

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

Ingrid Antochio

**EFEITOS DA TUTORIA POR PARES EM COMPORTAMENTOS DE UMA
CRIANÇA COM AUTISMO EM CONTEXTO ESCOLAR**

São Carlos, SP

2024

Ingrid Antochio

**EFEITOS DA TUTORIA POR PARES EM COMPORTAMENTOS DE UMA
CRIANÇA COM AUTISMO EM CONTEXTO ESCOLAR**

Orientador: Nassim Chamel Elias

São Carlos, SP

2024

*Dedico a todas as pessoas que
acreditam na educação.*



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 Ingrid Antochio, realizada em 26/04/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Nassim Chamel Elias (UFSCar)

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

Profa. Dra. Daniela Mendonça Ribeiro (UFAL)

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me guiar e me orientar.

Aos meus pais, Leny e Adriano, que sempre fizeram e fazem de tudo por mim, me incentivam e apoiam minhas escolhas. À toda a minha família, namorado e amigos, por acreditarem em mim.

Ao meu orientador Nassim, que abraçou a ideia do meu projeto e me apoiou durante todo o processo da pesquisa.

Ao Orck, meu cachorro companheiro, que enquanto eu escrevia, ele dormia, mas sempre ao meu lado.

RESUMO

O DSM-5 Revisado caracteriza o autismo por déficits persistentes na comunicação e interação social que podem se manifestar em diversos contextos, como na reciprocidade social, na comunicação verbal e não-verbal e em habilidades para iniciar, manter e compreender relacionamentos entre outros. Estas limitações prejudicam o desenvolvimento da criança em contexto social, principalmente escolar, visto que os pares possuem pouco ou nenhum repertório adequado para lidar com comportamentos que divergem daqueles que observam na maioria dos indivíduos. Diante desta demanda, o presente estudo buscou avaliar os efeitos do uso de situações estruturadas de interação social com o apoio de tutoria por pares sobre os comportamentos sociais adequados e inadequados de uma menina com diagnóstico de TEA. Participaram da pesquisa 13 alunos com desenvolvimento típico e uma aluna com diagnóstico de TEA, todos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola regular. Foi utilizado um delineamento de reversão do tipo ABAB, afim de obter os efeitos do tratamento sobre as habilidades sociais apropriadas na criança com TEA e nos colegas de sala de aula, que fizeram o papel de tutores individuais, responsáveis pelas interações sociais adequadas. Entre a linha de base inicial e a primeira fase de tratamento houve um pré-treino de tutoria com os pares, com o intuito de direcionar as interações entre eles, que correspondia em: ficar com, brincar com e falar com um amigo. Para a coleta de dados foram realizadas 21 sessões utilizando como instrumentos o diário de campo e uma tabela para registro de comportamentos, diante de quatro variáveis dependentes: pedir um objeto e responder de acordo com o pedido feito, obter a atenção do outro apropriadamente, esperar por sua vez, e olhar na direção da pessoa quando ela está falando. Houve aumento nas respostas da criança-alvo em todas as variáveis, mas esses dados não foram totalmente generalizados para ambientes externos (fora da sala de aula). Os resultados corroboram com os achados científicos, mas ainda há a necessidade de mais pesquisas nesse âmbito no contexto brasileiro com uma amostra maior.

Palavras-chave: Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Habilidades Sociais. Tutoria por pares.

ABSTRACT

The Revised DSM-V characterizes autism by persistent deficits in social communication and social interaction that can manifest themselves in different contexts, such as social reciprocity, verbal and non-verbal communication and skills to initiate, maintain and understand relationships between others. All of these limitations exponentially harm the child's development in a social context, especially at school, as peers have little or no adequate repertoire to deal with behaviors that differ from those observed in most individuals. Given this demand, the present project sought to evaluate the effects of using structured social interaction situations with the support of peer tutoring on the appropriate and inappropriate social behaviors of a child diagnosed with ASD. Thirteen students with typical development and one student diagnosed with ASD participated in the research, all enrolled in the 1st year of Primary Education at a regular school in the interior of São Paulo. An ABAB-type reversal design was used in order to obtain the effects of the treatment on appropriate social skills in children with ASD and their classmates, who played the role of individual tutors, responsible for appropriate social interactions. Between the initial baseline and the first phase of treatment there was mentoring training with peers, with the aim of directing interactions between them, which corresponded to: staying with, playing with and talking to a friend (based on English, Goldstein, Shafer, & Kaczmarek, 1997). For data collection, 21 sessions were carried out using the field diary and a table to record behaviors as instruments, considering four dependent variables: asking for an object and responding according to the request made, obtaining the other's attention appropriately, waiting turn, and look in the direction of the person when they are speaking. There was an increase in the target student's responses in all variables, but these data were not fully generalized to external environments (outside the classroom). The results corroborate the scientific findings, but there is still a need for more research in this area in the Brazilian context with other types of samples.

Key words: Special education. Autistic Spectrum Disorder. Social skills. Peer tutoring.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Número de respostas adequadas (painel superior) e inadequadas (painel inferior) em sala de aula nas quatro fases experimentais. As linhas pontilhadas verticais indicam mudança de fase experimental.....	415
Figura 2. Número de respostas adequadas (painel superior) e inadequadas (painel inferior) fora de sala de aula nas fases de linha de base. As linhas pontilhadas verticais indicam mudança de fase experimental.....	48
Figura 3. Média do número de respostas adequadas e inadequadas em sala de aula e fora de sala de aula ao longo do experimento.	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 OBJETIVO.....	18
3 MÉTODO.....	18
3.1 Participantes	18
3.2 Local.....	19
3.3 Materiais e equipamentos.....	19
3.4 Instrumentos.....	20
3.5 Delineamento	21
3.6 Procedimentos de coleta de dados.....	22
3.6.1 Pré - Intervenção	25
3.6.2 Execução da Intervenção.....	26
3.7 Procedimentos de análise de dados	33
3.8 Validade Social	35
3.9 Confiabilidade entre observadores	35
4 RESULTADOS.....	36
5 DISCUSSÃO.....	48
7 REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE A – ESTUDOS ENCONTRADOS NA REVISÃO.	59
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS	61
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARIDO - CRIANÇAS.....	64
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARIDO – TEA.....	65
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARIDO – PROFESSOR. 66	
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARIDO – AUXILIAR	69
APÊNDICE G – TABELA DE REGISTRO DE COMPORTAMENTO	72
APÊNDICE H – DESCRIÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO POR SESSÃO PARA CADA FASE DA INTERVENÇÃO.....	73
APÊNDICE I – DADOS COLETADOS NA TABELA DE REGISTRO DE COMPORTAMENTO EM CADA FASE DA INTERVENÇÃO	86
APÊNDICE J – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA CLASSE COMUM DA ESCOLA REGULAR.....	92
ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO – SP	96

APRESENTAÇÃO

Minha história com pessoas público alvo da educação especial começou na adolescência. Tenho uma tia formada em magistério com especialização em Educação Especial, que trabalhou durante muitos anos na APAE da cidade e hoje é concursada em sala de recursos multifuncionais. Quando ela ainda trabalhava na APAE, levava eu e minha prima em todos os eventos, sempre fui observadora, meus olhos brilhavam como se eu estivesse entrando em outro mundo. Ao me formar no Ensino Médio, prestei vestibulares para a área de engenharia, não passei. Fiquei um ano fazendo cursinho pré-vestibular. Ao fazer as inscrições dos vestibulares novamente, selecionei outra área, tinha decidido pela área que eu tanto admirava, a educação. Lembro-me como se fosse ontem o espanto de minha mãe, pois havia pagado as taxas dos vestibulares com o dinheiro dos meus pais (naquele período eu não trabalhava) e havia optado por mudar de área sem dizer a ninguém.

Entre no curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar no ano de 2016, a turma 016. Venho de família simples e estudar em uma universidade pública gerou uma felicidade que parecia não caber dentro de mim. Nessa universidade eu passei por coisas que eu jamais imaginei. Fiz meu primeiro estágio, participei de projetos de extensão, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do Residência Pedagógica, de diversos cursos e eventos. Conheci pessoas, fiz amigos e tive professores incríveis que levarei no coração. Só tenho a dizer que esse curso é feito com amor. Além disso tudo, foi através dessa universidade que eu realizei um dos meus sonhos, o de fazer intercâmbio. Passei cinco extraordinários meses em Mendoza, na Argentina, fazendo disciplinas no curso de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual – Motora, na Universidad Nacional de Cuyo – UnCuyo. Não tenho palavras suficientes para descrever essa experiência, as amizades que fiz, o que eu aprendi, a cultura, a língua, minhas vivências, simplesmente inesquecíveis.

Com o intercâmbio, atrasei um ano de curso, e no meu último ano ocorreu a pandemia da Covid-19. Deixei São Carlos, voltei a morar na minha cidade. Passei meses sem ter aula, elas voltaram quase no final do ano e quando voltaram, passaram a ser online. Assim consegui finalizar a graduação, sem a cerimônia de colação de grau.

Logo ao me formar, em março de 2021, entrei no meu primeiro (e único) emprego, no qual estou até hoje. Entrei como professora de educação especial e hoje sou

coordenadora pedagógica do programa de inclusão do colégio. Sempre busquei por minha formação individual para atender as demandas que o trabalho me apresentava e ainda apresenta. Em 2021 fiz pedagogia como segunda graduação e especialização em neurociência e educação. Meus sonhos não pararam por aí, então realizei mais um deles quando em 2022 voltei a estudar na UFSCar, no Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEEs como mestranda, sob orientação do Prof. Dr. Nassim Chamel Elias. Além disso, em 2023, iniciei o curso de especialização em ABA - Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, Atrasos de Desenvolvimento Intelectual e de Linguagem, oferecido pelo Instituto LAHMIEI Autismo por essa mesma universidade.

No mestrado cheguei com a proposta de investigar sobre a tutoria por pares, ainda pouco explorada no Brasil. Parecia ser um bicho de sete cabeças, mas o meu orientador abraçou a causa, me guiou e mostrou que era possível, e essa pesquisa não seria tão linda de ser realizada se não fosse por ele e por toda a ajuda que eu recebi dos colegas do grupo de pesquisa LACEDE – Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial.

Essa minha formação, do mestrado, foi realizada em tempos bons e em tempos difíceis. Em 01 de novembro de 2021 eu perdi meu avô, uma pessoa por quem eu sempre tive e sempre terei um enorme carinho. Eu senti que meu mundo iria desmoronar, mas continuei firme. Dedico essa pesquisa em especial a ele, e agradeço por ter investido na minha educação e por ter apoiado todas as minhas escolhas.

Assim, essa pesquisa é para todas as pessoas que acreditam na educação. Pesquisadores, gestores, coordenadores, professores, especialistas, equipe pedagógica e clínica. Que essa pesquisa traga frutos para diversas escolas e pesquisadores!

1 INTRODUÇÃO

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez por Eugen Bleuler, em 1911, para descrever uma característica específica da esquizofrenia. Na década de 1970, os pesquisadores identificaram que o autismo era uma condição distinta da esquizofrenia, pois apresentava fortes componentes genéticos e neurobiológicos (MARANHÃO, 2014). O DSM -3 (APA, 1980) incluiu a categoria autismo infantil, distinguindo crianças com TEA dos casos de esquizofrenia. Na quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV; APA, 1994), o autismo foi inserido na classe diagnóstica denominada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), a qual incluía: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação e Transtorno de Asperger (MARANHÃO, 2014; APA, 1994). Em janeiro de 2022 entrou em vigor a edição da CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, versão 11; Organização Mundial da Saúde [OMS], 2022), que classifica o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em: TEA com ou sem Deficiência Intelectual (DI) e com ausência/prejuízo/prejuízo leve ou nenhum prejuízo na linguagem funcional, associada a uma condição genética ou outra condição médica ou fator ambiental, associada a um problema de desenvolvimento neurológico, mental ou comportamental (OMS, 2022), saindo de uso alguns termos que antes eram utilizados.

Foram criadas diversas teorias sobre a causa do TEA. A etiologia ainda não foi completamente compreendida, mas o desenvolvimento do transtorno se atribui a fatores genéticos e ambientais. O DSM-5 Revisado (APA, 2022) caracteriza o autismo por déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos, requer a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos. Os distúrbios de comportamento podem interferir nas atividades diárias, como no sono e na ingestão de alimentos (seletividade e textura dos alimentos) (APA, 2022; CRESPO, 2020).

Pessoas com TEA podem apresentar dificuldades em lidar com estímulos simultâneos e, quando ocorre, a autoestimulação se torna uma esquivas que ajuda a pessoa a se acalmar. As agressões podem estar relacionadas com as dificuldades que essas crianças têm de expressar pensamentos e desejos. Os déficits nos desvios de linguagem, na cognição e na interação social se diferenciam a depender da intensidade (níveis 1, 2 e 3, conforme APA, 2014), ou seja, pessoas com TEA apresentam um repertório

comportamental diferente umas das outras (CARVALHO, 2012). As características aparecem no início do desenvolvimento e em proporções variadas (GONZALEZ et al., 2021).

A avaliação diagnóstica do TEA deve ser realizada por equipe multidisciplinar e, em casos de maior comprometimento, é possível perceber as características constantes nos manuais nos primeiros meses de vida. Crianças típicas produzem e respondem a estímulos sociais e começam a se comunicar antes de desenvolverem a fala. Crianças com TEA podem não ter engajamento em comportamentos sociais simples, como se atentar ao som de vozes e estabelecer contato visual (limitado), apresentam baixa responsividade, choro quase ininterrupto, inquietação constante, ausência de aconchego e de elevação dos braços, dificuldades para imitação e de apresentação de sorriso social, atraso nas competências linguísticas, entre outros. As intervenções devem ser realizadas de forma precoce, para que chances de amenizar os déficits do desenvolvimento sejam maiores (CARVALHO, 2012; MARANHÃO, 2014; ANDREOZZI, 2017; CRESPO, 2020).

Dentre os déficits no desenvolvimento de uma pessoa com TEA, nesse trabalho daremos ênfase nas questões sociais. Segundo o DSM-5-Revisado (APA, 2022, p.36), os déficits persistentes na comunicação e na interação social “em vários contextos inclui déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e habilidades no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos”. Carvalho (2012, p.3) comenta que “as habilidades sociais são comportamentos específicos que resultam em interações sociais positivas e abrangem tanto comportamentos verbais como não-verbais necessários para uma comunicação interpessoal efetiva”.

Wing (1998 apud CARVALHO, 2012) classificou as características da interação social em indivíduos com TEA em quatro categorias: 1. Isolamento Social: as poucas interações existentes são de características físicas (toque) e para satisfazer algum desejo imediato que, ao ser suprido, a criança retorna ao isolamento e à indiferença; 2. Interação Passiva: embora aceitem o contato social de outras pessoas, elas ainda se mantem passivas, sua iniciativa depende sempre de outra pessoa; 3. Interação Ativa: indivíduo inicia interação social espontaneamente, mas ainda inadequadas, principalmente com adultos (pode envolver fixações e perguntas repetitivas, persistem em assuntos de interesse); e 4. Interação Hiperformal: indivíduos que alcançam um bom desenvolvimento da linguagem, utilizam padrões de conduta e fala, conservando normas rígidas de interação social, mas podem conseguir manter um diálogo adequado.

Três estudos relacionaram as habilidades sociais à Teoria da Mente (CARVALHO, 2012; MARTÍNEZ, 2013; MARANHÃO, 2014). Conforme apresenta Maranhão (2014, p.41), “a Teoria da Mente remete à capacidade de entender ações alheias não só pela leitura de movimentos corporais, mas também de ações intencionais, a partir da atribuição a terceiros de atitudes proposicionais, isto é, crenças, desejos, pensamentos e intenções”. Esses estudos apontam que existem estágios na Teoria da Mente. Os estágios iniciais estão relacionados à atenção compartilhada, seguida do estágio da “crença”, no qual a criança permite o acesso a simbolização e a imaginação e consegue diferenciar o real do faz-de-conta. A atenção compartilhada é uma habilidade essencial para o desenvolvimento social e de linguagem, é uma forma de comunicação não-verbal que permite dividir experiências e emoções. Ressalta-se que a atenção compartilhada é tida como um preditor da Teoria da Mente, e não como um dos estágios dela. Dos 4 aos 6 anos de idade, é possível notar o desenvolvimento da segunda ordem da Teoria da Mente, “crença sobre crença”, no qual as crianças estão aptas a atribuir estados mentais a outras pessoas, percebem que a outra pessoa também pensa. Por último, há a terceira ordem, “crença sobre crença sobre crença”, em que é possível o aprimoramento da empatia, a autopercepção de sentimentos e características pessoais.

No desenvolvimento infantil, por exemplo, a Teoria da Mente aparece nos bebês com a atenção visual compartilhada ao demonstrarem interesse por rostos, ao direcionarem o olhar para terceiros, ou quando a criança sorri como resposta a um sorriso ou verbalização de terceiros. Dessa forma o indivíduo vai desenvolvendo as habilidades sociais, construindo representações mentais, fazendo relações entre os estados mentais de duas ou mais pessoas entre outros (MARANHÃO, 2014). Em pessoas com TEA existe uma alteração no desenvolvimento da Teoria da Mente e essa alteração decorreria de

déficits na capacidade de levar em consideração seu próprio estado mental, bem como o de seus pares, o que ocasionaria dificuldade em se colocar “no lugar das outras pessoas” ou em reconhecer o que a outra pessoa possa pensar ou sentir, resultando em menor crítica de si e do mundo (CARVALHO, 2012, p.20).

Andreozzi (2017) destaca que, ao longo do desenvolvimento, os comportamentos sociais tornam-se mais complexos e se apresentam ainda mais evidentes em razão das exigências do ambiente social. Na idade adulta, essa dificuldade pode ser uma barreira no âmbito profissional devido a demanda de interação com colegas e/ou clientes (ANDREOZZI, 2017). A autora ainda pontua sobre

falhas de comunicação não verbal (contato visual empobrecido, expressões faciais inadequadas durante as interações, excesso de proximidade física com o falante, gestos incompreensíveis, ausência ou baixa qualidade no engajamento em atenção compartilhada, emitir gestos não relacionados ao tópico da conversa), e verbal (incapacidade de iniciar, adentrar, manter ou deixar uma interação social e mudar de tema quando o interlocutor dá pistas de desinteresse), e inabilidade na resolução de problemas (*bullying*; provocações, dificuldade de administrar frustrações) (ANDREOZZI, 2017, p. 17-18).

Del Prette e Del Prette (2005) apresentam o conceito de três termos, sendo eles: habilidades sociais (que se aplica às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas), desempenho social (que se refere a qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas, tanto os desempenhos que favorecem como os que interferem na qualidade dos relacionamentos), e competência social (que se refere à capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura).

A competência social se desenvolve nas interações adulto-criança e criança-criança, e toda criança se beneficia desses dois tipos de interações, independentemente de sua condição. A interação adulto-criança, ou seja, interações verticais, são aquelas que envolvem um par com mais conhecimento e habilidade social, que passa para a criança habilidades de segurança e proteção. As interações criança-criança, interações horizontais, são aquelas nas quais a criança pode elaborar habilidades básicas já adquiridas com pares semelhantes socialmente (RAMOS, 2018).

As habilidades sociais representam um conjunto de comportamentos emitidos em um determinado contexto que expressa sentimentos e opiniões do indivíduo de modo pertinente à situação, facilita a iniciação e manutenção de relações sociais positivas e resulta em ajustamento escolar satisfatório (CABALLO, 2003; CARVALHO, 2012). Sua aprendizagem se inicia na infância, inicialmente com a família, e, posteriormente, em diversos contextos mais amplos como a escola e a comunidade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; CARVALHO, 2012).

Pessoas com TEA apresentam dificuldades em desenvolver as habilidades sociais, e, dessa forma, é de suma importância a presença de pessoas nos diferentes espaços educacionais e culturais, ou seja, em diferentes contextos, uma vez que esses estimulam a socialização. A escola contribui para o desenvolvimento pessoal e social,

proporcionando uma trajetória mais adaptativa e funcional (GONZALEZ et al., 2021; RAMOS, 2019).

No Brasil, o sistema de ensino caracterizou-se historicamente como excludente, ao qual cabia ao aluno adequar-se ao sistema de ensino, sendo apenas para alguns, aqueles que conseguiam reproduzir os padrões esperados (BRASIL, 2008; CRESPO, 2020). Nas últimas décadas, fruto de lutas sociais e reivindicações, iniciou-se a implementação de políticas públicas visando a inclusão e a participação de todos os alunos em escolas comuns, independentemente de sua condição.

Aponta-se aqui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que surgiu com o intuito de assegurar o direito à educação para pessoas com deficiência, garantindo participação, aprendizagem e continuidade aos níveis de ensino regular e o direito à educação especial no contraturno e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que assegura e garante o sistema educacional inclusivo, o direito de frequentar o mesmo espaço e dispor das mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem em todos os níveis de acordo com suas características e suas necessidades (RAMOS, 2019; RAMOS et al., 2021)

Aponta-se também a Legislação Brasileira (BRASIL, 1998, 1996 e 2008), que define a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, amparando a inclusão de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em escolas regulares e, asseguram o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A educação inclusiva transfere para o sistema de ensino a responsabilidade de se adaptar às especificidades de cada aluno. Destaca-se que a inclusão não é direcionada apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas, reconhecendo e adaptando-se às especificidades de cada indivíduo (BRASIL, 2015; CRESPO, 2020).

Com seus direitos pautados, alunos com TEA podem frequentar escolas comuns de ensino regular tendo acompanhamento especializado garantido mediante comprovação da necessidade (BRASIL, 2012). O contexto escolar promove espaços de aprendizagem e de interação com outras crianças da mesma faixa etária e, segundo Silva (p.17, 2018), “a convivência proporciona modelos de interação e oportunidades de vivenciar uma variedade de situações”.

Ao considerar as especificidades de cada aluno, é responsabilidade da escola desenvolver estratégias para a inclusão plena dessas pessoas no ambiente escolar (CRESPO, 2020). Tournaki e Criscitiello (2003) já mencionavam que a demanda pela inclusão escolar vinha direcionando os professores a buscarem diferentes estratégias de ensino que pudessem propiciar maior participação e envolvimento dos alunos no contexto de aprendizagem. Ramos et al. (2021) lembram que a inclusão é um desafio aos docentes, que precisam, entre outras funções, promover o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem de todos os alunos de forma qualitativa.

Alguns autores afirmam que a Intervenção Mediada por Pares (IMP) e a tutoria por pares vem sendo usadas como uma ferramenta eficaz, que contribui no processo de inclusão escolar de forma a beneficiar todos os estudantes, tutores e alunos da Educação Especial, colaborando com o desempenho das habilidades acadêmicas e das relações sociais (TOURNAKI; CRISCITIELLO, 2003; FERNANDES; COSTA, 2015; CARVALHO; GEREMIA; OSOWSKI, 2016; BASTOS et al., 2018; RAMOS, 2021).

Steinbrenner et al (2020, p.29) traz em seu estudo sobre práticas baseadas em evidências. Nele consta a instrução e intervenção baseada em pares, mais especificamente a definição de intervenção que promove os pares de crianças autistas diretamente com interações sociais e/ou outros objetivos de aprendizagem individual, em que um adulto organiza o contexto social (grupos de brincadeiras, grupos de rede) e quando necessário, fornece suporte (instruções, reforço para crianças com autismo e seus colegas). Foram encontrados 44 estudos empíricos de 1990 a 2017. A IMP é uma prática baseada em evidências.

Watkins et al. (2014) e Pierce e Schreibman (1995) entendem a IMP como uma estratégia criada para desenvolver as habilidades sociais e acadêmicas de crianças com TEA e seus pares por meio da interação, sendo que os pares geralmente são crianças com desenvolvimento típico e de idade similar ao da criança com TEA. Ramos et al. (2021) mencionam que a IMP é uma intervenção viável para escolas brasileiras por ser de fácil aplicação e coerente com ambientes naturalísticos. Além disso, mencionam que os ganhos relacionados a essa estratégia tendem a ser mantidos justamente por ser desenvolvida em um ambiente que a criança frequenta diariamente.

A IMP tem por função garantir que a implementação atenda fidedignamente o modo como foi desenvolvida a pesquisa, cujos resultados evidenciam sua eficácia, usando protocolos. Já a tutoria por pares não segue necessariamente o mesmo protocolo da IMP, pode haver ausência de instrumentos, por exemplo, com critérios para seleção dos tutores

(esses podem ser escolhidos por apreciação). A terminologia “tutoria por pares” ainda é pouco usada em estudos nacionais sobre o tema (RAMOS, 2018).

Marins (2019) defende que a tutoria por pares é uma estratégia para a atenção à diversidade, que possibilita apoio ao aluno com dificuldade – tutorado – e para aquele que irá colaborar na aprendizagem – tutor – uma oportunidade de aprofundarem seus conhecimentos. Destaca-se que o aluno tutor não substitui o papel do professor, sua ação deve ser vista como um trabalho paralelo e simultâneo ao trabalho do professor.

Hoot, Walker e Sahni (2012) elencam cinco modelos mais frequentes utilizados na ação de tutoria por pares:

- i) Tutoria por pares da classe toda: divide a turma inteira em grupos de dois a cinco alunos com diferentes níveis de habilidade e os alunos atuam como tutores, tutorados ou ambos. Acontece de duas ou mais vezes por semana, com duração aproximada de 30 minutos.
- ii) Tutoria por pares entre idades: alunos mais velhos são colocados como pares de alunos mais novos, as posições não mudam – alunos mais velhos são tutores e alunos mais novos são tutorados. Os níveis de habilidade podem ser semelhantes ou diferentes.
- iii) Estratégia de aprendizagem assistida por pares: professor coloca estudantes em pares que precisam de instrução adicional ou ajuda com um colega que pode ajudar, os grupos são flexíveis (mudam a depender da habilidade). Todos podem atuar como tutor ou tutorado em momentos diferentes.
- iv) Tutoria recíproca por pares: dois ou mais alunos alternam entre atuar como tutor e tutorado durante cada sessão, com tempo equitativo em cada função. Recompensas individuais e de grupos podem ser utilizadas para motivar e maximizar o aprendizado.
- v) Tutoria por pares da mesma idade: são dispostos em pares, podem ter níveis de habilidades semelhantes ou um aluno mais avançado pode ser colocado em par com um aluno menos avançado. Os papéis de tutor e tutorado podem ser alternados, pode ser completada dentro da sala de aula dos alunos ou em diferentes classes (Traduzido por MARINS, 2019, p.61-62).

Nesta pesquisa, foi utilizado o modelo de tutoria por pares da mesma idade, já que os participantes escolhidos como tutores e a criança tutorada eram da mesma sala de aula e da mesma idade.

Laushey e Heflin (2000) realizaram um estudo no modelo de tutoria por pares da mesma idade, ou seja, com duas classes de diferentes escolas com alunos na fase pré-escolar formada por estudantes com desenvolvimento típico e atípico, utilizando técnicas de tutoria por pares como o treino de iniciação de interações sociais. Participaram da pesquisa aproximadamente 20-25 alunos com idade de 5 anos, sendo duas crianças do sexo masculino com diagnóstico de TEA. Participaram também um professor e dois profissionais de apoio em cada uma das classes (um profissional de apoio de cada turma foi designado para trabalhar especificamente com o aluno com autismo). Na Escala de Pontuação para Autismo na Infância (CARS), as crianças com TEA obtiveram diferentes pontuações, sugestivos a uma delas ter um autismo severo e a outra autismo leve ou de alto funcionamento. As crianças com TEA apresentavam diversas habilidades, mas socialmente, cada uma tinha o mínimo de contato visual, dificuldade em ler pistas sociais e para se engajar. Os professores de ambas as turmas lecionavam no jardim de infância por 5 anos ou mais. Um professor de apoio observou o contexto e as crianças com TEA em suas salas de aula. Esse professor de apoio forneceu consultoria direta para os professores das turmas, trabalhou sobre maneiras de melhorar os repertórios acadêmico e social de cada aluno com TEA com os professores das turmas e com dois profissionais de apoio e forneceu modelos de técnicas instrucionais e de gerenciamento para adultos diretamente para as crianças. Foi aplicado um delineamento de reversão (A-B-A-B) diante dos objetivos propostos.

Nas fases “A” (linha de base ou sem intervenção) ocorreu a condição de tutoria por pares de proximidade passiva, ou seja, as crianças com TEA estavam em suas classes com colegas típicos como modelo, mas sem intervenção. Nas fases “B” (intervenção), ocorreu a tutoria por pares nos momentos livre de brincar, sendo um amigo por dia (em forma de rodízio). A proposta do estudo de Laushey e Heflin (2000) foi determinar se um procedimento de iniciação por pares ensinado para toda uma sala de aula do jardim da infância apresentaria resultados mais ou menos efetivos do que uma abordagem de aproximação livre. Os resultados foram positivos, mas ressaltaram que o procedimento só se fez eficaz considerando as capacidades dos indivíduos de observar, interpretar e imitar o comportamento de outros. Outro ponto destacado é que as porcentagens de interações sociais foram altas para crianças típicas e atípicas, resultando em melhores

efeitos a longo prazo treinar todos, em vez de focar só na criança típica ou na atípica. Era esperado que o treino com uma classe inteira, incluindo os estudantes com TEA, aumentaria a generalização de habilidades sociais através dos tutores, o que foi correspondido, houve generalização para diversos indivíduos. Ainda assim, o estudo se limita a um único ambiente e, portanto, não há dados sobre a generalização dos comportamentos aprendidos em ambientes diferentes.

Justificativa

A tutoria por pares é uma prática que vem sendo bastante pesquisada e utilizada nos meios internacionais, mas ainda é pouco conhecida no âmbito nacional. Os estudos internacionais (PIERCE; SCHREIBMAN, 1995; MUNLEY; GARVEY; MCCONNELL, 2010; GUERRERO; PADILLA, 2017; GONZALEZ, 2021) revelam que o programa de tutoria por pares tem ganhado espaço no meio internacional, sendo reconhecido em diversos países e universidades. “Os programas de tutoria entre pares representam um componente-chave da estrutura de apoio à aprendizagem nas universidades dos Estados Unidos” (MUNLEY; GARVEY; MCCONNELL, 2010, p. 277, tradução nossa).

Entretanto, não foi encontrado nenhum estudo nacional que envolvesse a tutoria por pares entre aluno com TEA e diversos alunos típicos de uma mesma classe inseridos no ensino regular, especificamente no primeiro ano do ensino fundamental I, como estratégia para desenvolver as habilidades sociais no contexto educacional com situações estruturadas

Questão que norteou a realização desta pesquisa: A tutoria por pares é eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais, mais especificamente sobre pedir por um objeto e responder de acordo com o pedido feito, obter a atenção do outro apropriadamente, esperar por sua vez e olhar na direção da pessoa quando ela está falando com ele, pensando em uma turma de primeiro ano? Tais questionamentos tornam-se relevantes ao compreender que a inclusão de fato não ocorre só do aluno com TEA estar inserido com seus pares no contexto educacional, não garantem a igualdade de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Ramos (2019) comenta que a

aprendizagem social enquanto seguridade não só de estar com todos e de usufruir das mesmas oportunidades, mas de participar efetivamente e de realizar trocas com seus pares. Aprendizagem formal enquanto construção de conhecimento, de transformação cognitiva e de produção acadêmica (p. 28).

Destaca-se a importância deste estudo para profissionais, familiares e indivíduos diagnosticados com TEA. Acredita-se que a apresentação das características dos transtornos citados favoreça o delineamento de intervenções, sob as quais há a preocupação de melhorar as habilidades sociais, principalmente no âmbito escolar, sem desconsiderar as potencialidades que cada indivíduo tem para desenvolver uma plena participação em atividades cotidianas.

2 OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa foi avaliar os efeitos do uso de situações estruturadas de interação social com o apoio de tutoria por pares sobre os comportamentos sociais adequados e inadequados de uma criança com diagnóstico de TEA.

3 MÉTODO

3.1 Participantes

Foram participantes deste estudo uma criança-alvo com diagnóstico clínico de TEA (Milena) e 13 crianças com desenvolvimento típico, todas com idade entre seis e sete anos, uma professora da classe comum da escola regular (Luiza) e uma auxiliar de sala (Ester). Os nomes são fictícios. O critério de seleção dos pares com desenvolvimento típico foi serem colegas de turma da criança com TEA. Todos os alunos estavam matriculados no 1º ano do ensino fundamental – anos iniciais.

Milena tinha 7 anos de idade no início da coleta de dados e estava matriculada na sala de primeiro ano do ensino fundamental no período da tarde, diagnosticada com autismo Nível 2 por equipe multidisciplinar de uma instituição da cidade (dados coletados em documento no prontuário escolar da aluna). O diagnóstico de autismo foi tomado a partir do laudo médico presente na escola.

Milena não frequentou a educação infantil, estava no seu primeiro ano escolar. Durante a condução desta pesquisa, ela passou a receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido na própria escola no contraturno (manhã). Não fazia uso de medicação durante a coleta de dados, apresentava alguns comportamentos descritos como agressivos (como morder, beliscar) e restrição alimentar. Possuía independência para se alimentar e na sua higiene, mas precisava de ajuda para vestir-se. Quase não permanecia sentada em sala de aula, não permanecia muito tempo realizando atividades

e brincadeiras. No início da coleta de dados, estava em período de adaptação, saía às 16h30 e depois passou a sair às 17h00. Manuseava alguns materiais escolares adequadamente (lápiz, borracha, folha) e outros não (tesoura, cola). Sabia diferenciar letras, números e símbolos, reconhecia animais, cores, vogais e outras letras do alfabeto, e conseguia reconhecer e contar até 10. Apresentava boa coordenação motora fina para manusear objetos, para pintar com diferentes materiais (lápiz, giz), mas tinha dificuldade para fazer traçados de números e letras. Não sabia escrever e nem reconhecer seu nome (na intervenção, outros alunos também não reconheciam seus nomes, fizeram o reconhecimento dos pares por meio de fotos).

Em relação às habilidades sociais, reagia muito bem com a aproximação de pessoas conhecidas e desconhecidas, gostava de dar abraços e brincava sozinha se não houvesse a interação por parte dos colegas. Fazia pouco contato visual, buscava pouca interação com outras crianças e dava pouco retorno para as interações vindas dos colegas. Apresentava uma comunicação verbal defasada, dizia palavras-chave (quando queria ir ao banheiro, por exemplo, dizia “xixi”), respondia a pedidos com “sim” ou “não” com baixa frequência e, às vezes, pegava na mão de um adulto para ir aonde ela queira. Comunicação falha para iniciar e manter uma conversa, uma fala às vezes inteligível.

Com exceção do laudo diagnóstico da criança-alvo, os outros comportamentos foram constatados por meio de observação da pesquisadora. Não havia documento detalhado de especialistas no prontuário da aluna sobre seu desenvolvimento. Os colegas de sala fizeram o papel de tutores individuais da aluna Milena, diagnosticada com TEA. Esses colegas ficaram responsáveis pela iniciação das interações sociais adequadas.

3.2 Local

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os registros de comportamento e a intervenção ocorreram em diferentes locais da escola, como na sala de aula regular, a sala de aula de artes e no recreio.

3.3 Materiais e equipamentos

Durante a intervenção foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos: caderno, lápis preto, borracha, estojo dos alunos, canetinhas, lápis de cor aquarela, giz de cera, pincel, tinta guache, folha sulfite, bexiga, massinha, lego, desenhos impressos para pintar, relógio, computador e celular.

3.4 Instrumentos

I. Diário de Campo

O diário de campo foi utilizado pela pesquisadora para anotar, de forma descritiva, os acontecimentos de cada fase da coleta de dados, com descrições não estruturadas, sem tópicos ou eixos de observação, sendo uma observação de forma geral. Na fase A de linha de base inicial, esse instrumento teve o propósito de recolher informações para decidir qual era o aluno com desenvolvimento típico mais próximo da criança-alvo, para formar o primeiro par na etapa de treino de tutoria. A utilização de diários de campo como ferramenta de pesquisa possibilita visibilizar aspectos da implicação do(a) pesquisador(a) com o campo estudado. Tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a) (PEZZATO; L'ABBATE, 2011).

II. Tabela de registro de comportamento

Este instrumento (ver Tabela 2) foi utilizado para registrar os dados em relação aos pares com a criança-alvo seguindo as mesmas propostas por Laushey e Heflin (2000), dentro das quatro habilidades que serviram como variáveis dependentes para esse estudo: pedir por um objeto e responder de acordo com o pedido feito; obter a atenção do outro apropriadamente; esperar por sua vez; e olhar na direção da pessoa quando ela está falando com ela. A técnica de registro do comportamento utilizada foi o de ocorrência, em que foi anotada a ocorrência da categoria comportamental durante cada sessão e se essa ocorrência resultou em um comportamento adequado ou inadequado. Esse instrumento foi utilizado em todas as fases da coleta de dados.

Tabela 2: Modelo da tabela de registro de comportamento.

REGISTRO DE COMPORTAMENTOS

	Ocorrências	Adequado	Inadequado	Observação
Pedir um objeto e responder de acordo com o pedido feito (inapropriado pegar um objeto mesmo depois de ter sido impedido de pegar – adequado pegar ou responder)				
Obter atenção do outro apropriadamente (inapropriado – chamar várias vezes pelo nome, ser agressivo – apropriado chamar pelo nome, conversar sobre o objeto)				
Esperar por sua vez				
Olhar na direção da pessoa quando ela está falando (inapropriado se olhar para os lados, ou para baixo – apropriado olhar em direção ao rosto)				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Fagundes (2015)

3.5 Delineamento

Foi planejada a utilização do delineamento de reversão do tipo ABAB (Cozby, 2014) para obter os efeitos do tratamento sobre as habilidades sociais apropriadas e inapropriadas de uma menina com TEA. Nas fases A, os comportamentos sociais adequados e inadequados foram observados e registrados, mas não houve intervenção e nem consequências diferenciais; nas fases B, a intervenção foi implementada e os comportamentos sociais adequados e inadequados foram observados e registrados e houve a apresentação de consequências diferenciais. Os comportamentos sociais adequados e inadequados foram registrados a partir das variáveis dependentes previamente estabelecidas: pedir por um objeto e responder de acordo com o pedido feito, obter atenção do outro apropriadamente, esperar por sua vez e olhar na direção da pessoa quando ela está falando com ele (descrito detalhadamente nas páginas 36 e 37).

Os dados de linha de base inicial foram coletados em seis sessões em dias variados. Cada dia de observação e registro dos comportamentos sociais adequados e inadequados teve duração de 30 minutos, utilizando dois instrumentos: diário de campo e tabela de registro de comportamentos. As observações foram realizadas nas dependências da escola, dentro da sala de aula com a professora da classe comum da escola regular, nas aulas de especialistas (artes), nos momentos livres e no recreio (os dados do horário de recreio foram contabilizados como dados de generalização, pois o tratamento ocorreu em sala de aula).

Antes de realizar a primeira fase do tratamento (descrito a partir da página 37, um programa de treino por tutoria (descrito a partir da página 33) foi implementado durante o tempo livre, de acordo com o horário disponibilizado pela professora da sala, para todos os alunos. Assim que foi observado um aumento significativo nas interações da criança com TEA com seus pares, houve o retorno para a linha de base (descrito na página 38), na qual as instruções do treino foram retiradas e os comportamentos foram novamente observados e registrados. Na segunda fase do tratamento (descrito a partir da página 38), a intervenção foi reintroduzida.

Todas as atividades da intervenção tiveram aproximadamente 30 minutos. A intervenção teve o intuito de desenvolver a socialização dos alunos no momento do brincar em situações estruturadas.

3.6 Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente, foi contatada a Coordenadora de Educação Especial do município onde a pesquisa foi conduzida para apresentar a pesquisa. Os documentos referentes a pesquisa precisaram ser protocolados na prefeitura da cidade para assim emitirem a autorização (ANEXO A). Após aprovação do comitê de ética, a pesquisadora retornou a contatar a Coordenadora de Educação Especial do município para solicitar a lista de escolas com matrícula de alunos com TEA. Houve a escolha de uma primeira escola a partir do critério de conveniência da pesquisadora, a que era de mais fácil acesso. Ao entrar em contato com essa primeira escola, a pesquisadora foi informada que houve mudanças e que não havia mais alunos matriculados no período da tarde, somente no período da manhã. A pesquisadora contatou uma segunda escola, também por critério de mais fácil acesso, e essa foi a escola escolhida.

As etapas da pesquisa são apresentadas no Quadro 1 e descritas mais detalhadamente abaixo deste (baseado em Vasconcellos, 2019).

Quadro 1. Síntese das etapas de pesquisa.

Etapas	Objetivos	Procedimento de Coleta de dados	Análise de Dados
Pesquisa protocolada na	Obter autorização para realizar a pesquisa em escola do município.	A pesquisa foi protocolada na prefeitura do município.	Não se aplica

prefeitura do município			
Submissão e aprovação no comitê de ética	Zelar pela preservação da integridade dos participantes, eliminando qualquer possibilidade de identificação dos envolvidos com o estudo e também dos locais de pesquisa.	O projeto de pesquisa foi submetido ao CEP através da Plataforma Brasil e aprovado pelo ofício número 5.879.872.	Não se aplica
Contato com a Educadora Especial do município	Liberação da lista de escolas com matrículas de alunos com TEA.	Após aprovação do comitê de ética, o parecer foi enviado para a educadora especial do município para liberação da lista.	Não se aplica
Pré – Intervenção			
Reunião com a diretora e professora da classe comum da escola regular	Apresentar o projeto de pesquisa.	Agendou-se uma reunião presencial para apresentação do projeto de pesquisa para a diretora e professora da classe comum da escola regular.	Não se aplica
Reunião de pais/Assinatura dos TCLE Pais	Apresentar a pesquisa para os pais dos alunos e obter os TCLE assinados (Apêndice A).	A pesquisa foi apresentada. Os pais que estavam presentes na reunião realizaram a assinatura do termo, os demais termos foram enviados no dia seguinte para os que não estavam presentes.	Não se aplica
Visita à escola/ Assinatura dos TALE Crianças, TCLE Professor e TCLE Auxiliar	Apresentar a pesquisa para as crianças e assinar os TALE Crianças (Apêndice B e C), TCLE Professor e auxiliar (Apêndice D e E).	A pesquisadora conversou com os alunos sobre a pesquisa, como ela iria acontecer. A professora, a auxiliar e todos os alunos assinaram os termos.	Não se aplica
Execução da Intervenção			

Linha de Base inicial (fase A)	Observar os participantes, obter detalhes, preencher a ficha pessoal da aluna.	Pesquisadora observou os participantes nas dependências da escola, nos momentos de aula, momentos livres e recreio. Foram seis sessões de aproximadamente 30 minutos cada. (conferir página 32 e 33)	Os dados das observações foram analisados a partir dos registros de diário de campo e do preenchimento da ficha pessoal da criança-alvo.
Pré-treino e treino: I. Procedimento de pré-treino com pares	Conversar com as crianças para serem bons amigos (ficar com, brincar com e conversar com seu amigo). A pesquisadora atuou como treinadora.	A pesquisadora conversou com as crianças sobre as diferenças físicas e pessoais, apresentou a “tabela de amigos” e explicou o que é preciso para ser um bom amigo (ficar com, brincar com e conversar com seu amigo). (conferir a partir da página 33 a 35)	Não se aplica
II. Treino de tutoria	Treinar as crianças para a intervenção. A pesquisadora atuou como treinadora.	O primeiro par da criança-alvo foi a criança que demonstrou mais aproximação. (conferir página 36)	Os dados das observações foram analisados a partir dos registros de diário de campo.
III. Variáveis dependentes	Contabilizar as variáveis dependentes.	Foram consideradas como variáveis dependentes: Pedir por um objeto e responder de acordo com o pedido feito; Obter a atenção do outro apropriadamente; Esperar por sua vez; e Olhar na direção da pessoa quando ela está falando com ele. (conferir a partir da página 36 e 37)	Não se aplica.
Primeira fase de tratamento (fase B)	Primeira etapa da intervenção.	A intervenção ocorreu em seis sessões de aproximadamente 30 minutos cada, nas dependências	Os dados foram analisados a partir das anotações na

		da escola, nos momentos livre de brincar. (conferir a partir da página 37)	Tabela de registro de ocorrências.
Retorno à linha de base (fase A)	Observar os participantes, obter detalhes.	A pesquisadora observou os participantes nas dependências da escola, nos momentos de aula, momentos livres e recreio. Foram três sessões de aproximadamente 30 minutos cada. (conferir página 38)	Os dados das observações foram analisados a partir dos registros de diário de campo.
Segunda fase de tratamento (fase B)	Segunda etapa da intervenção.	A intervenção ocorreu em seis sessões de aproximadamente 30 minutos cada, nas dependências da escola, nos momentos livre de brincar. (conferir a partir da página 38 e 39).	Os dados foram analisados a partir das anotações na Tabela de registro de ocorrências.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.6.1 Pré - Intervenção

Para iniciar a pesquisa, foram realizadas reuniões preliminares. Houve o primeiro contato com a escola, via telefone, na qual foi agendada uma reunião presencial. Na reunião presencial participaram a diretora e a professora da classe comum da escola regular e a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa, os termos de consentimento e a intervenção. Ressalta-se que nessa fase foi dada atenção às questões éticas que conduzem a pesquisa com seres humanos.

A pesquisadora foi convidada a participar de uma reunião de pais que estava para acontecer. Nessa reunião, a pesquisadora explicou sobre a pesquisa, apresentou os termos de consentimento e alguns foram assinados. Os demais termos foram entregues no dia seguinte para os pais que não haviam participado da reunião. Após uma semana todos os termos de consentimento de pais e/ou responsáveis foram assinados e devolvidos.

Em seguida, foi agendada uma data para coletar a assinatura dos outros termos, de assentimento e consentimento (alunos e professor). Ao chegar na sala de aula, a professora da classe comum da escola regular deu abertura para a pesquisadora conversar com os alunos. Foi explicado que a pesquisadora também era uma estudante, que o estudo dela envolvia aquela turma e que eles foram escolhidos para brincarem juntos. A pesquisa

foi apresentada, a intervenção foi explicada e as dúvidas e curiosidades das crianças foram sanadas. Ao perguntar se os alunos gostariam de participar, todos se mostraram animados. O termo de assentimento foi entregue para cada aluno, foi lido e todos assinaram nos devidos lugares conforme foram orientados.

A criança-alvo não havia adquirido as habilidades de escrita ainda. O termo de assentimento foi adaptado para ela, contendo um ‘joia positivo’, correspondente a sim, e um ‘joia negativo’, correspondente a não. Ela estava dispersa no momento da explicação geral. A pesquisadora foi até a sua mesa, conversou com a aluna e perguntou se ela gostaria de brincar. O termo de assentimento foi entregue e a ela pintou o quadrado correspondente ao ‘joia positivo’.

Nesse mesmo dia, a professora e a auxiliar de sala também assinaram o termo de consentimento.

3.6.2 Execução da Intervenção

Foi acordado com a professora da classe comum da escola regular e com a coordenação da escola que a intervenção seria conduzida três vezes na semana (segunda, quarta e sexta), por dois meses. Entretanto, devido ao alto índice de faltas da criança-alvo as sessões ocorreram em dias variados, tendo semanas com três sessões e semanas com duas sessões. O período de intervenção estendeu-se por três meses.

A intervenção foi dividida em Etapa 1- Linha de base inicial (fase A); Etapa 2 – Pré-Treino e Treino I. Procedimento de pré-treino com pares, II. Treino de tutoria e III. Variáveis dependentes; Etapa 3- Primeira fase de tratamento (fase B); Etapa 4- Retorno à linha de base (fase A); e Etapa 5- Segunda fase de tratamento (fase B).

Etapa 1 - Linha de base inicial (fase A)

As crianças estavam presentes, mas não foram dadas orientações específicas, nenhum tipo de intervenção ocorreu. Foram realizadas observações iniciais, os comportamentos sociais adequados e inadequados foram observados e registrados utilizando o diário de campo e a tabela de registro de comportamentos. Foram conduzidas seis sessões em dias variados, por um período de 30 minutos cada. As observações aconteceram nas dependências da escola. Milena foi observada em sala de aula (presença da professora e dos alunos), nos corredores e pátio da escola (pátio com e sem a presença de outros alunos). Algumas sessões foram conduzidas em fora da sala de aula: área externa arborizada (1ª sessão), banheiro (3ª a 6ª sessão) e cozinha dos funcionários (5ª

sessão). A escola servia merenda, mas Milena estava autorizada a comer lanche de casa e, devido a isso, fazia seu recreio separada dos outros alunos. Quando o sinal do recreio tocava, Milena permanecia na sala de aula somente na presença da auxiliar e da pesquisadora e, ao finalizar o lanche, saía para o pátio – sessões 1 a 4. Na sessão 5, Milena fez o lanche na cozinha dos funcionários (minutos mais cedo que os outros alunos para que pudesse brincar/ interagir no recreio com outras crianças). Na 6 sessão não houve observação do momento do recreio. Não havia a “hora dos amigos” em sala de aula, como descrito a seguir, para as fases de tratamento (fases B). Durante a linha de base inicial, todos os dados foram coletados somente pela pesquisadora.

Etapa 2 - Pré-Treino e Treino

O pré-treino e treino foi instrucional, no qual foram dadas orientações para as crianças, ou seja, não houve modelo para os comportamentos dos tutores. I. Procedimentos de pré-treino com pares - Durante esta fase, todos os alunos, incluindo a criança-alvo, foram treinados a ficar com, brincar com e falar com um amigo (ENGLISH, GOLDSTEIN, SHAFER, & KACZMAREK, 1997). Para esse estudo, o método de English e colaboradores foi levemente alterado para promover a generalização entre os pares (baseado em Laushey & Heflin, 2000), sendo que as díades foram trocadas diariamente. Os treinos ocorreram de acordo com o roteiro a seguir.

A pesquisadora atuou como treinadora e começou se apresentando e contando aos alunos que ela iria falar com eles pelos próximos 15-20 minutos sobre maneiras pelas quais as pessoas podem ser diferentes e maneiras pelas quais as pessoas podem ser parecidas. Explicou que todas as pessoas são parecidas de muitas maneiras e que todas as pessoas também são diferentes de muitas maneiras.

Passo 1: A pesquisadora e a professora foram até a frente da sala e foi solicitado que os alunos pensassem em cinco coisas que tornavam a pesquisadora e a professora parecidas e cinco coisas que as tornavam diferentes. Os alunos levantaram as mãos e disseram várias coisas. Parecidas: a roupa que estávamos vestindo (as duas estavam de camisetas), estávamos de sandálias, com o cabelo preso (‘rabo de cavalo’), unhas pintadas e tínhamos brincos nas orelhas. Diferentes: uma estava de calça e a outra de saia, uma estava com batom e a outra não, as cores das camisetas e dos cabelos, uma estava usando relógio e pulseiras e a outra não.

Passo 2: A pesquisadora então explicou que as pessoas não apenas parecem iguais de algumas maneiras e diferentes de outras maneiras, mas elas também são iguais e diferentes em outras áreas. A pesquisadora contou para os alunos cinco coisas sobre ela mesma: “eu gosto de comer pipoca, de brincar com o meu cachorro, de ver série, de ficar com a minha família e de viajar”. Depois foi solicitado que a professora contasse para os alunos cinco coisas sobre ela mesma de acordo com o que a própria pesquisadora havia compartilhado com as crianças: “gosto de tomar sorvete, de ficar com o meu filho e de brincar com ele, de brincar com o meu cachorro e de passear”. Em seguida, a pesquisadora relembrou as crianças que todo mundo possui coisas que são similares com outras pessoas e coisas que são diferentes das outras pessoas, e disse “às vezes nós escolhemos nossos amigos porque eles se parecem com a gente e gostam de fazer as mesmas coisas que nós gostamos. Entretanto, é divertido aprender sobre pessoas que são diferentes de nós. Às vezes, é divertido escolher amigos que gostam de coisas diferentes das que nós gostamos porque nós podemos aprender sobre coisas novas”. As crianças estavam animadas e quiseram contar sobre coisas que elas gostavam de fazer, estendemos por mais tempo a atividade para que cada um pudesse falar.

Passo 3: A pesquisadora explicou que para ajudá-los a terem a oportunidade de brincar com todos os diferentes amigos da sala, eles iniciariam um “sistema de amigos”. Nesse sistema, eles teriam um amigo por dia para brincar durante certos momentos. A professora iria avisar quando eles deveriam brincar com seus amigos. Também explicou que, como eles teriam um amigo diferente por dia, cada um teria a chance de brincar com algumas pessoas que seriam iguais a eles de muitas maneiras e algumas pessoas que seriam diferentes deles de muitas maneiras. Entretanto, explicou que se uma pessoa fosse diferente deles, eles poderiam mesmo assim ser amigos e ter um ótimo momento juntos porque eles ainda assim iriam gostar de muitas outras coisas iguais pois nem todas as crianças brincam do mesmo jeito. “Algumas crianças gostam de falar bastante e outras crianças são mais quietas, mas elas ainda podem gostar de brincar dos mesmos tipos de brinquedos”.

Passo 4: Foi criada a tabela de amigos com cartolina e velcro que continha lugares para colocar dois nomes um ao lado do outro. Também foram criados os cartões individuais com nome e fotos, levando em consideração que, por se tratar do 1º ano do ensino fundamental, alguns alunos já conseguiam ler, mas outros ainda não. A pesquisadora mostrou às crianças a tabela de amigos, que foi fixada em uma das paredes da sala de aula. Explicou-se que quando a professora dissesse a eles ‘hora do amigo’, eles

deveriam encontrar seus nomes/suas fotos e então olhar para o cartão ao lado dos seus. Aquela pessoa seria seu amigo naquele dia. Pode-se dizer que a tabela de amigos foi um dos ingredientes ativos centrais da intervenção.

Passo 5: A pesquisadora explicou que existem três coisas que cada criança precisa para ser um bom amigo. As três coisas são ficar com, brincar com e conversar com seu amigo. Explicou-se também quais requisitos estão envolvidos nas três características do bom amigo.

- *Ficar com seu amigo.* Foi dito “Isso significa que você e seu amigo deverão brincar no mesmo lugar. Algumas vezes você e seu amigo podem não querer brincar com a mesma coisa. Para ser um bom amigo, você e seu amigo devem revezar para brincar com o que o outro quer brincar. Isso significa que você e seu amigo devem brincar um pouco com o que você quer brincar e depois devem brincar um pouco com o que ele quer brincar. Mas não importa o que aconteça, vocês devem ficar juntos”.

- *Brincar com seu amigo.* “Essa parte é parecida com a anterior. Você e seu amigo devem, além de ficarem juntos na mesma área, dividir os mesmos tipos de brinquedos e brincadeiras. Vocês devem brincar juntos”. A pesquisadora também explicou que brincar com seu amigo significa se juntar a uma atividade que seu amigo está brincando, trazer um brinquedo para seu amigo ou perguntar para o seu amigo se ele gostaria de participar de alguma brincadeira.

- *Falar com seu amigo.* “Enquanto você e seu amigo estão juntos e brincando, vocês devem conversar entre si. Vocês podem conversar sobre o que estão brincando ou podem querer brincar de faz-de-conta e falar um com o outro enquanto brincam. Mesmo que seu amigo nem sempre fale com você, você deve tentar falar com ele. Eles podem ser um pouco mais tímidos e você precisará ajudá-los a falar mais”.

A pesquisadora concluiu explicando que todos os pares de amigos que fizessem um bom trabalho ficando juntos, brincando juntos e falando um com o outro poderiam colocar seus nomes em uma caixa. Todos os dias, a professora retiraria um par de amigos da caixa. Cada aluno do par que fosse sorteado poderia escolher o amiguinho para brincar no próximo dia.

II. Treino de tutoria - a criança-alvo foi designada a um amigo do dia (par). O primeiro par foi formado pela criança típica que demonstrou mais aproximação da

criança-alvo durante a primeira linha de base, de modo a não causar aversões. A sessão foi iniciada quando a pesquisadora disse aos alunos “hora dos amigos”. Então, eles olharam a tabela, procuraram por seus nomes e identificaram o seu par naquele dia. Dado o horário livre de brincar, os alunos foram instruídos a se juntarem com seus amigos do dia. O treino foi conduzido com todas as crianças que estavam presentes naquele dia. Não foi realizada nenhuma preparação no ambiente, apenas foi definido com a professora da classe comum da escola regular, a atividade estruturada a ser desenvolvida, antes do pré-treino e treino. Encerramos o treino de acordo com o tempo estabelecido previamente (aproximadamente 30 minutos).

III. Variáveis dependentes - Foram utilizadas as mesmas propostas por Laushey e Heflin (2000). As quatro habilidades estão operacionalizadas a seguir e serviram como variáveis dependentes para esse estudo. Foram registrados os dados em relação aos pares da criança-alvo.

- *Pedir por um objeto e responder de acordo com o pedido feito.* Essa habilidade foi definida como o participante pedir por um objeto e esperar a resposta de outra criança. Ele devia esperar por pelo menos 3-5 segundos pela resposta da outra criança. Se o participante esperasse e não houvesse nenhuma resposta, era contabilizado como adequado e ele deveria perguntar novamente. Uma vez que a outra criança respondia, o participante precisava agir de acordo com a resposta, contabilizando como adequado ou inadequado a depender da ação. Caso o participante não esperasse pelo intervalo de tempo, era contabilizado como inadequado. Por exemplo, se a criança que estava com o objeto desejado dissesse “não” para o pedido do participante, o participante deveria escolher outro objeto para brincar ou pedir para brincar com o objeto depois que a outra criança terminasse de brincar. Se o participante pegasse o objeto depois de ter sido impedido de pegá-lo, esse comportamento era registrado como uma resposta inadequada.

- *Obter atenção do outro apropriadamente.* Essa habilidade foi definida como chamar a outra criança pelo nome ou tocar em seu ombro. Era registrado como adequado se a criança segurasse um brinquedo ou um objeto de interesse mútuo, obtivesse a atenção da outra criança e começasse a falar sobre o brinquedo ou o objeto. Era registrado como inadequado se o participante conseguisse a atenção da outra criança através de uma atitude agressiva ou chamando repetidamente o nome da criança.

- *Esperar por sua vez.* Essa habilidade foi definida como aguardar sua vez enquanto outros se divertiam com o que ele estava esperando. Era registrado como adequado quando a criança esperava para brincar com um objeto, esperava sua vez para jogar algum jogo, esperava em uma fila para descer no escorregador sem empurrar o amigo da frente, e assim por diante (espera de aproximadamente um minuto ou mais). Era registrado como inadequado se a criança empurrasse outra, se unisse a outra criança em um brinquedo para uma única criança, ou pegasse um objeto antes da sua vez.

- *Olhar na direção da pessoa quando ela está falando com ele.* Essa habilidade foi definida como o participante olhar para alguma característica facial de outra pessoa por aproximadamente 3 segundos ao chamá-la pelo nome, fazer uma pergunta, dar um comando ou outra fala que fosse direcionada a essa criança. O participante não precisava olhar para a pessoa nos olhos, entretanto ele precisava olhar na direção do rosto da pessoa que estava falando. Era registrado como inadequado se o participante olhasse para baixo da face do falante, não estivesse virado na direção do falante ou não olhasse no rosto do falante por 3 segundos ou mais

O pré-treino e treino dos pares ocorreu somente antes da primeira fase de tratamento.

Etapa 3 - Primeira fase de tratamento (fase B): Os dados referentes às quatro variáveis dependentes foram coletados em seis sessões em dias variados por um período de 30 minutos cada, nas dependências da escola durante os momentos de brincar livremente. A cada dia os cartões foram sorteados para que cada criança tivesse a oportunidade de ser o amigo do dia da criança-alvo. As sessões foram iniciadas quando a pesquisadora disse aos alunos “hora dos amigos”. As crianças olharam a tabela, procuraram por seus nomes e identificaram o seu par naquele dia. A pesquisadora se sentou a uma distância de mais ou menos um metro da criança-alvo e registrou os comportamentos sociais adequados e inadequados na tabela de registro de comportamentos (APÊNDICE F), conforme descrito no item II. Variáveis dependentes, assim como o número de oportunidades de cada comportamento-alvo durante cada sessão. Uma oportunidade ficou definida como a possibilidade de uma das variáveis dependentes ocorrer. Para cada oportunidade registrada, uma correspondência de ocorrência ou não ocorrência foi registrada e se essa ocorrência levou a um comportamento adequado ou inadequado. O número de oportunidades teve que ser igual ao número de ocorrências mais o número de não ocorrências. Nessa fase também foi

usado o diário de campo. Em algumas sessões a professora da classe comum da escola regular registrou as ocorrências em uma segunda tabela e em outras houve apenas o registro da pesquisadora, e nesses casos, partes da intervenção foram filmadas.

Etapa 4 – Retorno à linha de base (fase A): Os comportamentos sociais adequados e inadequados foram observados e registrados utilizando o diário de campo e a tabela de registro de comportamentos. Ocorreram três sessões em dias variados, por um período de 30 minutos cada. As observações aconteceram nas dependências da escola. Todas as sessões foram observadas durante as aulas (duas sessões com a professora da classe comum da escola regular e uma sessão com professora especialista - artes) e em ambientes fora da sala de aula (pátio e corredores). Em uma sessão ocorreu observação também no banheiro. As crianças estavam presentes, mas não foram dadas orientações específicas, nenhum tipo de intervenção ocorreu. Não havia a “hora dos amigos” em sala de aula. No retorno à linha de base todos os dados foram coletados somente pela pesquisadora.

Etapa 5 – Segunda fase de tratamento (fase B): Não foi reaplicado o pré-treino e treino dos pares para a segunda fase de tratamento. Assim como na primeira fase de tratamento, os dados referentes às quatro variáveis dependentes foram coletados em três sessões em dias variados por um período de 30 minutos cada, nas dependências da escola durante os momentos de brincar livremente. Para formar o amigo do dia, foram escolhidos três alunos que haviam demonstrado maior interação com a criança-alvo na primeira fase de tratamento e três amigos que ainda não haviam feito par com ela, e assim os pares foram sorteados. As sessões foram iniciadas quando a pesquisadora disse aos alunos “hora dos amigos”. As crianças olharam a tabela, procuraram por seus nomes e identificaram o seu par naquele dia. A pesquisadora sentou-se a uma distância de mais ou menos um metro da criança-alvo e registrou os comportamentos sociais adequados e inadequados na tabela de registro de comportamentos (APÊNDICE F), conforme descrito no item III. Variáveis dependentes, assim como o número de oportunidades de cada comportamento-alvo durante cada sessão. Uma oportunidade ficou definida como a possibilidade de uma das variáveis dependentes ocorrer. Para cada oportunidade registrada, uma correspondência de ocorrência ou não ocorrência foi registrada. O número de oportunidades teve que ser igual ao número de ocorrências mais o número de não ocorrências. Nessa fase também foi usado o diário de campo. Em algumas sessões a

professora da classe comum da escola regular registrou as ocorrências em uma segunda tabela e em outras houve apenas o registro da pesquisadora, e nesses casos, partes da intervenção foram filmadas.

O pré-treino e treino ocorreram somente entre a linha de base inicial e a primeira fase de tratamento, contudo, no início e durante todas as sessões de tratamento as regras foram retomadas pela pesquisadora, professora da classe comum da escola regular e pela auxiliar, sobre o ficar com, brincar com e falar com o seu amigo. A quantidade de sessões para cada fase da intervenção foi determinada de acordo com o tempo que a pesquisadora tinha de permanência dentro da escola regular, que foi estabelecido inicialmente entre a educadora especial do município e a escola regular que receberia a pesquisadora. Estavam previstas inicialmente 6 sessões para cada fase, mas devido às intercorrências durante a intervenção, esse número foi reduzido (intercorrências como feriados prolongados e a frequência da aluna). Além disso, destaca-se que os comportamentos da criança-alvo apresentaram um padrão ao final das linhas de bases, estavam estáveis.

3.7 Procedimentos de análise de dados

Este estudo teve uma análise qualitativa em relação aos diários de campo preenchidos nas fases de linha de base e uma análise quantitativa sobre os dados das tabelas de registro de comportamento adequados e inadequados ao longo da intervenção.

O diário de campo foi utilizado pela pesquisadora para anotar, de forma descritiva, os acontecimentos de cada fase da coleta de dados. Conteve descrições não estruturadas, sem tópicos ou eixos de observação, sendo uma observação de forma geral feita a mão em folhas sulfite. Na linha de base inicial, esse instrumento teve o propósito de recolher informações para decidir qual era o aluno com desenvolvimento típico mais próximo da criança-alvo, para formar o primeiro par na etapa de treino de tutoria. Os resultados foram transcritos em documento *Word* como texto corrido separado por sessões, conforme consta no Apêndice G. Para a análise, os dados foram consultados e serviram de base para entender os comportamentos da criança-alvo quando não havia um par como tutor e qual a situação que a criança-alvo se encontrava quando houve uma ocorrência que levou a um comportamento adequado ou inadequado.

A tabela de registro de comportamentos foi utilizada para registrar os dados em relação aos pares da criança-alvo dentro das quatro habilidades que serviram como variáveis dependentes para esse estudo: Pedir por um objeto e responder de acordo com o pedido feito; Obter a atenção do outro apropriadamente; Esperar por sua vez; e Olhar

na direção da pessoa quando ela está falando com ele. A técnica de registro do comportamento utilizada foi registro de ocorrência, ou seja, foi anotada a ocorrência da categoria comportamental durante cada sessão e se essa ocorrência resultou em um comportamento adequado ou inadequado. A tabela foi utilizada em todas as fases da intervenção pela pesquisadora e pela professora da classe comum da escola regular, que atuou como segundo observador. Os resultados foram passados para uma tabela no *Word*, para melhor visualização e posterior criação de gráficos representativos (conferir tabelas no Apêndice H). Os dados foram analisados de acordo com as ocorrências de comportamentos adequados e inadequados registrados. A porcentagem de comportamentos adequados foi determinada pela divisão do número acumulado de ocorrências dos comportamentos adequados pelo número de oportunidades dos comportamentos adequados e multiplicada por 100.

As filmagens foram revisadas e as informações foram usadas para completar os dados dos instrumentos de coleta citados acima.

A partir das anotações no diário de campo, foram contabilizadas também as frequências das classes de habilidades sociais propostas como relevantes na infância por Del Prette e Del Prette (2005), conforme definidas na Tabela 2.

Tabela 2. Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância

Classes	Principais subclasses
Autocontrole e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civilidade	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe; com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito as diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência ao outro, oferecer ajuda/ compartilhar.
Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses

	conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.
Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (auto-revelação); aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor; sugerir atividade; cumprimentar, apresentar-se; elogiar, aceitar elogios; oferecer ajuda, cooperar; iniciar e manter conversação ("enturmar-se"); identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.
Habilidades sociais acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Retirada de Del Prette e Del Prette (2005).

3.8 Validade Social

Buscando mostrar a importância social dos objetivos, procedimentos e métodos adotados na intervenção dessa pesquisa, assim como os resultados refletidos no contexto em que a coleta de dados ocorreu, ao final do estudo foi realizada uma entrevista com a professora da classe comum da escola regular, para que ela apresentasse suas impressões em relação aos comportamentos da criança-alvo, em relação a mudanças comportamentais que ocorreram ao longo do tratamento e se foram positivas, negativas ou neutras. A entrevista foi gravada e transcrita em documento *Word* (a transcrição encontra-se no Apêndice I).

3.9 Confiabilidade entre observadores

Para garantir a fidelidade da intervenção, em algumas sessões os dados da coleta foram anotados em tabelas de registro de comportamentos (APENDICE F) pela pesquisadora e pela professora da sala mutuamente, e em outras, partes das sessões foram filmadas. Os resultados obtidos também foram anotados em diários de campo.

Na 1ª e 2ª fase de tratamento, a coleta de dados para cada sessão ocorreu da seguinte maneira: 7ª – registros da pesquisadora e filmagem; 8ª, 9ª, 10ª e 11ª - registros da pesquisadora e do segundo observador; 12ª – registros da pesquisadora e filmagem; 16ª, 17ª e 18ª – registros da pesquisadora e do segundo observador, 19ª – registros da pesquisadora e filmagem, 20ª e 21ª – registros da pesquisadora e do segundo observador.

Para verificar a fidelidade de registro, foi avaliada a taxa de concordância entre os registros da pesquisadora e do segundo observador. ou seja, o que havia de igual entre os registros. A diferença entre os registros foi considerada como taxa de discordância. Foi utilizada a fórmula de índice de concordância (taxa de concordância dividida pela taxa de concordância mais a taxa de discordância multiplicado por 100). Esses registros tiveram concordância em 87%.

4 RESULTADOS

Os dados foram organizados e serão discutidos diante das seguintes categorias: Linha de base inicial (fase A); Pré-treino e treino; Primeira fase de tratamento (fase B); Retorno à linha de base (fase A); e Segunda fase de tratamento (fase B).

A partir das anotações no diário de campo, foram contabilizadas as ocorrências das classes de habilidades sociais propostas como relevantes na infância por Del Prette e Del Prette (2005), conforme pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3. Quantidade total de comportamentos em cada classe de habilidade social relevante na infância para cada fase do procedimento.

Classes	Linha de base	Tratamento	Linha de Base	Tratamento	Total
Autocontrole e expressividade emocional	2	0	0	0	2
Civilidade	17	13	7	15	52
Empatia	0	0	0	0	0
Assertividade	1	2	6	3	12
Fazer amizades	1	0	0	4	5
Solução de problemas interpessoais	0	0	0	0	0
Habilidades sociais acadêmicas	7	7	9	14	37
Total	28	22	22	36	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Del Prette e Del Prette (2005).

Os valores do *d* de Cohen indicam que o tamanho do efeito foi moderado entre o Tratamento 1 e o Tratamento 2 ($d=0.76$) e entre o Retorno à Linha de Base e o Tratamento 2 ($d=0.53$). Para os outros pares, o tamanho do efeito foi pequeno ($d<0.5$).

Diante das classes apresentadas, em autocontrole e expressividade emocional, Milena conseguia acalmar-se após apresentar comportamentos inadequados como choro e se jogar no chão. Esses episódios tinham cerca de cinco a dez minutos. Ao acalmar-se, emitia outros comportamentos, como se esses episódios não tivessem acontecido. Às vezes acalmava-se sozinha, após verificar que não havia retorno para seus comportamentos inadequados (sem contato visual e sem falas direcionadas a ela, extinção sem intenção por parte da professora e auxiliar), outras vezes, acalmava-se após falas da auxiliar chamando-a para fazer algo diferente (“Vamos apagar a lousa Mi?”). Aqui, observa-se que Milena não tinha um autocontrole de seus comportamentos inadequados, ela acalmava-se devido a mudança de foco, quando tinha algo que chamava mais a sua atenção. Notou-se também a expressão de emoções positivas quando algumas colegas da turma a chamavam pelo nome e pediam por abraços simultaneamente, Milena não expressava verbalmente, mas abraçando as colegas e emitindo risos e sorrisos. Apresentou dificuldade em controlar o humor e tolerar frustrações. Outros comportamentos dentro dessa classe não foram observados na criança-alvo.

Sobre civilidade, a subclasse mais observada foi cumprimentar pessoas e despedir-se. Para cumprimentar, Milena não verbalizava “oi” de imediato, mas dava abraços. Para despedir-se também não verbalizava “*tchau*” de imediato, mas respondia sempre após a ação de um segundo indivíduo, ou seja, se uma pessoa dissesse “*tchau*”, ela dizia também, sem iniciativa por parte dela para fazer a despedida. Outras subclasses observadas foram aceitar elogios, responder perguntas e seguir regras e instruções. Os elogios eram bem aceitos por ela, porém, não apresentava a habilidade de fazer elogios. Dessa mesma maneira aconteciam com as perguntas, a aluna respondia, mas não as fazia. Além disso, pontua-se que suas respostas eram objetivas, na maioria das vezes eram sim ou não. Milena respondeu de forma adequada as oportunidades de seguir regras e instruções, tinha uma boa compreensão quando os comandos eram claros e diretos. Essa habilidade não era tão bem-vista em momentos em que a criança-alvo apresentava certa irritabilidade (frustrações, comportamentos inadequados). A criança-alvo ainda não havia adquirido habilidades para usar locuções (por favor, obrigada, desculpe) e chamar as pessoas pelo nome.

Não foram observadas habilidades em Milena em relação a classe empatia. A atenção dada pela criança-alvo para seus pares era curta e geralmente acontecia quando o par falava ou mostrava algo de seu interesse ou que fosse interativo (por exemplo, uma colega conseguiu poucos minutos de atenção mostrando à Milena que havia feito unhas postiças de massinha).

Em assertividade, poucas vezes expressou sentimentos negativos quando algo não lhe agradou ou quando não conseguiu algo que queria. Nestes casos, expressou-se resmungando, jogando-se no chão, chorando, entre outros comportamentos. Apresentou a habilidade de fazer e recusar pedidos. Para fazer pedidos, usava palavras-chaves (quando quis ir ao banheiro, disse “xixi”) e para recusar usava a palavra “não”. As outras subclasses não foram observadas na criança-alvo.

Na classe fazer amizades, foi observado somente o aceitar elogios e, com baixa frequência, o iniciar conversa. Outras habilidades dessa classe não foram observadas, assim como não foram observadas habilidades na classe solução de problemas interpessoais.

Sobre habilidades sociais acadêmicas, observou-se que ela seguia regras e instruções orais (atividade de contagem de números), observava (observou ações acadêmicas de outros colegas), prestava atenção (na auxiliar e no que seus colegas faziam), imitava comportamentos socialmente competentes (quando todos imitaram o barulho dos animais na hora da leitura), respondia perguntas, atendia pedidos e cooperava. Não foram observadas em Milena as demais habilidades dessa classe.

Os dados do diário de campo apresentados no Apêndice G sugerem algumas mudanças ao comparar os comportamentos das fases de linha de base e de tratamento. Nas fases de linha de base, comportamentos como sair da sala, pedir para ir ao banheiro e ficar andando pela sala eram bastante comuns, o que não ocorreu ou ocorreu muito pouco durante as fases de tratamento. Na fase de linha de base inicial também ocorreram comportamentos inadequados como morder, beliscar e se jogar no chão. A auxiliar ajudava a criança-alvo em quase tudo (como retirar o lanche da lancheira, abrir o pote, colocar o canudo no suco) e, ao decorrer das sessões, Milena passou a realizar diversas ações sem ajuda ou com pouca ajuda.

Nas fases de tratamento, nota-se que Milena pareceu permanecer a maior parte do tempo realizando as atividades propostas em pares, se envolveu nas brincadeiras (como o pega-pega) e fez pedidos. Outro dado interessante é que os comportamentos da criança-alvo foram muito semelhantes com todos os pares designados. Como houve a troca de

pares, pareceu que os alunos que demonstraram mais interação com Milena fizeram com que ela permanecesse mais tempo engajada nas atividades. Houve também variação nas atividades propostas (bexiga, massinha, lego, pintura com guache, lápis aquarela, material compartilhado, pintura a dedo) e Milena se engajou mais naquelas de seu interesse.

Outro dado a ser destacado é que a criança-alvo lanchava somente na presença da auxiliar e da pesquisadora (separada dos outros alunos), a escola oferece merenda e não permite que os alunos levem lanche de casa, Milena era autorizada por restrições alimentares. Nota-se também que a professora da classe comum da escola regular mantinha a porta da sala de aula aberta e em uma das sessões da linha de base ela fechou a porta. Nesse dia Milena permaneceu por mais tempo em sala de aula.

Durante a fase de tratamento, abraços, sorrisos e elogios foram utilizados como reforço positivo pela professora da classe comum da escola regular, auxiliar e pelos próprios pares (que identificaram que a criança-alvo gostava desse retorno).

As Figuras 1, 2 e 3 apresentam os dados do registro de comportamentos de acordo com o Apêndice F. A Figura 1 apresenta o número de respostas adequadas e inadequadas em sala de aula nas quatro fases experimentais. A Figura 2 apresenta o número de respostas adequadas e inadequadas fora de sala de aula nas fases de linha de base. A Figura 3 apresenta a média do número de respostas adequadas e inadequadas em sala de aula e fora de sala de aula ao longo do experimento.

Os dados da Figura 1 sugerem que o número de respostas adequadas em sala de aula sofreu um aumento nas fases de tratamento e que esse resultado se estendeu para a fase de retorno à linha de base, principalmente nas respostas de fazer contato visual, obter a atenção do par e compartilhar objetos. Nota-se também que as respostas inadequadas em sala de aula sofreram uma diminuição da primeira linha de base para as outras fases, em que algumas destas respostas não ocorreram. É importante notar que a variabilidade do número de respostas tem relação direta com os comportamentos dos pares, que eram colegas diferentes em cada sessão, e com a atividade proposta, que também era diferente em cada sessão, conforme é possível observar na tabela abaixo.

Tabela 4. Organização dos dados – Fases B (fases de tratamento).

	Par – criança típica	Situação Estruturada	Comportamentos Adequados	Comportamentos Inadequados
	Mayara	Massinha	4	5

1ª Fase de tratamento	Marcos	Lego	8	3
	Eloisa	Desenho com material compartilhado	4	0
	Larissa	Massinha	18	3
	Mariana	Pintura de desenho – lápis de cor	8	2
	Mayara	Bexiga	5	1
2ª Fase de Tratamento	Paulo	Lego	2	4
	Gabriela	Desenho com material compartilhado	7	2
	Mariana	Pintura a dedo com tinta guache	6	0
	Marcos	Pintura de desenho – lápis aquarela	10	0
	Isadora	Lego	12	4
	Larissa	Desenho livre com lápis aquarela	4	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

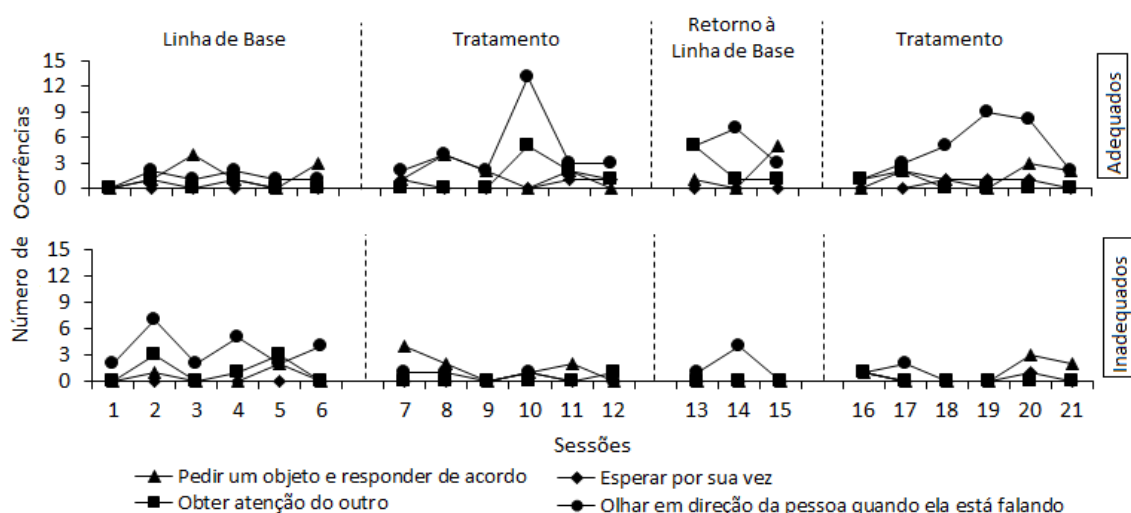


Figura 1. Número de respostas adequadas (painel superior) e inadequadas (painel inferior) em sala de aula nas quatro fases experimentais. As linhas pontilhadas verticais indicam mudança de fase experimental.

Na linha de base inicial, Milena apresentou mais respostas inadequadas do que adequadas em 5 sessões. Para obter as porcentagens mostradas abaixo foi realizada uma divisão entre as ocorrências adequadas ou inadequadas divididas pelo total dessas ocorrências multiplicado por 100. Na 1ª e 3ª sessões correram observações curtas em sala de aula, mas não houve registro de comportamentos. Na 2ª sessão, as respostas de Milena corresponderam a 73,3% inadequado, sendo 46,6% para fazer contato visual e 20% para obter a atenção do outro. Na 4ª sessão, as respostas da criança-alvo foram 60% inadequadas, com 50% dessas para fazer contato visual e 10% para obter a atenção do outro. Na 5ª sessão, apresentou 87,5% de respostas inadequadas e na 6ª sessão, houve uma melhora, sendo metade de respostas inadequadas e metade de respostas adequadas. Em sala de aula não houve registro de comportamentos para “esperar por sua vez”.

No retorno à linha de base houve uma melhora significativa nos comportamentos. Na 13ª sessão as respostas foram 91,6% adequadas, com 41,6% para contato visual e 41,6% para obter a atenção do outro. Já na 14ª sessão foram 66,6% de respostas adequadas, sendo 58,3% para contato visual. Na 15ª sessão não foram registrados comportamentos inadequados, foram 100% de respostas adequadas, com 55% para pedir um objeto e responder de acordo. Em sala de aula, nessa etapa, também não foram registrados comportamentos da variável “esperar por sua vez”.

Na primeira fase de tratamento, Mayara foi sorteada para ser o par de Milena na 7ª e na 12ª sessão. Na 7ª sessão, a interação foi maior e as respostas de Milena foram mais

inadequadas, correspondendo a 55%. Na 12ª sessão a interação foi menor, mas as respostas de Milena foram mais adequadas, correspondendo a 83,3%. O mesmo ocorreu na 9ª sessão tendo como par Eloisa, a interação foi menor, mas as respostas de Milena foram 100% adequadas. Na primeira fase, os alunos Marcos, Larissa e Mariana foram os que mais apresentaram interação com Milena. Na 8ª sessão com Marcos, Milena respondeu adequadamente 88% em relação a pedir um objeto e responder de acordo e fazer contato visual. Na 10ª sessão com Larissa, Milena apresentou 85,7% de respostas adequadas sendo 23,8% em obter a atenção do outro e 61,9% em fazer contato visual. Já na 11ª sessão, Milena obteve respostas adequadas correspondente a 80% em relação as quatro variáveis (mínimo de 10% em cada variável).

Os alunos que apresentaram maior interação na primeira fase de tratamento (Marcos, Larissa e Mariana) foram selecionados para fazerem par novamente com Milena na segunda fase de tratamento.

Na segunda fase de tratamento, na 16ª sessão, o par de Milena foi Paulo. Houve pouca interação e as respostas de Milena foram mais inadequadas (66,6%) do que adequadas (33,3). Na 17ª sessão fazendo par com Gabriela, houve uma boa interação e as respostas de Milena foram mais adequadas, correspondendo a 77,7%. Com Mariana, na 18ª sessão, houve uma redução na interação comparado a primeira fase de tratamento, mas apesar da diminuição, Milena respondeu 100% adequadamente. Na 19ª sessão, Marcos foi o par de Milena e manteve uma boa interação. A criança-alvo respondeu adequado o correspondente a 100%, sendo 90% em relação a fazer contato visual. Isadora foi o par na 20ª sessão, foi a criança que mais interagiu com Milena na segunda fase de tratamento, houve 75% de respostas adequadas. Na última sessão, 21ª, com Larissa, também houve uma redução na interação comparado a primeira fase de tratamento. Mesmo com a diminuição, as respostas de Milena foram 66,6% adequadas.

Ao aplicar o Teste-t de Student para os dados da Figura 1 (ver Tabela 4) pareando os dados das quatro medidas, Linha de Base, Tratamento 1, Retorno à Linha de Base e Tratamento 2, parece haver diferença significativa no desempenho da participante com autismo no Tratamento 1 ($t(5) = -2,247$; $p = 0.075$) e no Tratamento 2 ($t(5) = -2.481$; $p = 0.056$) em relação à Linha de Base, pois o valor absoluto de t é maior do que 2 e o valor de p é próximo de 0.05. Para o teste-t, esta mesma diferença não foi notada pareando os tratamentos com o Retorno à Linha de Base, o que pode indicar que os repertórios aprendidos no Tratamento 1 se mantiveram, mesmo com a retirada da intervenção.

Entretanto, os valores do d de Cohen indicam que o tamanho do efeito foi grande para todos os pares ($d > 0.8$), exceto quando comparados os tratamentos 1 e 2.

Tabela 4. Resultados do cálculo estatístico teste-t de Student.

Medida 1	Medida 2	t	df	P	d de Cohen
LB	Tratamento 1	-2.247	5	0.075	0.917
LB	Retorno à LB	-2.714	2	0.113	1.567
LB	Tratamento 2	-2.481	5	0.056	1.013
Retorno à LB	Tratamento 1	1.922	2	0.195	1.109
Retorno à LB	Tratamento 2	1.589	2	0.253	0.918
Tratamento 1	Tratamento 2	0.479	5	0.652	0.196

Os dados da Figura 2 foram coletados na sala de aula sem a presença da professora e dos alunos (recreio – presença somente da auxiliar e pesquisadora) e em ambientes externos, como: área arborizada, pátio, corredores, cozinha dos funcionários e banheiro. Os dados sugerem que as respostas adequadas apresentadas em sala de aula não generalizaram para os outros ambientes da escola, entretanto, nota-se que as respostas inadequadas deixaram de acontecer nestes outros ambientes, sugerindo alguma generalização.

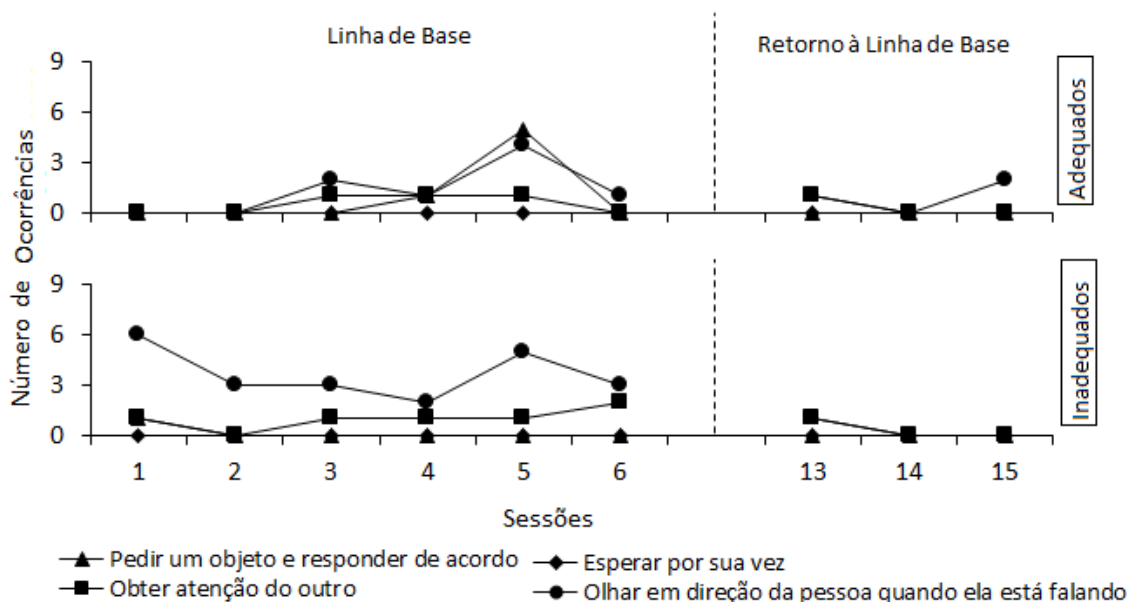


Figura 2. Número de respostas adequadas (painel superior) e inadequadas (painel inferior) fora de sala de aula nas fases de linha de base. As linhas pontilhadas verticais indicam mudança de fase experimental.

Na linha de base inicial, Milena apresentou mais respostas inadequadas do que adequadas em ambientes fora da sala de aula. Diante dessa observação, pode-se considerar que alunos com autismo tendem a apresentar mais comportamentos inadequados em ambientes menos estruturados, como o pátio e os corredores da escola. Na 1ª sessão foram 72,7% de respostas inadequadas, com mais da metade (54,5%) relacionado a contato visual. Desse total de respostas inadequadas, metade ocorreram na área externa arborizada e metade nos outros ambientes. Na 2ª sessão foram registradas 100% de respostas inadequadas, todas relacionadas a contato visual. Na 3ª, 4ª e 5ª sessão houve uma queda nos comportamentos inadequados, totalizando 57,1%, 50% e 37,5%, respectivamente. Ainda sobre a 5ª sessão, pode-se dizer que maior parte das respostas adequadas ocorreram na área ao lado da sala de aula (60%). No geral, metade das respostas adequadas estavam relacionadas a pedir um objeto e responder de acordo e 40% de contato visual. Na última sessão houve um aumento nas respostas inadequadas, passando para 83,3%, sendo metade para contato visual e 33,3% para obter a atenção do outro. Nessa etapa não houve registro da variável “*esperar por sua vez*”.

No retorno à linha de base, houve na 13ª sessão 50% de respostas adequadas e 50% de respostas inadequadas. Na 14ª não foram registrados comportamentos em ambientes fora da sala de aula. Já na 15ª sessão, a criança-alvo apresentou 100% de respostas adequadas, ou seja, da linha de base inicial para o retorno à linha de base nota-se uma melhora nos comportamentos, as respostas inadequadas quase não aconteceram. Nessas três sessões não foram registradas respostas relacionadas as variáveis “*pedir um objeto e responder de acordo*” e “*esperar por sua vez*”.

Os dados da Figura 3, em que são apresentadas as médias das respostas (calculadas dividindo-se o número de total de todas as respostas registradas pelo número de sessões em cada fase), também sugerem aumento de respostas adequadas em sala de aula e diminuição de respostas inadequadas a partir da primeira fase de tratamento tanto em sala de aula como nos outros ambientes da escola.

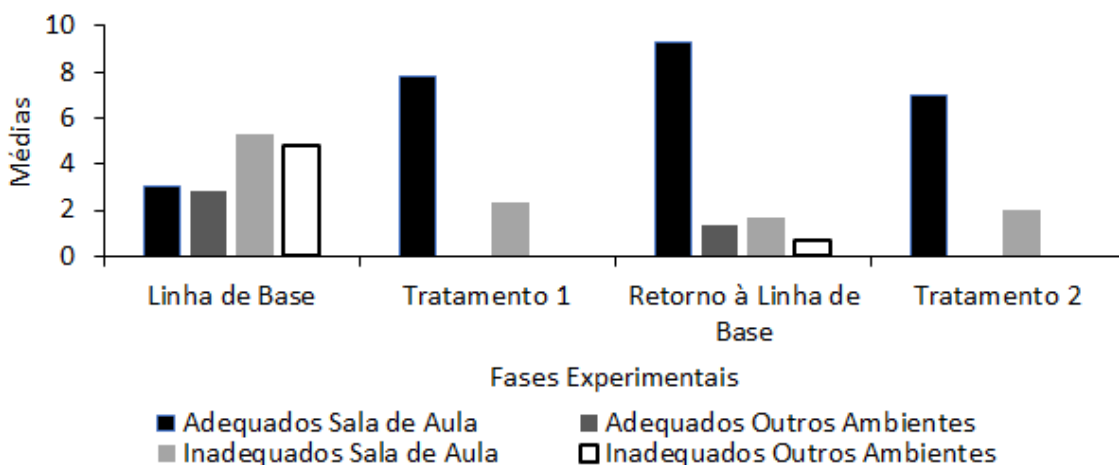


Figura 3. Média do número de respostas adequadas e inadequadas em sala de aula e fora de sala de aula ao longo do experimento.

Observa-se que na linha de base inicial, em sala de aula e fora da sala de aula as respostas inadequadas aconteceram mais do que as respostas adequadas. No tratamento 1 é possível notar uma melhora no comportamento, na qual a criança-alvo apresentou mais de 50% de respostas adequadas. No retorno à linha de base, em sala de aula os comportamentos adequados se sobressaíram em relação aos comportamentos inadequados, mas em ambientes fora da sala de aula, as respostas inadequadas, apesar de terem sido reduzidas, ainda ocorreram em uma frequência considerável. Já no tratamento 2, as respostas inadequadas permaneceram em baixa frequência, sendo que mais de 50% das respostas foram adequadas.

Não houve um protocolo específico para definir os pares, toda a turma foi utilizada, foi uma seleção por sorteio (total de 13 alunos – seis duplas e um trio). Na primeira fase de tratamento, todos os pares foram sorteados aleatoriamente. Para registro foi contabilizado a criança-alvo e cinco crianças típicas, uma criança foi sorteada para ser par de Milena mais de uma vez nessa mesma fase. Já na segunda fase de tratamento, três alunos foram sorteados aleatoriamente e três alunos que haviam se saído melhor nas interações na primeira fase de tratamento foram selecionados para fazerem par novamente com a criança-alvo.

Sobre as interações, Mayara aparentou ser uma aluna mais tímida, demonstrando pouca iniciativa em se aproximar dos colegas e iniciar uma conversa. Quando a brincadeira ocorreu em sala de aula (massinha), Milena ficou engajada na atividade com seu par, diferente de quando a brincadeira ocorreu em ambiente externo (área arborizada

- bexiga), ficou engajada com a atividade, mas a interação com o par durou metade do tempo proposto. De uma sessão para outra as interações foram reduzidas. Alguns fatores podem ter influenciado os comportamentos, como: a mudança de contexto e de brincadeira e Milena ter permanecido sentada em sala de aula na primeira atividade pode ter facilitado a interação por parte de Mayara.

Com Larissa, em ambas as sessões Milena permaneceu engajada nas atividades durante todo o tempo proposto (massinha – desenho livre com lápis aquarela), porém, na segunda sessão, Milena estava apresentando alguns comportamentos inadequados, como choro e birra e deu pouco retorno para as interações vindas de Larissa, o que pode ter levado a redução das interações comparando a sessão do tratamento 1 com a sessão do tratamento 2.

Essa redução das interações também aconteceu quando Mariana foi o par de Milena. As atividades propostas foram diferentes em cada sessão, nas duas a aluna com TEA demonstrou interesse. Na primeira sessão (atividade com lápis aquarela), Milena apresentou respostas inadequadas, tentou pegar uma cor que a amiga estava usando, mesmo a amiga dizendo “*não*”, e quando a amiga pediu um lápis emprestado, Milena não emprestou. Na segunda sessão (atividade de pintura a dedo com guache), por ser uma atividade com mais sujeira, pareceu exigir mais concentração dos alunos. Milena apresentou leve incômodo com a sujeira, precisou mais da auxiliar do que da colega que era seu par (para ajudar a limpar as mãos).

Marcos também foi o par de Milena em duas sessões e nas duas conseguiu desenvolver uma boa interação com a colega (pintura com lápis aquarela – lego). Em ambas as sessões Milena ficou concentrada durante todo o tempo proposto e Marcos foi um facilitador para essa permanência nas atividades e manutenção de comportamentos adequados. Na brincadeira com lego, Marcos percebeu que Milena estava empilhando as peças. Deixou sua montagem de lado e passou a interagir mais com a colega buscando por peças iguais às que Milena estava usando, oferecendo a ela e a ajudando a empilhar. Na atividade com aquarela, ofereceu lápis de cor diferente diversas vezes para a colega, o que pode ter reduzido o comportamento inadequado de tentar pegar uma cor sem pedir.

Paulo e Isadora também foram pares de Milena para brincar de lego. Paulo iniciou uma interação, mas como não teve retorno da colega, passou a fazer sua montagem sozinho e não buscou mais interagir com ela. Milena permaneceu metade do tempo proposto engajada na atividade, e na outra metade, perdeu o interesse, deixou seu par e foi andar pela escola. Suas respostas foram mais inadequadas do que adequadas. Isadora

teve a mesma percepção de Marcos, ajudou a colega a empilhar as peças. Milena apresentou comportamentos inadequados como choro e birra, mas diante das interações oferecidas pela colega, apresentou bom desempenho.

Eloisa e Gabriela foram o par de Milena para a atividade de desenho com material compartilhado. Com Eloisa houve pouca interação e Milena estava agitada, permaneceu pouco tempo realizando a atividade, depois saiu da sala. Com Gabriela, houve mais interações, Milena desenhou o que foi sugerido pela amiga (sol, flor) e permaneceu o tempo todo engajada na atividade. Ambas foram realizadas em sala de aula e o desempenho da aluna com TEA foi diferente em cada sessão. Pode-se dizer que, com Eloisa, Milena não permaneceu engajada por: pouca interação, por não ter tido interesse pela atividade ou pela agitação apresentada naquele dia.

Marcos e Isadora compreenderam as orientações sobre se envolver com o par. Foram dois alunos que prestaram atenção no que Milena estava fazendo e conseguiram oferecer maior interação.

Uma variável que pode ser considerada se refere às habilidades sociais dos pares, que interferiram nos resultados do comportamento da Milena, além do contexto e da atividade ser mais ou menos reforçadora para a criança-alvo. Notou-se que algumas crianças demonstraram uma interação mais competente, precisaram ser lembradas com menos frequência sobre as regras do ficar com, brincar com, e falar com o seu amigo, e outras precisaram ser lembradas com mais frequência. Diante disso, destaca-se que algumas crianças parecem ter determinadas habilidades para desempenharem de forma mais competente a função de tutor. Em alguns casos, ambas as crianças precisaram de orientações para brincarem juntas (Paulo e Milena).

No início da pesquisa, Milena tinha pouco tempo de atenção para as atividades, assim como também permanecia pouco tempo em sala de aula, saía o tempo todo. Durante a entrevista, quando a pesquisadora citou que na última atividade realizada a criança-alvo permaneceu o tempo todo ali realizando a atividade, a professora concordou e complementou dizendo: *“Aumentou, e o tempo, eu acho que ela foi também entendendo o que era para fazer, entendia o comando que o amigo estava dando. Lógico que, dependendo muito da criança, que tinha aquela criança que tinha uma oralidade melhor, até dava o comando melhor pra ela, que ela precisa mesmo do comando direto. Então aquela criança que conseguia dar aquele comando direto, ela até ficava um pouco mais, ela entendia melhor. Mas como também tem a criança que tem uma dificuldade ainda,*

até pela idade deles né, às vezes não foi nem só por causa dela, acho que às vezes foi por causa da dupla”.

A professora relatou perceber que, dependendo da criança (do par/ dupla de Milena), a criança-alvo permaneceu mais ou menos tempo engajada na atividade. Algumas crianças possuem as habilidades sociais bem desenvolvidas, outras já nem tanto, e isso atingiu todos, como consta na fala da professora: *“Nesse trabalho, o foco era ela, mas atingiu a todos. É uma atividade assim, que eu quero dar continuidade das duplas produtivas, e aquela criança que teve que melhorar o seu vocabulário, tentar se explicar para a “Milena”. Que é difícil para eles também, essa parte de explicar pro amigo [...] De dar o comando, eles estão em uma fase que eles esperam muito o comando e deles darem o comando, até onde podiam ir. Então eles saíram ganhando, foi uma interação. Eu vi isso assim, muito produtivo, positivo, o envolvimento [...]”*

Diante das falas da professora, pode-se dizer que a intervenção de tutoria por pares é efetiva para alunos com autismo em contexto de inclusão escolar, promovendo melhoras na aprendizagem, habilidades e comportamentos de alunos tutores e tutorados.

5 DISCUSSÃO

Essa pesquisa buscou apresentar o passo a passo de uma intervenção mediada por pares como estratégia para o ensino de habilidades sociais de crianças com autismo. Dessa forma, foi utilizado um delineamento de reversão do tipo ABAB (Cozby, 2014), com um treino de tutoria por pares implementado na logo após a linha de base inicial. Estudos realizados que se referem a efetividade, destacam dos dois tipos básicos de intervenção mediada por pares: por proximidade e por reforço. No primeiro as interações acontecem de forma espontânea e natural, sem uma intervenção planejada com objetivos específicos (como nas fases “A”, de linha de base), e no segundo acontece a orientação diretiva e sistemática, que causa um efeito mais eficaz (realizado nas fases “B”, de tratamento) (ODOM; STRAIN, 1984).

Notou-se uma diminuição nos comportamentos inadequados da criança-alvo principalmente relacionados ao contexto de sala de aula, no qual, desde o início das fases de intervenção, as respostas inadequadas foram reduzidas e se mantiveram assim até o final da pesquisa. Esses dados vão ao encontro daqueles encontrados por Laushey e Heflin (2000), em que houve uma regressão nos resultados dos dois participantes no retorno à linha de base, havendo um novo aumento somente quando o tratamento foi reestabelecido.

Sobre os comportamentos em outros ambientes da escola, apesar da melhora em sala de aula não se ter generalizado, observou-se que houve uma redução nas respostas inadequadas no retorno à linha de base se comparado com a linha de base inicial. Dessa forma, os resultados obtidos e descritos nesta pesquisa apoiam a hipótese de que uma intervenção mediada por pares pode contribuir para a melhor as habilidades sociais de uma criança com TEA.

Desde a etapa de treino de tutoria constatou-se que os colegas com desenvolvimento típico compreenderam as orientações recebidas pela pesquisadora, alguns seguiram mais do que outros, mas todos interviram na realização das atividades e principalmente na mediação de comportamentos, de forma que a criança-alvo estivesse envolvida nas atividades e brincadeiras propostas. NewCombe (1999) enfatiza a “necessidade de se respeitar o desenvolvimento dos pares e o quão motivadas as crianças estão para realizarem a mediação. Por se tratar de crianças pequenas, podem não realizar da forma esperada as mediações orientadas, interferindo assim nos resultados do estudo” (*apud* RAMOS, 2019, p. 131).

Na variável “*pedir um objeto e responder de acordo*” foram registradas respostas adequadas ou inadequadas para a ocorrência dos seguintes comportamentos: pegar/ puxar algo da mão de outra pessoa; fazer pedidos (para ir ao banheiro, para beber água, para usar um objeto); responder a pedidos (exemplo apagar a lousa); responder perguntas (querer ou não um item); solicitar algo/ ajuda; entregar um objeto na direção/ mão da pessoa.

Para a variável “*obter a atenção do outro*”, foram contabilizados comportamentos quando a criança-alvo apresentou movimentos com os braços acertando a professora no rosto e no braço, na intenção de pegar o livro que estava sendo usado na hora da leitura; ao ser repreendida (não mexer no armário, não correr); se jogar no chão, chorar, empurrar; beliscar, dar soco e tentativa de morder (o comportamento de se jogar no chão e choro apareceram em mais de uma sessão); pegar na mão da pessoa e sair puxando; jogar algo no chão e pisar sobre um item/ objeto.

Com relação à terceira variável, “*esperar por sua vez*”, foi o comportamento com menos registro de ocorrências. Houve poucas oportunidades para essa variável, mas essas poucas oportunidades aconteceram: ao entregar uma massinha ao par de Milena e ela teve que esperar a colega dividir entre as duas; esperar para usar a forminha de massinha/ tinta/ lápis de cor que estava sendo usado por ser par; esperar até que alguém enchesse sua

bexiga; esperar para receber sua porção de peças de lego e esperar para pegar mais peças dentro da caixa.

Para a quarta e última variável “*olhar na direção da pessoa quando ela está falando*” foram registradas ocorrências: quando a professora da classe comum, a auxiliar, os alunos da mesma turma e os de outras turmas chamavam Milena pelo nome ou falavam com ela; ao ser estimulada a fazer a imitação de um animal; ao fazerem elogios, perguntas, orientações, solicitações, comandos e ao ser repreendida.

Crianças com autismo se beneficiam da intervenção e ampliam possibilidades de interação social, aprendizagem por trocas e modelagem com outras crianças. Neste estudo refletiram-se além das habilidades de interação social, refletiram-se também nos comportamentos pré-acadêmicos (RAMOS, 2019). Milena passou a permanecer mais tempo em sala de aula, mais tempo sentada, entre outros.

Em alguns momentos do estudo houve a necessidade de uma estruturação no ambiente por meio de arranjos ambientais, como aproximar materiais que Milena iria usar na atividade, bem como afastar aqueles não seriam utilizados na tarefa, algumas atividades foram realizadas dentro da sala de aula, outras foram realizadas em ambiente externo. A disposição do ambiente pode ter influência direta sobre os comportamentos de pessoas com autismo. O ensino naturalístico é uma estratégia de ensino que vem sendo utilizada para alunos com esse diagnóstico, reconhecida como Prática Baseada em Evidências (NATIONAL AUTISM CENTER, 2013). Essa estratégia é utilizada em contextos em que o pesquisador possui um menor controle sobre as variáveis ambientais, como a escola e, conseqüentemente, sobre as interações sociais.

O reforço positivo social, na forma de abraços, sorrisos e elogios, foi usado com a criança-alvo pela professora da classe comum da escola regular, pela auxiliar e pelos próprios pares (que identificaram que a criança-alvo gostava desse retorno). O reforço positivo não foi citado no pré-treino e treino, bem como em nenhuma fase da intervenção. Os participantes utilizaram sem nenhuma instrução ou orientação e destaca-se aqui que em determinados momentos o uso do reforço fez diferença significativa no comportamento da criança-alvo. Charlop et al. (2018) apontam “a importância do reforço positivo na intervenção, já que os elogios e o retorno sobre o que está sendo feito, contribuem para que o comportamento desejado da criança-alvo, no caso os alunos com autismo, permaneça e se amplie” (*apud* RAMOS, 2019, p.132).

A presente pesquisa mostrou-se válida socialmente para crianças com autismo e crianças típicas, uma vez que todas foram capazes de praticar as habilidades sociais com

diferentes amigos. Assim como no estudo de Laushey e Heflin (2000), pode-se dizer que houve uma generalização entre os alunos, pois a criança com TEA teve contato com diferentes colegas e demonstrou maior uso das habilidades sociais em mais de um par. Além disso, os alunos típicos nem sempre foram pareados com criança-alvo, sendo capazes de assumir ora um papel de liderança, ora um papel de seguidor. (LAUSHEY; HEFLIN, 2000).

6 CONCLUSÕES

Com a inclusão de alunos da educação especial nas classes comuns das escolas regulares, se faz sempre necessário encontrar estratégias de ensino que possam ser utilizadas para o desenvolvimento das habilidades sociais e aprendizagens acadêmicas, sendo um dever da escola e de todos que nela trabalham. Penso que este estudo contribuiu no desenvolvimento dos participantes e que a partir deste estudo, novos olhares poderão surgir para o desenvolvimento de tantos outros alunos diagnosticados com autismo inseridos na escola regular.

Como limites deste estudo, os pares foram formados por meio de um sorteio, a criança com TEA teve a oportunidade de ter oito pares diferentes, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino. O sorteio poderia ter sido estruturado para que a criança-alvo tivesse tido a oportunidade de formar par com mais alunos do sexo masculino, uma vez que Marcos ofereceu muita interação e Paulo não, dificultando uma análise comparativa sobre pares meninas e pares meninos. Destaca-se a frequência da criança-alvo na escola, durante a coleta de dados teve várias faltas por motivos de doença e não, além de feriados prolongados. Isso provocou algumas alterações no que foi inicialmente planejado, variando de três sessões a nenhuma por semana. Pode-se dizer que o critério de seleção dos participantes também foi uma limitação, pois nesse estudo, o critério de seleção foi que os pares com desenvolvimento típico fossem colegas de turma da criança com TEA. Outro ponto a ser colocado foi não mensurar os comportamentos mediadores dos pares, o que impossibilita relacionar a frequência dos comportamentos da criança-alvo aos comportamentos de seus mediadores, ou seja, se houve uma melhora ou não nos comportamentos dos alunos com desenvolvimento típico após a intervenção. Também pontuo a escolha de apenas um pré-treino e treino antes da primeira fase de tratamento. Caso este pré-treino e treino fossem repetidos antes da segunda fase de tratamento, “relembrando” aos pares sobre seu papel na interação, possivelmente os

resultados seriam ainda melhores. Durante todas as sessões de tratamento as regras foram retomadas pela pesquisadora, professora da classe comum da escola regular e pela auxiliar, sobre o ficar com, brincar com e falar com o seu amigo, porém esses dados não foram sistematizados. Percebeu-se que crianças dessa idade precisam ser lembradas o tempo todo das regras, alguns mais e outros menos, mas a idade é um fator importante quando relacionado a tutoria por pares.

Senti as dificuldades de realizar um estudo cujo ambiente é pouco controlado, como é escola. É desafiador. Ao longo da pesquisa, situações interferiram diretamente no planejamento e na execução. A frequência da criança-alvo, houve dias em que fui para a escola e ao chegar recebia a notícia de que ela havia faltado, e foi preciso reprogramar com a professora da classe por diversas vezes, no início da pesquisa foi estabelecida minha presença na escola às segundas, quartas e sextas, contudo, precisei comparecer algumas terças e quintas-feiras. Foi preciso reestruturar a quantidade de sessões para uma das fases da intervenção.

É importante ressaltar que nesta intervenção, não foi só o comportamento dos pares que ampliou as habilidades da criança-alvo, mas também as situações estruturadas. Quando a aluna não demonstrava muito interesse na atividade, permanecia menos tempo engajada. Ou seja, em cada sessão envolveu dois fatores primordiais: o par e a situação estruturada.

Destaco também o engajamento da professora e da auxiliar durante todo o processo da pesquisa, dedico o sucesso da intervenção também a elas por participarem ativamente da intervenção a fim de oferecer o melhor não só para a criança-alvo, mas para todos os alunos da turma.

Para estudos futuros, considera-se necessárias novas investigações dentro dessas habilidades sociais abordando outras populações da educação especial, com demandas e/ou níveis de autismo diferentes, turmas e/ou nível de escolarização diferentes (educação infantil, fundamental II, ensino médio, outros), selecionar pares típicos que não sejam da mesma turma do aluno alvo ou selecionar somente pares típicos que demonstrem maior proximidade do aluno alvo, uma amostra maior de participantes, de forma a conhecer melhor o que a tutoria por pares pode oferecer.

A escola deve proporcionar uma educação de qualidade para todos os educandos, independentemente de suas habilidades e limitações. Deve oferecer oportunidades e suportes que levem os alunos a superar barreiras existentes. Uma das estratégias que tem se destacado é a tutoria por pares. Essa estratégia envolve dois alunos (tutor e tutorado),

em que ambos podem, por meio de interações, melhorar habilidades sociais e acadêmicas. No Brasil essa prática ainda é pouco conhecida, há a necessidade de se ampliar pesquisas voltadas à essa temática, que vem sendo considerada eficaz.

Essa pesquisa mostrou como as escolas podem melhorar o desenvolvimento de crianças com TEA só fazendo duplas, até de forma livre, ou pelo fato da professora ter mantido a porta fechada durante alguns minutos em uma das sessões. Crianças com leitura de ambiente rápida percebeu que a criança-alvo estava perdendo o interesse pela atividade e ofereceu um lápis para mantê-la engajada, ou saiu de sua atividade e foi fazer a dela, com ela. Essa pesquisa mostra que é viável sim ter bons resultados dentro da escola, com estratégias simples de aplicação, usando o que está dentro da própria sala de aula.

7 REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM III-R**. São Paulo: Manole, 1980. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (4^a. Ed.). Porto Alegre: Artmed.

APA, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Porto Alegre: Artmed, 2014.

APA, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition Text Revision (DSM-V-TR). Porto Alegre: Artmed, 2022.

ANDREOZZI, G. C. S. F. P. Ensino em grupo de habilidades sociais para pessoas com autismo: **uma revisão de literatura**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

ARANHA, V. L.; SILVA, E. Q.; GOMES, M. M.; CRUZ, A. F. Tutoria de pares: **atuação na vida acadêmica dos discentes com necessidades específicas do IFBaiano - Campus Guanambi**. Seminário Nacional e Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, vol. 7, n. 7, 11p, 2019. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9354>>. Acesso em: 05 set. 2021.

BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; PIRES, L. G.; PRETTE, Z.A.P. & PRETTE, A. Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: **Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais**. Repositório Digital Institucional UFPR. *Interação Psicologia*, 10 (1), 53-62, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/5773>>. Acesso em: 02 set. 2021.

BASTOS, J., ESTEVES, K., SILVA, O. A. R., FURLAM, N. A. O., RODRIGUES C. T., & BARBOSA F. L. A. (2018). **Modelação em vídeo e intervenção mediada por pares para promover interações sociais de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. *Acta Comportamental*, 26(2), 249-266. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/2745/274555485008/html/>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: D.O.U., 2012. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Brasília: D.O.U., 2015. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2023.

_____. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Editora Santos, 2003.

CARVALHO, L. H. Z. S. **Caracterização e análise das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, SP, 163p, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3108>>. Acesso em: 16 set. 2021.

CARVALHO, G. B. M.; GEREMIA, I.; OSOWSKI, V. S.; FREITAS, L. A. B.; ROCCA, J. Z. **Intervenção mediada por pares como estratégia de inclusão de crianças com transtorno do espectro autista**. Universidade Federal do Triângulo Mineiro: *Periódicos Científicos da UFTM*, 12 p, jan, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344076223_Intervencao_mediada_por_pares>

[_como_estrategia_de_inclusao_de_crianças_com_Transtorno_do_Espectro_Autista>](#). Acesso em: 17 set. 2021.

COZBY, P. C. (2014). **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. São Paulo: Atlas.

CRESWELL, J. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda França Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296p.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (1999). **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis: Vozes.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **O campo das habilidades sociais no Brasil**: entrevista com Almir e Zilda Del Prette. Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas em Psicologia, v.11, n.2, p.537-550, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v11n2/v11n2a12.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2021.

ENGLISH, K., GOLDSTEIN, H., SHAFER, K., & KACZMAREK, L. (1997). **Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities**: Effects of a buddy skills-training program. *Exceptional Children*, 63(2), 229-243.

ESTEVAM, C.; BASILIO, A. J.; STICCA, M. G.; VERSUTI, F. M. Programa de tutoria por pares no ensino superior: **estudo de caso**. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 19, n. 2, 185-195, jul/dez, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902018000200007>. Acesso em: 05 set. 2021.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. 17 ed. São Paulo: EDICON (2015), 240 p.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. **Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior**. Marília: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan/março, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NdbbF87fYFSTdrRwwLB8hWP/?lang=pt>>. Acesso em: 17 set. 2021.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância**. Universidade Federal de Alagoas- Maceió/AL e Universidade Federal de São Carlos – São Carlos/SP. *Psychology – Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27 (4), 658-669, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/CQwMCYVGN9tMcWVsd3Yffj/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 set. 2021.

GONZÁLEZ, O. H.; LARA, C. A. S.; GÓMEZ CAMPOS, R.; COSSIO BOLAÑOS, M.; CONTRERAS, R. E. S. **La preparación de los maestros para estimular la socialización de los educandos con autismo em condiciones de inclusión**. Bauru:

Revista Brasileira de Educação Especial, v.27, e0197, p. 355-370, jan./dez., 2021.
Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Q634NMSTTS85v7pwJJtbHVd/>>.
Acesso em: 20 set. 2021.

GUERRERO, L. C.; PADILLA, E. M. **Habilidades sociais y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA)**. Estudios Pedagógicos XLIII, N° 2: 47-64, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n2/art03.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2021.

LAUSHEY, K. M., & HEFLIN, L. J. (2000). **Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors**. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30(3), 183-193.

MARANHÃO, S. S. A. **Caracterização de aspectos da cognição social, habilidades sociais e funções executivas de crianças diagnosticadas com Transtorno Autista e Transtorno de Asperger**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 263p, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17564>>. Acesso em: 16 set. 2021.

MARINS, K. H. C. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para aluno com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 190p, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12395/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MARTÍNEZ, R. A. **Desarrollo de la cognición social en personas con trastorno de espectro autista**. Revista Chilena de Terapia Ocupacional, vol. 13, n.2, p. 11-19, dez, 2013. Disponível em: < <https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/30211>>. Acesso em: 19 set. 2021.

NATIONAL AUTISM CENTER (Ed.). Evidence-based practice autism in the schools: aguide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders. 2. ed. Randolph, Massachusetts: National Autism Center, 2013.

ODOM, S.; STRAIN, P. **Peer-Mediated Approaches to Promoting Children's Social Interaction: A Review**. American Journal Orthopsychiatric, v. 54, n. 4, p. 544-557, 1984.

PEZZATO, L. M., & L'ABBATE, S. (2011). **O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: Potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, 21(4), 1297-1314.

PIERCE, K.; SCHREIBMAN, L. Increasing complex social behaviors in children with autism: **Effects of peer-implemented pivotal response training**. Journal of Applied

Behavior Analysis, v. 28, 285-295, 1995. Disponível em: <
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279826/>>. Acesso em: 04 set. 2021.

RAMOS, F. DOS S., DE BITTENCOURT, D. D., CAMARGO, S. P. H., & SCHMIDT, C. (2018). **Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>

RAMOS, F. S.; BITTENCOURT, D. D.; CAMARGO, S. P. H.; SCHMIDT, CARLO. **Intervenção mediada por pares no engajamento acadêmico de alunos com autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial. Bauru, v.27, p. 759-776. 2021. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/LNvh3XNGkRyHxKsk6v8XXJR/?format=pdf&lang=pt>>
. Acesso em: 11 jan. 2024.

RAMOS, F. S. Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: **aprendizagem no contexto de inclusão.** Tese (Doutorado em Educação). Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 233p, 2019. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20485>>. Acesso em: 15 set. 2021.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: MC Graw-Hill, 2006.

SCHMIDT, C.; RAMOS, F. S.; BITTENCOURT, D. D. Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo. **Práticas Inclusivas na Educação Básica.** Santa Maria, 2019, p. 87-104. Disponível em: <
<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Pr%C3%A1ticas-Educacionais-Inclusivas-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica.pdf>>. Acesso em: 11 jan 2024.

SILVA, J. R. A. **Habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE).** Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: Universidade Federal do Amazonas- Biblioteca de Teses e Dissertações, 132f, 2018. Disponível em; <
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6534>>. Acesso em: 10 set. 2021.

SOUZA, J. V.; MUNSTER, M. A. V.; LEIBERMAN, L.; COSTA, M. P. R. Programa de formação de colegas tutores: **a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física.** Ponta Grossa: Práxis Educativa, v. 12, n. 2, p. 373-394, maio/ago., 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 05 set. 2021.

STEINBRENNER, J. R.; HUME, K.; ODOM, S. L.; MORIN, K. L.; NOWELL, S. W.; TOMASZEWSKI, B.; SZENDREY, S.; MCINTYRE, N. S.; YUCESOY-OZKAN, S.; SAVAGE, M. N. Evidence-Based Practices for children, youth, and young adults with autism. UNC – The University of North Carolina, 143 p, 2020. Disponível em:

<<https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2024.

TOURNAKI, N.; CRISCITIELLO, E. **Using peer tutoring as a part of successful behavior management**. *Teaching Exceptional Children*, v. 36, n. 2, p. 22-29, maio/jun. 2003. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005990303600203>>. Acesso em: 04 set. 2021.

VALADÃO, C. T.; GOULART, C.; RIVERA, H.; CALDEIRA, E.; FILHO, T. F. B.; FRIZERA-NETO, A.; CARELLI, R. **Analysis of the use of a robot to improve social skills in children with autism spectrum disorder**. *Res. Biomed. Eng.*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 161-175, jun. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reng/a/F8Pr3YCWsC3P99dwzQJqrVx/?format=pdf&lang=en>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

VASCONCELLOS, T. S. P. **Jogos de tabuleiro: recurso lúdico na apropriação de leitura e escrita de crianças em situação de vulnerabilidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11351>.

WATKINS, L. et al. **A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, 1070-1083, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266567386_A_Review_of_Peer-Mediated_Social_Interaction_Interventions_for_Students_with_Autism_in_Inclusive_Settings>. Acesso em: 04 set. 2021.

World Health Organization. ICD-11 International Classification of Diseases for mortality and Morbidity Statistics. Eleventh Revision. Reference Guide [Internet]. 2022. Disponível em: <<https://icdcdn.who.int/icd11referenceguide/en/html/index.html>>. Acesso em: 18 out. 2023.

APÊNDICE A – ESTUDOS ENCONTRADOS NA REVISÃO.

Referência	Palavras de busca	de População	Base de Dados
ARANHA; SILVA; GOMES; CRUZ, 2019.	Tutoria / pares	Necessidades específicas (surdez total e parcial. Distúrbios de leitura e escrita, baixa visão somada a deficiência intelectual com mobilidade reduzida e cegueira total)	Google Scholar
BASTOS et al., 2018	Pares/ Autista/ Habilidades Sociais	Autista	Google Scholar
CARVALHO; GEREMIA; OSOWSKI, 2016	Habilidades sociais/ TEA/ Pares	Autista	Google Scholar
ESTEVAM; BASILIO; STICCA; VERSUTI, 2018	Tutoria / Pares	Pessoas típicas	Scielo
FERNANDES; COSTA, 2015	Tutoria/ Pares/ Educação Especial	Deficiência visual	Scielo
GONZÁLEZ et al., 2021	Social skills/ autismo	Autista	Scielo
GUERRERO; PADILLA, 2017	Social skills/ autismo	Autista	Scielo
MARINS, 2019	Tutoria/ Pares/ Educação Especial	Deficiência intelectual	Google Scholar
MUNLEY; GARVEY; MCCONNELL, 2010	Tutoring / peer	Alunos Típicos	Google Scholar
PIERCE; SCHREIBMAN, 1995	Social skills/ autism/ peer	Autista	Google Scholar
RAMOS, 2019	Tutoria/ Pares/ autismo	Autista	Google Scholar
SILVA, 2018	Habilidades sociais/ TEA	Autista	BDTD
SOUZA; MUNSTER;	Tutor, educação	Deficiência intelectual associada ao TEA	Google Scholar

LEIBERMAN;
COSTA, 2017

VALADÃO et al., 2016.	Social skills/ autismo	Autista	Scielo
--------------------------	---------------------------	---------	--------

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH/ UFSCar)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU RESPONSÁVEIS)

(Resolução CNS 466/2012)

Prezado/a Senhor/a,

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Tutoria por pares no ensino de habilidades sociais para crianças com autismo em contexto escolar”. Essa pesquisa é parte do projeto de mestrado da aluna Ingrid Antochio, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, sob orientação do Prof Dr Nassim Chamel Elias.

Essa pesquisa terá como objetivo investigar os efeitos do ensino de um tipo de tutoria por pares para alunos de uma sala de aula da Educação Infantil/Ensino Fundamental I sobre os comportamentos sociais de crianças com diagnóstico de TEA e seus colegas matriculados na mesma sala. As crianças participarão de atividades e brincadeiras em duplas chamada de “Hora dos amigos”, dentro da sala de aula e no recreio. As duplas serão trocadas a cada dia, para todos terem a chance de brincar com todos. O objetivo dessas atividades e brincadeiras é que as crianças aprendam as melhores formas de ficar, brincar e conversar com um amigo, independente de alguma diferença que o amigo apresente.

A participação é voluntária, estando à vontade para interromper a participação do seu/sua filho/a na pesquisa a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se assim o desejar, basta informar a pesquisadora presencialmente ou por e-mail. Neste caso, a pesquisadora irá encaminhar um documento confirmando a retirada do consentimento e o encerramento de sua participação. A recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em relação com o(a) pesquisador(a) ou com a instituição responsável.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, é importante notar que alguns riscos e benefícios podem ocorrer. Sobre os benefícios, vale ressaltar que a participação das crianças contribuirá de maneira social e científica e é possível que contribua não somente para questões relacionadas as habilidades sociais, mais em outros âmbitos como acadêmico e comportamental. Contudo, também há riscos, mas que serão tomadas as devidas precauções para que estes não ocorram, como, por exemplo: (i) stress ou irritabilidade devido a ansiedade gerada pelas atividades em duplas; (ii) estranhamento ou frustração de estar com desconhecidos (a pesquisadora); (iii) a criança pode cair durante a realização da atividade ou esbarrar em algum objeto; (iv) a criança pode levar algum

material à boca; (v) a criança pode não querer retornar às atividades normais em sala de aula. Para evitar e/ou reduzir os riscos apresentados, a pesquisadora, formada em Educação Especial e com experiência na área, estará presente em todas as fases da pesquisa e está apta para reconhecer e tratar qualquer situação aversiva ou de desconforto. Para evitar os possíveis danos, as atividades que os alunos desenvolverão durante a pesquisa serão aquelas que eles já estão acostumados e que poderão, inclusive, ser adaptadas, não serão utilizados materiais que possam gerar algum tipo de dano físico, as instruções serão fornecidas de forma simples e a sala será arranjada pela própria pesquisadora para evitar tumulto e excesso de barulho na sala. Além disso, sempre que a criança solicitar ou for notado algum indício de stress, irritabilidade, frustração, ansiedade ou dor, a sessão será interrompida; se for o caso, nessa oportunidade, o senhor/a senhora poderá informar o seu desejo de retirar sua criança da pesquisa, sem qualquer ônus.

Estão previstas, inicialmente, três sessões semanais aproximadamente 30 minutos, por dois meses. Durante toda a pesquisa, a pesquisadora estará presente para tomar os devidos cuidados e precauções e garantir o bem-estar das crianças. Algumas atividades serão filmadas e os comportamentos das crianças serão registrados pela pesquisadora. Em nenhum momento essas filmagens serão compartilhadas ou exibidas para quaisquer outras pessoas que não sejam a pesquisadora e o orientador da pesquisa. As filmagens serão mantidas em arquivo digital, sob responsabilidade dos pesquisadores, por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa e, então, serão apagadas.

Em caso de qualquer dúvida, antes, durante ou após a pesquisa, a pesquisadora estará à disposição para responder qualquer tipo de questionamento sobre os procedimentos utilizados ou a pesquisa em si. É importante que esteja ciente que a participação é voluntária, e, portanto, seu filho/sua filha não é obrigado(a) a aceitar participar da pesquisa, assim como, caso ache necessário: (a) a qualquer momento, você pode retirar seu consentimento; (b) sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição; e (c) sua recusa não gerará nenhum tipo de ônus financeiro.

As informações que são importantes para nós são as respostas da sua criança, por isso, esclarecemos que: (a) as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação; (b) os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação da criança (caso haja a necessidade, nomes fictícios serão utilizados para divulgar os dados da pesquisa) e (c) ao final da pesquisa, o senhor/a senhora receberá informações sobre o desempenho obtido por seu filho/sua filha.

A participação na pesquisa não gerará nenhum custo ou ônus para o senhor/a senhora e a pesquisadora se dispõe a realizar a pesquisa nos dias e horários que forem mais convenientes para as crianças e para a instituição/escola. Caso ocorra qualquer tipo de dano ou gastos comprovadamente decorrentes da pesquisa, o senhor/a senhora terá direito à indenização mediante comprovação do ocorrido. Os pesquisadores estarão disponíveis para qualquer tipo de assistência que for necessária.

O senhor/a senhora receberá uma via deste termo, que deverá ser rubricada em todas as páginas, no qual constam o telefone, o e-mail e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do(a) seu(sua)

filho(a), a qualquer momento. O senhor/a senhora poderá ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado e também ao relatório final com os resultados da pesquisa. A criança também será consultada e somente fará parte da pesquisa se ela assentir em participar.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho/minha filha na pesquisa e concordo com a participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar. A principal ação do CEP é analisar todos os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, em qualquer uma das áreas do conhecimento. A missão do CEP é prezar pela seguridade aos direitos dos participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado, fazendo cumprir o disposto nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos. Também é papel do CEP, fiscalizar, educar, ensinar preceitos éticos relacionados à pesquisa envolvendo seres humanos. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do CNS, e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. O CEP da Universidade Federal de São Carlos está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar, localizada no prédio da Reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Desta forma, o CEP da UFSCar têm a função neste projeto em educar, orientar e aprovar as questões éticas envolvidas, assim como fiscalizá-las para garantir o cumprimento das normas por eles estabelecidas.

Local e data: _____, ____/____/____

Ingrid Antochio

Contato telefônico: (19)997397768

e-mail: ingrid.antochio@estudante.ufscar.br

Prof Dr Nassim C Elias

Contato telefônico: (16)997121423

e-mail: nassim@ufscar.br

Nome/Assinatura do Responsável

Nome do filho/ da filha

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARIDO - CRIANÇAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH/ UFSCar)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS) (Resolução CNS 466/2012)

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa em que você terá atividades divertidas com seus colegas, em duplas com sua/seu professor/a e com a professora Ingrid. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber se você vai gostar de fazer várias atividades com um ou mais colegas da forma que vamos organizar.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se não quiser participar ou se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm a mesma idade que você e são da sua sala de aula.

As atividades serão feitas na sua sala de aula e durante o recreio, na escola que você estuda. Você vai brincar com seus colegas. Pode ser que você sinta cansaço e desinteresse, se isso acontecer, você pode falar com seu/sua professor/a, com a Profa Ingrid ou avisar seus pais. Caso aconteça algo errado, você também pode falar com seu/sua professor/a, com a Profa Ingrid ou avisar seus pais. Mas há coisas boas que podem acontecer como você gostar e se divertir com as atividades em dupla com seus colegas.

Ninguém precisará saber que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados para que outras crianças assim como você, possam se beneficiar dessas atividades em dupla; mas sem identificar as crianças que participaram.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Tutoria por pares no ensino de habilidades sociais para crianças com autismo em contexto escolar”. Entendi as coisas ruins e as boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo ou com raiva de mim. A professora-pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Nome/Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARIDO – TEA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH/ UFSCar)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS) (Resolução CNS 466/2012)

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa em que você terá atividades divertidas com seus colegas, em duplas com sua/seu professor/a e com a professora Ingrid. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber se você vai gostar de fazer várias atividades com um ou mais colegas da forma que vamos organizar.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se não quiser participar ou se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm a mesma idade que você e são da sua sala de aula.

As atividades serão feitas na sua sala de aula e durante o recreio, na escola que você estuda. Você vai brincar com seus colegas. Pode ser que você sinta cansaço e desinteresse, se isso acontecer, você pode falar com seu/sua professor/a, com a Profa Ingrid ou avisar seus pais. Caso aconteça algo errado, você também pode falar com seu/sua professor/a, com a Profa Ingrid ou avisar seus pais. Mas há coisas boas que podem acontecer como você gostar e se divertir com as atividades em dupla com seus colegas.

Ninguém precisará saber que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados para que outras crianças assim como você, possam se beneficiar dessas atividades em dupla; mas sem identificar as crianças que participaram.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Tutoria por pares no ensino de habilidades sociais para crianças com autismo em contexto escolar”. Entendi as coisas ruins e as boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo ou com raiva de mim. A professora-pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

SIM 

NÃO 

_____, ____ de _____ de _____.

Nome/Assinatura da professora

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARIDO – PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH/ UFSCar)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

(Resolução CNS 466/2012)

Prezado/a Senhor/a,

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “Tutoria por pares no ensino de habilidades sociais para crianças com autismo em contexto escolar”. Essa pesquisa é parte do projeto de mestrado da aluna Ingrid Antochio, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, sob orientação do Prof Dr Nassim Chamel Elias.

Essa pesquisa terá como objetivo investigar os efeitos do ensino de um tipo de tutoria por pares para os alunos de sua sala de aula sobre os comportamentos sociais de crianças com diagnóstico de TEA e seus colegas matriculados na mesma sala.

A participação é livre e voluntária, estando à vontade para interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se assim o desejar, basta informar a pesquisadora presencialmente ou por e-mail. Neste caso, a pesquisadora irá encaminhar um documento confirmando a retirada do consentimento e o encerramento de sua participação. A recusa em participar ou a retirada do consentimento não envolverá prejuízos ou comprometimentos em relação com o(a) pesquisador(a) ou com a instituição responsável.

Sua participação constará de responder uma entrevista, ao final da pesquisa, sobre suas impressões em relação aos comportamentos da criança com autismo, em relação a mudanças comportamentais que ocorreram ao longo do projeto e se foram positivas, negativas ou neutras. Essa entrevista durará no máximo 20 minutos e será registrada em gravador de áudio. Além disso, será solicitado que o/a senhor/a participe de algumas fases do procedimento junto com a pesquisadora, como sortear pares de amigos para trabalharem juntos em sala de aula, pedir que os alunos pensem em cinco coisas que tornam a pesquisadora e o/a professor/a parecidos/as e cinco coisas que os/as tornam diferentes para lembrar as crianças que todo mundo possui coisas que são similares com outras pessoas e coisas que são diferentes, contar para os alunos cinco coisas sobre você. Estão previstas, inicialmente, três sessões semanais de aproximadamente 30 minutos, por dois meses.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, é importante notar que alguns riscos e benefícios podem ocorrer. Sobre os benefícios, vale ressaltar que a sua participação e das crianças de sua sala contribuirão de maneira social e científica e é

possível que contribua não somente para questões relacionadas as habilidades sociais, mais em outros âmbitos como acadêmico e comportamental. Contudo, também há riscos, mas que serão tomadas as devidas precauções para que estes não ocorram, como, por exemplo: (i) stress ou irritabilidade devido a ansiedade gerada por novas atividades em duplas durante sua aula; (ii) desconforto, estranhamento ou frustração de estar com desconhecidos (a pesquisadora); (iii) sensação de perda de controle da atividade em sala de aula que será gerenciada pela pesquisadora; (iv) as crianças podem não querer retornar às atividades normais em sala de aula. Para evitar e/ou reduzir os riscos apresentados, a pesquisadora, formada em Educação Especial e com experiência na área estará presente em todas as fases da pesquisa e está apta para reconhecer e tratar qualquer situação aversiva ou de desconforto. Para evitar os possíveis danos, as atividades que os alunos desenvolverão durante a pesquisa serão aquelas que eles já estão acostumados e que poderão, inclusive, ser adaptadas, não serão utilizados materiais que possam gerar algum tipo de dano físico, as instruções serão fornecidas de forma simples e a sala será arranjada pela própria pesquisadora para evitar tumulto e excesso de barulho na sala.

Além disso, sempre que o senhor/a senhora solicitar ou se for notado algum indício de stress, irritabilidade, frustração, ansiedade ou dor, a sessão será interrompida; se for o caso, nessa oportunidade, o senhor/a senhora poderá informar o seu desejo de se retirar da pesquisa, sem qualquer ônus.

Durante toda a pesquisa, a pesquisadora estará presente para tomar os devidos cuidados e precauções e garantir o seu bem-estar e das crianças. Algumas atividades serão filmadas e os comportamentos das crianças serão registrados pela pesquisadora. Em nenhum momento essas filmagens serão compartilhadas ou exibidas para quaisquer outras pessoas que não sejam a pesquisadora e o orientador da pesquisa. As filmagens serão mantidas em arquivo digital, sob responsabilidade dos pesquisadores, por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa e, então, serão apagadas.

Em caso de qualquer dúvida, antes, durante ou após a pesquisa, a pesquisadora estará à disposição para responder qualquer tipo de questionamento sobre os procedimentos utilizados ou a pesquisa em si. É importante que esteja ciente que a participação é livre e voluntária, e, portanto, o senhor/a senhora não é obrigado(a) a aceitar participar da pesquisa, assim como, caso ache necessário: (a) a qualquer momento, você pode retirar seu consentimento; (b) sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição; e (c) sua recusa não gerará nenhum tipo de ônus financeiro.

As informações que são importantes para nós são as respostas das crianças de sua sala de aula, por isso, esclarecemos que: (a) as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação; (b) os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (caso haja a necessidade, nomes fictícios serão utilizados para divulgar os dados da pesquisa) e (c) ao final da pesquisa, o senhor/a senhora receberá um relatório contendo os dados obtidos.

A participação na pesquisa não gerará nenhum custo ou ônus para o senhor/a senhora e a pesquisadora se dispõe a realizar a pesquisa nos dias e horários que forem mais convenientes para o senhor/a senhora e para a instituição/escola. Caso ocorra qualquer tipo de dano ou gastos comprovadamente decorrentes da pesquisa, o senhor/a

senhora terá direito à indenização mediante comprovação do ocorrido. Os pesquisadores estarão disponíveis para qualquer tipo de assistência que for necessária.

O senhor/a senhora receberá uma via deste termo, que deverá ser rubricada em todas as páginas, no qual constam o telefone, o e-mail e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento. O senhor/a senhora poderá ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado e também ao relatório final com os resultados da pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo com a participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar. A principal ação do CEP é analisar todos os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, em qualquer uma das áreas do conhecimento. A missão do CEP é prezar pela seguridade aos direitos dos participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado, fazendo cumprir o disposto nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos. Também é papel do CEP, fiscalizar, educar, ensinar preceitos éticos relacionados à pesquisa envolvendo seres humanos. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do CNS, e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. O CEP da Universidade Federal de São Carlos está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar, localizada no prédio da Reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Desta forma, o CEP da UFSCar têm a função neste projeto em educar, orientar e aprovar as questões éticas envolvidas, assim como fiscalizá-las para garantir o cumprimento das normas por eles estabelecidas.

Local e data: _____, ____/____/____

Ingrid Antochio

Contato telefônico: (19)997397768

e-mail: ingrid.antochio@estudante.ufscar.br

Prof Dr Nassim C Elias

Contato telefônico: (16)997121423

e-mail: nassim@ufscar.br

Nome/Assinatura do/a Professor/a

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARIDO – AUXILIAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH/ UFSCar)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUXILIAR)

(Resolução CNS 466/2012)

Prezado/a Senhor/a,

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “Tutoria por pares no ensino de habilidades sociais para crianças com autismo em contexto escolar”. Essa pesquisa é parte do projeto de mestrado da aluna Ingrid Antochio, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, sob orientação do Prof Dr Nassim Chamel Elias.

Essa pesquisa terá como objetivo investigar os efeitos do ensino de um tipo de tutoria por pares para os alunos de sala de aula na qual você auxilia sobre os comportamentos sociais de crianças com diagnóstico de TEA e seus colegas matriculados na mesma sala.

A participação é livre e voluntária, estando à vontade para interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se assim o desejar, basta informar a pesquisadora presencialmente ou por e-mail. Neste caso, a pesquisadora irá encaminhar um documento confirmando a retirada do consentimento e o encerramento de sua participação. A recusa em participar ou a retirada do consentimento não envolverá prejuízos ou comprometimentos em relação com o(a) pesquisador(a) ou com a instituição responsável.

Será solicitado que o/a senhor/a participe de algumas fases do procedimento junto com a pesquisadora, como sortear pares de amigos para trabalharem juntos em sala de aula. Estão previstas, inicialmente, três sessões semanais de aproximadamente 30 minutos, por dois meses.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, é importante notar que alguns riscos e benefícios podem ocorrer. Sobre os benefícios, vale ressaltar que a sua participação contribuirá de maneira social e científica e é possível que contribua não somente para questões relacionadas as habilidades sociais, mais em outros âmbitos como acadêmico e comportamental. Contudo, também há riscos, mas que serão tomadas as devidas precauções para que estes não ocorram, como, por exemplo: (i) stress ou irritabilidade devido a ansiedade gerada por novas atividades em duplas durante sua aula; (ii) desconforto, estranhamento ou frustração de estar com desconhecidos (a pesquisadora); (iii) sensação de perda de controle da atividade em sala de aula que será gerenciada pela pesquisadora; (iv) as crianças podem não querer retornar às atividades

normais em sala de aula. Para evitar e/ou reduzir os riscos apresentados, a pesquisadora, formada em Educação Especial e com experiência na área estará presente em todas as fases da pesquisa e está apta para reconhecer e tratar qualquer situação aversiva ou de desconforto. Para evitar os possíveis danos, as atividades que os alunos desenvolverão durante a pesquisa serão aquelas que eles já estão acostumados e que poderão, inclusive, ser adaptadas, não serão utilizados materiais que possam gerar algum tipo de dano físico, as instruções serão fornecidas de forma simples e a sala será arranjada pela própria pesquisadora para evitar tumulto e excesso de barulho na sala.

Além disso, sempre que o senhor/a senhora solicitar ou se for notado algum indício de stress, irritabilidade, frustração, ansiedade ou dor, a sessão será interrompida; se for o caso, nessa oportunidade, o senhor/a senhora poderá informar o seu desejo de se retirar da pesquisa, sem qualquer ônus.

Durante toda a pesquisa, a pesquisadora estará presente para tomar os devidos cuidados e precauções e garantir o seu bem-estar e das crianças. Algumas atividades serão filmadas e os comportamentos das crianças serão registrados pela pesquisadora. Em nenhum momento essas filmagens serão compartilhadas ou exibidas para quaisquer outras pessoas que não sejam a pesquisadora e o orientador da pesquisa. As filmagens serão mantidas em arquivo digital, sob responsabilidade dos pesquisadores, por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa e, então, serão apagadas.

Em caso de qualquer dúvida, antes, durante ou após a pesquisa, a pesquisadora estará à disposição para responder qualquer tipo de questionamento sobre os procedimentos utilizados ou a pesquisa em si. É importante que esteja ciente que a participação é livre e voluntária, e, portanto, o senhor/a senhora não é obrigado(a) a aceitar participar da pesquisa, assim como, caso ache necessário: (a) a qualquer momento, você pode retirar seu consentimento; (b) sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição; e (c) sua recusa não gerará nenhum tipo de ônus financeiro.

As informações que são importantes para nós são as respostas das crianças da sala de aula, por isso, esclarecemos que: (a) as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação; (b) os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (caso haja a necessidade, nomes fictícios serão utilizados para divulgar os dados da pesquisa) e (c) ao final da pesquisa, o senhor/a senhora receberá um relatório contendo os dados obtidos.

A participação na pesquisa não gerará nenhum custo ou ônus para o senhor/a senhora e a pesquisadora se dispõe a realizar a pesquisa nos dias e horários que forem mais convenientes para a instituição/escola. Caso ocorra qualquer tipo de dano ou gastos comprovadamente decorrentes da pesquisa, o senhor/a senhora terá direito à indenização mediante comprovação do ocorrido. Os pesquisadores estarão disponíveis para qualquer tipo de assistência que for necessária.

O senhor/a senhora receberá uma via deste termo, que deverá ser rubricada em todas as páginas, no qual constam o telefone, o e-mail e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento. O senhor/a senhora poderá ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado e também ao relatório final com os resultados da pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo com a participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar. A principal ação do CEP é analisar todos os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, em qualquer uma das áreas do conhecimento. A missão do CEP é prezar pela seguridade aos direitos dos participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado, fazendo cumprir o disposto nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos. Também é papel do CEP, fiscalizar, educar, ensinar preceitos éticos relacionados à pesquisa envolvendo seres humanos. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do CNS, e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. O CEP da Universidade Federal de São Carlos está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar, localizada no prédio da Reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Desta forma, o CEP da UFSCar têm a função neste projeto em educar, orientar e aprovar as questões éticas envolvidas, assim como fiscalizá-las para garantir o cumprimento das normas por eles estabelecidas.

Local e data: _____, ____/____/____

Ingrid Antochio

Contato telefônico: (19)997397768

e-mail: ingrid.antochio@estudante.ufscar.br

Prof Dr Nassim C Elias

Contato telefônico: (16)997121423

e-mail: nassim@ufscar.br

Nome/Assinatura do/a Auxiliar

APÊNDICE G – TABELA DE REGISTRO DE COMPORTAMENTO

REGISTRO DE COMPORTAMENTOS

	Ocorrências	Adequado	Inadequado	Observação
Pedir um objeto e responder de acordo com o pedido feito (inapropriado pegar um objeto mesmo depois de ter sido impedido de pegar – adequado pegar ou responder)				
Obter atenção do outro apropriadamente (inapropriado – chamar várias vezes pelo nome, ser agressivo – apropriado chamar pelo nome, conversar sobre o objeto)				
Esperar por sua vez				
Olhar na direção da pessoa quando ela está falando (inapropriado se olhar para os lados, ou para baixo – apropriado olhar em direção ao rosto)				

APÊNDICE H – DESCRIÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO POR SESSÃO PARA CADA FASE DA INTERVENÇÃO

- Linha de base inicial (A)

1ª sessão: ao chegar na sala para iniciar a linha de base inicial, a pesquisadora foi bem recebida pela professora e pelas crianças, incluindo a aluna com TEA. Os alunos foram orientados a irem a uma parte arborizada da escola para a hora da leitura, “O casamento do rato com a filha do besouro”. Os alunos se sentaram próximos à professora, Milena ficou distraída em pé, na lateral, e a auxiliar ficou ao lado dela. No meio da história, Milena deu a volta na árvore e sentou-se ao lado da professora. A professora chamou diversas vezes para que ela se envolvesse com a história. Em um desses momentos, apareceu um cachorro na história e a professora perguntou: “Qual é o som que o cachorro faz?”, os alunos emitiram o som do cachorro e Milena fez a imitação. Em seguida, fez alguns movimentos com o braço acertando a professora, uma vez no rosto e outra no braço, na intenção de pegar o livro, e imediatamente, a professora chamou a sua atenção para que tomasse cuidado. Ao fazer os movimentos acertando a professora e ao ser chamada a atenção, Milena ria, apresentando descontrole de humor. A professora finalizou a história, todos voltaram para a sala. O sinal do recreio tocou, os alunos saíram para o pátio e Milena ficou com a auxiliar. A auxiliar ajudou a retirar a lancheira da mochila, a abrir a lancheira, a tampa do pote e o canudo do suco (a mãe havia enviado bolachas diversas e uma caixinha de suco de uva). Milena não quis comer tudo. A auxiliar organizou as coisas, tampou e guardou o pote na lancheira, pendurou a lancheira de volta na mochila, jogou a caixa do suco no lixo e chamou Milena para ir ao pátio com as outras crianças. A aluna saiu da sala e começou a correr pelo pátio. Em poucos minutos o sinal do recreio tocou e os alunos formaram fila na frente do refeitório. Milena ficou próxima a sua turma, as crianças interagiram com ela, principalmente as meninas, em especial Larissa, Mariana e Sara (a chamavam pelo nome e pediam abraço, que ela dava sorrindo e se divertindo). Os alunos voltaram para a sala, Milena também voltou acompanhada da auxiliar. Enquanto a professora se organizava, Milena desenhava na lousa por alguns minutos, mas logo saiu da sala novamente. Outros alunos estavam no pátio para o recreio (o recreio dessa escola é dividido em dois: primeiro sinal – primeiro a terceiro ano; segundo sinal – quarto e quinto ano). Uma aluna aparentou ‘conhecer’ Milena, interagiu com ela e rapidamente começaram a brincar correndo pelo pátio. Em poucos minutos, o

segundo sinal tocou, a amiga foi para a fila junto de sua turma e Milena continuou a andar pelo pátio.

2ª sessão: a pesquisadora chegou na sala de aula e sentou-se direto na carteira ao fundo da sala. Milena estava sentada, mas levantou-se diversas vezes para andar pela sala (a auxiliar levantava em seguida, ficando sempre por perto). A professora estava realizando uma atividade com os alunos. Milena desenhava na lousa e apagava a pedidos da professora. Milena saiu da sala por duas vezes, na primeira vez voltou logo, na segunda demorou e voltou somente depois de vários estímulos da auxiliar. A professora foi até o armário no fundo da sala pegar alguns materiais, Milena foi atrás e a auxiliar ficou por perto. A aluna tentou pegar algo do armário, a professora olhou para a aluna (sem retorno de contato visual), disse que não podia mexer, encostou as portas e foi para a frente da sala dar continuidade na atividade. Milena abriu as portas do armário para mexer, a auxiliar olhou para ela (sem retorno de contato visual), disse que não podia e fechou as portas. No mesmo instante a aluna se jogou no chão, começou a fazer barulhos como se estivesse chorando, fazendo birra. A auxiliar aproximou-se e pediu para que ela levantasse do chão. Nesse momento, Milena tentou morder seu braço. A auxiliar se esquivou rapidamente e disse a aluna que não podia morder, pediu novamente que ela levantasse, mas ela não quis. A professora orientou a auxiliar a deixar que Milena se acalmasse, que era para ficar por perto para que ela não se machucasse. Os comportamentos de choro e birra duraram aproximadamente mais cinco minutos. O sinal do recreio tocou, os alunos saíram da sala, Milena se levantou e foi até a sua lancheira. Retirou tudo com o apoio da auxiliar e comeu todo o lanche (nesse dia havia pão de queijo e suco de uva). A auxiliar organizou todas as coisas enquanto Milena desenhava. O sinal tocou, os alunos voltaram para a sala. Milena permaneceu concentrada em desenhar por aproximadamente mais cinco minutos. Em seguida se levantou, pegou sua garrafa que estava na mochila, apontou a garrafa na direção da auxiliar e disse “*água*”, e foi saindo da sala. A auxiliar saiu rapidamente atrás da aluna, foram até o bebedouro encher a garrafa de água.

3ª sessão: Milena estava agitada. Os alunos estavam fazendo uma atividade, desenhando algo que gostam de fazer em um papel em formato de coração. Milena estava pintando o coração, mas permaneceu concentrada na atividade por poucos minutos. Logo saiu da sala, andou pela escola e voltou depois de vários estímulos da auxiliar (em um desses momentos, a auxiliar chamou a atenção da aluna para que não corresse, a aluna empurrou a auxiliar, como se pedisse para que ela se afastasse). O sinal do recreio tocou, Milena estava sentada em sua carteira e permaneceu nela, os outros alunos se levantaram

e foram para o pátio. A auxiliar perguntou a Milena se ela queria merenda, ela disse não ao mesmo tempo em que tentava pegar a sua lancheira (estava pendurada na mochila). A auxiliar ajudou a retirar a lancheira da mochila, a abrir a lancheira, a tampa do pote e o canudo do suco (a mãe havia enviado bolachas *waffer* de morango e uma caixinha de suco de uva). Milena tomou todo o suco, mas não comeu todas as bolachas. Quando parou de comer, a auxiliar perguntou se a aluna queria mais, ela respondeu que não, então a auxiliar organizou as coisas, tampou e guardou o pote na lancheira, pendurou a lancheira de volta na mochila, jogou a caixa do suco no lixo e perguntou se Milena queria brincar com as amiguinhas. Milena disse “*amiguinhas*”, saiu da sala e foi para o pátio, mas logo o sinal bateu. Como a aluna estava próxima ao sinal, acabou se assustando, colocou as mãos no ouvido e começou a rir. Os alunos formaram fila na frente do refeitório, Milena pegou na mão da auxiliar e saiu puxando-a até a sala. Todos os alunos entraram, a professora começou a preparar a próxima atividade. Milena ficou desenhando na lousa, permaneceu em sala por pouco tempo. Saiu correndo para ir ao banheiro, desceu a roupa, sentou-se na privada e fez xixi. A auxiliar pegou o papel e deu na mão dela, ela se limpou, deu descarga e deixou a auxiliar ajudar a subir a roupa. Fez a higiene das mãos aos comandos da auxiliar (abrir a torneira, passar sabonete, esfregar, enxaguar e secar). Voltou para a sala de aula e começou a desenhar na lousa, permaneceu ali por aproximadamente cinco minutos. Saiu da sala e foi direto para o banheiro higienizar as mãos novamente. Depois não retornou mais para a sala, quis ficar no pátio e apontou para a caixa de lego.

4ª sessão: quando a pesquisadora chegou na sala de aula, a professora estava em sua mesa organizando os cadernos dos alunos e Milena estava terminando de pintar uma folha de atividade, assim como os outros da turma. Milena se levantou, andou um pouco pela sala, foi até a lousa e logo saiu para o corredor. Foi até o banheiro, tirou a roupa, sentou-se na privada, mas não fez nada. Deixou a auxiliar ajudar a colocar a roupa, voltou para a sala e terminou de realizar a atividade. A atividade era de contagem de figuras até o numeral cinco, Milena ainda não apresenta organização para a contagem e nem para realizar o traçado dos números, precisou do apoio da auxiliar para realizar a atividade (organizando a contagem e realizando o pontilhado dos números para que a aluna fizesse). O sinal do recreio tocou, os alunos saíram da sala e Milena também. Rapidamente a auxiliar a chamou dizendo “*Vamos ver o que tem de lanche hoje?*”, no mesmo instante a aluna começou a ficar chorosa e se jogou no chão. A auxiliar perguntou por que ela estava no chão, Milena repetiu a pergunta, levantou-se e voltou para a sala de aula. A aluna tentou pegar sua lancheira da mochila, disse “*ajuda*” para a auxiliar, que prontamente

retirou a lancheira e colocou em cima da mesa. Com instruções verbais, Milena abriu a lancheira, tirou o pote e o suco. Na sequência, abriu o pote, tirou o plástico do canudo e o colocou na caixa do suco. Tomou todo o suco e comeu todas as bolachas. Ao terminar, fechou o pote, colocou na lancheira, fechou e pendurou na mochila, a sua maneira. O sinal bateu e as crianças voltaram para a sala de aula. Milena pegou um *pop it* e ficou concentrada no brinquedo por alguns minutos.

5ª sessão: quando a pesquisadora chegou, Milena estava na sua mesa desenhando. A professora aproximou-se dela com uma folha de atividade nas mãos (atividade que os outros alunos iriam realizar), apontou para uma figura (árvore) e disse: “*Olha Mi, que figura é essa?*”. A aluna puxou a folha de suas mãos, jogou no chão, levantou-se de sua cadeira e pisou na folha dizendo repetidas vezes as palavras “*não*” e “*não quero*”. A professora disse que tudo bem, que não precisava pisar na folha, que dessa maneira estraga a atividade. Milena não deu importância para as orientações. A professora relatou que Milena havia começado com o atendimento educacional especializado naquele dia, no contraturno, que por isso poderia estar mais cansada e irritada. Milena disse “*xixi*” e saiu para ir ao banheiro. Tirou a roupa e se sentou na privada. A auxiliar deu o papel nas mãos dela, ela se limpou, jogou o papel no lixo, subiu a roupa sozinha com um pouco de dificuldade. Passou sabão nas mãos, abriu a torneira e enxaguou (aos comandos da auxiliar). Não quis voltar para dentro da sala, ficou em uma mesa ao lado da sala (lado de fora). A auxiliar deu um papel e uma lapiseira para a aluna, que começou a desenhar. A ponta da lapiseira começou a quebrar várias vezes, Milena dava para a auxiliar, para que arrumasse. Depois de umas cinco vezes, a auxiliar guardou a lapiseira e disse “*vamos pegar seu estojo para desenharmos com lápis colorido?*”. Milena apresentou diversos comportamentos, primeiro abraçou a auxiliar, sentou-se no seu colo, deu um soco no braço dela, fechou as mãos como se fosse beliscar (apertou o braço da auxiliar), em seguida se distraiu olhando o jardim. Alguns minutos antes do sinal do recreio a auxiliar chamou Milena para pegar a lancheira. Milena seguiu a orientação, pegou a lancheira com apoio da auxiliar e ambas foram para uma sala separada (cozinha das funcionárias). A coordenação solicitou que a auxiliar levasse Milena para fazer o lanche alguns minutos antes que os outros alunos, para que sobrasse tempo para ela interagir/ brincar. A mãe havia mandado banana e salgadinho, a aluna comeu somente o salgadinho. Quando terminou, saiu para o pátio, os outros alunos estavam brincando. Alguns alunos interagiram com a aluna (em especial Larissa e Mariana) mas ela não deu muita atenção, ficou correndo sozinha pelo pátio.

6ª sessão: a pesquisadora chegou na escola e Milena já estava para fora da sala. Ao ver a pesquisadora, saiu correndo para a sala de aula e foi direto para a lousa desenhar. Os alunos estavam fazendo uma dobradura (ratinho), a professora chamou a aluna pelo nome, ela se aproximou, a professora mostrou a dobradura já pronta e disse: “*vamos fazer Mi*”, mas Milena não demonstrou interesse. Começou a andar pela sala, alguns amigos interagiram com ela (Larissa e Mariana) mostrando o que estavam fazendo. Milena foi para a sua mesa e começou a desenhar. Em poucos minutos passou a andar pela sala novamente. Viu um chaveiro pendurado na mochila de um amigo e começou a brincar. Sara chamou a aluna pelo nome. Milena se aproximou e Sara estava segurando um lápis de cor. Milena pegou o lápis e olhou, ao mesmo tempo em que Sara dizia: “*pega Mi, é para você desenhar*”. Milena voltou para sua mesa e continuou desenhando. Permaneceu concentrada por pouco tempo, logo saiu correndo da sala, indo direto para o banheiro. Tirou a roupa rapidamente, sentou-se na privada e encostou a porta (segurou a porta para que a auxiliar não abrisse – não tinha tranca). Começou a querer chorar, não queria sair do banheiro, ficou assim por alguns minutos. A auxiliar, preocupada, fez várias perguntas, como: “*o que foi Mi?*”, “*quer fazer coco?*”. A aluna choramingava e não respondia. Quando a auxiliar perguntou: “*sua barriga está doendo Mi?*”, a aluna repetiu e permaneceu chorosa. Depois deixou que a auxiliar abrisse a porta. A auxiliar perguntou novamente: “*a barriguinha está doendo Mi?*”, a aluna disse “*a barriguinha dói*” três vezes. A auxiliar a chamou para sair do banheiro, ela aceitou, não havia feito nada na privada. Colocou a roupa com apoio e não quis voltar para a sala.

- **Treinamento**

Nesse dia a pesquisadora atuou como treinadora e conversou com os alunos sobre maneiras pelas quais as pessoas podem ser diferentes e maneiras pelas quais as pessoas podem ser parecidas. Ao terminar a conversa, foi apresentado aos alunos a tabela de amigos. Milena foi designada a um amigo do dia (par), Larissa, criança que demonstrou mais aproximação da aluna com TEA durante a primeira linha de base, de modo a não causar aversões. Todos os outros nomes foram sorteados. Durante essa parte do treinamento, Milena estava agitada andando o tempo todo pela sala, não deu atenção para a conversa e orientações.

Dado o horário livre de brincar, a sessão foi iniciada quando a pesquisadora disse aos alunos “hora dos amigos”. Eles olharam a tabela, procuraram por seus nomes e identificaram o seu par. Os alunos foram instruídos a juntarem as carteiras em duplas e a

sentarem com seus amigos do dia. Larissa foi até Milena, que nesse momento estava desenhando na lousa, e a chamou para sentar-se. Com estímulos da auxiliar, Milena foi para a carteira e se sentou junto com seu par. A atividade escolhida foi desenho representando o que cada um mais gostava de fazer, com material compartilhado. A professora entregou uma folha sulfite para cada aluno e pediu para que apenas um aluno de cada dupla pegasse o estojo e colocasse na mesa. Larissa entendeu o comando e colocou o seu estojo na mesa para ser usado. De imediato, Milena tentou pegar o estojo, mas foi impedida pela auxiliar, e logo apresentou comportamentos de birra como se quisesse chorar. Larissa começou a interagir com a amiga, abriu o estojo, pegou um lápis, estendeu o braço oferecendo o lápis para Milena e perguntou: “*Quer esse lápis Mi?*”. Milena respondeu que sim, pegou o lápis e os comportamentos de choro e birra cessaram.

As duas alunas começaram a desenhar. Larissa precisou usar a borracha, ofereceu à Milena, que pegou e depois não quis devolver, manteve a borracha em suas mãos. Larissa tentou pegar várias vezes, em uma delas, tentou pegar rapidamente sem pedir, em outra, pediu educadamente, mas em nenhuma delas teve sucesso. Milena se manteve concentrada por aproximadamente cinco minutos. Saiu correndo da sala, foi até o pátio, demorou alguns minutos, mas logo voltou com os pedidos da auxiliar. Sentou-se na sua carteira e voltou a desenhar. Larissa, aos poucos, passou a oferecer vários lápis à Milena. A aluna achou divertido, a cada vez, deixava o lápis que estava em sua mão e passava a usar o lápis que acabava de pegar. Dessa maneira permaneceu engajada até finalizar o tempo da atividade.

- Primeira fase de tratamento (fase B)

7ª sessão: o primeiro par de Milena foi Mayara e a brincadeira escolhida foi massinha. Os alunos olharam o painel, foram orientados a unir as carteiras em duplas e a se juntarem com seus pares. Mayara já foi logo se sentando enquanto Milena estava dispersa andando pela sala, sentou-se logo após os comandos da auxiliar. A professora foi ao armário pegar a massinha e forminhas. Milena quis a massinha logo que viu nas mãos da professora. Levantou-se, foi até ela, segurou em suas mãos, ficou puxando, choramingando e resmungando até a professora chegar em sua mesa. A professora pediu para que a aluna esperasse, que só daria depois que ela se sentasse. Milena compreendeu o comando e se sentou. A professora disponibilizou um pote de massinha para que a dupla dividisse. Entregou para Mayara, que repartiu ao meio e deu para Milena (*esperou por sua vez*).

A amiga interagiu bastante com Milena, a chamou pelo nome e obteve contato visual por algumas vezes (*olhar em direção da pessoa quando ela está falando*). Houve um momento em que Milena pegou parte da massinha de Mayara sem pedir (*pedir um objeto e responder de acordo*). Mayara tentou pegar de volta sem pedir a primeira vez. Sem sucesso, com orientações da professora, pediu educadamente por três vezes, mas Milena não queria devolver, estava achando engraçado. Passados alguns minutos, Mayara tentou novamente e Milena deixou que ela pegasse um pedaço, depois deixou que pegasse mais outro, e mais outro, devolvendo assim a parte da massinha que era do seu par. Mayara voltou a interagir com Milena. Fizeram troca de forminhas, Mayara ofereceu a que estava com ela, Milena pegou, e Mayara pegou a que estava na mesa, que Milena deixou de usar. Antes de finalizar a brincadeira, Milena passou a fazer esmalte em suas unhas com a massinha, Mayara achou legal e a imitou.

8ª sessão: a dupla de Milena na segunda sessão foi Marcos e a brincadeira escolhida foi lego. A atividade foi realizada fora da sala de aula, nas mesas que ficavam ao lado. Os alunos olharam o painel e foram orientados a se juntarem com seus pares e a irem para as mesas. A auxiliar mostrou o painel para Milena, apontou para a ficha de quem seria o par dela naquele dia. Marcos ficou esperando, quando a auxiliar terminou de mostrar, os dois saíram. Marcos se sentou à mesa e Milena se sentou depois dos comandos da auxiliar. A professora já estava com a caixa de lego, distribuiu por toda a mesa (eram duas mesas compridas de refeitório). Foi pontuado que os alunos deveriam construir algo juntos. Marcos iniciou sua montagem e interagiu com Milena, iniciou uma conversa, mas Milena não deu retorno. Alguns minutos depois, percebeu que Milena estava construindo, ‘empilhando’ peças iguais. Marcos deixou sua montagem de lado e passou a interagir mais com Milena, buscando por peças iguais a que amiga estava usando, entregando para ela e ajudando a empilhar. Marcos a chamava pelo nome antes de entregar a peça (*olhar em direção da pessoa quando ela está falando*), quando oferecia duas peças ao mesmo tempo, Milena dizia “essa” e pegava a peça (*pedir um objeto e responder de acordo*). Por duas vezes Milena pegou peças que foram disponibilizadas para outras crianças sem pedir, mesmo com a amiga dizendo que não podia (*pedir um objeto e responder de acordo*).

9ª sessão: a dupla de Milena foi Eloisa e a brincadeira escolhida foi desenho com material compartilhado. A atividade foi realizada em sala de aula. Os alunos olharam o painel e foram orientados a juntarem as carteiras em duplas e depois a se juntarem com seus pares. A professora distribuiu uma folha sulfite para cada aluno e pediu que apenas

um da dupla pegasse o estojo para colocar sob a mesa. Eloisa colocou seu estojo aguardando que Milena se sentasse. Milena estava agitada e foi se sentar com seu par depois da orientação da auxiliar. Eloisa chamou a amiga pelo nome e ofereceu alguns lápis de cor. Milena fez contato visual (*olhar em direção da pessoa quando ela está falando*) e pegou os lápis (*pedir um objeto e responder de acordo*). Em um segundo momento, Milena viu outro lápis sob a mesa de Eloisa, disse “esse” e pegou o lápis. Eloisa não disse nada, observou a ação de Milena e deixou que ela usasse. A aluna não permaneceu em sala realizando a atividade por muito tempo, deixou sua dupla e saiu correndo pela escola.

10ª sessão: a dupla de Milena foi Larissa e a brincadeira escolhida foi massinha. A atividade foi realizada em sala de aula. Os alunos olharam o painel e foram orientados a juntarem as carteiras em duplas e depois a se juntarem com seus pares. Larissa logo viu que sua dupla era Milena, foi até ela e a chamou para se sentar (estava desenhando na lousa). A professora entregou um pedaço de massinha para cada aluno e forminhas. Larissa interagiu bastante com Milena e obteve contato visual em quase 100% das vezes (*olhar em direção da pessoa quando ela está falando*). Milena falou sozinha enquanto brincava, em alguns momentos tentou conversar com Larissa (*obter atenção do outro*), que deu atenção fazendo perguntas e mostrando o que estava fazendo com a massinha. Houve um comportamento inadequado de pegar a forminha que Larissa estava usando sem pedir, mesmo com a amiga dizendo que estava usando, não esperou por sua vez para usar (*pedir um objeto e responder de acordo / esperar por sua vez*). Demonstra gostar muito de massinha, fez unhas postiças, imitando seu par, fez pulseira em seu braço, minhoca e bichos com as forminhas.

11ª sessão: a dupla de Milena na quinta sessão foi Mariana e a brincadeira escolhida foi pintura do desenho da Páscoa. A atividade foi realizada fora da sala de aula, nas mesas que ficam ao lado. Foi realizado o sorteio, os alunos olharam o painel, foram orientados a juntarem com seus pares e a irem para as mesas. Mariana foi até a mesa de Milena, que estava brincando com um *pop-it* e a chamou para sair da sala. A professora disponibilizou um desenho temático referente a data comemorativa que estava próxima para cada aluno, e lápis aquarela. Sobre seus comportamentos, apresentou contato visual quando Mariana interagiu com ela (*olhar em direção da pessoa quando ela está falando*), ofereceu uma cor que estava usando à Milena, que aceitou e pegou educadamente (*pedir um objeto e responder de acordo*). Houve um momento em que Milena tentou pegar um dos lápis de Mariana sem pedir, a amiga disse que não, que estava usando e Milena

aguardou e buscou por outra cor de lápis (*pedir um objeto e responder de acordo e esperar por sua vez*). Em outro momento, pegou o lápis da amiga mesmo ela dizendo que não (*pedir um objeto e responder de acordo*). Mariana também pediu um lápis que Milena estava usando, mas Milena não emprestou. Nesse dia, Milena permaneceu todo o tempo concentrada realizando a atividade, gostava de ter que molhar o lápis na água para conseguir pintar, além disso, demonstrou ter ótimas habilidades com a coordenação motora fina.

12ª sessão: foi realizado o sorteio e a dupla de Milena nesse dia foi Mayara, a brincadeira escolhida foi bexiga. A atividade foi realizada fora da sala de aula, em uma área verde com grama. Os alunos olharam o painel e foram orientados a juntarem com seus pares para saírem. Milena não estava na sala quando as orientações foram passadas, Mayara foi com a professora e, em seguida, Milena foi com a auxiliar. Foi entregue uma bexiga para cada aluno, alguns encheram sozinhos e outros pediram ajuda para a professora. Quando todos estavam com as bexigas cheias em mãos, a pesquisadora lembrou que eles deveriam brincar com seus pares, e que se a bexiga de um estourasse, eles deveriam dividir. A brincadeira começou, Milena estava animada. No início, Mayara interagiu com Milena, onde Milena ia, Mayara ia também. Milena começou a correr e Mayara estava atrás. Milena gostou de ver a ação da amiga e começou a correr de um lado para outro, como um pega-pega. Houve dois momentos no qual Milena tentou abordar a amiga. Em um deles, bateu com a bexiga na amiga, na intenção de chamá-la, e no outro, se aproximou, disse “amiga” e saiu correndo, com a intenção de que a amiga corresse atrás dela (*obter a atenção do outro*). A interação durou metade do tempo que foi proposto, Milena passou a brincar sozinha e Mayara também, nenhuma tentou abordar mais a outra para que continuassem a brincar juntas.

- Retorno a linha de base (fase A)

13ª sessão: A primeira sessão aconteceu depois do recreio. Quando a pesquisadora chegou, Milena estava no pátio. Pediu um abraço, segurou minha mão, me levou até a mesa que fica do lado de fora da sala e disse “*senta*”. A auxiliar chamou a aluna pelo nome, disse “*vamos para a sala?*” ao mesmo tempo em que estendia a mão para ela. Milena segurou na mão da auxiliar, entrou na sala de aula, foi para sua mesa. A professora encostou a porta, notamos que Milena permaneceu por mais tempo em sala. Milena pegou em sua mochila um estojo e depois uma caixa de giz. Ficou desenhando, variando os materiais, ora lápis, ora giz. A auxiliar tentou interagir com a aluna, pediu para desenhar

com ela, fez um sol. Quando terminou o desenho, Milena disse “*apaga*” e começou a rabiscar onde estava o sol. A auxiliar chamou Milena pelo nome três vezes, em todas ela apresentou contato visual. Contou os dedos até 10 e disse o nome das vogais, aos estímulos da auxiliar. Em seguida Milena disse “*chega, letra não*” duas vezes. Depois disso, toda vez que a auxiliar tentava desenhar ou escrever algo na folha, a aluna a impedia, colocando a mão na frente dizendo “*não*”. Ao final da observação, Milena levantou, virou-se para a auxiliar com as mãos cruzadas na frente do corpo e disse “*xixi*” repetidas vezes. A auxiliar saiu com a aluna para ir ao banheiro.

14ª sessão: a pesquisadora chegou e foi direto para uma carteira ao fundo da sala. Milena ficou alguns minutos perto, foi para a lousa desenhar e depois foi para a sua mesa. A auxiliar a chamou para terminar uma atividade que todos da sala estavam fazendo. A aluna se concentrou e manteve a atenção ali por uns cinco minutos, enquanto a estagiária a auxiliava com o recorte. A auxiliar disse o nome de um animal e pediu para que ela achasse. Ela achou, a auxiliar passou cola e ela colocou no caderno. Fez isso com quatro figuras, mas não finalizou. Enquanto fazia, foi reforçada pela auxiliar com elogios e sorrisos. Foi até a lousa desenhar. A professora estava sorteando o nome dos animais e colando na lousa, pediu ajuda para Milena. A aluna ajudou a colar o nome de dois animais, depois voltou para a sua mesa e ficou alguns minutos. Logo pegou sua garrafa e olhou para a auxiliar, que perguntou se ela queria água. Milena saiu da sala de aula. Nesse dia a aluna permaneceu o tempo todo em sala de aula durante a observação.

15ª sessão: os alunos estavam na aula de especialista (arte), pintando desenho do dia do índio. A pesquisadora foi diretamente para uma mesa ao fundo da sala. Milena quis ficar perto. A auxiliar chamou a aluna pelo nome, pediu que ela voltasse para o lugar para terminar a atividade. Milena disse “*não*” e fez sinal de não com o dedo ao mesmo tempo, direcionado para a auxiliar. Estava resistente, a professora a chamou, em seguida a auxiliar foi até ela e a chamou novamente. Ela voltou para a sua mesa e tornou a fazer a atividade. Estava dispersa. Algumas meninas da sala interagiram com a aluna, a chamaram pelo nome e deram lápis de cor para ela usar. Milena tentou pegar o lápis de cor de uma colega sem pedir. A colega disse “*não*” e Milena entendeu o comando. Não pegou nada, andou pela sala. Foi para a sua mesa, tornou a pintar e cantou em alguns momentos durante a atividade. Andou pela sala de aula novamente, parou na mesa de alguns amigos para observar o que estavam fazendo. Saiu da sala, mas rapidamente voltou. A auxiliar pediu que Milena pegasse a lancheira, ela pegou e saiu da sala. Em seguida o sinal do recreio tocou.

- Segunda fase de tratamento (fase B)

16ª sessão: o primeiro par de Milena na segunda fase de tratamento foi Paulo e a brincadeira escolhida foi lego. Os alunos foram orientados a olharem para o painel e a se juntarem com seus pares. A atividade foi realizada nas mesas que ficavam no lado de fora da sala de aula. Paulo saiu sem Milena, escolheu um lugar e se sentou. Com orientações da professora, Milena sentou-se ao lado de Paulo. A auxiliar estava com a caixa de lego e distribuiu sobre as mesas. Milena começou a brincar, a empilhar as peças. Paulo tentou interagir, chamando a amiga pelo nome, obteve retorno visual e mostrou o que estava montando (*olhar na direção da pessoa quando ela está falando*). Milena não demonstrou interesse. Quando as peças que Milena precisava para empilhar se esgotaram, foi até a caixa de peças pegar mais. Havia outras crianças ao redor da caixa querendo mais peças, Milena não esperou e entrou na frente (*esperar por sua vez*). Após pegar o que precisava, voltou para o lugar onde estava sentada, mas ao chegar, Paulo estava em seu lugar. Empurrou o amigo para conseguir sentar-se (*obter a atenção do outro apropriadamente*). Em outro momento, Milena pegou a peça de um amigo sem pedir, o amigo pediu de volta no mesmo instante, mas Milena não quis devolver (*pedir um objeto e responder de acordo*). Paulo quase não interagiu com a sua dupla. Milena estava dispersa, não se interessou muito em brincar. Permaneceu na atividade por aproximadamente quinze minutos, depois quis ficar andando pela escola.

17ª sessão: o par de Milena nesse dia foi Gabriela e a brincadeira escolhida foi desenho com material compartilhado. Os alunos olharam para o painel, identificaram seus pares e foram orientados a juntarem as carteiras em duplas e a sentarem com seus amigos. Milena estava sentada em sua mesa, a auxiliar a ajudou a juntar as carteiras. A professora pediu que apenas um aluno colocasse o estojo na mesa e, enquanto isso, distribuiu uma folha sulfite para cada aluno. O estojo de Milena já estava na mesa, Gabriela disse que podia ser o estojo da amiga. Gabriela pegou uma lapiseira no estojo, chamou Milena pelo nome e ofereceu a amiga. Milena pegou (*pedir um objeto e responder de acordo*), desenhou por alguns segundos e logo devolveu para Gabriela, esticando o objeto em sua direção e dizendo “*toma*” (*obter a atenção do outro apropriadamente*). Fez novamente com uma caneta amarela, que a amiga ofereceu para que ela fizesse o sol. Gabriela interagiu algumas vezes com sua dupla, elogiando o desenho, falando para ela desenhar uma flor. Milena estava atenta as falas da amiga, fez o desenho do sol, da flor. Quando

acabou, a amiga fez mais elogios, dizendo “*que linda a flor, que bonita*” (*olhar na direção da pessoa quando ela está falando*).

18ª sessão: a dupla de Milena foi Mariana e a brincadeira do dia foi pintura a dedo com tinta guache. A atividade foi realizada nas mesas que ficam do lado de fora da sala de aula. Os alunos verificaram o painel, se juntaram com seus pares, como de costume e foram orientados a irem para as mesas. Mariana foi até Milena, que estava sentada em sua mesa brincando com as coisas do seu estojo e a chamou para ir para fora. Mariana pegou na mão de Milena e juntas saíram da sala. A professora disponibilizou uma folha sulfite para cada aluno e kits com seis cores de tinta guache para cada duas duplas. Milena permaneceu realizando a atividade durante todo o tempo proposto, demonstrou interesse e concentração. Apresentou incomodo com a sujeira da mão, a cada duas vezes que colocava os dedos nas tintas, estendia a mão para a auxiliar para que a ajudasse a limpar (utilizando folhas de papel descartável – de banheiro). Mariana interagiu com Milena, a chamou pelo nome e obteve retorno visual em todas as vezes (*olhar na direção da pessoa quando ela está falando*). Chamou a amiga para mostrar o que estava fazendo, depois perguntou o que Milena estava fazendo e fez elogios. Durante a atividade, Mariana ofereceu uma cor de tinta para Milena, que respondeu dizendo “*esse não*”, pegando outra cor de tinta em seguida (*pedir um objeto e responder de acordo*). Houve um momento em que Milena quis usar uma cor de tinta que estava sendo usado por Mariana. Milena tentou pegar o pote, mas não conseguiu, Mariana disse “*espera Mi, eu estou usando*”. A aluna entendeu o comando e pegou outra cor (*esperar por sua vez*).

19ª sessão: na quarta sessão, o par de Milena foi Marcos e a atividade escolhida foi pintura de desenho – data comemorativa Dia do Trabalho – com lápis aquarela. A atividade foi realizada nas mesas que ficam do lado de fora da sala de aula. Os alunos se juntaram com seus pares e foram para as mesas. Milena estava desenhando na lousa, Marcos foi até a amiga e a chamou, mas Milena continuou desenhando. Marcos foi saindo da sala e Milena saiu após orientações da auxiliar. A professora distribuiu um desenho para cada aluno e uma caixa de lápis de cor para cada duas duplas. Milena sentou ao lado de Marcos e começou a pintar. Permaneceu o tempo todo engajada na atividade, pintou todo o desenho. Marcos chamou a amiga diversas vezes (*olhar na direção da pessoa quando ela está falando*), oferecia algumas cores a ela e ela pegava para usar em seu desenho. Marcos também fez elogios sobre a pintura da amiga. Houve um momento em que tentou pegar uma cor ao mesmo tempo que Marcos, mas Marcos conseguiu pegar primeiro, disse que iria usar e que logo emprestava. Milena não tentou pegar o lápis da

mão do amigo, aguardou e quando o amigo ofereceu, Milena fez o uso (*esperar por sua vez*).

20ª sessão: nessa sessão, o par de Milena foi Isadora e a brincadeira escolhida foi lego. A atividade foi realizada nas mesas que ficam do lado de fora da sala de aula. Os alunos se juntaram com seus pares e foram para as mesas. Milena estava andando pela sala, Isadora foi até a amiga e a chamou. As amigas deram as mãos e foram se sentar. A professora começou a distribuir as peças de lego para os pares. Milena correu até a professora e segurou na caixa, não esperou por sua vez de ganhar as peças. A professora pediu para que ela esperasse, que iria colocar na mesa. Milena entendeu o comando e foi se sentar (*esperar por sua vez*). Milena começou a empilhar. Tentou pegar as peças que outras crianças estavam usando por duas vezes. Na primeira vez, a amiga disse que estava usando, que não era para ela pegar. Milena entendeu o comando e não pegou. Na segunda vez, a amiga disse novamente que estava usando e que não era para ela pegar. Milena não pegou, mas ficou resmungando e querendo chorar, dizendo “*vermelho*” repetidas vezes, que queria aquela peça da cor vermelha. Seu par, Isadora, compreendeu o que a amiga queria e foi até a caixa de lego procurar por aquela peça. Voltou, estendeu a mão com a peça oferecendo à Milena, que pegou rapidamente demonstrando felicidade (*pedir um objeto e responder de acordo*).

21ª sessão: nesse dia, o par de Milena foi Larissa e a atividade escolhida foi desenho livre com lápis aquarela. A atividade foi realizada nas mesas que ficam do lado de fora da sala de aula. Os alunos se juntaram com seus pares e foram para as mesas. Milena estava fora da sala, apresentando comportamentos de choro e birra. Larissa chamou a amiga e juntas foram se sentar. A professora entregou uma folha sulfite para cada dupla e um kit de lápis aquarela para cada duas duplas. Milena quis segurar a folha só para ela. Larissa explicou que elas teriam que dividir, e pegou a folha. No mesmo instante, Milena quis começar a chorar. Larissa rapidamente passou uma linha no meio da folha, fazendo uma divisão. Colocou na mesa e disse “*você pode desenhar aqui Mi, essa parte é minha*” (apontando para as metades). Milena pegou um lápis de cor e começou a desenhar. Em alguns momentos, Larissa chamou Milena e ofereceu uma cor. Duas vezes Milena pegou a cor oferecida, e em outras duas, não se interessou, não verbalizou nada, apenas ignorou. Permaneceu todo o tempo proposto concentrada realizando seu desenho.

APÊNDICE I – DADOS COLETADOS NA TABELA DE REGISTRO DE COMPORTAMENTO EM CADA FASE DA INTERVENÇÃO

- Linha de base inicial:

1º sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	X		X
Obter atenção do outro	X		X
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXXXXX XXXX	XXX	XXXXXXXX X

2º sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XX	X	X
Obter atenção do outro	XXXX	X	XXX
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXXXXX XX	XX	XXXXXXXX

3º sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XXXX	XXXX	
Obter atenção do outro	XX	X	X
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXXXXX X	XXX	XXXXXX

4º sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	X	X	
Obter atenção do outro	XX	X	X
Esperar por sua vez			

Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXXXXX XXX	XXX	XXXXXXXX
---	-----------------	-----	----------

5º sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XXXXXXXX	XXXXX	XX
Obter atenção do outro	XXXXX	X	XXXX
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXXXXX XXXXX	XXXXX	XXXXXXXX

6º sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XXX	XXX	
Obter atenção do outro	XX		XX
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXXXXX XX	XX	XXXXXXXX

- Primeira fase de tratamento:

1ª sessão.

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XXXXX	X	XXXX
Obter atenção do outro			
Esperar por sua vez	X	X	
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXX	XX	X

2ª sessão.

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XXXXXXXX	XXXX	XX
Obter atenção do outro			
Esperar por sua vez			

Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXX	XXXX	X
---	-------	------	---

3ª sessão.

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XX	XX	
Obter atenção do outro			
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XX	XX	

4ª sessão.

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	X		X
Obter atenção do outro	XXXXX	XXXXX	
Esperar por sua vez	X		X
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXXXXX XXXXXXXX	XXXXXXXX XXXXXX	X

5ª sessão.

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XXXX	XX	XX
Obter atenção do outro	XX	XX	
Esperar por sua vez	X	X	
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXX	XXX	

6ª sessão.

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo			
Obter atenção do outro	XX	X	X
Esperar por sua vez	X	X	

Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXX	XXX	
---	-----	-----	--

- Retorno a Linha de base:

1º sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	X	X	
Obter atenção do outro	XXXXXXXX	XXXXXXX	X
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXXXXX X	XXXXXXX	XX

2º sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo			
Obter atenção do outro	X	X	
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXXXXX XXXX	XXXXXXXX	XXXX

3º sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XXXXX	XXXXX	
Obter atenção do outro	X	X	
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXX	XXXXX	

- Segunda fase de tratamento:

1ª sessão.

	Ocorrências	Adequado	Inadequado

Pedir um objeto e responder de acordo	X		X
Obter atenção do outro	XX	X	X
Esperar por sua vez	X		X
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XX	X	X

2ª sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XX	XX	
Obter atenção do outro	XX	XX	
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXX	XXX	XX

3ª sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	X	X	
Obter atenção do outro			
Esperar por sua vez	X	X	
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXX	XXXX	

4ª sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo			
Obter atenção do outro			
Esperar por sua vez	X	X	
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXXX XXX	XXXXXX XXX	

5ª sessão

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XXXXXX	XXX	XXX

Obter atenção do outro			
Esperar por sua vez	XX	X	X
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XXXXX XXX	XXXXX XXX	

6ª sessão.

	Ocorrências	Adequado	Inadequado
Pedir um objeto e responder de acordo	XXXX	XX	XX
Obter atenção do outro			
Esperar por sua vez			
Olhar em direção da pessoa quando ela está falando	XX	XX	

APÊNDICE J – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA CLASSE COMUM DA ESCOLA REGULAR

Pesquisadora: Professora, eu gostaria que você falasse um pouco sobre a Milena e como foi a intervenção para você, o que você achou.

Professora: Aluna “Milena”, é o primeiro ano que ela está na escola, então no início foi difícil a adaptação dela, dela ficar, de permanecer em sala de aula. Acho que teve uma adaptação comigo, com a monitora.

Pesquisadora: Ela começou certinho no período junto com todos

Professora: Ela começou junto com as crianças. Ela entrava depois das crianças, porque com o barulho ela não entrava também, então ela sempre chegava um pouquinho mais tarde e saía bem mais cedo. Ela começou a entrar 13h30 e sair às 15h.

Pesquisadora: Nossa, ela ficava bem pouquinho...

Professora: Ela ficava bem pouquinho, porque ela não conseguia permanecer. Depois, isso foi um mês, umas duas semanas no mês de fevereiro, aí logo ela começou a entrar no começo da aula e ficar até às 16h.

Pesquisadora: Eu comecei aqui em março, na primeira ou na segunda semana, ela já entrava no horário certinho...

Professora: Já entrava certinho. Em março ela começou certinho. Então no começo a gente fez bem essa redução na carga horária dela. Mesmo agora ela ainda sai um pouquinho mais cedo, ela sai às vezes 16h30, às vezes 17h, mas no decorrer da adaptação só percebemos melhora mesmo. Uma melhora nela da atenção, dela estar participando. Apesar dela não fazer às vezes de maneira concreta, responder de maneira correta, ela responde oral, você percebe que ela tá interagindo da maneira dela. Então o foco dela está melhorando.

Pesquisadora: E eu acho que até o tempo de atenção né?

Professora: Sim...

Pesquisadora: Quando eu comecei, ela ficava na sala cinco minutos fazendo atividade, cansava e ia buscar outra coisa. A última atividade que nós demos, do desenho, ela permaneceu o tempo todo ali na atividade, então aumentou.

Professora: Aumentou, e o tempo, eu acho que ela foi também entendendo o que era para fazer, entendia o comando que o amigo estava dando. Lógico que, dependendo muito da criança, que tinha aquela criança que tinha uma oralidade melhor, até dava o comando melhor pra ela, que ela precisa mesmo do comando direto. Então aquela criança que

conseguia dar aquele comando direto, ela até ficava um pouco mais, ela entendia melhor. Mas como também tem a criança que tem uma dificuldade ainda, até pela idade deles né, às vezes não foi nem só por causa dela, acho que às vezes foi por causa da dupla.

Pesquisadora: Pode ser...

Professora: Percebi que dependendo da criança, ela também ficava menos. E as afinidades também né...

Pesquisadora: Ou o que você tinha comentado comigo. Às vezes acabou influenciando no próprio coleguinha, no próprio parzinho. Que não estava tão desenvolvido e teve que se abrir para trazer ela pra perto.

Professora: Nesse trabalho, o foco era ela, mas atingiu a todos. E é uma atividade assim, que eu quero dar continuidade das duplas produtivas, e aquela criança que teve que melhorar o seu vocabulário, tentar se explicar para a “Milena”. Que é difícil para eles também, essa parte de explicar pro amigo...

Pesquisadora: De dar o comando né...

Professora: De dar o comando, eles estão em uma fase que eles esperam muito o comando e deles darem o comando, até onde podiam ir. Então eles saíram ganhando, foi uma interação. Eu vi isso assim, muito produtivo, positivo, o envolvimento. Eles com você, eles se sentiram super a vontade, parecia que você já fazia parte, eles ficavam te esperando (risos).

Pesquisadora: (risos), eles foram super abertos.

Professora: Tudo fluiu. Eles gostaram de participar, acho que tudo fluiu, tudo foi de uma maneira tranquila. Eu gostei, gostei demais.

Pesquisadora: Que bom! E eu vejo a “Milena”, assim, as primeiras vezes que eu vim só para fazer a observação, ela ficava bem manhosa, chorona, ela se jogava muito no chão, e essa parte comportamental dela melhorou.

Professora: Sim...

Pesquisadora: Melhorou bastante. Tem dias ainda que ela vem que ela está manhosa, mas ela se jogar no chão, tentar morder, são comportamentos que eu não vi mais.

Professora: E até com a monitora, que às vezes eu falo pra ela “fala um pouco mais duro com ela”, “da o comando certo”. Que é a questão tudo do comando mesmo. A gente também tá aprendendo. Como ela responde. Então seja rápida “não pode”, “agora não”. Eu combinei com a professora do AEE, ela vai fazer pra mim os cartõezinhos, para ela saber assim: agora é hora disso, porque eu percebo que às vezes ela quer comer o lanchinho dela.

Pesquisadora: Fazer uma rotina mesmo né

Professora: Fazer a rotina pra ela, para falar “agora estamos na aula”, “agora é a hora da merenda”, “já está chegando”. Então assim, pra ela ter o visual. A professora do AEE falou pra mim também que ela é muito visual. Mas foi um progresso, acredito que ela vai progredir muito mais, essa parte mesmo social. O foco, que eu falo muito pra coordenadora, acho que o foco maior agora é essa parte social dela.

Pesquisadora: E levando em consideração que ela não frequentou a educação infantil, tudo é novo pra ela, tem que ser tudo aos pouquinhos.

Professora: É o social, ela não teve contato, ficava com a mãe, o pai e ela. Na educação física foi uma coisa bonitinha de ver, o pai deu até a volta. O pai nunca vem buscar, nesse dia ele veio. Ele deu a volta com o carro e parou o carro aqui, e eles viram ela participando, ela correndo junto, ela tava junto com as crianças. Ai a mãe falou que estava emocionada. E eu disse que a gente insere ela nas atividades. É claro que a gente respeita o tempo dela, mas ela tá sempre junto com a gente. Às vezes na sala de leitura ela fica um pouco menos, porque ela folheia os livros, o interesse é menor. Na sala de informática eu percebo que às vezes ela fica um pouco mais porque é o visual, ela gosta de ver. Fecha tela, abre a tela. E a gente tá trabalhando as sílabas, os sons. De repente ela começa a falar do nada, fica falando as sílabas.

Pesquisadora: Assim como a musiquinha que você apresentou pra ela...

Professora: Sim, sim.

Pesquisadora: Ela tem a interação, ela devolve isso pra gente, mas é tudo no tempo dela.

Professora: Sim, e se for ver cronologicamente, quantos meses que ela está, fevereiro, março e abril, fevereiro nem foi o mês todo, foi um grande progresso, eu vejo como um grande progresso dela. Ah o cognitivo, eu não to cobrando isso dela, porque eu acho que não é o foco. Só dela estar na sala, dela participar, o foco maior é isso mesmo. E com o tempo vão ser habilidades que vão ser desenvolvidas, não que não vá desenvolver. E ela agora também tá fazendo aula de música, ela tá fazendo outras terapias, ela tá fazendo terapia ocupacional, então ela tá fazendo outras. Ela tá vindo na sala do AEE, que é a sala com a professora da educação especial, então ela faz atividade. A professora do AEE também me relata que no começo era mais difícil, que percebe uma melhora. E aqui, o estímulo é muito grande, o estímulo visual, auditivo é muito grande pra ela. Até outro dia a diretora me questionou “Ah mas ela fica uma hora dentro da sala”, mas não tem comparação, ela com uma professora só, em uma sala fechada, as duas conversando, baixinho, e ela gosta disso, aquela coisa calma. E ficar dentro de uma sala, de repente ela

se irrita. Outro dia estava um barulho, caminhão jogando pedra, um barulho insuportável. Ela não conseguia ficar aqui.

Pesquisadora: Incomoda né?

Professora: Incomoda, dela é tudo aumentativo, é muito barulho mesmo, mas de uma maneira geral eu só vi melhoras. Você também não observou?

Pesquisadora: Sim, e nós teríamos um pouco mais de resultados se não tivesse algumas variáveis. Por exemplo essa questão dela ter começado o AEE, então às vezes ela vinha mais cansada, um pouco mais irritada.

Professora: Sim...

Pesquisadora: Teve as atividades, o que você falou, envolve os amigos, que às vezes não era tão sociável, não conseguiam dar tantos comandos, se envolver tanto com ela. Teve também a escolha da atividade, tinha atividade que chamava mais a atenção dela, que era mais do interesse dela, então ela ficava mais, tem as variáveis.

Professora: Sim, e também ela não vai só enfrentar atividades que sejam gostosas de fazer, acho legal acontecer isso também. E acho que faz parte falar “isso deu certo, isso não deu”, porque a gente não tinha como prever. Às vezes uma atividade que a gente achou que não fosse chamar muita a atenção dela, até que ela gostou de fazer. Eu achei que a bexiga ela fosse gostar mais, foi uma coisa que ela não ficou muito né, mas eu acho que é isso.

Pesquisadora: Professora, gostaria de agradecer pela oportunidade de realizar a intervenção da minha pesquisa com a sua turma e agradecer pela participação de todos vocês.

Professora: Eu que agradeço!

ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO – SP

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria José de Oliveira Jacobsen, informo que o projeto de pesquisa intitulado Tutoria por pares no ensino de habilidades sociais para crianças com autismo em contexto escolar apresentado pela pesquisadora Ingrid Antochio e que tem como objetivo principal investigar os efeitos do ensino utilizando um tipo de tutoria por pares para alunos de uma sala de aula sobre os comportamentos sociais adequados e inadequados de crianças com diagnóstico de TEA matriculadas na mesma sala, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: Pirassununga, 16 de janeiro 2023

Assinatura: _____ Maria Bolteon da Silva Tave

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

Maria Bolteon da Silva Tave
CPF: 715.440.468-04

