

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



MARINA MARTIN

ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS PARA
UNIVERSITÁRIOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

São Carlos

2024

MARINA MARTIN

**ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS PARA
UNIVERSITÁRIOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Severino
Lopes da Costa

São Carlos

2024

Martin, Marina

ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE HABILIDADES
SOCIAIS PARA UNIVERSITÁRIOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO DO AUTISMO / Marina Martin -- 2024.
73f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Carolina Severino Lopes da Costa
Banca Examinadora: Nassim Chamel Elias, Marcos
Roberto Garcia

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Transtorno do Espectro do
Autismo. 3. Habilidades Sociais. I. Martin, Marina. II.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Marina Martin, realizada em 28/03/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Prof. Dr. Nassim Chamel Elias (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos Roberto Garcia (PUC-PR)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dedico esse trabalho ao Mat, minha maior
inspiração para pesquisar na área do Autismo.
É primeiramente por ele e para ele que eu
quero contribuir para trazer qualidade de vida
às pessoas com TEA.

AGRADECIMENTOS

Realizar um mestrado sempre foi um grande objetivo meu, fico feliz de ter conseguido realizá-lo e muito grata por ter contado com tantas pessoas especiais para chegar até aqui.

Gostaria de começar agradecendo à minha orientadora por todo o apoio durante o desenvolvimento desta dissertação e aos outros professores do PPGEs, que me ensinaram tanto sobre a área da Educação Especial.

Aos meus pais por terem sempre me incentivado e ajudado nos estudos e na área acadêmica, de todas as formas que puderam e conseguiram.

Às amigas Maria e Tainah, que caminharam pela pós-graduação antes de mim e compartilharam parte do que já sabiam no início da minha caminhada.

À Janah, a divertida companhia durante as aulas do mestrado, mesmo sendo todas remotas.

À Isa, um presente da especialização, que compartilhou essa jornada de mestrado comigo, mesmo estando em outro PPG.

À Pri por me dar tanta força durante tanto tempo e por me acompanhar de perto se apaixonando pela área comigo.

À Carol, por todo o apoio e cobranças carinhosas que foram de grande importância para que a escrita da dissertação avançasse.

A Bruno, que chegou já no fim do processo, mas foi essencial para que se finalizasse, com sua disposição a ajudar sempre.

Às queridas Vida e Marcella, que me ajudaram muito mais do que podem imaginar.

E por último, um agradecimento final a Sara e Bruninha pela companhia em momentos tão necessários.

Dizem que a escrita da dissertação é um processo muito solitário. Concordo, mas isso pode ser atenuado se tivermos pessoas especiais dispostas a nos ajudar e fazer companhia. Obrigada a todas vocês por fazerem parte deste capítulo da minha vida!

People are always trying to understand. There is only one way to do that. It is to discover *why* you want to understand.

Idries Shah

RESUMO

O crescente aumento no número indivíduos diagnosticados com Transtornos do Espectro do Autismo atingindo a idade adulta e ingressando no Ensino Superior faz emergir a questão dos desafios enfrentados nessa faixa etária e nesse ambiente. Dentre eles, um que merece destaque é a importância de um bom repertório de Habilidades Sociais para uma boa experiência universitária. Considerando este cenário, a presente pesquisa pretende analisar o programa *PEERS® for Young Adults*, o programa de intervenção em Habilidades Sociais para jovens adultos com Transtornos do Espectro do Autismo criado pela Universidade da Califórnia em Los Angeles - UCLA, tecendo considerações sobre sua aplicação e adaptação para o contexto das Instituições de Ensino Superior públicas no Brasil. Para tanto, foi conduzida uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, empregando Análise Documental com tratamento de dados em duas fases: a primeira de Análise de Conteúdo, em que foram criadas categorias de análise pela leitura do manual do programa, e a segunda de Análise Comparativa, em que o contexto brasileiro já mencionado e seu equivalente estadunidense, no qual o programa já é aplicado com êxito, foram comparados nas categorias criadas na primeira fase. Essas categorias foram: estrutura e conteúdo do programa, perfil do participante, perfil do tutor e local de aplicação, com subtópicos mais específicos com os quais as realidades de ambos os países puderam ser contrastadas buscando compreender a viabilidade de aplicação no Brasil. Considera-se, portanto, que as Instituições de Ensino Superior públicas são um espaço de aplicação possível, porém algumas adaptações se fazem necessárias para contemplar as especificidades da realidade brasileira. Espera-se com o presente trabalho poder contribuir para que esse programa de intervenção seja utilizado no Brasil e que futuras pesquisas sejam conduzidas com essa mesma temática.

Palavras-chave: Educação Especial, Transtorno do Espectro do Autismo, Jovens Adultos, Habilidades Sociais, *PEERS®*.

SUMMARY

The growing increase in the number of individuals diagnosed with Autism Spectrum Disorders reaching adulthood and entering Higher Education raises the issue of the challenges faced in this age group and in this environment. Among them, one that deserves to be highlighted is the importance of a good repertoire of Social Skills for a good university experience. Considering this scenario, this research aims to analyze the PEERS® for Young Adults program, the Social Skills intervention program for young adults with Autism Spectrum Disorders created by the University of California at Los Angeles - UCLA, making considerations about its application and adaptation to the context of public Higher Education Institutions in Brazil. To this end, qualitative exploratory research was conducted, using documentary analysis with data processing in two phases: the first of Content Analysis, in which analysis categories were created by reading the program manual, and the second of Comparative Analysis, in which the already mentioned Brazilian context and its American equivalent, in which the program is already successfully applied, were compared in the categories created during the first phase. These categories were: structure and content of the program, participant profile, tutor profile, and place of application, with more specific subtopics with which the realities of both countries could be contrasted, seeking to understand the feasibility of application in Brazil. We, therefore, consider that public Higher Education Institutions are a possible application space, however, some adaptations are necessary to take into account the specificities of the Brazilian reality. We hope this work can contribute to ensuring that this intervention program is used in Brazil and that future research is conducted on this theme.

Keywords: Special Education, Autism Spectrum Disorder, Young Adults, Social Skills, PEERS®.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 10 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 13 |
| 2.1 Caracterização do TEA em jovens adultos | 13 |
| 2.2 TEA no Ensino Superior | 15 |
| 2.3 Intervenções em Habilidades Sociais para jovens adultos com TEA | 18 |
| 3. MÉTODO | 23 |
| 3.1 Análise Documental | 23 |
| 3.2 Análise dos dados | 26 |
| 3.2.1 Análise de Conteúdo | 26 |
| 3.2.2 Análise Comparativa | 28 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 29 |
| 4.1 Estrutura e conteúdo do programa | 30 |
| 4.1.1 Tempo e programação das sessões | 30 |
| 4.1.2 Sequência de conteúdos | 33 |
| 4.1.3 Questões culturais | 35 |
| 4.1.4 Avaliações | 37 |
| 4.2 Perfil do participante | 39 |
| 4.2.1 Perfil comportamental | 39 |
| 4.2.2 Perfil socioeconômico | 47 |
| 4.3 Perfil do tutor | 50 |
| 4.3.1 Proximidade com o participante | 50 |

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| 4.3.2 Experiências prévias | 52 |
| 4.4 Local de aplicação | 53 |
| 4.4.1 Políticas Públicas | 53 |
| 4.4.2 Condições das instituições | 56 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 58 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 60 |

1. INTRODUÇÃO

É crescente o número de pessoas diagnosticadas com algum grau de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), como apontam pesquisas de várias partes do mundo. De acordo com os últimos dados divulgados pela Rede de Vigilância do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network - ADDM), a prevalência do TEA atualmente é de 1 a cada 36 crianças (Maenner et al, 2023).

ADDM é um programa de vigilância do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos que realiza estudos periódicos para acompanhar a prevalência do TEA em diversas comunidades, e cujos relatórios fornecem informações cruciais sobre a prevalência do TEA, ajudando a compreender a magnitude do transtorno e a identificar possíveis tendências ao longo do tempo. Para chegar a esses resultados, o ADDM analisou amostras de crianças com 8 anos nas regiões em que atuou durante o ano de 2020. Os números apontados representam um aumento expressivo em comparação aos relatórios anteriores. No ano 2000, por exemplo, o número registrado foi de 1 a cada 150 crianças (Maenner et al, 2023).

Considerando esse cenário, é premente assegurar que esses alunos tenham acesso a uma educação adequada às suas necessidades até o Ensino Superior, para garantir que possam se tornar indivíduos ativos na sociedade.

Para entender quais são as necessidades educacionais desses alunos, é preciso considerar as características mais comuns de sua condição, descritas na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais revisado (DSM-5-TR), de 2022, resumidamente como (1) prejuízo nas interações e comunicações sociais e (2) padrões de comportamento, de interesses e de atividades repetitivos e restritos, os quais se fazem presentes desde o início do desenvolvimento infantil, comprometendo o funcionamento cotidiano e autossuficiente da criança (American Psychiatric Association, 2022). Dessas duas características gerais, esse trabalho pretende focar na primeira, que é uma grande preocupação para a inclusão de alunos com TEA no Ensino Superior.

O prejuízo apontado como primeira característica é comprovadamente passível de diminuição a partir de intervenções precoces, resultado que permanece a curto prazo (Rogers & Vismara, 2008; Tonge et al., 2014). A partir de revisões bibliográficas, foram identificadas uma série de pesquisas que acompanharam adultos com grau leve de TEA que tiveram algum

tipo de intervenção durante a infância e/ou adolescência e mesmo assim chegaram à fase adulta com prejuízos nas Habilidades Sociais (Barnhill, 2007; Howlin, 2000).

Com as diferenças de demandas entre uma época a outra na vida, uma estratégia para manter os benefícios obtidos por meio das intervenções precoces é a aplicação de intervenções a jovens adultos. Para isso é importante que sejam levadas em consideração as necessidades específicas desse público na nova configuração de suas demandas pessoais (Jónsdóttir et al, 2018).

Em 1996, Del Prette e Del Prette constataram que alunos universitários com mais Habilidades Sociais eram favorecidos em certas disciplinas, enquanto alunos com dificuldades nesse quesito não eram auxiliados. Cenário que não parece ter sofrido grandes alterações com o passar dos anos, uma vez que os mesmos autores relatam, em 2003, que a Competência Social, apesar de ser uma preocupação das Instituições de Ensino Superior (IES), “não tem sido, geralmente, abordada de maneira sistemática, permanecendo como um subproduto desejável, porém nem sempre alcançado pela maioria dos estudantes” (Del Prette & Del Prette, 2003, p.414).

Essa dificuldade com a questão social é identificada também a partir de relatos dos próprios alunos universitários com TEA, como apontado por Barbosa e Limaverde (2019) e Olivati e Leite (2019). O que vai ao encontro do já constatado pela literatura sobre um dos fatores que contribuem para um rendimento acadêmico satisfatório e uma adaptação facilitada à fase universitária ser justamente ter um bom repertório de Habilidades Sociais (Soares & Del Prette, 2015).

Para que esses sujeitos adquiram um bom repertório de Habilidades Sociais, vê-se em várias partes do mundo o surgimento e a aplicação de programas de intervenção em Habilidades Sociais voltados a adolescentes e adultos com TEA. Uma possível proposta para o ensino dessas habilidades seria em formato de intervenção em grupo, uma vez que o próprio formato em grupo já auxilia no desenvolvimento das Habilidades Sociais.

Em 2015, Wong et al. (2015) conduziram uma revisão de literatura e foram capazes de identificar diversos programas de intervenção baseados em evidência destinados a indivíduos com TEA de várias idades. Dentre eles, merece destaque o programa de intervenção em Habilidades Sociais criado por Laugeson e colaboradores na Universidade da Califórnia em

Los Angeles, o *UCLA's Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS®)*.

Com diversas modalidades específicas para cada idade e contexto de aplicação, esse é um dos únicos programas do tipo que é baseado em evidências e apresenta uma modalidade para jovens adultos, tornando-se relevante para essa pesquisa. Essa modalidade é o *PEERS® for Young Adults*, cuja proposta baseia-se em ensinar Habilidades Sociais a um grupo de jovens adultos em sessões de 90 minutos por 16 semanas, com o acompanhamento de tutores (PEERS, 2019).

Apesar da existência desses programas, no Brasil há ainda pouca disponibilidade e aplicação desses procedimentos. O que se tem na realidade é uma grande ausência de propostas estruturais e comprovadamente eficazes para ensinar Habilidades Sociais para jovens adultos com TEA.

No que concerne ao ingresso e permanência desses alunos em cursos de graduação, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2012 eram 186 alunos nessa condição, enquanto que no ano de 2017 esse número passou para 754, ou seja, um aumento de aproximadamente 400% entre esses anos (Sales & Viana, 2019).

Entretanto, é muito provável que o número de universitários com TEA seja muito maior do que o considerado por esse estudo, uma vez que muitos daqueles que têm casos leves não têm diagnóstico ou preferem ingressar sem declarar sua condição, o que impossibilita sua consideração para o censo. Mesmo assim, devemos lembrar desses alunos, pois eles também têm dificuldades em frequentar o ambiente universitário e deveriam contar com as adaptações necessárias à sua condição.

Sendo assim, considerando que, apesar da existência de pesquisas com essa população no Ensino Superior, ainda há uma lacuna de estudos especificamente sobre Habilidades Sociais para essa população e uma urgência em se discutir programas de ensino que abordem aspectos relevantes da vivência universitária de indivíduos com TEA, para que possa ser feita uma inclusão mais satisfatória no Ensino Superior, contribuindo com a formação para o mercado de trabalho, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o programa *PEERS® for Young Adults* tecendo considerações sobre sua aplicação e adaptação para o contexto das Instituições de Ensino Superior públicas no Brasil.

A estrutura dessa investigação é constituída por três seções que abordam os aspectos teóricos da questão, o método da investigação e a análise proposta sobre a viabilidade do programa no Brasil.

Na primeira seção apresentam-se os fundamentos teóricos pertinentes à investigação, relacionados à manifestação do TEA em jovens adultos, à situação dos alunos com TEA no Ensino Superior, e mais especificamente no Ensino Superior brasileiro, e às intervenções em Habilidades Sociais para esse público. Já na segunda, é apresentado o método da investigação, que consiste em uma Análise Documental com tratamento de dados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e da Análise Comparativa.

A última seção apresenta os resultados da análise de dados sobre o programa *PEERS® for Young Adults* juntamente das considerações da autora com relação a viabilidade desse programa para a realidade brasileira, considerando sua aplicação a alunos do Ensino Superior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar a presente pesquisa, foram consultadas diversas fontes e extraídas informações pertinentes a essa investigação. Nas subseções seguintes serão expostos os achados de pesquisas anteriores com relação às características da manifestação do TEA em jovens adultos, à descrição da situação dos alunos universitários com diagnóstico de TEA e, por último, às intervenções em Habilidades Sociais para Jovens Adultos com TEA, dentre os quais se destaca o programa *PEERS® for Young Adults*, objeto da presente investigação.

2.1 Caracterização do TEA em jovens adultos

O TEA consiste em um espectro, manifestando-se em graus diferentes para cada indivíduo e em grande variabilidade comportamental. Apesar de aspectos comuns aos dois eixos centrais das características (prejuízo nas interações e comunicações sociais e padrões de comportamento, de interesses e de atividades repetitivos e restritos), as especificações dessas características variam muito.

Dentre os aspectos que podem variar, encontram-se: os tipos de manifestações dos prejuízos nas interações e comunicações sociais; os tipos de padrões de comportamento, de

interesses e de atividades repetitivos e restritos; e a severidade, caracterizada pelo nível de prejuízo nas interações sociais e pela frequência dos padrões de comportamento, de interesses e de atividades repetitivos e restritos e o nível de interferência que esses padrões causam nas interações sociais e realização das atividades rotineiras (American Psychiatric Association, 2022).

Outros fatores que podem influenciar a manifestação dos comportamentos autísticos são a idade em que ocorreu o diagnóstico e as intervenções já realizadas. A idade em que ocorreu o diagnóstico é passível de variação devido a diversos motivos, como severidade da manifestação, situação socioeconômica, observação e preocupação dos adultos responsáveis pela criança diagnosticada, interação da família com os sistemas de saúde e educação e localização geográfica (Daniels & Mandell, 2014). Já com relação à questão das intervenções, vários estudos comprovam os benefícios de intervenções precoces a curto prazo (Rogers & Vismara, 2008; Tonge et al., 2014), assim como outros apontam para a persistência de tais benefícios a longo prazo (Estes et al, 2015; Pickles et al. 2016).

Kobayashi e Murata (1998) conduziram uma pesquisa com 187 jovens adultos com TEA cujo objetivo foi esclarecer suas características comportamentais. Foram avaliadas as diferenças nesse conjunto de características, originadas a partir dos diferentes níveis de desenvolvimento em termos de cognição linguística e adaptabilidade social, bem como as características comportamentais que persistem sem modificação a longo prazo independentemente do nível de desenvolvimento do sujeito.

Dentre os resultados obtidos, pode-se destacar que a maior parte dos participantes teve seu nível de desenvolvimento linguístico avaliado, pelo instrumento Present Language Developmental Level (PLDL), como bom ou médio, ou seja, conseguem se comunicar mesmo que de forma pouco natural e às vezes inapropriada ou apenas conseguem entender, mas não se comunicar de forma verbal.

Com relação à adaptabilidade, a maior parte dos sujeitos investigados teve seu resultado, a partir do instrumento Present Adaptive Level (PAL), classificado como médio (comportamento às vezes inapropriado, sem emprego formal, mas com capacidade de realizar atividades cotidianas em casa sozinho ou com um pouco de ajuda), fraco (comportamento muito inapropriado, sem adaptação social e necessidade de alguma ajuda para as atividades cotidianas) ou muito fraco (poucas Habilidades Sociais e muita necessidade de ajuda para as atividades cotidianas) (Kobayashi & Murata, 1998).

Com relação aos comportamentos específicos, avaliados pelo Achenbach's Child Behavior Checklist (CBCL), os que estiveram presentes em maiores porcentagens dentre os participantes foram: infantilidade, relacionamento ruim com colegas, problemas de fala, baixo desempenho acadêmico, alta dependência para realizar tarefas cotidianas, problemas de atenção, falta de concentração, hiperatividade, alguns atos repetitivos e comportamento incomum. Soma-se a isso alguns problemas comportamentais severos, como impulsividade, mau-humor, acessos de raiva, muitos gritos, autolesão, distúrbios de sono, medo e apatia (Kobayashi & Murata, 1998).

Outra pesquisa específica sobre as características dos jovens adultos com TEA foi a de Knüppel et al. (2019). Durante ela, foram coletadas informações sobre as características comportamentais, comorbidades, histórico educacional, disponibilidade de apoio profissional e atividades cotidianas desses sujeitos em busca de encontrar padrões sintomáticos em jovens adultos com TEA e que tenham similaridades com relação aos fatores anteriormente listados.

Esses autores chegaram à conclusão de que os participantes da pesquisa que estavam engajados em uma ocupação profissional ou educacional normativa apresentavam menos sinais do TEA, mais repertório comportamental adaptativo e menos comorbidades psiquiátricas como ansiedade e depressão (Knüppel et al., 2019).

A partir da investigação mencionada não se pode afirmar que o engajamento naquele tipo de ocupação causa essa caracterização ou se é justamente porque os sujeitos apresentavam um perfil com essas características que conseguiram se engajar nesse tipo de atividade com mais facilidade. De uma forma ou de outra, podemos afirmar que existe uma relação entre a diminuição dos sinais de TEA e o engajamento em uma ocupação educacional por jovens adultos, assim, segue-se agora um panorama dos estudos recentes sobre TEA e Ensino Superior.

2.2 TEA no Ensino Superior

Nos últimos anos, tem-se observado um expressivo aumento no número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, dentre eles aqueles com diagnóstico de TEA, em Instituições brasileiras de Ensino Superior (Sales & Viana, 2019).

Porém, apesar desse aumento evidente, o que se relata na literatura é que muitos jovens com TEA não continuam seus estudos após o Ensino Médio, e mesmo quando comparados a indivíduos com outros tipos de deficiências, ainda apresentam índices muito baixos de ingresso no Ensino Superior, abaixo da média da população público-alvo da Educação Especial (Fleury et al, 2014; Wei et al, 2015; White et al, 2016).

Justus (2019) ressalta que o desenvolvimento desses alunos depende das ações das instituições de ensino, em conjunto das ações de seus familiares. Esses dois fatores podem levá-los a manifestarem suas potencialidades, concluírem uma graduação e terem mais chances de inserção no mercado de trabalho.

Grogan (2015) também aponta o prejuízo nas Habilidades Sociais como uma barreira para que esses alunos possam ter uma experiência adequada, o que requer um apoio especial do quadro de funcionários da instituição para que essas habilidades sejam desenvolvidas e essa barreira ultrapassada. Assim ocorreu também na pesquisa de Camarena e Sarigiani (2009), em que jovens com TEA recém formados no Ensino Médio relataram mais desafios com a dimensão das Habilidades Sociais do que com a dimensão acadêmica.

Uma pesquisa americana buscou entender as percepções de professores universitários sobre a necessidade de Habilidades Sociais de seus alunos com TEA no ambiente da sala de aula. Como resultado, a autora constatou que a maioria dos professores percebem a necessidade dessas habilidades nesses alunos e tentam estimular a interação social deles com seus colegas de sala, mas vários não apresentaram muitos conhecimentos sobre o TEA ou uma formação adequada e específica para ensinar a esse público (Rodriguez, 2019).

Numa pesquisa de 2016 realizada na Austrália com universitários com TEA e seus pais, Cai e Richdale (2016) observaram com que frequência esses participantes relataram uma falta de apoio social adequado das instituições e concluíram:

O relato de pais e alunos indicou que muitos de nossos alunos não estavam recebendo apoio social ou educacional adequado no Ensino Superior. IES devem esperar por mais matrículas de alunos com TEA nos próximos anos; atender às necessidades dessa crescente população será extremamente desafiador se as necessidades de apoio desses

alunos não forem entendidas e fornecidas (Cai & Richdale, 2016, s/n, tradução da autora)¹.

No excerto anterior, os autores indicam não apenas o relato da falta de apoio por parte das instituições, como também apontam para a expectativa do crescente número de alunos com TEA no Ensino Superior e para o desafio de proporcionar-lhes o que for necessário para garantir uma experiência de ensino satisfatória.

No Brasil, muito se estuda sobre autismo durante a infância, mas a realidade dos jovens com TEA que ingressam no Ensino Superior ainda é pouco pesquisada. Entretanto, foram encontradas algumas teses e dissertações brasileiras tratando desta temática.

Numa dessas teses, a autora explorou dados do Censo da Educação Superior do ano de 2017 para verificar a quantidade de matrículas de estudantes autodeclarados com TEA, além da sua forma de acesso e serviços utilizados dentro de universidades federais. Silva (2020) constatou um aumento no número de alunos com TEA em IES, mesmo com divergência entre dados oficiais, e a importância dos Núcleos de Acessibilidade para se fazer a inclusão desses alunos, a partir de questionário e entrevista semiestruturada aplicados a catorze alunos com TEA e cinco coordenadores dos setores de acessibilidade de seis universidades federais. Ela chegou à conclusão de que é esse o principal setor que viabiliza as políticas de inclusão e permanência para esses sujeitos, apesar dos poucos recursos humanos e financeiros.

Outras pesquisas também colocaram os estudantes com TEA no centro da investigação e relataram suas percepções sobre os desafios da vivência universitária. Aqui podem ser destacadas as dificuldades acadêmicas principalmente em relação aos métodos de ensino e avaliações, a necessidade de socialização e o baixo suporte social e emocional recebido no ambiente universitário (Bandeira, 2020; Olivati, 2017). Percebe-se, novamente, a questão social presente nos relatos destes alunos.

Da pesquisa de Olivati (2017) participaram seis alunos autodeclarados com TEA de uma universidade pública, aos quais foram aplicadas a Escala de Percepção do Suporte Social – EPSS e a Escala de Avaliação de Traços Autísticos - ATA, além de uma entrevista com roteiro norteador. Por meio destes instrumentos, a pesquisadora conseguiu verificar que a

¹ No original: “Student and parent report indicated that many of our students were not receiving adequate educational or social support in higher education. Higher education institutions may expect to enroll more students with ASD in the coming years; meeting the needs of this growing population will be extremely challenging if these students’ support needs are not understood and provided.”

vivência universitária dos participantes, com relação à falta de suporte social, incluiu experiências com bullying, a percepção do despreparo de profissionais para ajudá-los e complicadores relacionados à condição do TEA.

Assim, é possível perceber que para uma adequada inclusão dos alunos com TEA no Ensino Superior brasileiro a questão social se faz necessária, mas ainda carece de melhorias em diversas frentes. Para que seja possível chegar a um cenário em que esses alunos tenham a qualidade de seu aprendizado e de sua experiência universitária garantida, é preciso que lhes sejam ensinadas as Habilidades Sociais relevantes às demandas universitárias.

Já foi constatado que intervenções para ensinar Habilidades Sociais a jovens adultos universitários têm resultados notáveis. Uma pesquisa conduzida com três alunos universitários americanos, os quais apresentavam um quadro severo e haviam passado os cinco anos anteriores sem nenhuma intervenção, demonstrou que todos tiveram seu nível de interação social aumentado, avaliado por meio de delineamento de linha de base múltipla, após passar por um programa de intervenção em Habilidades Sociais semanal, com participação de tutor, para planejamento de atividades sociais, aumentar habilidades organizacionais e trabalhar com algumas Habilidades Sociais específicas. Ao final do programa, todos os participantes haviam aumentado seu número de eventos sociais, atividades extracurriculares e interações com os colegas (Ashbaugh et al, 2017).

Faz-se, então, necessário conhecer mais profundamente o panorama das intervenções em Habilidades Sociais descritas na literatura da área, com foco nas oferecidas a jovens adultos com TEA.

2.3 Intervenções em Habilidades Sociais para jovens adultos com TEA

Ainda sem uma definição única aceita por todos os pesquisadores da área, as Habilidades Sociais constituem um conjunto de comportamentos aprendidos e requeridos para um convívio social adequado, a depender do contexto em que se fazem necessários (Caballo, 2007). Mesmo sem uma definição única e precisa, vários pesquisadores concordam que ter as Habilidades Sociais indicadas a certo ambiente é necessário para ter Competência Social (Romanczyk et al., 2005).

Com relação à Competência Social, muitos modelos já foram propostos, mas destaca-se aqui um que tem implicações às intervenções em Habilidades Sociais para pessoas com TEA. White (2005) propõe um modelo de Competência Social que pode ser definida como:

um resultado comportamental relacionado a uma situação social em que um indivíduo exerce uma escolha em uma situação social bem-sucedida. Para ter Competência Social é preciso ser autônomo na iniciação de interações sociais, no processo de tomada de decisão de fazer escolhas e no produto comportamental e também ter auto-regulação adequada à situação social (Romanczyk et al., 2005, tradução da autora)².

Esses autores afirmam a importância do desenvolvimento de algum nível dessa competência por indivíduos com TEA, uma vez que o comportamento social está presente em todos os aspectos da vida e esses sujeitos costumam ter prejuízo nessa competência, como já apontado anteriormente. Portanto, Habilidades Sociais devem ser ensinadas a esses indivíduos, mas considerando suas particularidades, os ambientes que frequentam e dando ênfase à generalização.

Em nosso país, autores que se debruçaram sobre a temática das Habilidades Sociais e Competência Social foram Del Prette e Del Prette. Para eles a diferença entre esses dois conceitos é que Habilidades Sociais é o termo que se refere às classes de comportamentos sociais requeridos pelas demandas sociais enfrentadas pelo indivíduo no convívio com outras pessoas e Competência Social é o domínio da capacidade de “organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 31 apud Del Prette & Del Prette, 2006, p. 2).

O aspecto situacional das classes de comportamentos sociais apresenta grande relevância para a área, pois em certos contextos alguns comportamentos podem ter validade para uma interação social satisfatória enquanto que em outros contextos os mesmo comportamentos podem ser considerados inadequados (Del Prette & Del Prette, 2008).

² No original: “a behavioral outcome related to a social situation wherein an individual exercises a choice in a social situation that is successful. To have social competence, one must be autonomous in the initiation of social interactions, the decision-making process of making choices, the behavioral output, and also have appropriate self-regulation appropriate to the social situation”

Na verdade, ambos os conceitos de Habilidades Sociais e de Competência Social se fazem de extrema importância para a criação, organização e condução de intervenções em Habilidades Sociais. As categorias, bem como subcategorias, dos comportamentos incluídos no grupo de Habilidades Sociais servem de opção para a escolha do conteúdo das intervenções, ou seja, quais comportamentos serão ensinados no programa, considerando as demandas dos contextos sociais frequentados pelo sujeito que passará pela intervenção. Já a avaliação da competência social, antes e após a intervenção, é essencial para a verificação da eficácia do ensino; bem como uma avaliação dessa competência guiará a escolha de qual programa será aplicado ou quais comportamentos serão ensinados.

Nas últimas décadas, vários foram os estudos experimentais conduzidos com grupos de crianças e adolescentes com TEA para ensino de Habilidades Sociais, e é notável a eficácia que essa metodologia de intervenção apresenta para esses indivíduos, como observado em estudos já publicados. Abaixo serão apresentados alguns deles.

Em 1989, Williams publicou um artigo sobre sua pesquisa de duração de quatro anos, período no qual 10 participantes de 9 a 15 anos com diagnóstico de TEA frequentaram, por tempos variados, um grupo para aprendizado de Habilidades Sociais que se reunia semanalmente. Foram usadas durante a intervenção as técnicas de modelação, jogos e simulação, entre outras, e ao final do período de participação, todos os indivíduos apresentaram melhora em alguma área trabalhada, apesar de que não foi possível afirmar que essa melhora se deu exclusivamente pelo procedimento de intervenção ou se também foi devida ao amadurecimento dos participantes (Williams, 1989).

Já Ozonoff e Miller (1995) ensinaram por 14 sessões 5 adolescentes com TEA leve habilidades básicas de interação e conversação e como inferir o estado mental de outras pessoas (Teoria da Mente). Ao compararem os resultados com o grupo controle formado por 4 indivíduos, verificaram avanços significativos em algumas tarefas, apesar dos pais e professores não relatarem os mesmos avanços.

Outra relevante pesquisa foi a de Webb et al. (2004), na qual dez indivíduos diagnosticados com TEA e apresentando idade entre 12 e 18 anos participaram de uma intervenção em grupo com encontros semanais por um período de dez semanas. A partir da metodologia empregada, pelo Score Skills Strategy Program, os autores puderam concluir que os participantes foram capazes de aprender todos os pontos estipulados pelo programa, demonstrando seu domínio nos encontros em grupo, porém a generalização não foi bem

estabelecida, indicando a importância de se pensar nas estratégias para isso em futuros programas de intervenção.

Tse et al. (2007) conduziram um programa para ensino de Habilidades Sociais para jovens de 13 a 18 anos por 12 semanas, utilizando instrução didática de novas habilidades e dramatizações. Embora sem um grupo de controle, a percepção dos pais foi a de avanços na Competência Social e reduções nos comportamentos inadequados após a intervenção.

Pesquisas envolvendo intervenções em grupos para adultos com TEA não foram tão frequentes nas últimas décadas como as envolvendo crianças e adolescentes. Porém, é possível encontrar na literatura alguns estudos relevantes como os de Howlin e Yates (1999), Hillier et al. (2007) e Turner-Brown et al. (2008).

Em 1999, Howlin e Yates pesquisaram as dificuldades do TEA adultos com relação a Habilidades Sociais. Dez desses sujeitos frequentaram reuniões em grupo mensalmente por um ano, nas quais eles aprenderam essas habilidades através de vídeos, jogos e encenações. Após o período da intervenção, a maioria dos participantes e seus familiares relataram melhoras (Howlin & Yates, 1999).

Por outro lado, após um programa social e vocacional de oito semanas para 13 jovens adultos com TEA, Hillier et al. (2007) verificaram melhoras apenas com relação à empatia. No entanto, esse programa contou com a participação dos pais apenas no final, sem um acompanhamento e treinamento deles durante as oito semanas, e as sessões foram conduzidas como uma roda de discussão, mantendo a intervenção muito mais na esfera teórica do que prática.

Turner-Brown et al. (2008) também não observaram grandes melhoras nas Habilidades Sociais dos adultos com TEA que participaram de seu programa para desenvolvimento da cognição e da interação social por 18 semanas. A intervenção melhorou a cognição social dos participantes, mas não o funcionamento social, e assim como a pesquisa anterior esta manteve o ensino teórico em detrimento do prático.

É possível afirmar, a partir do que foi apresentado até agora, que ensinar Habilidades Sociais para adultos com TEA apenas de forma teórica não tem grande eficácia, porém, com um treinamento prático associado os resultados podem ser melhores. Essa foi a proposta de Laugeson e colaboradores na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Esse grupo de pesquisadores desenvolveu o programa de intervenção de Habilidades Sociais para

jovens adultos em grupo chamado *Program for the Education and Enrichment of Relational Skills for Young Adults (PEERS® for Young Adults)* com base em evidências de pesquisas experimentais anteriores.

A construção desse programa, que se iniciou com adolescente antes de ser criada a versão para jovens adultos, foi baseada, tanto em termos de conteúdo quanto de formato de aula, no *Children's Friendship Training (CFT)*, um programa para ensino de Habilidades Sociais a crianças com dificuldades em fazer amigos com o apoio dos pais e baseado em evidências, idealizado por Frankel e Myatt em 2003. Porém, o currículo e os métodos de instrução foram modificados e novos módulos acrescentados para se adaptarem ao público adolescente com TEA (Laugeson et al., 2009).

O diferencial das intervenções *PEERS* se dá por serem baseadas em evidências de amostras maiores que as de estudos anteriores, em pesquisas que comprovaram sua eficácia a curto e longo prazo, e por possuírem um manual de aplicação, o que possibilita a replicação.

O ensino ocorre num grupo pequeno, permitindo uma experiência mais próxima aos alunos, com a participação dos pais, que podem ser cruciais para o aprendizado, com foco nos comportamentos adequados a situações sociais comuns apresentados passo a passo e a partir de estratégias comprovadamente eficazes para esse público, como instrução didática curta, dramatização, modelagem, ensaio comportamental, treinamento com feedback de desempenho e tarefas semanais de socialização com revisão de tarefa de casa. Dentre as Habilidades Sociais trabalhadas durante esse programa encontram-se: habilidades de conversação, inicialização e finalização de contato com colegas, expansão e desenvolvimento de redes de amizade, como lidar com provocações, bullying e discussões com colegas, práticas para bom espírito esportivo, mudança de más reputações e bom comportamento de anfitrião durante encontro com amigos (Laugeson et al., 2009).

Estabelecida a relevância desse programa e já inicialmente caracterizado, apresenta-se agora o método de condução da presente pesquisa para que seja possível aprofundar a compreensão sobre ele e entender a viabilidade de sua aplicação no contexto do Ensino Superior brasileiro.

3. MÉTODO

Caracterizada como qualitativa, que, de acordo com Minayo (2016, p.21), investiga “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade”, esta pesquisa situa-se no nível exploratório, uma vez que pretende “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, como Gil (1994, p. 27) explica ser o objetivo desse tipo de pesquisa. Para atingir o objetivo aqui proposto de analisar o programa *PEERS® for Young Adults* foi empregada a Análise Documental com tratamento de dados a partir da Análise de Conteúdo e Análise Comparativa, como será explicado a seguir.

3.1 Análise Documental

A escolha por desenvolver um estudo qualitativo e exploratório que analisa conteúdos de material escrito levou à condução de uma pesquisa do tipo documental. Sobre esse tipo de pesquisa, Lüdke e André (1986) apontam seu grande valor para tratar de dados qualitativos a partir de fontes não reativas e ainda indicam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke & André, 1986, p. 38).

Um grande benefício da pesquisa documental, o qual pôde ser observado durante a condução deste estudo, além da já mencionada estabilidade e contextualização dos dados, é a economia de tempo, pessoal e recursos financeiros para coleta de dados em comparação com as pesquisas por meio de observação, questionários, entrevistas, etc., que geralmente exigem mais nesses aspectos. Por vezes há, inclusive, dificuldades de outras ordens (constrangimentos, distorção de informação, entre outras) provenientes de pesquisas sociais que obtêm dados diretamente dos sujeitos envolvidos (Gil, 1994).

Porém, fazem-se também críticas a este tipo de pesquisa, como apontado por Lüdke e André (1986):

Outra crítica ao uso de documentos é sua falta de objetividade e sua validade questionável. Essas objeções são geralmente levantadas por todos aqueles que defendem uma perspectiva "objetivista" e que não admitem a influência da subjetividade no conhecimento científico. Quanto ao problema da validade, ele não se restringe apenas aos documentos, mas aos dados qualitativos em geral [...]. Finalmente, a utilização de documentos é também criticada por representar escolhas arbitrárias, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas. Esse ponto, porém, pode ser contestado lembrando-se do próprio propósito da Análise Documental de fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos. Essas escolhas arbitrárias dos autores devem ser consideradas, pois, como um dado a mais na análise. (Lüdke & André, 1986, p. 40)

Sobre essa questão, vale considerar que a posição de neutralidade do pesquisador diante dos dados colhidos deve ser uma busca constante, uma vez que não apenas em sua obtenção e em sua própria elaboração pelos autores, mas também durante a análise pelo pesquisador há sempre a possibilidade de uma interferência subjetiva. Entretanto, como apontado no trecho apresentado logo acima, a pesquisa qualitativa, no caso aqui especificamente a decorrente de uma Análise Documental, pode valer-se de inferências e da subjetividade dos sujeitos envolvidos para levar a cabo sua realização.

Num embate entre a valorização da objetividade positivista, que marcou o modo de fazer pesquisa nas Ciências Exatas e Biológicas, e a valorização da subjetividade decorrente da Sociologia Compreensiva, a qual trouxe uma nova perspectiva de pesquisa relevante às Ciências Sociais com a consideração das relações de identidade entre sujeito pesquisador e pesquisado e da subjetividade como parte inegavelmente necessária à construção da objetividade nessas Ciências, Minayo (2016) indica uma possível saída pela Dialética. Tal abordagem pretende considerar as oposições e contradições como parte constituinte de um fenômeno para, assim, chegar a uma compreensão mais ampla e profunda sobre ele, ou seja, as Ciências Sociais podem se beneficiar tanto da busca pela objetividade quanto das construções subjetivas para compreender um objeto de estudo mais ampla e profundamente. É essa a postura tomada durante a condução desta pesquisa.

Mas para além do já mencionado, um ponto a ser também considerado é o caráter contextualizador da pesquisa documental. Ela consegue não apenas extrair dados a partir de

registros, mas contextualizar fenômenos justamente por esses registros, assim pode “introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos” (Moreira, 2011, p. 276). Pretende-se aqui, então, não apenas compreender o programa *PEERS® for Young Adults*, mas o fazê-lo dentro de seu contexto de criação e utilização.

O programa de intervenção *PEERS® for Young Adults* faz parte de uma série de programas, todos sob a denominação de *PEERS®*, que ensinam Habilidades Sociais a crianças, adolescentes e adultos, as quais são esperadas em contextos escolares, afetivos, profissionais, entre outros. Foi desenvolvido na Universidade da Califórnia pela pesquisadora Dr. Elizabeth Laugeson, após uma série de pesquisas conduzidas por ela e colaboradores.

É o primeiro programa de intervenção em grupo para Habilidades Sociais baseado em evidência destinado a jovens adultos com TEA e hoje é aplicado em mais de 150 países, incluindo na própria instituição onde foi desenvolvido, a UCLA, pelo Instituto Semel para Neurociência e Comportamento Humano, o qual atende regularmente diversos grupos de indivíduos com diagnóstico de TEA ou outras condições, que podem se beneficiar do aprendizado de Habilidades Sociais, e também oferece cursos de formação para novos aplicadores dos programas *PEERS®*.

O corpus de Análise Documental compreende, então, o manual do programa de intervenção *PEERS® for Young Adults*, que apresenta mais de 500 páginas e é composto de uma parte introdutória, com informações gerais sobre o programa e o manual, requisitos para sua aplicação prática e técnicas necessárias para a intervenção, seguida de 16 capítulos que descrevem detalhadamente as 16 sessões do programa, sua estrutura, atividades a serem desenvolvidas e respectivas tarefas de casa, e por último são apresentados apêndices contendo teste e questionário sobre Habilidades Sociais e materiais para serem utilizados durante o curso e após sua finalização.

Por tudo o que já foi explicado, a pesquisa documental é de extrema importância para alcançar o objetivo proposto neste estudo. No entanto, os dados conseguidos através dessa forma de pesquisar precisam receber o devido tratamento, a partir de um processo de organização e posterior análise.

Para tratar os dados obtidos a partir dos documentos que compõem o corpus desta pesquisa, a técnica primeiramente escolhida foi a Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin

(1977). Essa técnica é muitas vezes empregada junto à pesquisa documental (Gil, 1994; Lüdke & André, 1986) e será explicada mais detalhadamente a seguir.

3.2 Análise dos dados

3.2.1 Análise de Conteúdo

Como dito anteriormente, nesta pesquisa foi utilizado como técnica para tratamento de dados a Análise de Conteúdo, a qual é utilizada desde o século XVIII. Apesar de ter surgido a partir de uma abordagem positivista, com o passar do tempo e as diversas atualizações que sofreu, essa técnica passou a valorizar a inferência e a ser muito utilizada na área das Ciências Humanas, sendo considerada uma técnica que oscila entre os aspectos quantitativo e qualitativo do pesquisar (Fonseca Júnior, 2005). Sobre isso, Minayo (2014) explica que:

As atuais tendências históricas do uso e do desenvolvimento de técnicas de Análise de Conteúdo conduzem a uma certeza. Todo o esforço teórico, seja baseado na lógica quantitativista ou qualitativista, visa a ultrapassar o nível de senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação (Minayo, 2014, p.308).

É com este intuito de ultrapassar o subjetivismo e a interpretação baseada no senso comum que se conduziu esta investigação por meio da Análise de Conteúdo, mais especificamente, da teoria de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Para colaborar com a compreensão desta teoria e dos passos para sua aplicação, foi utilizada a obra de mesmo nome de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2008). Esta segunda obra foi escolhida por se tratar de um livro mais curto e de leitura mais acessível sobre o mesmo método, o qual demonstra clara, coerente e detalhadamente todo o domínio do tema que a autora possui, como apontado por Bernardes (2019).

Segundo a primeira autora, com concordância da segunda, a Análise de Conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou,

eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 1977, p.38).

A fase da análise é dividida em três: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1977). Na primeira destas, o material foi escolhido e lido de forma flutuante, não houve a formulação de indicadores e o preparo dos materiais, itens também pertinentes à essa fase, por não serem necessários a esta pesquisa. Com essa fase foi possível ter impressões iniciais acerca do programa, bem como de sua estrutura, o que possibilitou, em um segundo momento, um exame mais aprofundado do material, resultando na definição da unidade de análise e das categorias analíticas.

Definiu-se que a unidade de análise seria do tipo tema. Sobre esse tipo de unidade de análise, Bardin (1977) explica que:

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas (Bardin, 1977, pp. 105-106).

Não sendo possível fazer recortes do texto pela forma, foi necessário buscar nos conteúdos os temas relevantes a esta pesquisa. Isso foi feito considerando as temáticas relativas às categorias de análise. Para a sua criação, procurou-se obedecer aos princípios da exclusão mútua, pertinência, objetividade, fidedignidade e produtividade, para a criação de boas categorias (Franco, 2008), e seguiu-se o indicado por Mendes e Miskulin (2017), que utilizaram a Análise de Conteúdo para uma pesquisa qualitativa em educação e indicaram que a categorização dos dados foi feita de acordo com o objetivo da pesquisa e a questão de investigação. Da mesma forma, a questão de investigação e o objetivo desta pesquisa formaram a base para o estabelecimento das categorias listadas a seguir:

- Estrutura e conteúdo do programa
- Perfil do participante
- Perfil do acompanhante
- Local de aplicação

Essas categorias foram definidas a priori e melhor definidas após a exploração detalhada do material. Sobre isso, Franco (2008) explica que é possível formular categorias

mais gerais durante a pré-análise, mas posteriormente diminuir sua fragmentação e aumentar sua amplitude. Uma vez definidas as categorias, iniciou-se a fase da comparação.

3.2.2 Análise Comparativa

Após o material da intervenção ter sido lido, desta leitura foram selecionadas as categorias a serem cuidadosamente consideradas para a fase da Análise Comparativa. Para isso levou-se em consideração os aspectos das lições da intervenção que exigem características específicas do meio em que os sujeitos participantes estão inseridos para que a intervenção seja bem sucedida.

Para a realização da segunda parte desta pesquisa optou-se pela utilização da técnica de Análise Comparativa. Esta abordagem de pesquisa envolve a comparação sistemática de dois ou mais casos, eventos, situações, sistemas, ou fenômenos para identificar semelhanças e diferenças, com o objetivo principal de proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos casos em análise, destacando padrões, relações causais, e particularidades. A importância dessa técnica foi abordada por Schneider e Schmitt (1998) que explicam que:

A comparação, enquanto momento da atividade cognitiva, pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais (Schneider & Schmitt, 1998).

Franco (2000) também pontua que é pela capacidade humana de fazer analogias, diferenciar e perceber semelhanças para desenvolver o conhecimento sobre tudo a que tem acesso que surge a comparabilidade. Comparar apenas não é o que se espera de uma pesquisa comparativa, mas sim buscar diferenças, semelhanças, presenças e ausências para compreender um fenômeno.

Por isso é que a intenção desta pesquisa não é apenas descrever brevemente os dados pertinentes à comparação, mas sim utilizar-se da técnica comparativa para buscar uma compreensão do contexto em que os alunos universitários com diagnóstico de TEA estão

inseridos em ambos os países e sim tecer considerações sobre a aplicação e a adaptação do programa de intervenção *PEERS® for Young Adults*, já amplamente utilizados nos Estados Unidos, no contexto das IES públicas no Brasil.

Nesta fase, foi feito o levantamento bibliográfico a partir de fontes secundárias para que fossem conseguidas informações acerca dos aspectos que envolvem os pontos definidos anteriormente. Realizou-se uma leitura cuidadosa de várias publicações sobre tais pontos.

Durante a leitura buscou-se responder às três perguntas-chave para guiar a pesquisa comparativa descritas por Sartori (1994): “que aspectos?”, “por que?” e “como?” Silveira (s/d) explica o que essas perguntas querem dizer:

As três indagações são estas: o que comparar ou que aspecto comparar, explicitando os critérios ou os aspectos da comparação; por que comparar, expondo de modo claro a teoria (paradigma) e o tipo de estratégia comparativa que fundamenta a pesquisa; e como comparar, discutindo a delimitação espaço-temporal ou sua periodização (Silveira, s/d).

Para encontrar as informações relevantes à presente comparação buscou-se, então, contemplar os pontos levantados, como uma forma de responder à indagação “que aspectos?” Além disso, entende-se que o porquê da comparação desses aspectos deve-se à relevância para a aplicação do programa em questão e a forma de conduzir essa comparação foi seguir o recorte do fenômeno estabelecido.

Com isso conclui-se o capítulo do método. A seguir serão apresentados os dados obtidos a partir da pesquisa documental e a discussão sobre eles nas categorias formuladas por meio do tratamento dos dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura cuidadosa do Manual *PEERS® for Young Adults*, foram listados os pontos sobre os quais considera-se a necessidade de atenção durante a aplicação do programa em Instituições de Ensino Superior públicas no Brasil devido a possíveis divergências entre tais pontos no Brasil e nos Estados Unidos, país em que o programa foi criado.

Essa seção está organizada em quatro categorias: estrutura e conteúdo do programa, perfil do participante, perfil do tutor e local de aplicação. A seguir será discutida a relação entre Brasil e Estados Unidos em cada uma dessas categorias, bem como apresentados argumentos pertinentes a partir da literatura relacionada.

4.1 Estrutura e conteúdo do programa

O programa de intervenção aqui estudado estrutura-se em sessões semanais de uma hora e meia pelo período de 16 semanas, nas quais ocorrem simultaneamente uma sessão com os participantes e outra com os tutores desses participantes. A seguir serão detalhadas as estruturas desses dois tipos de sessões a partir do que é explicado em seu manual oficial escrito por Laugeson (2016).

4.1.1 Tempo e programação das sessões

As sessões para os participantes seguem todas um formato semelhante, projetado para fornecer instrução sistemática e prática das habilidades ensinadas. Cada sessão geralmente começa com 30 minutos de uma revisão das Habilidades Sociais e conceitos abordados na sessão anterior e trabalhadas na tarefa de casa. Isso ajuda a reforçar o aprendizado, a conectar os novos conceitos aos conhecimentos existentes e garantir a continuidade do progresso. Em seguida ocorre a introdução do tema da sessão, em que o facilitador apresenta o tema central da sessão, explicando quais Habilidades Sociais serão abordadas e por que são importantes.

Na próxima etapa, a lição didática que ocorre por 30 minutos, o facilitador fornece instrução direta sobre as Habilidades Sociais específicas que serão ensinadas durante a sessão, o que pode incluir conceitos teóricos, estratégias práticas e exemplos de situações sociais relevantes. Os facilitadores usam materiais de ensino estruturados e baseados em evidências para conduzir as sessões. Esses materiais costumam incluir o manual oficial do programa, planos de aula, atividades práticas e recursos multimídia, todos oferecidos pelo programa, assim os participantes têm a oportunidade de observar demonstrações de Habilidades Sociais adequadas por meio de vídeos, dramatizações ou modelagem ao vivo feita pelos facilitadores.

Pelos próximos 20 minutos os participantes são incentivados a participarem de *role-playing* (encenação de situações sociais) para praticar as habilidades ensinadas. Todas as

sessões incluem esse momento de atividades práticas projetadas para reforçar as Habilidades Sociais treinadas. Isso pode incluir jogos em grupo, exercícios de resolução de problemas ou simulações de situações sociais. Após esse treino, há o momento de discussão em grupo, quando os participantes são incentivados a compartilhar suas experiências pessoais, desafios e *insights* relacionados ao tema da sessão. O facilitador lidera uma discussão em grupo para explorar diferentes perspectivas, permite que os participantes forneçam *feedback* uns aos outros e também fornece seu próprio *feedback* construtivo sobre o desempenho dos participantes durante as atividades práticas e *role-playing*, destacando áreas de melhoria e reforçando comportamentos positivos. É ele também quem resume os principais pontos discutidos e fornece orientações para a aplicação das Habilidades Sociais no futuro, o que ajuda a melhorar a conscientização social e a capacidade de autorregulação dos participantes.

Por fim, cada sessão é encerrada com 10 minutos de reunificação dos participantes com seus tutores, durante os quais é feito um resumo dos principais pontos discutidos, um estímulo para os participantes aplicarem as habilidades aprendidas em sua vida diária e a atribuição de tarefas de casa. Os participantes recebem tarefas de casa específicas, que podem ser negociadas individualmente e são projetadas para reforçar e praticar as Habilidades Sociais aprendidas na presente sessão, bem como reforçar as aprendidas nas sessões anteriores, e podem incluir a prática de habilidades específicas em situações do dia-a-dia e a reflexão sobre as experiências.

Durante toda a intervenção, os participantes devem contar com o acompanhamento de um tutor, o qual deve também participar das sessões destinadas aos tutores, que ocorre paralelamente à sessão dos participantes. Assim podem aprender estratégias de apoio e reforçar as habilidades ensinadas aos participantes. A estrutura dessas sessões apresenta algumas diferenças com relação à das sessões destinadas aos participantes, como será explicado abaixo.

Assim como nas sessões para participantes, a sessão para tutores começa com uma saudação e uma introdução ao tema do dia, além de uma breve revisão dos conceitos e estratégias de ensino abordados na sessão anterior. Porém, aqui, a discussão será voltada para a sua implementação e eficácia, com apresentação de estratégias específicas de ensino que os tutores podem usar para apoiar os participantes na aplicação das Habilidades Sociais aprendidas. Em seguida, ocorre a revisão da tarefa de casa, em que os facilitadores verificam com os tutores se os participantes realizaram as tarefas de casa e como foi seu desempenho.

Nesse momento os tutores têm a oportunidade de discutir casos e estudos de caso relacionados às dificuldades sociais e de amizade dos participantes, buscando maneiras eficazes de oferecer suporte. Essas etapas compõem os primeiros 50 minutos da sessão.

Nos próximos 20 minutos segue-se a sessão com a explicação teórica dos conteúdos daquela sessão, como ocorre também na sessão com os participantes, mas aqui não há a prática das habilidades ensinadas, apenas a apresentação delas.

São apresentadas também as tarefas de casas, por um período estipulado de 10 minutos, com a orientação específica de como os tutores devem atuar junto dos participantes durante sua realização. Há também o fornecimento por parte dos facilitadores de recursos adicionais e apoio aos tutores, incluindo materiais de ensino suplementares, sugestões de atividades práticas e orientações para lidar com desafios específicos.

Por último, ocorre também a reunificação, por 10 minutos, junto dos participantes, para um planejamento de intervenção individual, em que os tutores trabalham em conjunto com os facilitadores para desenvolver planos de intervenção individualizados para os participantes, com base em suas necessidades específicas e objetivos de aprendizagem. Apesar de sequências de etapas diferentes nos dois tipos de sessão, ambas apresentam a mesma duração e por isso são conduzidas paralelamente.

A estrutura de ambos os tipos de sessão se mantém por todo o programa, sofrendo pequenas alterações no tempo das etapas dependendo do conteúdo da sessão. A estrutura da sessão, com todas as suas etapas, têm se mostrado eficaz e isso se mantém mesmo em outros países de várias partes do mundo que já o adaptaram e o aplicam, como Alemanha, Países Baixos, Israel, Coreia, China, Taiwan, Japão e Austrália (Chien, 2023; Idris et al., 2022; Rabin et al., 2018; Shum et al., 2019; Yamada, 2020; Yoo et al., 2014), o que indica que tal estrutura poderia ser testada também no Brasil.

Apesar de em alguns países e contextos específicos já ter sido registrada a adaptação de não oferecimento da sessão para tutores, devido à dificuldade de conseguir esses tutores, o programa recomenda que sejam mantidas as sessões para tutores por causa do já comprovado na literatura sobre a maior eficácia de programas de intervenção em Habilidades Sociais que contam com esse apoio extra fora do ambiente de aprendizado (Laugeson, 2016).

Como parte da estrutura do programa é importante explicar também como funciona a sequência de conteúdos, como descrita no manual de Laugeson (2016) e apresentada no próximo item.

4.1.2 Sequência de conteúdos

O manual *PEERS® for Young Adults* apresenta uma sequência de conteúdos bem detalhada a ser ensinada ao longo das 16 semanas de aplicação. A seguir serão descritos esses conteúdos na sequência proposta pelo programa.

A sessão da primeira semana é composta de uma apresentação do programa e dos participantes. Há também uma discussão sobre as características de uma boa amizade e os tipos de amizade, além do treino de habilidades para trocar informações. Essa temática é continuada na segunda semana, na qual os participantes treinam novas habilidades para trocar informações e manter conversas casuais, estudando também tópicos de conversa.

Na sessão seguinte, já na terceira semana, o conteúdo foca em estratégias para encontrar ambientes em que seja possível fazer novos amigos, como grupos sociais ou atividades sociais das quais participem pessoas com gostos em comum. São exploradas também pistas para compreender se os colegas estão aceitando ou rejeitando alguém no grupo. A quarta sessão continua trabalhando como fazer novos amigos, mas agora com foco na comunicação eletrônica, com dicas sobre como trocar informações para contato, manter conversas on-line e preservar a segurança on-line.

A quinta semana traz um tema sensível para esse público: o uso apropriado do humor. Nesta sessão, são estudadas várias recomendações sobre como usar o humor com novos amigos, levando em consideração o ambiente, o grupo, a idade, valores sociais, entre outros aspectos relevantes.

As próximas duas sessões trabalham habilidades específicas para entrar e sair de conversas em grupo, treinando habilidades para entender o momento e a forma mais apropriados para entrar na conversa e continuar o assunto, bem como o momento e a forma apropriados para sair se precisar ou se perceber que não foi aceito no grupo. Essas sessões trabalham bastante a percepção de ser ou não aceito numa roda de conversa, estimulando essa sensibilidade para sinais pouco claros em interações sociais.

Já treinadas habilidades diversas para uso em contexto de amizade, a oitava semana traz a oportunidade de participar de encontros com novos amigos. São estudados passos para marcar uma reunião com amigos na casa do participante, ou para participar em outro ambiente, assim como o que fazer durante a reunião. Várias dicas sobre como manter esses momentos agradáveis aos convidados são apresentadas e treinadas com os participantes.

Da semana 9 a 12 a temática das sessões é a mesma: etiqueta para relacionamentos românticos. As sessões trabalham habilidades para fazer alguém perceber seu interesse, chamar alguém para sair e a postura apropriada durante um encontro romântico e em um relacionamento. Alguns dos conteúdos auxiliares trabalhados são: a escolha de alguém para se relacionar, onde encontrar essa pessoa, aceitação da rejeição, como recusar alguém, planejamento e preparo para um encontro, segurança em encontros e relacionamentos, entre outros. São também retomadas as habilidades para amizade e encontros com amigos, mas agora adaptadas para um contexto romântico.

Nas semanas seguintes, de 13 a 15, são treinadas habilidades para percepção e formas de lidar com desentendimentos e *bullying* direto e indireto. Durante as sessões, os facilitadores apresentam dicas importantes para a extinção de situações de *bullying* virtual, *bullying* físico, rumores, fofocas, provocações ou comentários constrangedores, bem como formas adequadas de responder a desentendimentos ou iniciar conversas sobre eles.

Por último, a sessão 16 trata-se da finalização do programa. São dadas orientações gerais de como continuar com a prática mesmo sem a participação regular no programa de intervenção e é feita uma breve festa de encerramento.

As diversas adaptações deste programa, realizadas nos países que o aplicam, mantiveram essa sequência de conteúdos e comprovaram a eficácia da intervenção (Chien, 2023; Idris et al., 2022; Rabin et al., 2018; Shum et al., 2019; Yamada, 2020; Yoo et al., 2014), o que indica que a sequência de conteúdos poderia ser testada para jovens universitários em nosso país. Entretanto, adaptações culturais foram necessárias de acordo com a realidade de cada país, assunto que será abordado a seguir.

4.1.3 Questões culturais

O manual indica que os facilitadores da intervenção devem modificar o currículo de acordo com os costumes sociais dos membros (Laugeson, 2016). Isso se deve às variações culturais implicarem em diferentes Habilidades Sociais aceitas pelo grupo inserido naquele contexto cultural e que se fazem relevantes para a conquista e manutenção de amizades.

O programa *PEERS® for Young Adults* apresenta grande ênfase no ensino de comportamentos socialmente aceitos importantes para fazer e manter amizades. No entanto, sabe-se que “amizade” não é um conceito único compartilhado por todas as culturas.

No *PEERS® for Young Adults* é utilizado o conceito de amizade descrito pela autora do programa em sua obra *Science of Making Friends: Helping Socially Challenged Teens and Young Adults* (Laugeson, 2013), e os comportamentos ensinados durante a intervenção estão de acordo com esta obra. Alguns exemplos destes comportamentos são: iniciar conversas de forma amigável e respeitosa, mostrando interesse genuíno nas outras pessoas, escutar ativamente fazendo perguntas relevantes, mostrando empatia e validando os sentimentos dos amigos, lidar com desentendimentos de forma construtiva para fazer a manutenção da amizade, manter contato regularmente, seja pessoalmente ou por mensagens, reconhecer e respeitar os limites pessoais dos amigos, entendendo quando é apropriado oferecer ajuda e quando é melhor dar espaço, construir confiança sendo honesto, cumprindo compromissos e estando presente quando os amigos precisarem de apoio, procurar atividades e interesses em comum para fortalecer os laços de amizade e criar experiências compartilhadas e utilizar o humor de forma apropriada, de acordo com o grupo social e o ambiente em que estiver inserido.

Por ter sido escrito a partir de pesquisas conduzidas nos Estados Unidos, esse livro apresenta comportamentos socialmente aceitos pela cultura desse país especificamente e não garante a eficácia para a conquista e manutenção de amizades em outros contextos culturais.

Lu et al (2020) conduziram uma pesquisa com mais de 300 mil participantes de 99 países e constataram que vários fatores individuais e nacionais implicam em diferenças na percepção de amizade, na sua valorização e no espaço que ela ocupa na vida das pessoas.

Apesar de não haver apontamentos específicos sobre a relação entre Estados Unidos e Brasil, Souza e Sedyama (2012) apontaram alguns aspectos culturais desses dois países que influenciam como a amizade ocorre entre seus habitantes. Estadunidenses possuem traços de

amizades mais individualistas, prezando por mais proximidade que quantidade, diferentemente de brasileiros, que apresentam a tendência a prezar mais por quantidade que proximidade. Outra questão levantada pelas autoras é que “as comparações interculturais podem evidenciar, com as definições de amizade e suas características, diferenças nas normas que regulamentam a amizade” (Souza & Sediyaama, 2012, p.15).

É preciso considerar, portanto, as diferenças culturais entre Estados Unidos e Brasil e como elas afetam os comportamentos ensinados durante as sessões dessa intervenção. De fato, as traduções já realizadas para aplicação desse programa em outros países contaram com adaptações culturais para uma melhor adequação à realidade local (Idris et al., 2022; Rabin et al., 2018; Shum et al., 2019; Yoo et al., 2014).

Cada sessão conta com uma série de comportamentos apresentados, explorados e treinados para que sejam adquiridos, ou analisados em suas consequências negativas para que sejam extinguidos pelos participantes. Devido às diferenças culturais entre Brasil e Estados Unidos, é necessária uma análise de quais funcionam na cultura brasileira. Como exemplo podem ser citados “fazer perguntas muito pessoais”, “tocar para demonstrar interesse”, “comunicar em volume de voz aceitável” e “trocar informações sobre interesses”, que serão comentados a seguir.

O comportamento “fazer perguntas muito pessoais” é indicado no manual como algo a ser evitado quando se está querendo fazer amizade com alguém. Da mesma forma “tocar para demonstrar interesse” não é indicado por ser um comportamento descrito como delicado e de difícil domínio por indivíduos de desenvolvimento atípico (Laugeson, 2016).

No caso de “comunicar em volume de voz aceitável” é fácil perceber como isso pode variar muito de cultura para cultura. O programa espera, portanto, que o facilitador do grupo, por estar inserido na mesma cultura que os participantes, consiga ter a percepção de qual é o volume socialmente aceito e conduza as sessões fazendo essa adaptação.

Já para o comportamento “trocar informações sobre interesses”, o manual traz uma série de sugestões de interesses relacionados a atividades de lazer que os participantes podem compartilhar com amigos. Apesar das atividades de lazer variarem de cultura para cultura, o Brasil é um país que recebe grande influência estadunidense em seu lazer. Devido à globalização há hoje em dia uma convergência de valores e formas de lazer, além de um

maior acesso a produtos de lazer de outras culturas (Rojek, 2022), sendo assim a lista pode ser utilizada sem grandes adaptações além de inclusões de tópicos regionais.

Sobol et al (2018) explica que a discussão da influência da globalização nos comportamentos não chega a um consenso. Enquanto há pesquisas que apontam para uma homogeneização de culturas e comportamentos como consequência da globalização, outras indicam que ocorre um fortalecimento da identidade local. Há também uma terceira corrente que afirma o crescimento da homogeneização e o fortalecimento da identidade local ocorrendo ao mesmo tempo.

Outra adaptação indicada pelo próprio manual é a de atividades específicas, como é o caso do jogo *jeopardy*³. Este jogo é usado durante as sessões da intervenção como uma forma de dinâmica entre os participantes, porém este é um jogo comum na cultura deles e deve ser adaptado ao que for comum na cultura em que a intervenção for desenvolvida. O importante é que se mantenha a intenção da dinâmica para a lição em que for utilizada (Laugeson, 2016).

Considerar as diferenças culturais na aplicação de um programa de intervenção em Habilidades Sociais desenvolvido em outro país é de grande relevância, uma vez que eles, da forma como são utilizados no país de origem, não contemplam os aspectos específicos da população brasileira, justamente por causa das diferenças culturais e sociais entre os países envolvidos (Davenport et al., 2018; Murta et al., 2015).

4.1.4 Avaliações

Ao longo das dezesseis semanas de condução do programa *PEERS® for Young Adults*, ocorrem aplicações regulares de instrumentos como forma de avaliação da Competência Social sendo desenvolvida, como por exemplo o *Test of Young Adult Social Skills Knowledge (TYASSK)* e *Quality of Socialization Questionnaire (QSQ)*. De acordo com o manual, essas avaliações são importantes para acompanhar o desenvolvimento dos participantes e sua aplicação deve ser feita pelos acompanhantes (Laugeson, 2016).

Apesar das avaliações não demandarem uma formação específica por parte dos aplicadores e serem disponibilizadas junto do manual, como anexos, elas também não têm

³ O *Jeopardy!* é um jogo da televisão estadunidense que foi criado em 1964 e ganhou grande popularidade. O formato do jogo envolve conhecimentos gerais, estratégia e competição entre os participantes, que devem descobrir as perguntas para as respostas dadas como pistas.

tradução para o português. Porém, para que uma avaliação seja aplicada em outro país não basta que ela seja traduzida.

De acordo com American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) e National Council on Measurement in Education (NCME) no documento *The Testing Standards* publicado conjuntamente pelas três organizações em 1999, com reedição em 2014, é necessário levar em consideração algumas questões:

A simples tradução de um teste de um idioma para outro não garante que a tradução produza uma versão do teste que seja comparável em conteúdo e nível de dificuldade à versão original do teste, ou que o teste traduzido produza resultados que sejam igualmente confiáveis/precisos e válidos como os do teste original. Além disso, não se pode presumir que as experiências relevantes de aculturação, clínicas ou educacionais sejam semelhantes para os candidatos que fazem a versão traduzida e para o grupo-alvo utilizado para desenvolver a versão original. Além disso, não se pode presumir que a tradução para a língua nativa seja sempre uma opção preferencial. Pesquisas em testes educacionais, por exemplo, mostram que os testes de conteúdo traduzido não são eficazes a menos que os candidatos tenham sido instruídos no uso do idioma do teste traduzido. Sempre que os testes forem traduzidos de um idioma para um segundo idioma, devem ser coletadas e relatadas evidências da validade, confiabilidade/precisão e comparabilidade dos resultados nas diferentes versões dos testes (AERA et al, 2014, tradução da autora)⁴.

Vê-se pelo excerto anterior como é preciso cuidado e responsabilidade para a utilização de um instrumento avaliativo numa cultura diferente daquela em que e para a qual ele foi criado. É indicado que passe por um processo composto de tradução, adaptação e validação transcultural, conduzido por especialistas e pesquisadores da área (Bramati, 2023; Pernambuco et al, 2017).

⁴ No original: "Simply translating a test from one language to another does not ensure that the translation produces a version of the test that is comparable in content and difficulty level to the original version of the test, or that the translated test produces scores that are equally reliable/precise and valid as those from the original test. Furthermore, one cannot assume that the relevant acculturation, clinical, or educational experiences are similar for test takers taking the translated version and for the target group used to develop the original version. In addition, it cannot be assumed that translation into the native language is always a preferred accommodation. Research in educational testing, for example, shows that translated content tests are not effective unless test takers have been instructed using the language of the translated test. Whenever tests are translated from one language to a second language, evidence of the validity, reliability/precision, and comparability of scores on the different versions of the tests should be collected and reported."

Apesar das indicações e explicações sobre esse processo na literatura relacionada, são vários os instrumentos para avaliar Habilidades Sociais ainda não validados para o Brasil, isso cria dificuldades para aplicação de intervenções internacionais com a população brasileira (Oliveira & Quiterio, 2022). Por isso é recomendado que a validação dos instrumentos ocorra juntamente da tradução dos demais materiais necessários para a intervenção *PEERS® for Young Adults*.

Outra possibilidade é a adaptação e validação de um instrumento para avaliar Habilidades Sociais já utilizado no Brasil, mas não com o público específico de jovens adultos com TEA. Um exemplo é o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), um instrumento que visa medir Habilidades Sociais de indivíduos com idade a partir de 18 anos em diversas áreas da vida, como interações sociais, assertividade, expressão emocional, empatia, resolução de problemas interpessoais, entre outros (Del Prette & Del Prette, 2009).

Esse instrumento poderia passar por uma adaptação e validação para pessoas com TEA e mais especificamente para medir as Habilidades Sociais que são ensinadas no programa *PEERS® for Young Adults*. Dessa forma seria possível utilizá-lo como instrumento avaliador do programa quando aplicado no Brasil.

4.2 Perfil do participante

Inicia-se agora a discussão sobre o perfil do participante do programa de intervenção *PEERS® for Young Adults*. Analisando o manual da intervenção é possível inferir que o participante necessita ter algumas características específicas para um bom aproveitamento do programa, mas se entende que nem todas essas características são mandatórias, são apenas recomendadas para uma maior eficácia da intervenção. A seguir são apresentadas essas características, bem como discutidas a partir da literatura pertinente.

4.2.1 Perfil comportamental

Para participar do programa não existem requisitos comportamentais explícitos, a lista de requisitos é: idade entre 18 e 35 anos, Ensino Médio completo, dificuldade em fazer amizade, participação voluntária, motivação em participar e frequência consistente durante

todo o programa (Laugeson, 2013). Porém, a partir da leitura do manual, é possível inferir um perfil comportamental mais indicado para o bom andamento das sessões.

Esse perfil consiste na presença de comportamentos que os levem a participarem ativamente da sessão (relatando como foi a realização das tarefas de casa, contribuindo com suas opiniões para a construção do conhecimento, fazendo observações durante o estudo de vídeos com comportamentos modelos e treinando esses comportamentos de forma prática), bem como na ausência de comportamentos que dificultem o bom andamento da sessão.

Um bom referencial de quais comportamentos devem compor o repertório dos participantes dessa intervenção é o que descreve os comportamentos recomendados para o ambiente escolar, da Educação Básica, mas que também podem ser adotados para o Ensino Superior. Trata-se do documento “Normas Gerais de Conduta Escolar”, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2009. Em tal documento há uma seção com os deveres do aluno, como:

- 4.1. Frequentar a escola regular e pontualmente, realizando os esforços necessários para progredir nas diversas áreas de sua educação;
- 4.4. Ser respeitoso e cortês para com colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, condição física ou emocional, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas; (...)
- 4.9. Utilizar meios pacíficos na resolução de conflitos;
- 4.10. Reunir-se sempre de maneira pacífica e respeitando a decisão dos alunos que não desejem participar da reunião;
- 4.11. Ajudar a manter o ambiente escolar livre de bebidas alcoólicas, drogas lícitas e ilícitas, substâncias tóxicas e armas (São Paulo, 2009).

Com relação aos comportamentos que prejudicam a aula, e que prejudicariam também as sessões do programa *PEERS® for Young Adults*, o mesmo documento indica os que seguem, dentre outros:

- 5.4. Utilizar, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar, equipamentos eletrônicos como telefones celulares, pagers, jogos portáteis, tocadores de música ou

outros dispositivos de comunicação e entretenimento que perturbem o ambiente escolar ou prejudiquem o aprendizado;

5.5. Ocupar-se, durante a aula, de qualquer atividade que lhe seja alheia;

5.6. Comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como, por exemplo, fazendo barulho excessivo em classe, na biblioteca ou nos corredores da escola;

5.7. Desrespeitar, desacatar ou afrontar diretores, professores, funcionários ou colaboradores da escola (São Paulo, 2009).

É preferível então que os participantes da intervenção consigam se comportar de forma adequada, porém, como não é requisito ter um repertório comportamental específico, o manual do *PEERS® for Young Adults* faz alguns apontamentos sobre como controlar inadequados que possam surgir durante as sessões.

De acordo com o manual, em grupos com jovens adultos é menos comum que ocorram comportamentos inadequados do que com crianças e adolescentes, mas explicar no início da primeira sessão como ela e as próximas ocorrerão, e os participantes estarem motivados a participarem de fato, ajuda a evitar que ocorram. Se ainda assim ocorrerem, o manual conta com uma sessão específica com técnicas para lidar com comportamentos inadequados.

Da forma como é conduzida a intervenção, sendo a sessão apenas uma vez por semana, com vários participantes e muito conteúdo, não há tempo nem espaço para controle e extinção de inadequados. Por esse motivo é importante que os participantes apresentem poucos inadequados que possam ser facilmente controlados pelo facilitador.

Considera-se, portanto, que adultos com TEA que apresentem uma alta frequência de comportamentos inadequados podem não conseguir se beneficiar dessa intervenção e prejudicar sua condução, o que poderia também prejudicar o aprendizado dos outros participantes. Um indivíduo com essa característica deve primeiro passar por outras intervenções que consigam diminuir essa frequência para que ele possa participar do programa *PEERS® for Young Adults*.

No caso dos jovens adultos participantes apresentarem algum comportamento inadequado, mesmo que não o façam com frequência no cotidiano, o que não os impediria de participarem do programa, o manual exemplifica uma situação de controle de inadequados da seguinte forma:

Se um jovem adulto começar a iniciar uma discussão não relacionada, você deve evitar permitir que ele se desvie muito do assunto, redirecionando-o dizendo: “Isso é sobre o assunto?” Você também não deve hesitar em redirecionar jovens adultos tangenciais que dão respostas excessivamente longas às perguntas, pois isso também afasta o grupo. Nesses casos, pode ser útil dizer: “Tudo bem, teremos que seguir em frente. Temos muito o que cobrir.” Se o jovem persistir, você pode dizer: “Se tivermos tempo mais tarde, podemos conversar sobre isso”. Porém, não é aconselhável revisitar o tema, pois isso apenas reforça comentários tangenciais (Laugeson, 2013, p. 32, tradução da autora)⁵.

Verificamos nesse trecho, como foi explicado anteriormente, que se espera do facilitador um controle fácil e um rápido retorno ao conteúdo da lição, exigindo dos participantes o perfil já apontado como ideal.

Dentre os comportamentos recomendados nesse perfil ideal, um é ainda apontado como determinante para a obtenção de bons resultados com o *PEERS® For Young Adults*. “Fazer tarefa de casa” é essencial uma vez que treinos de novos comportamentos ocorrem durante as sessões, mas nas tarefas de casa eles devem ser treinados novamente fora do ambiente das sessões visando que a generalização ocorra. Cada tarefa de casa visa treinar não apenas as Habilidades Sociais apresentadas naquela semana, mas também as que foram trabalhadas nas semanas anteriores, para que possam ser reforçadas e generalizadas com mais facilidade (Laugeson, 2013).

Como essa é uma intervenção de apenas 16 semanas, desenvolver a disciplina para fazer tarefa de casa durante ela poderia resultar em perdas durante o período de adaptação e as habilidades que deveriam ser treinadas nesse período talvez não fossem adquiridas e generalizadas. Portanto, faz-se necessário que o participante já tenha bem desenvolvida a disciplina descrita e a capacidade de generalização.

Kohler e Greenwood (1986) explicam que a generalização é “a ocorrência de uma mudança comportamental em qualquer número de formas ou ambientes não treinados e não

⁵ No original: “If a young adult begins to launch into an unrelated discussion, you should avoid allowing the young adult to get too far off track by redirecting him or her by saying, “*Is this on topic?*” You should also not hesitate to redirect tangential young adults who give overly lengthy responses to questions, as this also takes away from the group. In such cases, it can be helpful to say, “*Okay, we’re going to have to move on. We have a lot to cover.*” If the young adult persists, you might say, “*If we have time later, we can talk about that.*” However, it is not advisable to revisit the topic, as this only reinforces tangential comments.”

pretende implicar na presença ou ausência de contingência de reforço natural para esse comportamento” (Kohler e Greenwood, 1986, p.21, tradução da autora)⁶.

Por muito tempo a generalização foi considerada uma ocorrência natural após uma mudança comportamental (Stokes & Baer, 1977), porém sabe-se hoje em dia que a generalização não ocorre tão naturalmente para pessoas com TEA, é preciso que o treinamento de um novo comportamento seja pensado para que a generalização ocorra. Esse processo leva tempo e implica na importância de um diagnóstico conseguido cedo para possibilitar a realização de intervenções ao longo da infância e adolescência.

Lovaas (1987) conseguiu comprovar que intervenções intensivas para crianças trazem grandes resultados a longo prazo e geram boa capacidade de generalização. Isso nos faz considerar que para apresentar o perfil desejado para a intervenção aqui analisada é muito provável que o participante já tenha passado por intervenções prévias desde a infância.

Infelizmente essa não é uma realidade comum no Brasil, onde o diagnóstico de TEA ainda ocorre tardiamente para muitas pessoas (Menezes, 2020). As razões já identificadas para isso envolvem a falta de implementação de políticas públicas que visam a intervenção precoce e a falta de capacitação profissional para o diagnóstico (Ribeiro et al, 2017).

Um estudo que levantou os números de diagnósticos precoce de TEA a partir dos registros das mais de 22 mil crianças atendidas no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil do Sistema Único de Saúde SUS de 2014 e 2019 concluiu que houve um aumento no período analisado, mas ao final o diagnóstico precoce ainda representava apenas 30% dos diagnósticos. Há diferença entre os estados, sendo sudeste e nordeste aqueles com os maiores números e norte e sul com os menores (Girianelli, 2023).

Na pesquisa de Olivati e Leite (2019) com alunos universitários com TEA, todos os participantes receberam seu diagnóstico com mais de 6 anos, idade considerada limite para intervenções precoces (Olivati & Leite, 2019).

Diferente de outros países, como nos Estados Unidos, em que a idade média de diagnóstico das crianças está entre 3 e 4 anos, assim como consta em Chakrabarti e Fombonne (2001, 2005) e Charman e Baird (2002), no Brasil há estados com crianças de mais de 7 anos

⁶ No original: “the occurrence of a behavior change across any number of untrained forms or setting and is not meant to imply the presence or absence of natural reinforcement contingencies for that behavior”

de idade que seguem com o diagnóstico em aberto, revelando a necessidade de aprimoramento das práticas diagnósticas do país como um todo (Silva & Mulick, 2009).

Apenas em 2012 passou a ser considerada pessoa com deficiência aquele que possui diagnóstico de TEA, a partir da Lei nº 12.764 (2012), e com essa lei o diagnóstico precoce teve sua relevância enfatizada. Sobre os benefícios das intervenções precoces, Barnett (2011) explica que:

A intervenção educativa precoce pode ter efeitos substantivos a curto e longo prazo na cognição, no desenvolvimento socioemocional, no progresso escolar, no comportamento anti-social e até na criminalidade. Uma ampla gama de abordagens, incluindo grandes programas públicos, demonstrou eficácia. Os efeitos a longo prazo podem ser menores que os efeitos iniciais, mas não são insubstanciais. Estas conclusões são bastante robustas no que diz respeito aos contextos sociais e económicos. A intervenção educativa precoce pode melhorar o desenvolvimento e o sucesso adulto das crianças desfavorecidas no mundo em desenvolvimento, bem como nas economias avançadas. (Barnett, 2011, n/p.)⁷.

Enquanto no Brasil é recente o crescimento da utilização de programas de intervenção precoce, centrada nos últimos 20 anos, os primeiros programas de intervenção nos Estados Unidos surgiram nas décadas de 60 e 70. De lá aos dias atuais os modelos deste tipo de intervenção sofreram modificações e muitas pesquisas foram realizadas em todo o mundo, mas principalmente nos EUA, com fundamentações teóricas que influenciaram sua estrutura. Hoje existem diferentes abordagens com algum embasamento teórico específico, centradas na família ou no profissional (Morato, 2020).

Quando considerado o contexto do SUS, no Brasil, foi apenas em 2004 que o termo “Intervenção precoce” surgiu, a partir da Agenda de Compromissos para a Saúde Integral da Criança e Redução da Mortalidade Infantil. São políticas públicas mais recentes, como a citada, que contribuem para o crescimento da intervenção precoce no país. Outras importantes foram a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de

⁷ Early educational intervention can have substantive short- and long-term effects on cognition, social-emotional development, school progress, antisocial behavior, and even crime. A broad range of approaches, including large public programs, have demonstrated effectiveness. Long-term effects may be smaller than initial effects, but they are not insubstantial. These findings are quite robust with respect to social and economic contexts. Early educational intervention can improve the development and adult success of disadvantaged children in the developing world as well as in advanced economies. (Barnett, 2011, n/p.).

2008, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, de 2009, O Plano Nacional pela Primeira Infância, de 2010, o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência, de 2011, a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde, de 2012, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança no âmbito do SUS e a Lei Brasileira de Inclusão, ambas de 2015, e as Políticas Públicas para a Primeira Infância, de 2016 (Morato, 2020).

No entanto, dentre todos estes documentos, apenas na Agenda de Compromissos para a Saúde Integral da Criança e Redução da Mortalidade Infantil, no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão aparece o termo intervenção precoce. Nos outros documentos o termo utilizado é “estimulação precoce”.

Sobre a diferença entre estes dois termos, Franco (2007) explica que “estimulação precoce” é um termo que surgiu primeiro e relaciona-se ao acompanhamento da criança nos primeiros anos de vida, estimulando as funções motoras e sensoriais para eliminar atrasos em seu desenvolvimento. Já o termo “intervenção precoce” surge da reestruturação dos programas de estimulação para englobar a participação e o suporte à família também (Dunst e Trivette, 2009).

Mesmo assim, Morato (2020) observa um direcionamento das políticas públicas brasileiras para a intervenção precoce exclusivamente à criança, sem contemplar a família, e acrescenta sobre a diferença entre a realidade brasileira e de outros países mais avançados nessa questão, como é o caso dos Estados Unidos:

Na prática, o que se sabe é que há uma lacuna entre a importância preconizada e a realidade. Observa-se que, apesar de todos os aparatos legais e normativas (tais como leis, decretos, portarias) e de todos os direcionamentos teóricos já produzidos em outros países, no Brasil, as políticas públicas ainda estão distantes dos demais países. Há também um cenário ineficiente quanto à linha de cuidado da pessoa com deficiência, das políticas da primeira infância e das práticas de intervenção precoce e de sua implementação. Compreende-se que não é somente por normativas que ocorrerá a implementação e efetivação da intervenção precoce, e que tal prática não se dará apenas por um decreto, visto as avaliações de outros países (Morato, 2020, p. 35).

Jovens adultos com TEA que não passaram por intervenção precoce e que, por causa disso, não apresentam o perfil comportamental mais adequado para um bom aproveitamento

do programa de intervenção não são aconselhados a participarem. Entretanto, se o jovem adulto estiver fazendo algum acompanhamento com profissional comportamental, pode-se solicitar uma intensificação anterior à participação no *PEERS® for Young Adults* que contemple as habilidades específicas necessárias para a participação do programa.

Outra situação possível é o diagnóstico tardio em casos de suporte 1 ou 2. Indivíduos que não foram diagnosticados na infância, muitas vezes por desinformação por parte da família e dos profissionais da saúde com os quais tiveram contato, mas que mesmo assim conseguiram concluir a escolaridade básica por não precisarem de tanto suporte, ainda podem se beneficiar de um diagnóstico tardio, em contrapartida a não ter nenhum diagnóstico.

Alguns desses benefícios são: sensação de alívio a partir da compreensão de vivências que antes não tinham explicação, como ansiedade e dificuldades para estabelecer amizades, desenvolver relacionamentos amorosos, sair-se bem em ambientes educacionais e manter-se num emprego (Hickey, Crabtree e Stott, 2017). Além desses, outro benefício é o acesso a direitos e intervenções direcionadas para aqueles que possuem esse diagnóstico.

Nesses casos, por terem conseguido alcançar o Ensino Superior mesmo sem terem sido diagnosticados previamente, é possível que esses sujeitos tenham um repertório comportamental que os possibilite frequentar um programa de intervenção como o *PEERS® for Young Adults*, uma vez que conseguiram frequentar o Ensino Básico. Será necessário uma análise caso a caso e mais preparo por parte do facilitador da intervenção para observar o desempenho e aproveitamento durante a intervenção. Para contornar essa situação, uma possibilidade seria o oferecimento de reforço pelos tutores ou pelo próprio facilitador, a partir da demanda do participante.

Não ter passado por intervenção precoce não é, então, um impedimento para a participação na presente intervenção, porém os casos daqueles que não apresentam esse histórico variam de acordo com o nível de suporte e repertório comportamental. A realidade de intervenções e diagnósticos no Brasil exige esse olhar caso a caso pois ainda temos pouco acesso a intervenções e diagnósticos na infância para grande parte da população.

Essa situação está relacionada também ao contexto socioeconômico no qual o sujeito com TEA está inserido. A seguir, será explorado esse aspecto do perfil do participante.

4.2.2 Perfil socioeconômico

Uma questão relevante sobre o perfil socioeconômico é que o TEA no Brasil ainda tem pouca visibilidade e ela tem crescido apenas nos últimos anos e em núcleos com mais poder aquisitivo. Grande parte dos diagnósticos ainda é conseguida apenas já na fase adulta e sem o acompanhamento próximo da família.

O diagnóstico tardio, e a consequente intervenção tardia em crianças com TEA, tem sido associado diretamente com baixa renda familiar, dentre outros fatores como a desinformação, que gera a crença por parte de familiares e profissionais da saúde de que o correto é aguardar o tempo próprio da criança para se desenvolver comportamental e cognitivamente, mesmo quando ela apresenta atrasos evidentes, o que interfere diretamente na detecção precoce (Laugeson, 2019).

O maior acesso à informação por parte da família e dos profissionais da saúde é um bom motivo para ampliar a compreensão e a aceitação do TEA por parte da sociedade brasileira.

O Censo Escolar do Brasil registrou um aumento de 280% no número de estudantes com TEA matriculados em escolas públicas e particulares apenas no período entre 2017 e 2021. No Brasil, dados da Organização Mundial da Saúde sugerem a existência de dois milhões de indivíduos com TEA, mas esta estimativa é considerada desatualizada (Ribeiro, 2023).

Nos Estados Unidos, o registro de casos de TEA, a partir de uma pesquisa realizada em 2020 com mais de 200 mil crianças com oito anos, apontou sua prevalência como 1 a cada 36 crianças, um grande aumento nas últimas duas décadas quando comparado ao resultado do ano 2000, que era de 1 a cada 150 crianças. Esse aumento pode ser atribuído a vários fatores, incluindo melhorias na detecção precoce, mudanças nos critérios de diagnóstico e maior conscientização (Maenner et al., 2023). No Brasil ainda não temos informações concretas sobre a prevalência do TEA, como relatado a seguir:

No Brasil, a prevalência estimada é de 2 milhões de indivíduos, aplicando o percentual de uma prevalência global de 1%, como descrito no DSM-5. Apesar da escassez de dados epidemiológicos sobre o TEA no Brasil, segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2019) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), houve um aumento de cerca de 37% entre os anos 2017 e 2018 no

número de alunos com TEA matriculados em classes comuns no País. Ainda, há estudos que relatam uma prevalência de TEA entre crianças e adolescentes que varia de 0,3% a 1%, em análises que consideram amostras da população de diferentes municípios e estados brasileiros durante os últimos anos. Com a sanção da Lei nº 13.861/2019, que obriga a inclusão de dados do TEA nos censos demográficos realizados a partir daquele ano, espera-se que os dados sobre a prevalência do TEA no Brasil se tornem mais acurados (Portaria Conjunta nº 7, 2022).

Apesar de ter sido em 2019 que o Senado aprovou a Lei nº 13.861 (2019) a inclusão de informações sobre pessoas com TEA nos censos demográficos a partir de 2019, devido à pandemia de COVID-19, a inclusão dessa informação nos censos foi adiada até 2022 e ainda não foi realizada nenhuma análise das informações do censo de 2022.

O Brasil ainda tem muito a caminhar com relação a registro de casos de TEA e conscientização, para que a informação e o acesso a intervenções, como o programa *PEERS® for Young Adults* e outros, alcancem pessoas de todas as faixas socioeconômicas.

Com relação a outros aspectos do perfil do participante relacionados à sua situação socioeconômica, não há no manual nenhum indicativo específico, porém há algumas características do programa que quando consideradas na realidade brasileira implicam em requisitos socioeconômicos.

Durante a realização das tarefas de casa espera-se que os participantes treinem algumas das habilidades já trabalhadas nas sessões por meio de ligações de áudio ou vídeo. Assim, entende-se que eles precisam ter um telefone celular ou conviver com alguém que tenha e que possa disponibilizá-lo para os exercícios.

Mas a realidade brasileira com relação ao uso de celulares não é igual a dos Estados Unidos. Este país está em primeiro lugar no *ranking* dos países com maior parte da população possuindo um aparelho celular (82%), enquanto o Brasil ocupa a 15ª posição com 55,4% (Lopes, 2023).

Mesmo no caso de haver um aparelho celular disponível para a realização das tarefas de casa pelos participantes, há ainda um agravante: é incentivado o acesso a um aplicativo vinculado ao *PEERS®* que conta com vídeos relacionados ao conteúdo das sessões. Porém esse aplicativo está disponível apenas em inglês e apenas na *Apple Store*, o que exigiria dos participantes a posse de um celular com sistema IOS e um bom domínio da língua inglesa.

Nos Estados Unidos celulares com sistema IOS são muito mais comuns para a população em geral do que no Brasil. Em 2023 a população estadunidense apresentou a taxa de 57% de usuários de iOS, enquanto no Brasil esse valor cai para 22% (Statista, 2023).

Por esse motivo é importante pensar em alternativas para o acesso aos conteúdos disponibilizados no aplicativo em questão durante a utilização desse programa no Brasil. Uma possibilidade seria legendar e disponibilizar os vídeos em outras plataformas, fazendo-o com autorização dos responsáveis pelo *PEERS*®.

Com relação a morar com um familiar ou pessoa próxima que pudesse disponibilizar seu próprio celular para os participantes, muitos dos citados alunos brasileiros não estudam em sua cidade de origem e moram com pessoas desconhecidas em repúblicas ou moradias.

A situação de moradia de alunos universitários no Brasil difere da situação estadunidense. Apesar de em ambos os países existirem moradias estudantis nos campi para residência dos alunos, nos Estados Unidos qualquer aluno pode residir na moradia estudantil, a qual muitas vezes é paga pelo aluno, já no Brasil os programas de moradia estudantil visam beneficiar os estudantes que vêm de outras cidades e/ou apresentam situação de vulnerabilidade social, não apresentando custo algum para seus residentes (Garrido, 2015).

A partir da implementação do ENEM, tornou-se muito mais fácil para um candidato à graduação conseguir uma vaga numa universidade situada num local distante de sua cidade natal, e assim residir na moradia estudantil apresenta-se como uma boa opção principalmente aos alunos que vêm de uma família com renda baixa.

Na verdade, houve um aumento no percentual de estudantes na faixa de renda mensal familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Em 1996, o percentual era de 44,3% e manteve-se em valores próximos até 2013, já em 2014 o percentual passa a ser de 66,2% do total de estudantes da graduação e 70,2% em 2018 (Andifes, 2019). O aumento do percentual coincide com a utilização do ENEM como forma de ingresso para todas as universidades públicas do país, o que ocorreu em 2014.

A presença de alunos dessas faixas socioeconômicas é um grande avanço para o desenvolvimento do país e democratização do estudo, mas exige alguns cuidados quando se trata da oferta de um programa de intervenção como esse. Adaptações são necessárias, como já sugerido com relação ao uso de aparelho celular, assim como para a participação de um tutor, assunto tratado na próxima seção.

4.3 Perfil do tutor

Nesta seção serão feitas considerações acerca do perfil do tutor, o qual se faz imprescindível para que a intervenção ocorra da forma como é proposta. O manual da intervenção *PEERS® for Young Adults* descreve algumas condições ideais para a atuação do tutor, a seguir elas serão descritas em diálogo com a literatura pertinente.

4.3.1 Proximidade com o participante

Analisando o manual da intervenção é possível inferir que o tutor idealmente seria alguém próximo do participante, que o conheça bem, participe das sessões e o auxilie com as tarefas de casa. Grande parte dos bons resultados do programa *PEERS® For Young Adults* se deve à presença do tutor, que comumente é alguém da família, mas não necessariamente (Langeson, 2019).

No Brasil, ainda pouco se fala sobre a importância dos programas de intervenção que contam com a participação familiar, mas internacionalmente sua aplicação tem crescido nas últimas décadas e seus benefícios têm sido demonstrados em pesquisas (Marini, Lourenço & Della Barba, 2017).

Espera-se do tutor que, além de comparecer a todas as sessões, também acompanhe os participantes na realização das tarefas de casa, treinando com ele as habilidades aprendidas e o incentivando a treiná-las também com outras pessoas quando essa for a proposta. É indispensável que o tutor se faça presente da maneira descrita para que os resultados sejam os melhores possíveis.

Entretanto, para além de frequentar as sessões e acompanhar o participante durante as tarefas de casa, o recomendado para aumentar as chances de uma intervenção eficaz é que o tutor conheça muito bem o participante, sendo então um familiar ou cuidador de longa data. Essa recomendação dá-se devido à importância de que o tutor seja capaz de identificar os pontos fortes do participante, uma vez que o programa trabalha com uma abordagem baseada em pontos fortes (*strengths-based approach*), com a qual é possível pensar na aplicação do programa para o cotidiano do participante, principalmente na realização das tarefas de casa, a partir desses pontos fortes (Langeson, 2019).

É crescente o uso desse tipo de abordagem em intervenções para pessoas com TEA e pesquisas nessa área. São abordagens que buscam aumentar o bem-estar do paciente a partir da valorização das características, ou pontos fortes, que ele já possui (Taylor et al., 2023).

Vê-se, então, a importância do tutor ser alguém que já conheça bem o participante. No entanto, muitos universitários brasileiros estudam em instituições distantes de sua cidade natal, como já apontado anteriormente.

Uma opção para possíveis tutores que residem a pequenas distâncias poderia ser fazer menos sessões para tutores, com conteúdo condensado, como ocorreu na versão adaptada do *PEERS® for Young Adults* de Honan et al. (2023). Esses autores testaram uma versão do programa em questão que oferecia apenas 4 sessões de duas horas (ao invés das 16 de uma hora e meia no modelo padrão) para os tutores, com complementação de material escrito com o conteúdo semanal.

Para distâncias maiores e em casos de familiares ou cuidadores que tenham acesso à internet e aparelhos eletrônicos adequados, e disponibilidade para participarem das sessões, uma opção seria o oferecimento de sessões on-line para tutores. Porém, essa pode não ser a realidade de grande parte dos estudantes de universidades públicas, como já discutido na seção anterior.

Outra possível estratégia para contornar essa situação seria colocar como tutores funcionários do núcleo de inclusão da instituição, estagiários de psicologia ou pedagogia ou colegas da faculdade, assim como foi feito por Fernandes e Costa (2015) e por eles teve sua eficácia comprovada. Não haveria a proximidade que o manual aconselha, mas isso poderia ser contornado com consultas periódicas a familiares ou cuidadores que possam contribuir com seu conhecimento do perfil do participante para identificar os pontos fortes a serem aproveitados durante a intervenção.

Há, inclusive, uma vantagem em tutores que não sejam tão próximos. O público-alvo da intervenção é de uma faixa etária que muitas vezes não se sente tão confortável discutindo tópicos sobre amizade, relacionamentos românticos ou *bullying* com familiares ou cuidadores de longa data que tenham muito contato com a família, por isso alguns preferem manter sua autonomia e privacidade de seus pais (Honan et al., 2023).

4.3.2 Experiências prévias

A partir da descrição que o manual faz do perfil mais comum dos tutores, é possível perceber que eles já possuem um conhecimento prévio sobre TEA e muitos já presenciaram a passagem do participante por outras intervenções, justamente por ser comum que sejam pessoas próximas (Laugeson, 2013). Entretanto, apesar de num primeiro momento essa familiaridade com o diagnóstico e o histórico do participante parecerem um ponto positivo para a aplicação da intervenção, essa característica dos tutores pode levar a problemas durante as sessões dedicadas a eles.

O manual comenta ser comum tutores que já testemunharam outras intervenções para adolescentes e jovens adultos pelas quais passou o participante que acompanham apresentarem alguma resistência principalmente no início do programa. O programa explica como lidar com isso e recomenda o que se segue:

É altamente recomendado que o facilitador do grupo de tutores tenha um forte histórico de saúde mental, com treinamento clínico abrangente e experiência com grupos. Em nossa experiência, facilitar o grupo de tutores sociais é muitas vezes mais desafiador clinicamente do que facilitar o grupo de jovens adultos, pois isso requer forte perspicácia clínica (Laugeson, 2013, p.22, tradução da autora)⁸.

Considerando que, como descrito anteriormente, no Brasil muitas pessoas com TEA conseguem seu diagnóstico tardiamente e não passam por muitas intervenções, é provável que esse quadro seja diferente. No caso de um grupo de tutores que não possuem conhecimento e experiência prévia com intervenções, serão necessárias explicações mais detalhadas sobre o funcionamento do programa.

Sendo assim, apesar de não haver o desafio de lidar com uma postura de rejeição por parte dos tutores, existe o desafio de tutores que não entendem o funcionamento geral de um programa de intervenção. Esse quadro vai variar de acordo com o tipo de tutor de cada participante, se será familiar, cuidador de longa data ou tutor fornecido pela instituição, e terá que ser tratado caso a caso.

⁸ No original: “it is highly recommended that the social coaching group leader have a strong mental health background with comprehensive clinical training and expertise in running groups. In our experience, facilitating the social coaching group is often more clinically challenging than leading the young adult group, and requires strong clinical acumen.”

4.4 Local de aplicação

No presente trabalho considera-se a aplicação deste programa em IES públicas brasileiras, seguindo a indicação do manual de aplicação em contexto universitário. Dessa forma, os tópicos que seguem apresentarão ponderações a respeito desse contexto de aplicação.

4.4.1 Políticas públicas

O programa foi criado num contexto universitário, nos Estados Unidos, então sua aplicação foi facilitada por ser fruto de pesquisas da própria instituição. No entanto, o programa é aplicado em outras instituições, estadunidenses ou não, com comprovada eficácia.

No país apontado, a legislação mais relevante para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo aqueles que apresentam TEA, é a Lei dos Americanos com Deficiências (Americans with Disabilities Act, 1990) e a Lei de Reabilitação (Rehabilitation Act, 1973). Essas leis proíbem a discriminação com base em deficiência e exigem que as instituições de ensino forneçam acomodações razoáveis para garantir a igualdade de acesso e oportunidades para estudantes com necessidades especiais.

Além disso, a Lei dos Direitos Educacionais das Pessoas com Deficiência, ou IDEA (Individuals with Disabilities Education Act, 2004), embora mais focada na educação básica, também pode influenciar a transição para o Ensino Superior ao fornecer serviços de transição para jovens com deficiência.

Essas políticas públicas têm proporcionado proteções e garantias de acesso igualitário à educação para pessoas com TEA. Isso inclui adaptações razoáveis, serviços de apoio e recursos específicos para facilitar a participação desses estudantes no ambiente acadêmico.

Já no Brasil, há também uma série de políticas públicas relacionadas à inclusão de indivíduos público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015), que estabelece diretrizes gerais para a promoção da inclusão e igualdade, a Lei nº 12.764 (2012), conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e o Decreto nº 9.034 (2017), que também estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no âmbito federal.

Em 2005, o ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior federais começou a ser incentivado a partir da publicação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), por meio do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Superior, o qual tinha por objetivo eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Documento Orientador, 2013).

Esse programa foi criado para instituições federais de educação superior, as quais contam com apoio financeiro para garantir o ingresso e permanência desses estudantes, mas apesar do Programa Incluir ter surgido como uma política pública voltada às instituições federais, ele contribuiu para o ingresso e para a inclusão no Ensino Superior de outros tipos de IES também. De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação, entre 2005 e 2011 iniciou-se a “[...] formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior” (Documento Orientador, 2013, p. 3). Após isso, uma das ações viabilizadas pelo programa foi a criação de Núcleos de Acessibilidade, com o objetivo de “[...] eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (Documento Orientador, 2013, p. 13).

Ainda em 2005, outro programa contribuiu para o acesso ao Ensino Superior pelos indivíduos com TEA: o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096 (2005). Apesar de não ter sido criado especificamente para esse público, ele também o atende e possibilita que aqueles com dificuldades financeiras consigam frequentar um curso em nível superior.

Poucos anos depois, em 2008, surgiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que coloca a Educação Especial como modalidade transversal, não mais substitutiva, em todos os níveis de educação, dos níveis básicos ao superior. Especificamente no nível superior, “a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 17), ações essas que precisam respeitar as especificidades de cada aluno universitário público-alvo da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial na

Educação Superior, pois estabelece políticas públicas para uma educação de qualidade para todos.

Outra lei importante para a inclusão das pessoas com TEA no Ensino Superior foi a que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764, 2012). Ela assegura a inclusão tanto no ambiente de trabalho quanto no de aprendizado, estipula punição no caso de negação da matrícula em instituições de ensino, garante um tutor especializado em sala de aula regular quando a necessidade deste é comprovada e reforça a importância de intervenção especializada em diálogo com a família, o que está de acordo com a característica do *PEERS® for Young Adults* já descrita anteriormente de contar com a participação de um familiar ou outra pessoa próxima durante a intervenção.

Por fim, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), reuniu numa única publicação os decretos e as portarias que garantem os direitos dos indivíduos público-alvo da Educação Especial e incluiu o acesso à Educação Superior, Profissional e Tecnológica, em igualdade de oportunidades e condições para todos os estudantes (Lei nº 13.146, 2015).

Com esse conjunto de políticas públicas instituídas nas últimas décadas, tem-se um bom suporte para que se faça a inclusão das pessoas com TEA em IES. Um exemplo disso foi relatado por Costa e Fernandes (2015) em seu estudo sobre a tutoria de pares para alunos universitários público-alvo da Educação Especial. Os tutores participantes da pesquisa recebiam bolsa, resultado de apoio financeiro disponibilizado pelo Programa Incluir, para exercer essa função e isso gerou um maior comprometimento e engajamento nas atividades de tutoria.

Como já sugerido anteriormente, tutoria de pares é uma opção para substituição de tutores com grande proximidade aos jovens adultos com TEA participantes da intervenção *PEERS® for Young Adults*. O oferecimento de bolsa para aqueles que forem exercer essa função com certeza é uma forma de conseguir mais participantes e mais engajamentos destes.

O incentivo ao acesso e permanência dos alunos universitários público-alvo da Educação Especial, bem como à criação de condições para uma inclusão eficaz, podem ser uma contribuição para que a aplicação de um programa de intervenção voltado para esse público seja aceito nas instituições. Entretanto, a simples existência de políticas públicas não

garante que as instituições seguissem suas orientações. A realidade de cada instituição varia e é preciso compreender as condições específicas daquela em que se pretende viabilizar o programa de intervenção aqui estudado. A seguir, são feitas algumas considerações gerais sobre as condições mais comuns das Instituições de Ensino Superior em que seria possível a aplicação do *PEERS® for Young Adults*.

4.4.2 Condições das instituições

Além da Universidade da Califórnia, que oferece o programa de intervenção *PEERS® for Young Adults* a seus alunos, outras instituições estadunidenses também se propõem a ajudá-los durante essa fase de sua escolaridade com esse ou outros tipos de intervenção e suporte, alguns pagos outros gratuitos. A universidade do Maine, por exemplo, oferece um programa de preparação para alunos com TEA durante 5 semanas antes do início das aulas em que aplicam uma versão adaptada do *PEERS® for Young Adults* (Spitalniak, 2022).

Outras várias universidades estadunidenses apresentam também iniciativas para contribuir com a permanência dos alunos com TEA, algumas com programas estruturados, outras com iniciativas individuais. Entre elas podem ser citadas a disponibilização de um colega conselheiro para auxílio em geral, planejamento acadêmico e profissional, chegada antecipada ao campus para habituação, estratégias para compensar defasagens acadêmicas, curso de verão para a transição ao Ensino Superior, sala sensorial voltada a esse público dentro das instalações da instituição, suporte extra classes (como sobre transporte no campus e socialização), oferecimento de eventos sociais dentro e fora do campus, encontros semanais em grupos de apoio, grupo de estudos, grupo de terapia, apoio de profissionais especializados, diálogo entre profissionais especializados e professores dos alunos em questão, facilitação do diálogo entre aluno e professor/coordenador, tutor em áreas como aprendizado, Habilidades Sociais e planejamento de carreira, cursos de curta duração sobre habilidades para empregabilidade, desenvolvimento social, escrita acadêmica, raciocínio lógico, auto-regulação, habilidades cotidianas e autodefesa, parcerias com centros profissionalizante ou especializados em intervenções para TEA e inclusão de familiares em programas ou cursos (Davis, s.d.).

Observa-se, então, um expressivo perfil institucional de apoio à permanência dos alunos com TEA em IES nos Estados Unidos, o que não ocorre da mesma forma no Brasil.

No entanto, já foram expostas as várias políticas públicas que contribuem para a inclusão e que podem ser um fator positivo para a aplicação do *PEERS® for Young Adults* em IES públicas brasileiras, mesmo sem que programas como esse sejam uma prática comum no país. Outro fator positivo para essa implementação é a existência de Núcleos de Acessibilidade nas instituições, o que é justamente incentivado pelas políticas públicas já mencionadas.

Esses setores institucionais têm desempenhado um papel fundamental na promoção da inclusão dos indivíduos público-alvo da Educação Especial nas universidades públicas brasileiras. As ações realizadas nesses núcleos abrangem diversas áreas, incluindo adaptação e flexibilização curricular, disponibilização de materiais didáticos acessíveis, apoio pedagógico aos docentes e estudantes, e adequação da estrutura física dos campi para garantir acessibilidade arquitetônica.

Ciantelli & Leite (2016) destacam que as ações de acessibilidade física incluem desde a edificação de rampas até a instalação de equipamentos adaptados, como plataformas elevatórias e mesas especiais. Além disso, a criação de espaços específicos, como salas de recurso multifuncionais e salas de recursos em bibliotecas, tem sido uma estratégia importante para atender às demandas educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Entretanto, os Núcleos de Acessibilidade enfrentam alguns desafios para seu bom funcionamento. Dea et al. (2018) destacam que o número insuficiente de profissionais atuantes no campo da Educação Especial dificulta e até inviabiliza o trabalho realizado nos núcleos. A falta de investimentos adequados no quadro de profissionais é uma questão premente, tornando-se necessário buscar parcerias intra e extra-institucionais para promover a inclusão desses estudantes.

Picharillo et al. (2023) corroboram essa visão ao destacar que uma das principais dificuldades enfrentadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil trata-se da falta recursos humanos e materiais apropriados. Além disso, a acessibilidade atitudinal permanece como um dos grandes desafios, demandando ações de formação e conscientização que envolvam toda a comunidade universitária.

Diante desse contexto, considera-se que a aplicação do programa *PEERS® for Young Adults* em universidades públicas brasileiras que contam com núcleo de acessibilidade poderia complementar as ações desse setor, oferecendo suporte adicional aos estudantes com TEA. Essa ação poderia contar com dois recursos anteriormente citados como já utilizados pelos

Núcleos de Acessibilidade: os espaços físicos criados para atender às demandas dos alunos público-alvo da Educação Especial e as parcerias extra-institucionais, para suprir a falta de profissionais que possam aplicar o programa.

Há ainda outro fator que pode contribuir para a aplicação do *PEERS® for Young Adults* em IES públicas brasileiras. Nos últimos anos, surgiram em várias universidades brasileiras movimentos de alunos com TEA, os chamados coletivos autistas. São espaços que buscam contribuir para a permanência dos alunos, possibilitando reuniões de acolhimento, rodas de conversa sobre suas dúvidas e dificuldades, debates de pautas sobre inclusão na universidade e até a participação mais ativa para a inclusão, como a criação de um guia sobre práticas para a inclusão de alunos com TEA voltado para professores e demais funcionários das instituições (Lima, 2023).

Os coletivos podem ser também um canal para que seja aprovada uma ação como o oferecimento de um programa de intervenção em Habilidades Sociais. Uma vez que uma das exigências para participação do programa *PEERS® for Young Adults* é que o participante tenha ele mesmo interesse em fazer o programa, é de grande relevância que a voz do próprio público interessado, por meio dos coletivos, seja ouvida no processo de implementação do programa.

Havendo, então, políticas públicas que incentivam ações para a permanência dos alunos com TEA no Ensino Superior, Núcleos de Acessibilidade em universidades públicas brasileiras que se propõem a contribuir para a inclusão desses alunos e interesse e organização por parte desses alunos, por meio dos coletivos, temos três elementos que juntos podem ser o suficiente para que seja possível a aplicação do *PEERS® for Young Adults* em IES públicas no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados deste estudo, que se propôs a tecer considerações sobre a aplicação e a adaptação do programa *PEERS® for Young Adults* para o contexto das IES públicas no Brasil, podemos inferir que a estrutura e o conteúdo do programa mostraram-se relevantes e eficazes para a promoção das Habilidades Sociais em jovens adultos com TEA. A sequência de conteúdos e o formato das sessões foram projetados de forma a proporcionar um ambiente de aprendizado estimulante e adaptável, tanto nos Estados Unidos quanto em

contextos culturais diferentes, como o Brasil, desde que aplicadas as adaptações culturais que se fazem necessárias.

Embora não haja requisitos explícitos para participar do programa, certas características, como participação ativa, realização de tarefas de casa e motivação, são fundamentais para um maior aproveitamento da intervenção. Comportamentos inadequados durante as sessões podem prejudicar a eficácia do programa, sugerindo a necessidade de intervenções prévias para diminuir sua frequência. A falta de acesso a diagnósticos e intervenções precoces pode impactar o perfil dos participantes, por isso é importante considerar o contexto brasileiro ao implementar programas de intervenção, com adaptações necessárias para garantir a igualdade de benefícios.

É importante, também, haver uma abordagem flexível e adaptativa ao perfil do tutor, reconhecendo as particularidades e desafios presentes no contexto brasileiro. A implementação bem-sucedida do programa *PEERS® For Young Adults* depende não apenas da qualidade do programa em si, mas também do apoio e engajamento efetivo dos tutores, que desempenham um papel fundamental para o aprendizado dos participantes com TEA.

A colaboração entre políticas públicas, Núcleos de Acessibilidade e movimentos estudantis de alunos com TEA emerge como uma estratégia promissora para promover a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior brasileiro. Ao unir esforços e recursos, é possível superar os desafios enfrentados pelos Núcleos de Acessibilidade, como a escassez de profissionais capacitados, e garantir um ambiente mais inclusivo e acessível para todos os estudantes.

Contudo, ao longo da pesquisa, foram identificadas algumas limitações que merecem ser destacadas. Primeiramente, é importante ressaltar que o estudo se restringiu à Análise Documental, não incluindo outras formas de coleta de dados, como entrevistas ou observações diretas. Além disso, essa análise foi realizada de forma global, sem se deter a aspectos específicos do programa ou do contexto brasileiro. Outra limitação relevante é que o material original do programa, que está em outra língua, não foi acessível para o leitor sem custos adicionais, o que pode ter impactado na compreensão completa do programa e suas nuances.

Sugere-se, portanto, que futuras pesquisas sejam conduzidas visando suprir essas lacunas. Algumas sugestões de pesquisas futuras incluem a tradução com adaptação cultural

do material do programa, para garantir sua compreensão e acessibilidade para os profissionais e participantes brasileiros, testes de possíveis adaptações culturais, para verificar a eficácia das adaptações culturais realizadas, e a aplicação do programa no contexto sugerido, para chegar-se a uma compreensão mais aprofundada dos benefícios e desafios da implementação do programa nesse contexto específico.

Por fim, considera-se que este estudo representa um primeiro passo importante na investigação da aplicação do programa *PEERS® for Young Adults* em IES públicas brasileiras, o qual apresenta potencial para promover o desenvolvimento das Habilidades Sociais e a inclusão de jovens adultos com TEA no Ensino Superior brasileiro. No entanto, é fundamental que sejam realizadas mais pesquisas para entender completamente o potencial desse programa de intervenção e sua contribuição para a experiência universitária de jovens adultos com TEA no país, bem como que sua possível aplicação seja cuidadosamente planejada e adaptada às necessidades específicas dos participantes e do contexto em que estão inseridos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AERA: American Educational Research Association, APA: American Psychological Association, NCME: National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Editora AERA.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.).

Americans with Disabilities Act of 1990, 42 U.S.C. § 12101 (1990). Recuperado de: <https://www.ada.gov/pubs/adastatute08.htm>

Andifes (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018*. Recuperado de: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>

Ashbaugh, K., Koegel, R., & Koegel, L. (2017). Increasing Social Integration for College Students with Autism Spectrum Disorder. *Behav Dev Bull*, 22(1), 183-196.

- Bandeira, L. L. (2020). *Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB*. Dissertação de mestrado profissional, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Barbosa, H. F., & Limaverde, A. L. (2019). A Inclusão de Pessoas com Autismo no Ensino Superior: Percepções Discentes sobre o Ingresso à Universidade. *Anais VI CONEDU*, Fortaleza, CE, Brasil.
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science*, 333 (6045), 975-978.
- Barnhill, G. P. (2007). Outcomes in Adults With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 116-126.
- Bernardes, A. C. (2019). Análise de Conteúdo, de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. *Dialogia*, 32, 338-342.
- Brasil é um dos cinco países com maior número de smartphones, mostra ranking. (2023, 22 de maio). *Set News*. Recuperado de: <https://set.org.br/set-news/brasil-ocupa-o-5o-lugar-entre-os-que-tem-maior-numero-d-e-celulares-no-mundo/#:~:text=Dentre%20os%20193%20pa%C3%ADses%2C%20o,Estados%20Unidos%2C%20%C3%8Dndia%20e%20China>.
- Bramati, L., Gonçalves, C. G. O., Marques, J. M., Reddy, R., Welch, D., & Lacerda, A. B. M. (2023). Translation, adaptation, and cross-cultural validation into Brazilian portuguese of the hearing protection assessment questionnaire (HPA). *CoDAS*, 35(2), 1-10.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Editora Siglo XXI Editores.
- Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016). Educational Experiences and Needs of Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 46(1), 31-41.
- Camarena, P. M., & Sarigiani, P. A. (2009). Postsecondary Educational Aspirations of High-Functioning Adolescents with Autism Spectrum Disorders and Their Parents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24 (2), 115-128.

- Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *Journal of the American Medical Association*, 285, 3093-3099.
- Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: Confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 126, 1133-1141.
- Charman, T., & Baird, G. (2002). Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 289-305.
- Chien, Y.-L., Tsai, W.-C., Chen, W.-H., Yang, C.-L., Gau, S. S.-F., Soong, W.-T., Laugeson, E. A., & Chiu, Y.-N. (2023). Effectiveness, durability, and clinical correlates of the PEERS social skills intervention in young adults with autism spectrum disorder: the first evidence outside North America. *Psychological Medicine*, 53(3), 966–976.
- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016). Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 413-428.
- Daniels, A. M., & Mandell, D. S. (2014). Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: A critical review. *Autism*, 18(5), 583-597.
- Davis, H. (s.d.). Best Colleges For Adults With Autism. *Adult Autism Center of Lifetime Learning*. Recuperado de: <https://adultautismcenter.org/blog/best-colleges-for-adults-with-autism/>.
- Davenport, M., Mazurek, M., Brown, A., & McCollom, E. (2018). A systematic review of cultural considerations and adaptation of social skills interventions for individuals with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, Columbia*, 52, 23-33.
- Dea, V. H. S. D., Oliveira, A. F. T. M., & Melo, F. R. L. V. (2018). Uma Análise do Perfil dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais da Região Centro-Oeste. *Revista Educação Especial em Debate*, 2(5), 96-113.
- Decreto nº 9.034 de 20 de abril de 2017. (2017). Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe

sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Presidência da República*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.034%2C%20DE%2020,ensino%20t%C3%A9cnico%20de%20n%C3%ADvel%20m%C3%A9dio.

- Della Barba, P. C. S. (2018). Intervenção precoce no Brasil e a prática dos terapeutas ocupacionais. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 2(4), 848-861, 2018.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2008). Um sistema de categorias de Habilidades Sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de Habilidades Sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 413-420.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2009). Avaliação de Habilidades Sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. (p. 187-229). Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P, & Del Prette, A. (2006). Habilidades Sociais: conceitos e campo teórico-prático. 2006. *RIHS*. Recuperado de: <http://www.rihs.ufscar.br>.
- Documento orientador - Programa Incluir - acessibilidade na educação superior (2013). *Ministério da Educação*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119-143.
- Estes, A., Munson, J., Rogers, S. J., Greenson, J., Winter, J., & Dawson, G.. (2015). Long-Term Outcomes of Early Intervention in 6-Year-Old Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(7), 580–587.

- Fernandes, W. L., & Costa, C. S. L. da. (2015). Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 21(1), 39–56.
- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., Zein, F. E., Reutebuch, C. K., & Vaughn, S. (2014). Addressing the Academic Needs of Adolescents With Autism Spectrum Disorder in Secondary Education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68-79.
- Fonseca Júnior, W. C. (2005). Análise de conteúdo. In: Duarte, J., & Barros, A. (Org.). *Métodos e Técnicas de pesquisa em comunicação*. Editora Atlas, 280-304.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo*. Editora Liber Livro.
- Franco, M. L. P. B. (2000). Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Revista Educação & Sociedade*, 21(72), 197-230.
- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 11(1), 113-121.
- Garrido, E. N. (2015). A Experiência da Moradia Estudantil Universitária: Impactos sobre seus Moradores. *Psicologia: ciência e profissão*, 35(3), 726-739.
- Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas.
- Girianelli, V. R., Tomazelli, J., Silva, C. M. F. P., & Fernandes, C. S. (2023). Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013–2019. *Rev Saúde Pública*. 2023, 57(21), 1-12.
- Grogan, G. (2015). Supporting Students with Autism in Higher Education through Teacher Educator Programs. *SRATE Journal*, 24(2), 8-13.
- Honan I., Sharp N., McIntyre S., Smithers-Sheedy, H., Balde, I., Quinn, K., Morgan, M., Rothery, S., Butchers, T., & Laugeson, E. A. (2023). Program evaluation of an adapted PEERS® social skills program in young adults with autism spectrum disorder and/or mild intellectual impairment and social skills difficulties. *J Eval Clin Pract.*, 29, 126-135.

- Howlin, P. & Yates, P. (1999). The potential effectiveness of a social skills group for adults with autism. *Autism*, 3, 299-307.
- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 4(1), 63-83.
- Hickey, A., Crabtree, J., & Stott, J. (2017). ‘Suddenly the first fifty years of my life made sense’: Experiences of older people with autism. *Autism*, 22(3), 357-367.
- Hillier, A., Fish, T., Cloppert, P., & Beversdorf, D. Q. (2007). Outcomes of a social and vocational skills support group for adolescents and young adults on the autism spectrum. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 107–115.
- Idris, S., van Pelt, B. J., Jagersma, G., Duvekot, J., Maras, A., van der Ende, J. van Haren, N. Greaves-Lord, K. (2022). A randomized controlled trial to examine the effectiveness of the Dutch version of the Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS®). *BMC Psychiatry* 22, 1-16.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004). 20 U.S.C. §§ 1400-1482. Recuperado de: <https://sites.ed.gov/idea/statuteregulations/>
- Jónsdóttir, S. L., Brynjarsdóttir, B., Saemundsen, E., & Sigurdsson, J. F. (2018). Long-term outcome of children with autism who received different forms of early intervention during their preschool years: a pilot study of 15 young adults. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 6(1), 28–39.
- Justus, M. B. (org). 2019. *Políticas públicas na educação brasileira caminhos para a inclusão 2*. Atena Editora.
- Kobayashi, R., & Murata, T. (1998). Behavioral characteristics of 187 young adults with autism. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 52, 383-390.
- Kohler, F. W., & Greenwood, C. R. (1986). Toward a technology of generalization: The identification of natural contingencies of reinforcement. *Behav Anal. Spring*, 9(1), 19-26.
- Knüppel, A. Telléus, G. K. Jakobsen, H. & Lauritsen, M. B. (2019). Characteristics of Young Adults with Autism Spectrum Disorder Performing Different Daytime Activities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49. 542-555.

- Laugeson, E. A. (2016). *PEERS for young adults: social skills training for adults with autism spectrum disorder and other social challenges*. Editora Routledge.
- Laugeson, E. A. (2013). *Science of making Friends: Helping Socially Challenged Teens and Young Adults*. Editora Jossey-Bass.
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(4), 596–606.
- Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. (2005). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Presidência da República*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm
- Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. (2012). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Presidência da República*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Presidência da República*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Lei nº 13.861 de 18 de julho de 2019. (2019). Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. *Presidência da República*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm
- Lima, L. P. (2023, 24 de outubro). Coletivo Autista da USP lança guia com práticas inclusivas voltado para professores e funcionários. *Jornal da USP*. Recuperado de: <https://jornal.usp.br/diversidade/coletivo-autista-da-usp-lanca-guia-com-praticas-inclusivas-voltado-para-professores-e-funcionarios/>.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9.

- Lu, P., Oh, J., Leahy, K. E. & Chopik, W. J. (2020). Front. Friendship Importance Around the World: Links to Cultural Factors, Health, and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-15.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora EPU.
- Marini, B. P. R., Lourenço, M. C., & Della Barba, P. C. S. (2017). Revisão sistemática integrativa da literatura sobre modelos e práticas de intervenção precoce no Brasil. *Rev Paul Pediatr*, *35*(4), 456-463.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., et al. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *Surveill Summ*, *72*(2), 1–14.
- Market share of mobile operating systems in Brazil from January 2019 to May 2023. (2023). *Statista*. Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/262167/market-share-held-by-mobile-operating-systems-in-brazil/>.
- Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). A Análise de Conteúdo como uma Metodologia. *Cadernos de Pesquisa*. *47*(165). 1044-1066.
- Menezes, M. Z. M. (2020). *O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta* (Monografia). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte.
- Minayo, M. C. S. (2016). Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: Deslandes, S. F., Cruz Neto, O., Gomes, R., & Minayo, M. C. S. (Orgs.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Editora HUCITEC-ABRASCO.
- Morato, A. P. *Intervenção Precoce Em Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista: Elementos Para Uma Participação Ativa Da Família*. Dissertação (Mestrado

Profissional) - Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde.

- Moreira, S. V. (2011) Análise documental como método e como técnica. In: Duarte, J., & Barros, A. (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. Editora Atlas.
- Murta, S. G. (2005). *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção*. Editora Sinopsys.
- Olivati, A.G. (2017). *Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade pública*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, Brasil.
- Olivati, A. G., & Leite, L. P. (2019). Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25 (4), 729-746.
- Oliveira, M. V. & Quiterio, P. L. (2022). Programas de intervenção em Habilidades Sociais de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, 35, 1-27.
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: a new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415–433.
- PEERS aims to improve social skills for young people with autism spectrum disorder. (2019). *Vital Signs*, 84(11).
- Pernambuco, L. Espelt, A., Magalhães Junior, H. V., & Lima, K. C. (2017). Recomendações para elaboração, tradução, adaptação transcultural e processo de validação de testes em Fonoaudiologia. *CoDAS*, 29(3), 1-4.
- Picharillo, A. D. M., Costa, A. B., Elias, N. C. (2023). Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(3), 1247-1263.
- Pickles, A., Le Couteur, A., Leadbitter, K., Salomone, E., Cole-Fletcher, R., Tobin, H., Gammer, I., Lowry, J., Vamvakas, G., Byford, S., Aldred, C., Slonims, V., Mcconachie, H., Howlin, P., Parr, J. R., Charman, T., & Green, J.. (2016).

- Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomised controlled trial. *The Lancet*, 388(10059), 2501–2509.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). *Ministério da Educação*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Portaria Conjunta nº 7, de 12 de abril de 2022. (2022). Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo no Transtorno do Espectro do Autismo. *Ministério da Saúde*. Recuperado de: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/arquivos/2022/portal-portaria-conjunta-no-7-2022-comportamento-agressivo-no-tea.pdf>
- Rabin, S. J., Israel-Yaacov, S., Laugeson, E. A., Mor-Snir, I. & Golan, O. (2018). A Randomized Controlled Trial evaluating the Hebrew Adaptation of the PEERS Intervention: Behavioral and Questionnaire-Based Outcomes. *Autism Res*, 11, 1187–200.
- Rehabilitation Act of 1973. (1973), 29 U.S.C. §§ 701-796. Recuperado de: <https://www.access-board.gov/about/law/ra.html>
- Ribeiro, F. T. (2023). Com número de diagnósticos em crescimento vertiginoso, Transtorno do Espectro Autista ainda é desafio para pesquisa neurológica. *Jornal da Unesp*. Recuperado de: <https://jornal.unesp.br/2023/02/15/com-numero-de-diagnosticos-em-crescimento-vertiginoso-transtorno-do-espectro-autista-ainda-e-desafio-para-pesquisa-neurologica/>.
- Ribeiro, S. H., de Paula, C. S., Bordini, D., Mari, J.J., & Caetano, S.C. (2017). Barriers to early identification of Autism in Brazil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 39, 352-354.
- Rodriguez, Amy. (2019). *Increasing the Persistence of Students with Autism Spectrum Disorder in Higher Education Settings: Faculty Perspectives on the Social Skills Needs in Classroom Environments*. Master's Theses.
- Rogers, S. J. & Vismara, L. A. (2008) Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 8-38.

- Rojek, C. (2022) Globalization, cosmopolitanism, and leisure rights: The flaws of the Sao Paulo Declaration, *Loisir et Société / Society and Leisure*, 45(1), 150-162.
- Romanczyk, R.G., White, S., & Gillis, J.M. (2005). Social skills versus skilled social behavior: A problematic distinction in autism spectrum disorder. *Journal of Early Intensive Behavioral Intervention*, 2(3), 177-193.
- Sales, J. F., & Viana, T. V. (2019). Autistas na Educação Superior: superando a invisibilidade e o preconceito. *Anais do VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores*.
- São Paulo (2009). Normas Gerais de Conduta Escolar Sistema de proteção escolar. Recuperado de: <https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Normas%20Gerais%20de%20Conduta%20Escolar%20-%20Secretaria%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparativo. In: Sartori, G.; Molino, L. (Org.). *La comparación en las ciencias sociales*. Editora Alianza, 29-50.
- Schneider, S., & Schmitt, J. C. (1998). O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, 9, 49-87.
- Shum, K. K., Cho, W. K., Lam, L. M. O., Laugeson, E. A., Wong, W. S. 2 & autistaLaw, L. S. K. (2019). Learning how to make friends for Chinese adolescents with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial of the Hong Kong Chinese version of the PEERS® intervention. *J Autism Dev Disord*. 49(2), 527–541.
- Silva, M., & Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicol. cienc. prof.*, 29(1), 116-131.
- Silva, V. C. (2020). *O estudante com Transtorno de Espectro Autista nas universidades brasileiras*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Silveira, E. C. C. (s.d.) Metodologia Comparada: repensando sua relevância na construção da identidade latino-americana. *Sociedade Brasileira de Educação Comparada*. Recuperado de: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/ eventos/ trab36>
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades Sociais e adaptação à Universidade: convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151.

- Souza, L. K., & Sedyama, C. Y. N. (2012). Amizades internacionais: panorama da literatura empírica e um estudo descritivo. *Barbaroi*, 36, 6-28.
- Sobol, K, Cleveland, M, & Laroche, M., (2018). Globalization, national identity, biculturalism and consumer behavior: A longitudinal study of Dutch consumers, *Journal of Business Research*, 82, 340-353.
- Spitalniak, L. (2022, 04 de novembro). How can colleges better serve students with autism? *Higher Ed Dive*. Recuperado de: <https://www.highereddive.com/news/university-maine-autism-Sarah-Howorth/635590/>.
- Stokes, T. F., & Baer, D. M.(1977). An implicit technology of generalization. *J Appl Behav Anal. Summer*, 10(2), 349-67.
- Taylor, E. C., Livingston, L. A., Clutterbuck, R. A., Callan, M. J., & Shah, P. (2023). Psychological strengths and well-being: Strengths use predicts quality of life, well-being and mental health in autism. *Autism*, 27(6), 1826-1839.
- Tonge, B J. Bull, K. Brereton, A. & Wilson, R. (2014). A review of evidence-based early intervention for behavioural problems in children with autism spectrum disorder: the core components of effective programs, child-focused interventions and comprehensive treatment models. *Current Opinion in Psychiatry*, 27(2). 158-65.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. Editora Atlas S.A.
- Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., & Fombonne, E. (2007). Social skills training for adolescents with Asperger's syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1960–1968.
- Turner-Brown, L. M., Perry, T. D., Dichter, G. S., Bodfish, J. W., & Penn, D. L. (2008). Brief report: Feasibility of social cognition and interaction training for adults with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1777–1784.
- Webb, B., Miller, S., Pierce, T., Strawser, S. & Jones, W. (2004) Effects of social skill instruction for high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 53-62.

- Wei, X. Wagner, M., Hudson, L., Yu, J. W., & Shattuck, P. (2015). Transition to adulthood: Employment, education, and disconnection in individuals with Autism Spectrum Disorders. *Emerging Adulthood, 3*(1), 37- 45.
- White, S. W., Elias, R. Salinas, C. E., Capriola, N., Conner, C. M., Asselin, S. B., Miyazaki, Y. Mazefsky, C. A. Howlin, P., & Getzel, E. E. (2016). Students with autism spectrum disorder in college: Results from a preliminary mixed methods needs analysis. *Research in Developmental Disabilities, 56*, 29-40.
- Williams T. (1989). A social skills group for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 19*, 143-155.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *J Autism Dev Disord., 45*(7), 1951-1966
- Yamada T., Miura Y., Oi M., Akatsuka N., Tanaka K., Tsukidate N., Yamamoto T., Okuno H., Nakanishi M., Taniike M., Mohri I., & Laugeson E.A. (2020). Examining the Treatment Efficacy of PEERS in Japan: Improving Social Skills Among Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord., 50*(3), 976-997.
- Yoo, H. J., Bahn, G., Cho, I. H., Kim, E. K., Min, J. W., Lee, W. H., Seo, J. S., Jun, S. S., Bong, G., Cho, S., Shin, M. S., Kim, J. W., Park, S., & Laugeson, E. A. (2014). A randomized controlled trial of the Korean version of the PEERS® parent-assisted social skills training program for adolescents with ASD. *Autism Research., 7*(1):145–161.