b) vídeo-modelo do comportamento-alvo e c) interatividade através de perguntas

sobre o conteúdo reproduzido acompanhado de *feedback* da performance do aluno (Higbee et al., 2016). Por meio deste, o treinamento é realizado sem a presença do analista do comportamento, mesmo que este se faça necessário em outros contextos, como por exemplo, em sessões de *role-play* em ambientes simulados com o fim de medição e ajustes do comportamento ensinado.

O ICT já vem sendo utilizado para treinar pais, profissionais ou paraprofissionais e tem alcançado resultados promissores (Barboza, 2019; Rodrigues, 2019; Sena, 2022). Dentre as vantagens destacadas, estão o aumento no quantitativo de pessoas capacitadas em diversas localidades, a economia de tempo e recursos financeiros (Marano et al., 2019; Pollard et al., 2014) e, conseqüentemente, tem favorecido uma ampliação do acesso de pessoas com TEA a serviços de qualidade.

Ao considerar o cenário descrito, o uso do ICT para ensino de habilidades sociais se faz particularmente interessante em virtude dos ganhos para aquisição e manutenção de emprego e o potencial impacto em outras esferas da vida da pessoa diagnosticada com TEA. Tais aspectos se tornam essenciais diante de um cenário onde o treinamento de habilidades sociais é pouco utilizado quando comparado ao treino de competências ocupacionais (Agran et al., 2016). Outro aspecto em favor da exploração de ferramentas de ensino com ICT's é que são uma ferramenta viável para ser utilizada em organizações na forma de treinamentos de ampla escala.

Apesar de todo o potencial de ferramentas assíncronas como o ICT para desenvolvimento de habilidades em larga escala, até o momento, nenhum estudo propôs o ensino, via ICT, de uma cadeia comportamental socialmente habilidosa, por exemplo, para pedir ajuda. Portanto, o objetivo desse estudo é avaliar a efetividade de um ICT para ensinar a quatro adultas com TEA a habilidade social de pedir ajuda. Para tal, o estudo propôs utilizar ambientes simulados

(c.f. Lerman et al., 2017) para aferir a precisão do comportamento de pedir ajuda antes e após o treinamento, dentro de um delineamento de sondas múltiplas.

Método

Participantes

Participaram do estudo quatro mulheres adultas com diagnóstico de TEA que estavam inseridas ou pretendiam se inserir no mercado de trabalho. As participantes são aqui nomeadas com nomes fictícios. Para serem incluídas, era necessário ter o diagnóstico de TEA, assinar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e apresentar déficit no repertório de pedir ajuda em contexto laboral. Para que fosse avaliado o comportamento de pedir ajuda, as participantes foram submetidas a uma sondagem inicial que ocorreu em uma sala que simulava um escritório. A presente pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará, conforme o parecer de número 6.586.203.

Jennifer tinha 45 anos, trabalhava como professora, tinha titulação de pós-graduação e apresentava Fibromialgia como uma comorbidade. Sophia tinha 26 anos, estava desempregada, tinha titulação de pós-graduação e tinha como comorbidades o Transtorno de Ansiedade Social e Transtorno de Ansiedade Generalizada. Nicole tinha 40 anos, trabalhava como pedagoga, tinha titulação de pós-graduação e apresentava Transtorno de Ansiedade Generalizada como comorbidade. Patrícia tinha 28 anos, ensino superior completo, trabalhava como professora de artes e tinha diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Distímia associadas ao TEA.

A coleta do estudo foi realizada no Laboratório APRENDE (Atendimento e Pesquisa sobre Aprendizagem e Desenvolvimento) do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). As participantes compareciam ao laboratório uma vez por semana, ao longo de 2 meses.

Ambiente experimental

A coleta de dados ocorreu em duas salas diferentes. Para as fases de sonda, linha de base, pós-teste e generalização, o ambiente foi em uma sala climatizada que simulava um escritório (2,42 x 2,48 m). Essa sala foi equipada com duas mesas, duas cadeiras, um armário e itens de escritório (e.g., prancheta, grampeador, clips de metal, telefone, computador e folhas de papel). Para a etapa de apresentação do ICT foi utilizada uma sala climatizada de 2,43 x 1,80 m. Nessa sala, havia uma mesa, uma cadeira, um computador com acesso à internet e fones de ouvido.

Equipamentos, instrumentos e materiais

Produção do ICT

O pacote de treinamento via ICT consistia na exposição a um vídeo instrucional interativo no qual eram apresentadas instruções e ilustrações, com vídeos-modelo do comportamento de pedir ajuda. Eram programadas, ao longo do vídeo, oportunidades periódicas de responder perguntas de múltipla escolha sobre o que estava sendo ensinado, com feedback imediato para as respostas.

O treinamento foi dividido em dois módulos. O Módulo 1 foi intitulado “Conceitos e Distinções”. O objetivo desse módulo foi explicar o que são habilidades sociais, qual a importância desse repertório em contextos organizacionais e mostrar exemplares. Para isso, foi elaborado um vídeo de 7 minutos com o conteúdo conceitual. Nesse vídeo havia ilustrações do que estava sendo instruído. Já o Módulo 2 foi intitulado “Pedir Ajuda”. Esse módulo tinha como objetivo definir operacionalmente o que é “pedir ajuda” e apresentar seus componentes (resultantes de uma análise de tarefas), além de exemplares desse comportamento. No Módulo 2, havia, portanto, a exposição ao conteúdo conceitual, com ilustrações do que estava sendo narrado, e ao vídeo-modelo do comportamento alvo. O vídeo desse módulo tinha duração de 10 minutos.

Para produção do ICT, foram elaborados roteiros para cada módulo. O primeiro passo foi desenvolver uma análise de tarefas do comportamento de pedir ajuda. A análise de tarefa foi realizada com base na literatura e a partir da definição de componentes comportamentais necessários para executar a tarefa de forma socialmente habilidosa. A análise de tarefa do comportamento de pedir ajuda resultou nos seguintes componentes: identificar o problema e quem pode ajudar; obter adequadamente a atenção de quem pode ajudar; explicar a dificuldade e agradecer ao final. Quando comparada com a literatura (e.g. Palmen et al., 2010) a presente cadeia comportamental apresenta mais componentes, principalmente, por ter a resposta de agradecer após receber ajuda.

Os roteiros criados foram avaliados e modificados por três *experts* em análise do comportamento aplicada a organizações ou ao TEA, de maneira a garantir que o conteúdo retratado no ICT fosse adequado para o contexto das organizações e, portanto, facilitasse a inserção e manutenção das participantes no emprego. Os profissionais selecionados para a análise dos roteiros eram docentes pesquisadores com Doutorado em Análise do Comportamento. Dois experts tinham experiência de mais de 10 anos na área organizacional e uma profissional tinha ampla experiência na área de ensino de habilidades para pessoas com TEA.

Para que essa etapa fosse possível, o primeiro passo foi enviar um e-mail aos especialistas com um convite para participação da pesquisa. Após o aceite, o roteiro foi enviado e os profissionais solicitaram mudanças, principalmente, no que se refere à instrução sobre a importância das habilidades sociais. Todas as sugestões feitas foram realizadas de modo a modificar o roteiro original. Para consultar o roteiro, ver Apêndice I.

Com base nos roteiros, foram elaborados slides através do *Microsoft powerpoint* com animações e foi utilizado o *OBS Studio (Open Broadcaster Software)* para a gravação da tela do computador enquanto o slide era reproduzido. Após isso, foi utilizado o *Clipchamp* para

editar o vídeo e adicionar os áudios com a narração do roteiro das cenas, de modo a sincronizar a cena do slide com a narração do roteiro. Os áudios de narração foram gravados por meio de aplicativo de um *smartphone*.

Também foram produzidos dois vídeos-exemplares do comportamento. Cada vídeo tinha duração de um minuto e meio. Para a gravação desses vídeos, foi utilizado um *smartphone* Samsung S22, tripé e rebatedor de luz. As gravações do vídeo-modelo e narração do vídeo instrucional ocorreram na sala de coleta (2,42 x 2,48 m). A sala foi organizada de maneira a simular um escritório e uma equipe de pesquisadores trabalhou em conjunto para elaboração dos vídeos. A câmera foi posicionada de maneira diferente a depender da cena. A pesquisadora principal ficou responsável por orientar a equipe e realizar a filmagem. Quatro confederados diferentes desempenhavam o papel de trabalhadores em seu local de trabalho, de maneira que dois desses confederados deram modelos de como pedir ajuda em diferentes cenas. Na Cena 1, o confederado que simulava a pessoa que precisava de ajuda solicitou mais grampos para conseguir finalizar a tarefa de grampear documentos. Na Cena 2, o confederado que precisava de ajuda pediu para um técnico lhe ajudar com um computador com defeito.

Após os vídeos dos módulos estarem finalizados, foram elaboradas perguntas de múltipla escolha, com alternativas de respostas certas e erradas e *feedback* para cada alternativa. As perguntas apareciam na forma de *pop-ups* no decorrer do vídeo. No Módulo 1, havia 3 perguntas e no Módulo 2, havia 6 perguntas. Após a seleção de resposta pelos participantes, eram apresentados *feedbacks* textuais pré-programados. Os *feedbacks* produzidos eram pontuais e sinalizavam o acerto ou erro, a depender da resposta do participante. O próximo passo foi programar o momento do vídeo em que cada pergunta seria inserida, bem como, o instante para onde o vídeo seria direcionado em continuidade, em caso de acerto, e o instante para o qual o vídeo retornaria em caso de erro.

Por fim, os vídeos produzidos foram anexados no Moodle™ (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). A adição do programa *plugin* H5P (fornecido pela própria plataforma) permitiu criar a interatividade conforme a programação acima descrita e inserir as perguntas formuladas no formato de *pop-up*.

Coleta de dados

Para as fases de sonda, linha de base, pós-teste, generalização e *follow-up* foram utilizadas uma câmera Sony DRC-SR87 com tripé e um *checklist* impresso que continha a cadeia comportamental da resposta de pedir ajuda (ver Apêndice II). Para efeito de registro, algumas etapas da análise de tarefas foram aglutinadas (por serem difíceis de observar separadamente). Assim, o registro da precisão de desempenho do comportamento de “pedir ajuda” foi definido através dos seguintes componentes: a) identificar a dificuldade, quem pode ajudar e obter atenção apropriadamente; b) explicar a dificuldade; c) solicitar ajuda e d) agradecer ao final. Para fazer o registro, o pesquisador tinha como opções assinalar com “sim”, “não” e “não se aplica”.

Para além disso, durante as fases que continham *role-play* em ambiente simulado, após a emissão do comportamento de pedir ajuda, a consequência programada era atender à solicitação. Do mesmo modo, também foram utilizados materiais específicos (e.g. pilhas, controle, carregador) a depender da situação evocativa em vigor. Por situações evocativas, entende-se operações estabelecedoras e estímulos discriminativos programados para evocar e, portanto, permitir observar o comportamento de pedir ajuda (e.g. pedir para o participante agendar uma reunião com alguém, mas não informar qual o número de telefone). São situações criadas nas quais os participantes não podem concluir efetivamente a atividade solicitada sem pedir ajuda. Para tanto, há manipulação de uma operação estabelecadora que aumenta o valor reforçador de um estímulo (e.g. grampos, número de telefone), o qual é solicitado por meio do pedir ajuda. O atendimento do pedido de ajuda reforça o mando em

questão. As situações evocativas utilizadas no decorrer do estudo estão disponíveis no Apêndice III.

Já durante a fase de intervenção, isto é, aplicação do ICT, as participantes tiveram acesso a um computador conectado à internet e fones de ouvido. Essas sessões foram filmadas tanto pela câmera com tripé quanto por meio da gravação da tela do computador através do OBS.

Variável dependente e Variável independente

A variável dependente (VD) foi a percentagem de emissão de respostas corretas da cadeia comportamental para pedir de ajuda (n° de respostas corretas emitidas dividido pelo n° total de respostas que fazem parte da cadeia comportamental e o quociente multiplicado por 100). Foi definido como resposta correta todas as topografias de resposta que fossem funcionalmente equivalentes as classes de respostas definidas pela análise de tarefas do comportamento de pedir ajuda. A variável dependente foi medida através de um *checklist* que continha todas as respostas da cadeia comportamental (ver Tabela 1).

Tabela 1

Respostas da cadeia comportamental para pedir ajuda e suas respectivas descrições.

Respostas	Descrição
1. Identificar a dificuldade, quem pode ajudar e obter a atenção apropriadamente	Aguardar a pessoa finalizar uma ligação ou se aproximar e pedir “licença” quando a pessoa estiver trabalhando
2. Explicar a dificuldade	Verbalizar o motivo pelo qual está pedindo ajuda
3. Solicitar ajuda	Perguntar se a pessoa pode ajudar
4. Agradecer ao final	Dizer obrigada, após receber ajuda

Para aferir o comportamento, cada participante foi exposto a situações evocativas em uma sala que simulava um escritório. Em cada sessão, havia a apresentação de uma situação evocativa. As situações evocativas sempre variaram entre sessões, de modo que raramente a mesma situação foi apresentada duas vezes para uma mesma participante. Para isso, foram criadas dez situações evocativas diferentes com nível de dificuldade semelhante. Adicionalmente, como uma VD, foi contabilizado o tempo que cada participante precisou para finalizar o ICT, cujo registro foi possível por meio da gravação da tela do computador durante o uso do ICT pelas participantes.

A variável independente (VI) foi a implementação do pacote de ICT através da disponibilização na plataforma online de aprendizagem *Moodle*TM. A manipulação da VI foi feita de forma que ela estava ausente nas condições-controle (sondas e linha de base) e seus efeitos puderam ser observados nas condições experimentais de pós-teste. O tempo necessário para apresentar instruções e/ou feedback foi aferido através de um cronômetro, de modo a fornecer dados completos do tempo total de duração do treinamento.

Delineamento experimental e procedimento

Foi implementado um *design* experimental de sondas múltiplas entre participantes (Horner & Baer, 1978), acoplado a um delineamento Pré-/Pós-teste. As fases do procedimento foram: sondas, linhas de base (pré-testes), intervenção, pós-teste, generalização e *follow-up*.

Sonda

As sondas foram conduzidas de maneira concorrente para cada participante ao início do experimento (sondas iniciais) e após a implementação da VI (sondas pós-teste). Durante essa fase, foram realizadas as situações evocativas na forma de sessões de *role-play* em uma sala que simulava um escritório. As sessões foram constituídas pela apresentação de uma

situação evocativa. Essas situações sempre variavam entre as sessões, assim como, os confederados também poderiam variar.

Nas situações evocativas havia dois confederados. A atuação dos confederados foi pré-definida através de treinamento via instrução e *role-play* com feedback. Durante as sessões, um confederado simulava um colega de trabalho e o outro simulava um chefe do setor. O chefe do setor era responsável por apresentar uma instrução ligada a uma tarefa de trabalho e se retirar da sala ou realizar uma ligação. O colega de trabalho sempre permanecia realizando alguma atividade de escritório. Em algumas situações, o colega de trabalho recebia a mesma instrução que o participante.

Antes do início da exposição à situação evocativa, a seguinte instrução verbal era dada as participantes: *"Nesse momento, você vai precisar agir como se estivesse no seu local de trabalho. O chefe do setor pedirá para você fazer algumas atividades. Você deve sempre responder da forma como achar correto. Infelizmente, nesse momento, nem eu e nem as outras pessoas que estão na sala poderão tirar suas dúvidas. Tudo bem?"*.

Durante essa sessão, os confederados deveriam interagir com os participantes somente como estava descrito no *script*, de modo que nenhum tipo de *feedback* sobre o desempenho da participante foi fornecido. A sessão sempre encerrava quando o *checklist* para medir a VD era preenchido pela pesquisadora ou quando a participante não emitia a resposta de pedir ajuda após 5 minutos da apresentação da situação evocativa pelo confederado que simulava o chefe do trabalho.

Linha de base

As sessões de linha de base tiveram como objetivo avaliar nível, variabilidade e tendência nas medidas do repertório de entrada das participantes. Para isso, medições sucessivas do repertório foram realizadas em poucos dias. Essas sessões foram conduzidas da mesma forma que as sessões de sonda, sendo realizadas no mesmo ambiente e com as

mesmas instruções. As situações evocativas sempre variaram entre as sessões, não sendo iguais às apresentadas durante as sondas. As pessoas que atuavam como confederados também variaram.

Essas sessões também encerraram após a experimentadora preencher o *checklist* para medição da VD e a fase encerrou após o mínimo de duas sessões ou após se obter estabilidade no desempenho das participantes. O nível máximo de desempenho na linha de base para admissão da participante foi o percentual de 50% na última sessão, sem tendência ascendente.

Intervenção

Antes do início da sessão, a pesquisadora forneceu a seguinte instrução verbal: *"Nesse treinamento, você verá videoaulas e responderá a algumas perguntas sobre o conteúdo apresentado no decorrer do vídeo. Após responder as perguntas, você vai saber se acertou ou errou. Caso você queira anotar algo durante o módulo, você terá acesso a papel e caneta. Eu estarei aqui do lado de fora. Se você tiver qualquer dúvida ou problema relacionado ao sistema ou ao computador, você pode me procurar. Leve o tempo que for necessário e assim que você terminar, você deve me procurar."*

Durante a fase de intervenção, as participantes foram expostas ao ICT. No decorrer da visualização dos vídeos com conteúdo conceitual (Módulos 1 e 2) e vídeos-modelo (Módulo 2), o vídeo pausava automaticamente e as participantes deveriam responder a perguntas em formato *pop-up*. As perguntas sempre faziam referência ao conteúdo apresentado no vídeo e respostas era a escolha de uma entre múltiplas alternativas apresentadas. Após clicarem na alternativa escolhida, as participantes tinham acesso a um *feedback* pré-programado e individualizado para cada alternativa. Em caso de acerto, a participante recebia um *feedback* a parabenizando e destacando os principais motivos do acerto. O ICT era programado para continuar o vídeo de onde tinha pausado para a questão. Em caso de erro, a participante

recebia um breve *feedback* que indicava o erro e motivo do erro. O *feedback* nunca indicava qual resposta era correta, mas tão somente a razão pela qual a escolha feita estava incorreta. Logo em seguida, o ICT retornava para um ponto anterior do vídeo que continha definições importantes para responder à questão. Após assistir o trecho novamente, a participante tinha uma nova chance de responder a mesma pergunta. Assim, o ICT só era finalizado, caso a participante acertasse todas as perguntas.

Através do link a seguir, é possível visualizar como se processava a exposição de cada uma das participantes ao ICT: <https://youtu.be/6RT9yQnSDKA>.

Pós- teste

O objetivo dessas sessões foi verificar o efeito do ICT sobre o comportamento de pedir ajuda das participantes. Para tanto, essa fase foi realizada da mesma forma que as sessões de sonda e linha de base. O critério de encerramento foi de, no mínimo, uma sessão com 100% de respostas corretas na cadeia comportamental de pedir ajuda. Até duas sessões consecutivas com 100% de desempenho foram realizadas caso a participante aceitasse realizar mais uma sessão. Esse critério de duas sessões consecutivas com 100% foi efetuado, principalmente, para se obter mais dados sobre o efeito da VI sob o comportamento.

Ao final da sessão, foi preenchido o *checklist* para medição da VD e foi analisado o desempenho das participantes. Em caso de desempenho igual a 100%, era perguntado se a participante podia fazer mais uma sessão de pós-teste. Então, as sessões de pós-teste se encerrariam após duas sessões consecutivas de 100%. Em caso de desempenho inferior a 100%, antes da próxima sessão de pós-teste, era dado um *feedback* breve – de até 5 minutos – sobre os principais acertos e erros da sessão anterior. Nesse momento, era mostrado o *checklist* com a cadeia comportamental para pedir ajuda e era iniciada a próxima sessão de pós-teste.

Generalização

As sessões de generalização foram conduzidas de maneira similar às sessões de pós-teste, contudo, foi apresentada uma nova situação evocativa e um confederado diferente dos anteriores. Essa fase foi efetuada após a participante atingir critério no pós-teste e tinha como objetivo verificar se o desempenho de pedir ajuda se mantinha com pessoas diferentes e diante de situações evocativas novas.

Validação social

A fase de validação social foi realizada ao término da sessão de generalização. Essa fase tinha como objetivo avaliar a percepção das participantes sobre o treinamento. Para isso, foi encaminhado um formulário do *Google Forms* via *whatsapp* para cada uma das participantes. Foi informado que o preenchimento era anônimo e que elas deveriam selecionar as alternativas que consideravam mais adequadas.

Para avaliar a percepção das participantes, foram criadas seis questões com respostas na forma de uma escala *Likert*: (1) Considero que o conteúdo abordado nesse treinamento pode me auxiliar no meu emprego? (2) O sistema online para treinamento foi informativo sobre como pedir ajuda? (3) O conteúdo foi abordado de maneira clara e didática? (4) Considero que o conteúdo abordado me ensinou novas habilidades? (5) Eu me sinto mais confiante para pedir ajuda aos meus colegas de trabalho? (6) Eu recomendaria o uso do sistema online de ensino para outras pessoas com TEA?. Adicionalmente foi apresentada uma questão aberta: (7) Nesse espaço você poderá descrever possíveis sugestões ou comentários sobre o treinamento realizado. As alternativas para respostas nas seis primeiras perguntas eram “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não estou decidido”, “Discordo” e “Discordo totalmente”. Na última pergunta foi deixado um espaço em branco para a participante digitar o texto.

Follow-up

A sessão de *follow-up* foi implementada 20 dias após a finalização da fase de pós-teste. As sessões dessa fase foram idênticas às da fase de pós-teste, porém também foram realizadas com situações evocativas diferentes.

Acordo entre observadores

O acordo entre observadores foi realizado de modo que pesquisadores treinados pudessem analisar os vídeos da sessão e preencher o *checklist* para medição da VD de modo independente. O resultado obtido foi comparado ao registro da pesquisadora principal que estava presente durante todas as sessões.

Para realizar essa fase, foram analisados 30% dos vídeos de cada condição experimental. Para isso, dois observadores treinados dividiram a análise dos vídeos entre si, de maneira que o Observador 1 analisou 30% dos vídeos de sonda, pós-teste e *follow-up*; enquanto o Observador 2 analisou 30% dos vídeos de linha de base e generalização. O treinamento dos observadores foi realizado pela pesquisadora principal e consistiu em explicar a folha de registro utilizada e definir operacionalmente o que seria cada uma das respostas da cadeia comportamental de pedir ajuda. Também foram realizadas sessões de *role-play* e após a sessão, os confederados receberam *feedback* quanto a sua performance.

O índice de acordo foi calculado a partir da divisão do número de acordo pela soma do número de acordos mais o número de desacordos e o resultado foi multiplicado por 100. A média de acordo foi de 91,2%.

Resultados

Comportamento de pedir ajuda

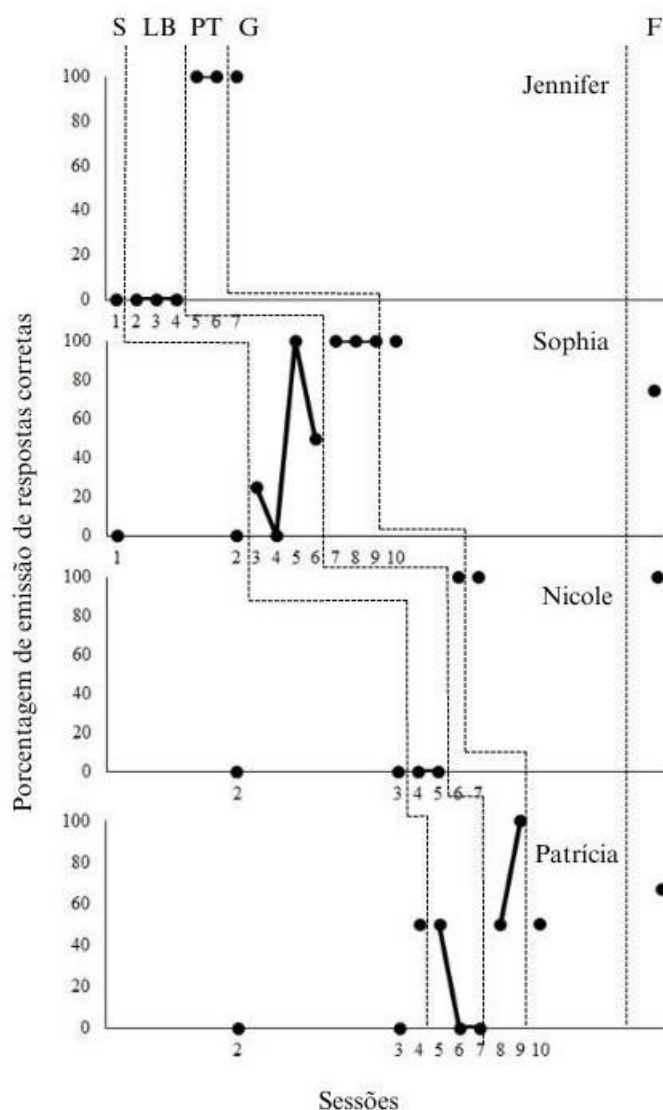
O ICT demonstrou efeitos imediatos no desempenho de todas as participantes. Contudo, duas (Nicole e Patrícia), das quatro participantes, não atingiram o critério de 100% apenas com ICT, apesar de apresentarem um aumento na emissão de respostas corretas.

Então, para essas duas participantes, o critério de precisão de desempenho de 100% se foi alcançado após *feedback* breve e pontual sobre as principais falhas cometidas quando havia contexto para emissão do repertório de pedir ajuda. Os efeitos de aprendizagem do ICT se generalizaram e se mantiveram para três participantes (Jennifer, Sophia e Nicole). Além disso, o procedimento de ensino foi considerado socialmente válido pelas participantes.

A Figura 1 apresenta o desempenho das participantes nas fases de sonda, linha de base, pós-teste, generalização e *follow-up*. Todas as participantes apresentaram um desempenho de 0% de emissão de respostas corretas durante as sondas, isso significa que elas não emitiram nenhum comportamento para pedir ajuda. Com exceção de Patrícia que teve um desempenho de 50% na Sonda 4, o que indica que essa participante emitiu duas respostas da análise de tarefas elencada para o comportamento de pedir ajuda. Mais precisamente, sobre o quantitativo de sondas realizadas, Nicole e Patrícia realizaram sua sonda inicial de forma não concorrente com as outras participantes. Isso aconteceu com o objetivo de reduzir a exposição das referidas participantes a situações potencialmente desafiadoras e que gerassem ansiedade.

Figura 1

Percentual de emissão de respostas corretas ao longo das diferentes fases do estudo.



Nota: S=Sonda; LB=Linha de Base; PT=Pós-teste; G=Generalização; F=Follow-up.

Durante as sessões de linha de base, a média de desempenho das participantes foi de 18,75%. Isso ocorreu porque, apesar de a maioria das respostas indicarem um percentual de 0% para as participantes, Sophia e Patrícia tiveram algumas sessões de linha de base com desempenho superior. Apesar disso, ambas apresentaram percentual de desempenho abaixo de 50% para respostas corretas, sem tendência ascendente. Quanto ao quantitativo de sessões realizadas, Jennifer e Patrícia realizaram três sessões de linha de base. Sophia foi exposta a

quatro sessões para se alcançar a estabilidade e Nicole realizou apenas duas sessões de linha de base também devido à mesma dificuldade relatada durante as sondagens.

Após a inserção da VI, observa-se que as participantes tiveram um desempenho médio de 93,75%. Jennifer e Sophia tiveram um aumento de desempenho para 100% apenas com o ICT nas duas primeiras sessões de pós-teste. Sophia realizou uma terceira sessão de pós-teste apenas com o objetivo de medir o comportamento de “identificar a dificuldade, quem pode ajudar e obter atenção”, visto que na segunda sessão de pós-teste não foi possível observar esse comportamento em decorrência de não ter sido dada oportunidade.

Já para as participantes Nicole e Patrícia foi necessário *feedback* pontal para complementar a elevação do percentual de acertos. O *feedback* consistiu em elencar qual comportamento era esperado das participantes e pontuar acertos e erros. Para Nicole, instruções semelhantes àsquelas dadas como *feedback* foram apresentadas antes da primeira sessão de pós-teste. Já para Patrícia, o *feedback* ocorreu antes da segunda sessão de pós-teste. Essa diferença no procedimento aconteceu para ajudar Nicole a perceber que o objetivo da pesquisa era ensinar a pedir ajuda. Esse suporte adicional foi fornecido, principalmente, para evitar a exposição dessa participante, em particular, a mais uma sessão de *role-play* sem a instrução de qual comportamento era esperado na presente pesquisa. Isso, porque, para essa participante, devido ao maior nível de suporte do TEA e comorbidades associadas, as sessões de *role-play* poderiam gerar ansiedade.

Todas as participantes realizaram a sessão de generalização no mesmo dia em que finalizaram as sessões de pós-teste, de modo a otimizar o tempo de coleta. A maioria das participantes manteve o desempenho de 100% em respostas corretas durante essa sessão, com exceção de Patrícia que diminuiu seu desempenho para 50%. Nessa sessão foi possível observar que essa participante não emitiu os comportamentos de explicar a dificuldade encontrada e agradecer após receber ajuda.

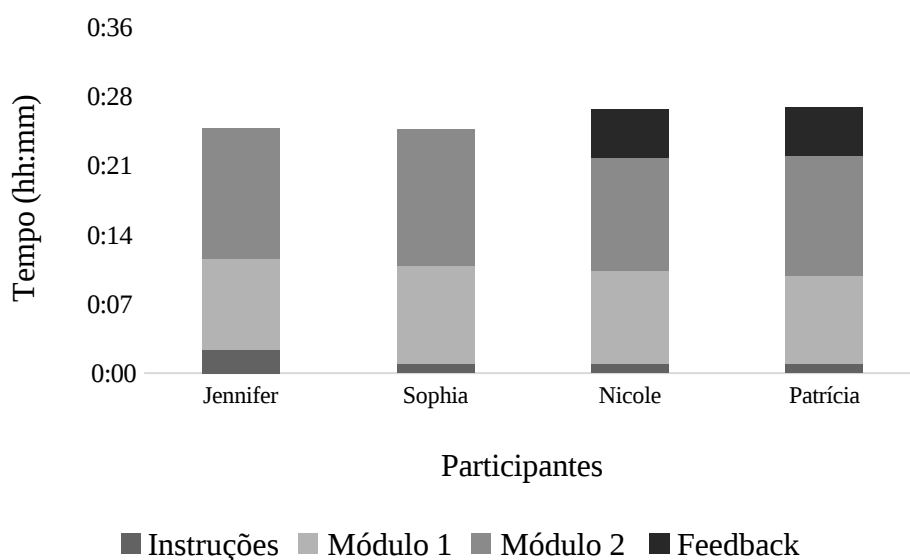
A sessão de *follow-up*, foi agendada para 20 dias após a finalização do pós-teste. Apenas Jennifer não compareceu à sessão de *follow-up*. O desempenho das participantes foi de, em média, 80, 7%. Sophia teve um desempenho de 75% devido não ter explicado qual a dificuldade encontrada. Do mesmo modo, Patrícia teve um desempenho de 67% por não ter agradecido ao final. Particularmente, na sessão de Patrícia, foi considerada como “não aplicável” a explicação da dificuldade devido a participante segurar o objeto na mão e mostrar qual o problema para o qual precisava de ajuda.

ICT

A Figura 2 apresenta a proporção de tempo (em horas por minuto) para a conclusão do treinamento. O treinamento envolveu instruções iniciais, o treino computadorizado e o *feedback* para modificação de comportamento. Observa-se que o tempo de treinamento foi de, em média, 25 minutos. O tempo máximo de treinamento foi de 26 minutos para a participante Patrícia e o treinamento mais breve foi de 24 minutos para as participantes Jennifer e Sophia. Essa diferença de valores ocorreu devido as duas participantes com tempo mais breve não precisarem de *feedback* após a sessão de pós-teste.

Figura 2

Tempo total de treinamento para cada participante



Ao realizar análise específica do tempo de instrução inicial, observa-se que essa durou em média 1 minuto, apenas a participante Jeniffer demorou 2 minutos por ter feito mais perguntas antes de iniciar o ICT. O tempo de exposição ao ICT foi em média 9 minutos para o Módulo 1; somente Sophia precisou 10 minutos para concluir. A observação dos vídeos sugere que isso pode ter ocorrido devido a essa participante precisar de mais tempo para selecionar uma alternativa quando comparado com as outras participantes. Com relação ao tempo para conclusão do Módulo 2, a média foi de 12 minutos. A participante Sophia também foi a que mais demorou para finalizar (14 minutos).

O *feedback* após as sessões de pós-teste durou, em média, 5 minutos. Essa etapa ocorreu apenas para as participantes Nicole e Patrícia. Patrícia informou que tinha dificuldade em modificar o comportamento que tinha para pedir ajuda, ou seja, a cadeia comportamental estabelecida para a pesquisa incluía respostas que a participante não estava acostumada a desempenhar, o que fazia com que ela tivesse que modificar um padrão já estabelecido. Já Nicole fez mais perguntas sobre as respostas da cadeia comportamental antes de iniciar a sessão, o que fez com que o tempo de *feedback* fosse maior.

Validação social

A Tabela 1 mostra o resultado obtido após a aplicação do questionário de validação social. Todas as quatro participantes responderam assim que chegaram em suas residências.

Tabela 1.

Resultado do questionário de validação social.

Afirmativas	Respostas	Nº de participantes
Considero que o conteúdo abordado nesse treinamento pode me auxiliar no meu emprego.	Concordo Totalmente	N = 4

O sistema online para treinamento foi informativo sobre como pedir ajuda.	Concordo Totalmente	N = 4
O conteúdo foi abordado de maneira clara e didática.	Concordo Totalmente	N= 2
	Concordo	N= 2
Considero que o conteúdo abordado me ensinou novas habilidades.	Concordo Totalmente	N= 1
	Concordo	N= 3
Eu me sinto mais confiante para pedir ajuda aos meus colegas de trabalho.	Concordo Totalmente	N= 1
	Concordo	N= 1
	Não estou decidido	N = 2
Eu recomendaria o uso do sistema online de ensino para outras pessoas com TEA.	Concordo Totalmente	N= 2
	Concordo	N= 2

De maneira geral, os dados indicam que as participantes consideraram as habilidades ensinadas importantes, assim como aprovaram o método de ensino. No espaço para comentários sobre o treinamento, as participantes ressaltaram que o treinamento foi proveitoso e a importância de se pedir ajuda. Uma participante (Nicole) comentou que gostaria que o treino fosse realizado em ambientes diferentes, de maneira a abranger diferentes profissões e não apenas o trabalho em escritório.

Discussão

O estudo teve como objetivo avaliar a eficácia de um pacote de treinamento composto por ICT sobre a aquisição do comportamento de pedir ajuda no ambiente laboral para pessoas diagnosticadas com TEA. Os resultados indicam que o ICT foi efetivo para ensinar a cadeia comportamental definida como pedir ajuda para diferentes situações evocativas e para as quatro participantes do estudo. Mesmo quando foi necessário *feedback* pontual, como forma

de aumentar a precisão de desempenho de duas participantes, esse procedimento foi implementado em 5 minutos, o que sugere que a aprendizagem do comportamento-alvo foi, em grande medida, baseada na implementação do ICT. O treinamento implementado durante o estudo (ICT ou ICT + *feedback*) durou, em média, 25 minutos e garantiu que o comportamento ensinado fosse generalizado para diferentes confederados e situações evocativas, mantendo o desempenho alcançado nas sessões de *follow-up*, realizadas 20 dias após a finalização do pós-teste. O procedimento de ensino também foi considerado socialmente válido pelas participantes.

Tal resultado indica que habilidades sociais podem ser ensinadas via treinamentos não-sociais computadorizados. Em geral, os dados também apontam que o desempenho das participantes se manteve após um período sem intervenção. Duas participantes (Sophia e Patrícia) não mantiveram o desempenho de 100% no *follow-up*. Apesar disso, o percentual de desempenho correto é significativamente diferente dos resultados da linha de base. Para Patrícia, o desempenho também foi menor que 100% na generalização. Uma possível explicação para este desempenho nas sessões de *follow-up* e generalização é que Patrícia já possuía uma forma de pedir ajuda pré-estabelecida e a nova maneira de pedir ajuda, mesmo sendo considerada socialmente válida, concorreu com o antigo padrão comportamental. Isso indica que apenas o ICT não foi suficiente para modificar um padrão comportamental pré-estabelecido. Para essa participante, pedir ajuda consistia em obter atenção apropriadamente e explicar a dificuldade. Contudo, mesmo já possuindo esse padrão, após *feedback*, a participante pediu ajuda conforme o planejado pela presente pesquisa. Ao analisar esse resultado é possível presumir que *feedbacks* constantes combinados com reforçamento diferencial tenham o efeito de modificar respostas sociais pré-estabelecidas no repertório dos participantes. Para verificar isto, sugere-se que sejam realizadas pesquisas subsequentes.

Este é o primeiro estudo que teve por objetivo ensinar habilidades sociais, por métodos analítico comportamentais, via meios não-sociais. Estudos anteriores que visavam a inserção social de adultos com TEA, principalmente voltados para ensinar a pedir ajuda no local de trabalho (e.g. Dotto- Fojut et al., 2011; Grob et al., 2019; Radogna et al., 2023), ensinaram tal habilidade via treinamentos que exigiam a presença constante de analistas do comportamento em ambientes simulados. O estudo de Dotto-Fojut et al. (2011) ensinou quatro adolescentes a se aproximar do instrutor, descrever o problema e pedir ajuda, via um pacote de treinamento que envolvia instruções gradativas, *scripts* e *scripts fading*.

Uma das limitações deste estudo foi que os participantes não variaram a forma como pediram ajuda. Sabe-se que comportamentos socialmente relevantes devem variar e se adaptar de acordo com o contexto (Caballo, 2003). Isso é o que chamamos de comportamento generalizado. Como uma forma de treinar o mando generalizado para pedir ajuda em contexto laboral, a presente pesquisa utilizou situações evocativas para avaliar o comportamento de pedir ajuda, de maneira a ser um estudo com estratégia naturalística (Rodriguez et al., 2017). Somado a isso, utilizou um treinamento com múltiplos exemplares de situações evocativas, variou os confederados durante as sessões de *role-play* e não definiu padrões verbais para pedir ajuda, mas sim cadeias de respostas necessárias. Assim, pode-se dizer que a presente pesquisa incluiu maior flexibilidade de respostas, quando comparada ao estudo de Dotto- Fojut et al. (2011), ao aceitar várias topografias de respostas (e.g. tem uma chave?, você pode me ajudar?, você tá com a chave?, você sabe onde tá a chave?).

Por sua vez, os estudos de Grob et al. (2019) e Radogna et al. (2023) tiveram como objetivo ensinar um conjunto de comportamentos sociais (e.g. pedir ajuda, responder apropriadamente a *feedback*) necessários no local de trabalho via BST para adultos com TEA. Os resultados positivos obtidos foram generalizados. Contudo, apesar de todos os estudos citados serem efetivos para ensinar a pedir ajuda, a presença constante do analista do

comportamento pode ser um empecilho para treinamentos em larga escala, principalmente em organizações de grande porte, que têm obrigação legal de incluir em seus quadros pessoas com deficiência (categoria na qual se pode incluir as pessoas com diagnóstico de TEA). Além disso, o tempo de treinamento dessas pesquisas foi significativamente maior do que o tempo necessário no presente estudo (i.e., 25 minutos).

Um treinamento assíncrono de 25 minutos é promissor para ser implementado em organizações e pode resultar em menor necessidade (sem a pretensão de suprimir) de apoio presencial de profissionais especializados no local de trabalho. Por exemplo, na presente pesquisa, foi necessário *feedback* de, em média, 5 minutos para duas das quatro participantes. Em locais de trabalho reais, o analista do comportamento precisaria observar o colaborador com TEA, implementar o ICT e fornecer *feedbacks* pontuais.

Como citado anteriormente, a maior barreira identificada para pessoas com TEA permanecerem no emprego são as habilidades sociais (Grob et al., 2019). Para suprir esse déficit, pesquisas indicam a necessidade de apoio no local de trabalho (Bond, 2004). Um pacote de treinamento composto por ICT e *feedbacks* com reforçamento diferencial poderia viabilizar essa inclusão. O ICT tem a vantagem de ser uma ferramenta de baixo custo e de fácil produção, o que possibilitaria a utilização da ferramenta em larga escala na organização e permitiria a maior inclusão de adultos com TEA no mercado de trabalho com o suporte necessário para o sucesso profissional.

Além do aumento na capacidade de apoio para pessoa com TEA, essa ferramenta promove um tipo de suporte natural à organização. Isso quer dizer que profissionais do quadro da organização, responsáveis por gestão de pessoas, poderiam ser responsáveis pelo treinamento, o que facilitaria a inclusão social no local de trabalho e, ao mesmo tempo, aumentaria a qualidade de vida da pessoa com TEA ao permitir maior participação comunitária e mudanças na percepção pessoal (Gerhardt et al., 2014).

Os benefícios do treinamento também incluiriam as organizações, visto que habilidades sociais no contexto organizacional são importantes pela valorização do trabalho em equipe. Além disso, mesmo entre pessoas com desenvolvimento neurotípico, ser socialmente habilidoso aumenta a chance de sucesso profissional quando comparado com outras pessoas com mesmo nível de conhecimento técnico, porém com déficits em repertórios socialmente habilidosos, como padrões de passividade e agressividade (Varela et al., 2018).

Os resultados desta pesquisa também indicam que a intervenção e a habilidade ensinada foram consideradas socialmente válidas na percepção das participantes. Outros estudos (e.g. Radogna et al., 2023) também coletaram dados da percepção dos profissionais e cuidadores que acompanhavam os participantes, contudo, para esta pesquisa, incluir outras pessoas na coleta de dados sobre a validação social não foi possível. Isso, porque, as participantes não estavam sob intervenção comportamental e não possuíam facilitadores.

No que se refere às limitações do estudo, a presente pesquisa não avaliou o *follow-up* para todas as participantes. Outra limitação é que nenhuma das participantes foi avaliada em um ambiente real de trabalho. Portanto, não se sabe até que ponto o desempenho na linha de base é similar ao ambiente natural e até que ponto as habilidades ensinadas foram generalizadas para o ambiente natural. Pesquisas subsequentes poderão suprir essas deficiências.

Além disso, o comportamento de pedir ajuda foi ensinado em um ambiente simulado de escritório. Tal ambiente não era condizente com as reais ocupações das participantes, o que pode indicar uma limitação do estudo. Sugere-se que futuras pesquisas planejem intervenções em locais naturais de trabalho e que avaliem o efeito do ICT juntamente com *feedbacks* pontuais e reforço sob a manutenção do comportamento ensinado. Do mesmo modo, é sugerido que futuras pesquisas tenham por objetivo treinar gestores sobre o que é TEA e quais mudanças adaptativas são necessárias nas organizações para facilitar a inclusão.

Também, é sugerido avaliar o efeito de tal treinamento sobre a manutenção e sucesso no emprego para pessoas com TEA.

Considerações Finais

O presente estudo é uma contribuição para literatura dos chamados treinamentos vocacionais voltados para habilidades sociais para adultos com TEA. Como já citado, habilidades sociais são o maior obstáculo enfrentado por essa população para adquirir e manter-se no emprego. O estudo apresenta um treinamento breve que garante o ensino do comportamento de pedir ajuda e que pode ser utilizado por empresas. Tal dado pode aumentar a probabilidade de empregabilidade dessa população, uma vez que empresas precisariam demandar menos recursos financeiros voltados para capacitações. Este estudo também é o primeiro a utilizar uma amostra brasileira com atraso no desenvolvimento para o ensino de habilidades sociais necessárias no emprego. Os resultados obtidos são culturalmente relevantes, principalmente, ao se considerar o baixo quantitativo de pessoas com TEA no mercado de trabalho brasileiro e a carência de profissionais capacitados para fornecer esse tipo de treinamento.

Referências

- Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. A., & Scott, L. A. (2016). Employment Social Skills: What Skills Are Really Valued?. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39 (2), 111–120. <https://doi.org/10.1177/2165143414546741>
- American Psychiatric Association (2023). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR: Texto Revisado*. Artmed Editora.
- Anderson, A., Moore, D. W., Rausa, V. C., Finkelstein, S., Pearl, S., & Stevenson, M. (2017). A Systematic Review of Interventions for Adults with Autism Spectrum Disorder to

- Promote Employment. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(1), 26–38. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0094-9>.
- Baer, D., Wolf, M., & Risley, T. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 1, 91-97.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1968>.
- Barboza, A. A. (2019). Avaliando procedimentos para treino parental sobre intervenção analítico-comportamental ao TEA (Tese de doutorado). Universidade Federal do Pará. Arquivos do Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. <https://ppgtpc.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses/542-2019>.
- Bond, G. R. (2004). Supported Employment: Evidence for an Evidence-Based Practice. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27(4), 345–359.
<https://doi.org/10.2975/27.2004.345.359>
- Brasileiro, M., & Pereira, J. M. C. (2018). Intervenção em grupo para o desenvolvimento de habilidades sociais. In C. P. Duarte, L. C. Silva & R. L. Velloso (Eds.). *Estratégias da análise do comportamento aplicada para pessoas com transtorno do espectro autista* (pp. 330- 355). São Paulo: Memnon edições científicas Ltda.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. Santos editora.
- Carmo, T. R. (2021). Ensino de habilidades necessárias em empregos para adolescentes e adultos com TEA: uma revisão sistemática da literatura (Trabalho de conclusão de curso não publicado). Universidade Federal do Pará.
- Carvalho Neto, M. (2002). Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 13- 18. <https://doi.org/10.5380/psi.v6i1.3188>.

- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-552. <https://doi.org/10.1023/a:1005635326276>.
- Connor, A., Sung, C., Strain, A., Zeng, S., & Fabrizi, S. (2020). Building Skills, Confidence, and Wellness: Psychosocial Effects of Soft Skills Training for Young Adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(6), 2064–2076. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03962-w>.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Editora Vozes.
- Dietz, P. M., Rose, C. E., McArthur, D., & Maenner, M. (2020). National and State Estimates of Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50 (12), 4258-4266. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04494-4>.
- Dotto-Fojut, K. M., Reeve, K. F., Townsend, D. B., & Progar, P. R. (2011). Teaching adolescents with autism to describe a problem and request assistance during simulated vocational tasks. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 826–833. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.012>
- Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (2001). Adolescents With Disabilities: The Need for Occupational Social Skills Training. *Exceptionality*, 9(1–2), 91–105. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666993>
- Fong, C. J., Taylor, J., Berdyeva, A., McClelland, A. M., Murphy, K. M., & Westbrook, J. D. (2021). Interventions for improving employment outcomes for persons with autism spectrum disorders: A systematic review update. *Campbell Systematic Reviews*, 17(3), e1185. <https://doi.org/10.1002/cl2.1185>

- Gerhardt, P. F. & Lainer, I. (2011). Addressing the needs of adolescents and adults with autism: a crisis on the horizon. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41, 37–45. <https://doi.org/10.1007/s10879-010-9160-2>.
- Gerhardt, P. F., Cicero, F. & Mayville, E. (2014). Employment and Related Services for Adults with Autism Spectrum Disorders. In F. R. Volkmar, B. Reichow & J. C. McPartland (eds.). *Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders* (pp. 105-119). Springer. New York.
- Goulart, P. & Assis, G. J. A (2002). Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 4 (2), 151- 165. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v4i2.113>.
- Grigorenko, E., Torres, S., Lebedeva, E. I., & Bondar, Y. A. (2018). Evidence-based interventions for ASD: A focus on applied behavior analysis (ABA) interventions. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 15(4), 711-727. <https://psy-journal.hse.ru/data/2019/12/03/1522333182/2018-4-5.pdf>
- Grob, C. M., Lerman, D. C., Langlinais, C. A., & Villante, N. K. (2019). Assessing and teaching job-related social skills to adults with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 150–172. <https://doi.org/10.1002/jaba.503>
- Guimarães, M. S. S. (2020). Videomodelação como ferramenta para treino de profissionais e ensino a crianças com Transtorno do Espectro Autista [Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal do Pará]. Arquivos do Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. <https://drive.google.com/file/d/1mtH5LLntBTSABpE-21auLaKpFz-WhQK-/view?usp=sharing>

- Haring, T. G., Kennedy, C. H., Adams, M. J., & PittsConway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 89-96.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1987.20-89>.
- Helbig, K. A., Radley, K. C., Schrieber, S. R., & Derieux, James. R. (2021). Vocational Social Skills Training for Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities: A Pilot Study. *Journal of Behavioral Education*, 32, 212–238.
<https://doi.org/10.1007/s10864-021-09445-2>.
- Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 125–134.
<https://doi.org/10.3233/JVR-2010-0502>.
- Higbee, T. S., Aporta, A. P., Resende, A., Nogueira, M., Goyos, C., & Pollard, J. S. (2016). Interactive computer training to teach discrete-trial instruction to undergraduates and special educators in Brazil: A replication and extension. *Journal of applied behavior analysis*, 49(4), 780-793. <https://doi.org/10.1002/jaba.329>.
- Hillier, A. J., Fish, T., Siegel, J. H., & Beversdorf, D. Q. (2011). Social and Vocational Skills Training Reduces Self-reported Anxiety and Depression Among Young Adults on the Autism Spectrum. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 267–276. <https://doi.org/10.1007/s10882-011-9226-4>
- Hillman, C. B., Lerman, D. C., & Kosel, M. L. (2021). Discrete-trial training performance of behavior interventionists with autism spectrum disorder: A systematic replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(1), 374–388.
<https://doi.org/10.1002/jaba.755>.

- Horner, R. D., & Baer, D. M. (1978). Multiple-probe technique: a variation on the multiple baseline. *Journal of applied behavior analysis*, 11(1), 189–196.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-189>.
- Johnson, K. R. (2022). Using a strengths-based approach to improve employment opportunities for individuals with autism spectrum disorder. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 34(1), 16–25.
<https://doi.org/10.1002/nha3.20321>
- Kirkpatrick, M., Akers, J., & Rivera, G. (2019). Use of behavioral skills training with teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 28(3), 344-361.
<https://doi.org/10.1007/s10864-019-09322-z>.
- Lattimore, L. P. & Parsons, M. B. (2006). Enhancing job-site training of supported workers with autism: a reemphasis on simulation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39 (1), 91-102. <https://doi.org/10.1901/jaba.2006.154-04>.
- Lee, G. T., Pu, Y., Xu, S., Lee, M. W., & Feng, H. (2020). Training Car Wash Skills to Chinese Adolescents With Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder in the Community. *The Journal of Special Education*, 54(1), 16–28.
<https://doi.org/10.1177/0022466919852340>
- Lerman, D. C., Hawkins, L., Hillman, C., Shireman, M., & Nissen, M. A. (2015). Adults with autism spectrum disorder as behavior technicians for young children with autism: Outcomes of a behavioral skills training program. *Journal of applied behavior analysis*, 48 (2), 233-56. <https://doi.org/10.1002/jaba.196>.
- Lerman, D. C., White, B., Grob, C., & Laudont, C. (2017). A Clinic-Based Assessment for Evaluating Job-Related Social Skills in Adolescents and Adults with Autism.

Behavior Analysis in Practice, 10(4), 323–336. <https://doi.org/10.1007/s40617-017-0177-9>.

Liu, K. P. Y., Wong, D., Chung, A. C. Y., Kwok, N., Lam, M. K. Y., Yuen, C. M. C., Arblaster, K., & Kwan, A. C. S. (2013). Effectiveness of a Workplace Training Programme in Improving Social, Communication and Emotional Skills for Adults with Autism and Intellectual Disability in Hong Kong - A Pilot Study: Workplace Training for Adults with Autism. *Occupational Therapy International*, 20(4), 198–204.

<https://doi.org/10.1002/oti.1356>

Lora, C. C., Kisamore, A. N., Reeve, K. F., & Townsend, D. B. (2020). Effects of a problem-solving strategy on the independent completion of vocational tasks by adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 175-187. <https://doi.org/10.1002/jaba.558>

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, B., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T, Furnier, S. M., Hughes, M. M., Shaw, K. A. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *Surveillance Summaries*, 72 (2), 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>.

Marano, K. E., Vladescu, J. C., Reeve, K. F., & Reed, F. D. (2019). Effect of conducting behavioral observations and ratings on staff implementation of a paired-stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 296-304. <https://doi.org/10.1002/jaba.584>.

Moore, J. & Cooper, J. (2003). Some proposed relations among the domains of behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 26 (1), 69- 84. <https://doi.org/10.1007/BF03392068>.

- Morgan, L., Leatzow, A., Clark, S., & Siller, M. (2014). Interview Skills for Adults with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Randomized Controlled Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (9), 2290-2300. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2100-3>.
- Morgan, R. L., & Salzberg, C. L. (1992). Effects of video-assisted training on employment-related social skills of adults with severe mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 365–383. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-365>.
- National Organization on Disability. (2000). Employment rates of people with disabilities. Excerpted from the N.O.D./Harris 2000 survey of Americans with disabilities. Washington, D.C.: Louis Harris & Associates.
- Palmen, A., Didden, R., & Korzilius, H. (2010). Effectiveness of behavioral skills training on staff performance in a job training setting for high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 731–740. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.012>.
- Palmen, A. & Didden, R. (2012). Task engagement in young adults with high-functioning autism spectrum disorders: Generalization effects of behavioral skills training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (4), 1377-1388. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.05.010>.
- Passos, M. L. R. F. (2003). A análise funcional do comportamento verbal em Verbal Behavior (1957) de B. F. Skinner. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 195–213. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v5i2.81>
- Pollard, J. S., Higbee, T. S., Akers, J. S., & Brodhead, M. T. (2014). An evaluation of interactive computer training to teach instructors to implement discrete trials with

children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 765- 776.

<https://doi.org/10.1002/jaba.152>.

Radogna, C., D'Angelo, G., & Lerman, D. C. (2023). Assessing and teaching job-related social skills to adults with neurodevelopmental disorders in Italy. *Behavior Analysis in Practice*. <https://doi.org/10.1007/s40617-023-00873-2>.

Rodrigues, J. L. S. (2019). Treino Computadorizado Interativo para implementação de pareamento social a facilitadores de crianças diagnosticadas com TEA [Trabalho de Conclusão de Curso não publicado]. Universidade Federal do Pará.

Rodriguez, N. M., Levesque, M. A., Cohrs, V. L., & Niemeier, J. J. (2017). Teaching children with autism to request help with difficult tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 717–732. <https://doi.org/10.1002/jaba.420>.

Roux, A. M., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Anderson, K. A., Wagner, M., & Narendorf, S. C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with na autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52 (9), 931–939. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.019>.

Seaman, R. L. & Canella- Malone, H. I. (2016). Vocational Skills Interventions for Adults with Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(3), 479–494. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9479-z>.

Seltzer, M. M., Krauss, M. W., Shattuck, P. T., Orsmond, G., Swe, A., & Lord, C. (2003). The Symptoms of Autism Spectrum Disorders in Adolescence and Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 565–581. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005995.02453.0b>.

Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Smith, M. D., & Coleman, D. (1986). Managing the behavior of adults with autism in the job setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(2), 145–154.

<https://doi.org/10.1007/BF01531726>.

Sena, F. C. G. (2022). Treino de Cuidadores via Telessaúde para Implementação de Ensino Incidental a Crianças com TEA [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará]. Arquivos do Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. https://drive.google.com/file/d/1pQVrlhwEK7Sjff_tsp0rYAKRIS2-rB0k/view?usp=sharing.

Shireman, M. L., Lerman, D. C., & Hillman, C. B. (2016). Teaching social play skills to adults and children with autism as an approach to building rapport. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 512–531. <https://doi.org/10.1002/jaba.299>

Sung, C., Connor, A., Chen, J., Lin, C., Kuo, H., & Chun, J. (2019). Development, feasibility, and preliminary efficacy of an employment-related social skills intervention for young adults with high-functioning autism. *Autism*, 23 (3), 1- 12.

<https://doi.org/10.1177/1362361318801345>.

Taylor, J. L., Smith, L. E., & Mailick, M. R. (2014). Engagement in vocational activities promotes behavioral development for adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 1447–1460. <https://doi.10.1007/s10803-013-2010-9>.

Varela, J. H. D. S., Castro, A. B. C. D., Brito, L. M. P., Silva, P. M. M. D., & Silva, A. W. P. D. (2018). Habilidades Sociais no Contexto da Psicologia Organizacional e do Trabalho. *Revista de psicologia*, 12 (40), 764–783.
<https://doi.org/10.14295/idonline.v12i40.1013>

- Villante, N. K., Lerman, D. C., Som, S. & Hunt, J. C. (2021). Teaching adults with developmental disabilities to problem solve using electronic flowcharts in a simulated vocational setting. *Journal of applied behavior analysis*, 54 (3), 1199-1219. <https://doi.10.1002/jaba.786>.
- Volkmar, F. R.; Reichow, B. & McPartland, J. C. (2014). Autism Spectrum Disorder in Adolescents and Adults: An Introduction. In F. R., Volkmar; B., Reichow & J. C., McPartland (eds.). *Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders* (pp. 1-14). Springer.
- Wagner, A. L., Wallace, K. S., & Rogers, S. J. (2014). Developmental Approaches to Treatment of Young Children with Autism Spectrum Disorder. In: J. Tarbox, D. Dixon & P. Sturmey (Eds.). *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders* (pp. 501- 542). New York: Springer.
- Westbrook, J., Nye, C., Fong, C. J., Wan, J. T., Cortopassi, T., & Martin, F. H. (2012). Adult Employment Assistance Services for Persons with Autism Spectrum Disorders: Effects on Employment Outcomes. *Campbell Systematic Reviews*, 8 (1), 1-68. <https://doi.org/10.4073/csr.2012.5>.
- Yamoto, S. & Isawa, S. (2020). Effects of textual prompts and feedback on social niceties of adolescents with autism spectrum disorder in a simulated workplace. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 404-1418. <https://doi.org.10.1002/jaba.667>.

APÊNDICE I

Roteiro utilizado para elaboração dos Módulos 1 e 2 do ICT

Módulo 1: Conceitos e distinções

(videoaula com slide e narrações)

Olá! Você está iniciando um conjunto de atividades que vai tratar sobre habilidades sociais no trabalho. O nosso objetivo aqui é identificar o que é e qual a importância de um bom repertório de habilidades sociais ocupacionais. Como um exemplo desse tipo de atividade, você aprenderá detalhes sobre o do comportamento de pedir ajuda.

Nesse primeiro módulo, vamos tratar de informações gerais sobre habilidades sociais ocupacionais, ou seja, comportamentos que envolvem interações com outras pessoas e são relevantes para o seu ambiente de trabalho.

Para facilitar a aprendizagem, vamos dividir esse tema em três tópicos. O primeiro é voltado para a diferenciação entre habilidades técnicas e habilidades sociais. O segundo enfatiza a importância de ter repertórios de habilidades sociais. Por fim, o terceiro tópico tem como objetivo destacar situações em que pode ser necessário você ter um bom desempenho em habilidades sociais para ter sucesso profissional.

Então, vamos lá.

Habilidades técnicas versus habilidades sociais

Vamos começar diferenciando o que são habilidades técnicas e o que são habilidades sociais.

As habilidades técnicas são aquelas necessárias para você executar um trabalho, ou seja, são todas aquelas habilidades operacionais que o cargo que você ocupa exige que você tenha.

Vamos a um exemplo simples para tornar tudo mais claro. Suponha que você ocupe o cargo de motorista numa empresa. As habilidades técnicas envolvem principalmente dirigir um automóvel conforme as especificações técnicas do veículo e em obediência às leis de trânsito. Já as habilidades sociais ocupacionais são aqueles comportamentos que envolvem interações com outras pessoas e que garantem que você consiga se relacionar bem com elas e concluir com qualidade um trabalho.

No exemplo apresentado anteriormente, poderia ser esperado que você apresentasse comportamentos como: tratar de forma atenciosa e educada eventuais passageiros; solicitar a ajuda do setor de manutenção, quando necessário; oferecer ajuda aos passageiros no processo de embarque ou desembarque, quando necessário.

Perceba que habilidades técnicas e habilidades sociais se complementam para elevar a qualidade do resultado do seu trabalho. Um motorista com excelentes habilidades técnicas e sociais certamente terá melhores resultados no seu trabalho, do que outro focado somente nas habilidades técnicas ou somente em habilidades sociais.

Precisamos de habilidades sociais no trabalho quando, por exemplo, queremos dar uma opinião, discordar educadamente da opinião de outra pessoa, pedir desculpas por algo que não deu certo, pedir ajuda, entre outras situações.

Com base no que você leu ou aprendeu até aqui, analise a situação a seguir e responda.

Interatividade nº 1: João trabalha como auxiliar administrativo numa empresa. Seu setor acaba de receber um computador novinho, ainda na caixa. É necessário instalar e configurar o computador novo. João percebe que isso está muito além da sua capacidade e das especificações do seu cargo. Mas, ele sabe que existe um setor específico na empresa que lida com tecnologia da informação.

Nesse exemplo, a que tipo de habilidade João poderia recorrer para uma solução rápida do problema?

- a) Habilidades técnicas, como resultado de um curso rápido de configuração de hardware e software.
- b) Habilidades sociais ocupacionais, como pedir de forma adequada a ajuda dos colegas do setor de Tecnologia da Informação.
- c) Nenhuma das respostas anteriores, pois João não tem nada a ver com o problema.

A importância das Habilidades Sociais

Muitos dos problemas de adaptação que ocorrem em organizações são devidos a dificuldades em desempenhar habilidades sociais, com sucesso. Na grande maioria das vezes, as pessoas são contratadas devido ao seu repertório técnico, porém possíveis déficits em habilidades sociais prejudicam a permanência da pessoa na empresa ou organização.

A falta de habilidades sociais pode, por exemplo, dificultar a comunicação apropriada para conseguir ter acesso às coisas que são necessárias para conclusão de uma tarefa, liderar pessoas ou tirar dúvidas sobre como seguir instruções específicas. Para além disso, dependendo do cargo que a pessoa ocupa na organização, é necessário que haja uma comunicação efetiva com clientes, o que torna ainda mais evidente a importância de um treino de habilidades sociais.

As habilidades sociais também são importantes para promover a integração no ambiente de trabalho, ou seja, promover um senso de pertencimento ao grupo de colegas do trabalho. Como passamos boa parte do nosso dia no trabalho, é importante que tenhamos essa sensação de que pertencemos a um grupo social.

Imagine passar 8 horas em um local e não conseguir fazer amizades. Isso implica, por exemplo, em almoçar sozinho e não ter com quem compartilhar momentos felizes, ou mesmo, compartilhar momentos difíceis que ocorrem durante o dia. E tudo isso, em um ambiente em que você observa que outras pessoas estão conseguindo ser inseridas em grupos.

Apesar de toda a importância das habilidades sociais, quase nenhuma empresa promove programas estruturados para o desenvolvimento dessas habilidades. Menos ainda quando se fala especificamente do Transtorno do Espectro Autista, o TEA.

Sabe-se que a incidência do TEA está crescendo e que as pessoas recebem esse diagnóstico, justamente porque, para elas, não é tão fácil ter reciprocidade social, compreender o comportamento social sutil dos outros ou mesmo comunicar seus pensamentos, sentimentos e opiniões. O cuidado no desenvolvimento de habilidades sociais é, então, particularmente importante quando falamos em pessoas com TEA.

Frente a isso, um treino de habilidades sociais ocupacionais pode ser uma estratégia para o desenvolvimento de comportamentos adequados necessários ao bom desempenho social e para a melhoria da integração social.

Interatividade nº 2: Assinale a alternativa abaixo que NÃO está relacionada a um bom repertório de habilidades sociais no ambiente de trabalho.

- a) Pedir ajuda para concluir uma tarefa
- b) Estar inserido em um grupo social
- c) Promover a saúde mental no trabalho
- d) Ler um relatório de dados

Habilidades sociais em ação

Diversas situações cotidianas do ambiente de trabalho podem requerer habilidades sociais. Quando você enfrenta dificuldades em compreender instruções ou lidar com instrumentos ou materiais, suas habilidades sociais poderão lhe levar a efetivamente pedir e obter ajuda.

O comportamento de pedir ajuda pode ser considerado um sinal de iniciativa no trabalho e pode contribuir para você manter seu emprego. Isso ocorre porque, ao pedir ajuda, você tem a iniciativa de procurar uma pessoa para que o problema seja resolvido, ou seja, você não ficou

parado, esperando que alguém aparecesse para lhe perguntar se estava tudo bem e então, resolver o problema.

Além disso, quando você pede ajuda, o problema é resolvido de maneira muito mais rápida, o que aumenta a chance de você manter sua produtividade no trabalho. Você consegue identificar um problema, ter estratégias para resolvê-lo e então, voltar ao trabalho.

Outra situação que pode requerer suas habilidades sociais ocorre quando outra pessoa está enfrentando dificuldades. Ao observar que outra pessoa precisa de ajuda e que você possui as habilidades ou materiais para ajudar, isso lhe permite oferecer ajuda.

Ao oferecer ajuda, você está se integrando ao grupo ou equipe tornando mais provável que você receba ajuda no futuro. As pessoas vão lhe agradecer e você então conseguirá aumentar sua integração social, uma vez que essa pessoa provavelmente irá lhe dar mais atenção e/ ou procurar mais você para iniciar e manter conversas.

Além desses benefícios, você também aumenta as chances de permanecer no emprego, visto que você consegue desempenhar bem seu trabalho e ainda ter a iniciativa de resolver problemas e ajudar outras pessoas, sem que lhe peçam diretamente para fazer isso.

Interatividade nº 3: Assinale a alternativa que exemplifica falta de habilidades sociais no ambiente de trabalho.

- a) Pedir ajuda quando não entende uma instrução
- b) Pedir ajuda quando tem dificuldade com algum instrumento ou material
- c) Gritar com o colega, porque encontrou muitos erros de português no relatório dele
- d) Oferecer ajuda quando percebe que o colega está com dificuldade

Recapitulando

Nesse módulo, você aprendeu a diferença entre habilidades técnicas e sociais; o que são habilidades sociais; a importância de se desenvolver habilidades sociais no trabalho,

especialmente para pessoas diagnosticadas com TEA; e exemplos de situações e habilidades sociais compatíveis com essas situações. Você está de parabéns. Vamos em frente.

Módulo 2: Pedir ajuda

Tópico 1: Olá! Nesse módulo, você vai aprender uma importante habilidade para o ambiente de trabalho. Trata-se do comportamento de “pedir ajuda”.

Para isso, observe o episódio a seguir.

(É anexado o seguinte vídeo: A Pessoa 1 está grampeando papéis. Então o grampeador fica sem grampos. Pessoa 1 insiste um pouco tentando grampear e não dá certo. Então ela abre o grampeador e identifica o problema. Após isso, ela olha para quem pode ajudar. Então ela se dirige à Pessoa 2 que pode ajudar. Pessoa 2 está conversando com a Pessoa 3. A Pessoa 1 aguarda próximo das Pessoas 2 e 3 até que é notada. A Pessoa 1 diz: “Assim que possível, eu gostaria de sua ajuda, pois estou precisando de mais grampos”. A Pessoa 2 fala: “tudo bem, já estou terminando aqui”, se despede da Pessoa 3 e fornece grampos para a Pessoa 1. A Pessoa 1 agradece e volta a sua estação de trabalho, coloca os grampos e continua trabalhando).

Você percebeu que nosso personagem teve uma dificuldade no trabalho e foi bem-sucedido em pedir ajuda. Pedir ajuda é um comportamento que inclui vários componentes, são eles: Identificar a dificuldade e quem pode ajudar; obter a atenção adequadamente da pessoa que pode ajudar; explicar para essa pessoa a dificuldade que você encontrou; cooperar, se necessário, com quem está lhe ajudando e agradecer ao final.

Agora, vamos rever a cena identificando cada uma dessas partes.

(É anexado o vídeo com a legenda dos componentes do comportamento de “pedir ajuda”: A Pessoa 1 está grampeando papéis. Então o grampeador fica sem grampos. Pessoa 1 insiste um pouco tentando grampear e não dá certo. Então ela abre o grampeador e identifica o problema. Após isso, ela olha para quem pode ajudar (aparece a legenda “IDENTIFICAR A DIFICULDADE E QUEM PODE AJUDAR”). Então ela se dirige à Pessoa 2 que pode

ajudar. Pessoa 2 está conversando com Pessoa 3. A Pessoa 1 aguarda próximo das Pessoas 2 e 3, até que é notada (aparece a legenda “OBTER A ATENÇÃO APROPRIADAMENTE”). A Pessoa 1 diz: “Assim que possível, eu gostaria de sua ajuda, pois estou precisando de mais grampos” (aparece a legenda “EXPLICAR A DIFICULDADE E PEDIR AJUDA”). A Pessoa 2 fala: “tudo bem, já estou terminando aqui”, se despede da Pessoa 3 e fornece grampos para a Pessoa 1. A Pessoa 1 agradece (aparece a legenda “AGRADECER AO FINAL”) e volta à sua estação de trabalho, coloca os grampos e continua trabalhando).

Interatividade nº 1: Você acabou de aprender sobre os comportamentos que estão envolvidos na cadeia comportamental de “pedir ajuda”. Assinale a alternativa que coloca esses comportamentos na ordem correta (opções de múltipla escolha):

- a) Obter atenção apropriadamente; identificar a dificuldade e quem pode ajudar, explicar a dificuldade e pedir ajuda; e agradecer no final.
- b) Obter atenção apropriadamente; identificar a dificuldade e quem pode ajudar; agradecer no final; explicar a dificuldade e pedir ajuda.
- c) Identificar a dificuldade e quem pode ajudar; obter atenção apropriadamente; explicar a dificuldade e pedir ajuda; agradecer no final.
- d) Identificar a dificuldade e quem pode ajudar; obter atenção apropriadamente; agradecer no final; explicar a dificuldade e pedir ajuda.

Tópico 2: Agora vamos tratar de mais alguns detalhes sobre cada uma das partes do “pedir ajuda”. (Essa parte foi ilustrada com imagens estáticas).

Passo 1 - Identificar a dificuldade e quem pode ajudar: Identificar a dificuldade é importante, porque isso pode indicar a você quem pode ajudar. Se a dificuldade é a falta de um material, como no exemplo, um colega que tenha esse material ou o responsável pelo depósito de materiais pode ajudar. Se uma impressora não está funcionando, por exemplo, mas você não sabe qual é o problema dela, então este passa a ser o seu problema. Você

precisa de ajuda para entender o problema da impressora. Nesse caso, um colega que entende bem de impressoras ou o técnico de Tecnologia da Informação da empresa são pessoas que podem ajudar. Se a dificuldade é que você não entendeu completamente uma instrução que lhe foi dada, então a pessoa que lhe deu essa instrução pode ser quem vai lhe ajudar. Nesse caso, você vai pedir que as instruções sejam mais claras. Considere a possibilidade de anotar as instruções.

Passo 2 - Obter a atenção: Ao abordar a pessoa que você acredita que pode ajudar, há maneiras corretas e erradas de fazê-lo. Se a pessoa está conversando com outra pessoa, é importante que você faça com que ela lhe perceba, mas sem interromper. Se ela está numa sala fechada, sempre bata na porta antes de entrar. Se você obtém a atenção de maneira inadequada, isso pode reduzir a chance de essa pessoa lhe ajudar. Interromper a conversa das pessoas, falar alto demais ou baixo demais, entrar sem bater na porta, mostrar irritação ou impaciência com os problemas ou com os colegas que podem ajudar são formas inadequadas de obter atenção.

Passo 3 - Explicar a dificuldade: Ao explicar a dificuldade, seja breve e objetivo. Seja o mais claro que você puder. Ser claro significa usar palavras que você acredita que a outra pessoa vai entender. Também significa ir direto ao ponto, se fazer rodeios desnecessários. Quando você explica qual dificuldade você está tendo de maneira clara, fica mais fácil para a outra pessoa lhe ajudar no que for necessário. Além disso, isso evita que ocorram falhas na comunicação, quando a pessoa não entende o que você deseja, por exemplo.

Passo 4 - Cooperar com quem ajuda: Algumas vezes, pode ser necessário cooperar com a pessoa que está lhe ajudando para que a ajuda seja dada com mais facilidade. Dessa forma, você consegue solucionar o problema com mais rapidez e não transfere um problema para outra pessoa. Você pode ajudar por exemplo providenciando materiais ou instrumentos que a pessoa disse que vai precisar. Lembre-se que não é uma boa ideia transferir o problema para

peessoas que estão tentando lhe ajudar. Caso isso ocorra, é provável que essa pessoa evite dar ajuda no futuro.

Passo 5 - Agradecer ao final: Sempre lembre de agradecer. Além de dizer “Muito obrigado pela ajuda”, você pode destacar o quanto a ajuda foi importante. Elogiar as habilidades da pessoa que lhe ajudou ou até mesmo se colocar à disposição para ajudar a outra pessoa quando ela precisar. Sua demonstração de gratidão estimula as pessoas a continuarem lhe ajudando no futuro.

Vamos agora ver outros exemplos?

Interatividade n° 2:

(Agora o ICT apresenta uma nova situação de “pedir ajuda” e dessa vez tem interatividade. Ao final de cada parte do “pedir ajuda”, o vídeo para e o participante é chamado a identificar que parte é essa).

Vídeo: O colaborador está sentado na frente do computador e toda vez que clica no teclado, as letras não aparecem na tela do computador. Ele faz uma cara confusa e tenta clicar mais uma vez no teclado, sem sucesso no aparecimento da letra na tela do computador.

Pergunta: Qual componente de “pedir ajuda” o colaborador está executando neste momento? (opções de múltipla escolha)

- a) Cooperar com quem ajuda
- b) Agradecer ao final
- c) Identificar a dificuldade e quem pode ajudar
- d) Explicar a dificuldade
- e) Obter atenção

Interatividade n° 3:

Vídeo: O colaborador se levanta e anda em direção a uma porta, bate, abre a porta e fala: “Licença Henrique, posso falar?”. O Henrique responde: “Claro, pode entrar”).

Pergunta: Qual componente de “pedir ajuda” o colaborador está executando neste momento?

(opções de múltipla escolha)

- a) Identificar a dificuldade e quem pode ajudar
- b) Agradecer ao final
- c) Cooperar com quem ajuda
- d) Explicar a dificuldade
- e) Obter atenção

Interatividade n° 4:

Vídeo: O colaborador fala: “É que o meu teclado não está funcionando. Toda vez que eu tento digitar, não aparece na tela”. O Henrique responde: “vamos lá ver”.

Pergunta: Qual componente de “pedir ajuda” o colaborador está executando neste momento?

(opções de múltipla escolha)

- a) Cooperar com quem ajuda
- b) Agradecer ao final
- c) Identificar a dificuldade e quem pode ajudar
- d) Explicar a dificuldade
- e) Obter atenção

Interatividade n° 5:

Narração: Após o colaborador explicar qual a sua dificuldade, a cena continua.

Vídeo: O colaborador toma a frente e leva Henrique até sua mesa. Quando chega no local fala: “É nessa mesa”.

Pergunta: Qual componente de “pedir ajuda” o colaborador está executando neste momento?

(opções de múltipla escolha)

- a) Agradecer ao final
- b) Cooperar com quem ajuda

- c) Identificar a dificuldade e quem pode ajudar
- d) Explicar a dificuldade
- e) Obter atenção

Interatividade nº 6:

Vídeo: Henrique vira o teclado, mexe um pouco e diz: “hum, parece que está com defeito. Vou precisar pegar outro”. Então sai da mesa, volta com um novo teclado e instala. Diz: “Pronto, tá tudo certo”. O colaborador responde: “Muito obrigado, Henrique. Agora, vou poder voltar a trabalhar, estou com o prazo muito apertado para a entrega do relatório”.

Pergunta: Qual componente de “pedir ajuda” o colaborador está executando neste momento?

(opções de múltipla escolha)

- a) Agradecer ao final
- b) Cooperar com quem ajuda
- c) Explicar a dificuldade
- d) Identificar a dificuldade e quem pode ajudar
- e) Obter atenção

Recapitulando

Nesse módulo, você aprendeu a importância e os detalhes sobre uma habilidade social que pode ser muito útil no seu dia a dia no trabalho. Trata-se do comportamento de pedir ajuda. Você aprendeu que esse comportamento pode ser subdividido em várias partes, que são: Identificar a dificuldade e quem pode ajudar, obter atenção, explicar a dificuldade, cooperar com quem ajuda e agradecer ao final. Cada uma dessas partes tem suas peculiaridades. Esperamos que você se sinta ainda mais preparado, agora, para pedir ajuda no seu ambiente de trabalho.

APÊNDICE II

Modelo de *Checklist* para observação do comportamento de pedir ajuda

Checklist para as sessões de *role-play*

Experimentador:

Data:

Participante:

Sessão:

Confederado (chefe):

Confederado (colega de trabalho):

COMPORTAMENTO DE PEDIR AJUDA					
Estímulo antecedente (SD):	Respostas:	Ocorreu/ não ocorreu:			OBS:
	Identificar a dificuldade, quem pode ajudar e obter a atenção apropriadamente	Sim ☐	Não ☐	Não se aplica ☐	
	Explicar a dificuldade	Sim ☐	Não ☐	Não se aplica ☐	
	Solicitar ajuda	Sim ☐	Não ☐	Não se aplica ☐	
	Agradecer ao final	Sim ☐	Não ☐	Não se aplica ☐	
% de comportamentos corretos emitidos					

APÊNDICE III

Descrição das situações evocativas apresentadas durante as sessões de simulação

- 1) O participante está na estação de trabalho com um colega. O chefe entra na sala e pede para o confederado ligar para um cliente para agendar uma reunião e fornece uma anotação contendo o número do cliente, a data, hora e local da reunião. Imediatamente ele também pede ao participante para ligar para fazer o mesmo com outro cliente, mas nesse caso a anotação não traz o número do telefone.
- 2) O chefe entra na sala e pede para a participante pegar uma prancheta dentro do armário, mas o armário está trancado.
- 3) O chefe entrega ao participante dados anotados à mão em um papel e pede ao participante para digitar aquele texto. Contudo, o computador requer senha quando o participante tenta acioná-lo.
- 4) O chefe pede que o participante mude a posição de um armário e de uma mesa da sala. Contudo, o armário é pesado e seria necessária mais uma pessoa.
- 5) O chefe entra na sala com 5 cópias de um documento que acabaram de sair da impressora da seguinte forma: cinco cópias da página 1, cinco cópias da página 2 etc... Então o chefe pede para o confederado organizar as cópias do documento e separá-las com clips metálicos. Entrega outros documentos ao participante e pede para ele fazer o mesmo. Contudo, na caixa do participante há apenas 2 clips de metal.
- 6) O chefe pede para o participante encontrar e enviar ao e-mail tatidocarmo.r@gmail.com o arquivo nomeado “NotaFiscal-0010”. Contudo, na pasta indicada, há todas as notas numeradas, mas exatamente a 10 está faltando.

- 7) O chefe pede ao participante que troque as pilhas de um controle do ar condicionado, fornece um par de pilhas AA, mas o controle requer pilhas do tipo AAA.
- 8) O chefe pede para o participante pegar uma resma de papel no armário, porém o armário está trancado.
- 9) O chefe avisa que nesse dia será realizada uma atividade com os filhos dos funcionários da empresa e pede ao participante que troque as pilhas de um brinquedo, fornece as pilhas, mas é necessária uma ferramenta para abrir o compartimento de pilhas do aparelho.
- 10) O chefe pede que o participante coloque um celular para carregar, fornece o aparelho e o carregador, porém o carregador é do modelo americano e é necessário um adaptador.