



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

**JESSICA ZAMPIERI**

**PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS EM CRIANÇA COM TEA:  
INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES E HISTÓRIAS SOCIAIS**

**SÃO CARLOS**

**Março/ 2026**

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

**JESSICA ZAMPIERI**

**PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS EM CRIANÇA COM TEA:  
INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES E HISTÓRIAS SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos pré-requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra Gerusa Ferreira Lourenço

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

**SÃO CARLOS**

**Março/ 2026**

Zampieri, Jessica

Promoção de comportamentos sociais em criança com TEA: intervenção mediada por pares e histórias sociais / Jessica Zampieri -- 2026.  
198f.

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

Orientador (a): Gerusa, Ferreira Lourenço

Banca Examinadora: Profa. Dra. Gerusa Ferreira

Lourenço (UFSCar), Profa. Dra. Lidia Maria Marson

Postalli (UFSCar), Profa. Dra. Patricia Lorena Quiterio (UERJ)

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Intervenção Mediada por Pares.
3. Histórias Sociais. I. Zampieri, Jessica. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jessica Zampieri realizada em 12/02/2026.

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Lídia Maria Marson Postali (UFSCar)

Profa. Dra. Patrícia Lorena Quiterio (UERJ)

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha mãe Katia e ao meu pai Luís Marques que sempre apoiaram meus sonhos e estiveram comigo durante toda minha jornada de vida.

A minha orientadora Gerusa Ferreira Lourenço, que apoiou minha proposta de pesquisa e sempre me conduziu nos melhores caminhos na minha jornada de pesquisa durante todo o mestrado.

Aos amigos que conheci durante as disciplinas do mestrado e que estiveram comigo nesses dois anos, especialmente, às minhas amigas Aline Rosa Magalhães e Maria Caroline Volpin.

A minha amiga Jessica Bruna Baptista, que me felicita com sua amizade há muitos anos.

Aos integrantes do grupo de pesquisa GP-FOREESP, que sempre estiveram dispostos a ouvir minhas apresentações e a me dar orientações e direcionamentos na construção da minha pesquisa.

A todos os professores das disciplinas que realizei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, PPGEEs, que me levaram à construção de ricos conhecimentos.

A contribuição das professoras Lídia Maria Marson Postalli e Patrícia Lorena Quiterio, pela colaboração nos exames de qualificação e defesa, indicando os melhores caminhos para a construção da minha dissertação.

A todos que, de alguma forma, estiveram comigo durante esses dois anos.

## **DAS UTOPIAS**

Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

**Mario Quintana, 1951**

## RESUMO

A escola constitui-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral e para a promoção da aprendizagem e da convivência social do ser humano. Entretanto, apesar dos avanços nas políticas de Educação Inclusiva, o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta desafios para assegurar a efetiva inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Dentre esse público, destacam-se os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas características, como déficits na comunicação e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, podem resultar em barreiras à participação e à socialização no contexto escolar. Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo investigar os efeitos de um programa de intervenção mediada por pares associado ao uso de histórias sociais para a promoção de comportamentos sociais em um aluno com TEA na Educação Infantil. A pesquisa foi conduzida por meio de um delineamento experimental de sujeito único, com pré-teste e pós-teste, envolvendo uma turma do quinto período da Educação Infantil, sendo os efeitos analisados especificamente em um participante-alvo com diagnóstico de TEA nível 1 de suporte. As variáveis dependentes incluíram comportamentos sociais observáveis, tais como brincar paralelo e compartilhado, iniciar e responder a tentativas de conversação e interações sociais positivas e negativas. Os resultados indicaram redução do brincar paralelo e aumento do brincar compartilhado, ampliação do repertório comunicativo e aumento das interações positivas, com redução das interações negativas, além de evidências de generalização dos efeitos da intervenção. Conclui-se que a intervenção mediada por pares associada ao uso de histórias sociais mostrou-se promissora para a promoção de comportamentos sociais no contexto da Educação Infantil, apontando caminhos para futuras investigações e práticas inclusivas, incluindo a ampliação do programa para outros períodos da Educação Infantil, a implementação das estratégias por profissionais da educação e familiares, bem como o aprofundamento do uso das histórias sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial, Intervenção Mediada por Pares, Transtorno do Espectro Autista, Generalização.

## ABSTRACT

The school constitutes a fundamental space for the integral development, learning, and social interaction of individuals. However, despite advances in Inclusive Education policies, the Brazilian educational system still faces challenges in ensuring the effective inclusion of students who are the target population of Special Education. Among this group, students with Autism Spectrum Disorder (ASD) stand out, as their characteristics—such as deficits in communication and social interaction, as well as restricted and repetitive patterns of behavior—may result in barriers to participation and socialization within the school context. In this scenario, the present study aimed to investigate the effects of a peer-mediated intervention program associated with the use of social stories to promote social behaviors in a child with ASD in Early Childhood Education. The research was conducted using a single-subject experimental design, with pre-test and post-test, involving a class from the final year of Early Childhood Education, with the effects specifically analyzed in one target participant diagnosed with ASD level 1 support needs. The dependent variables included observable social behaviors, such as parallel and shared play, initiating and responding to conversational attempts, and positive and negative social interactions. The results indicated a reduction in parallel play and an increase in shared play, an expansion of the communicative repertoire, and an increase in positive interactions, along with a decrease in negative interactions, as well as evidence of generalization of the intervention effects. It is concluded that the peer-mediated intervention associated with the use of social stories proved to be promising for promoting social behaviors in Early Childhood Education, pointing to directions for future research and inclusive practices, including the expansion of the program to other levels of Early Childhood Education, the implementation of strategies by education professionals and family members, as well as further exploration of the use of social stories.

**Keywords:** Special Education; Peer-Mediated Intervention; Autism Spectrum Disorder; Generalization.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABA</b>	Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada)
<b>ABI</b>	Intervenções Baseadas em Antecedentes
<b>ABLLS-R</b>	Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised
<b>ACC</b>	Comunicação Aumentativa e Alternativa
<b>BC</b>	Brincar Compartilhado
<b>BP</b>	Brincar Paralelo
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DTT</b>	Treino em Tentativas Discretas
<b>DSM</b>	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
<b>EBP</b>	Práticas Baseadas em Evidências
<b>EVA</b>	Espuma Vinílica Acetinada
<b>ERIC</b>	Educational Resources Information Center
<b>IC</b>	Iniciar Conversação
<b>IPO</b>	Inventário Portage Operacionalizado
<b>PMI</b>	Intervenção Mediada por Pares
<b>RC</b>	Responder a Conversação
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**UFSCar** Universidade Federal de São Carlos

**VB-MAPP** Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de pista visual.....	75
Figura 2 – Distribuição das variáveis dependentes.....	89
Figura 3 – Porcentagem de acertos por área no Portage.....	96
Figura 4 – Painel lúdico.....	132
Figura 5 – Caixa lúdica.....	133
Figura 6 – Caixa de adesivos.....	134

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das habilidades de interação social com pares.....	31
Quadro 2 – Informações sobre a rotina da sala de aula.....	46
Quadro 3 – Síntese das fases e sequência de procedimentos da pesquisa....	59
Quadro 4 – Descrição dos encontros realizados para o treinamento.....	62
Quadro 5 – Protocolo de conduta para a possibilidade 1.....	71
Quadro 6 – Protocolo de conduta para a possibilidade 2.....	72
Quadro 7 – Protocolo de conduta para a possibilidade 3.....	73
Quadro 8 – Esquema de esvanecimento das dicas visuais.....	75
Quadro 9 – Grau de concordância entre observadores.....	86
Quadro 10 – Caracterização dos ambientes, brincadeiras e números de pares com os quais o participante-alvo se engajou durante as Sondagens Iniciais, Intermediárias e Finais.....	90
Quadro 11 – Caracterização dos ambientes, brincadeiras e números de pares com os quais o participante-alvo se engajou durante as sondagens de <i>Follow-Up</i> .....	91

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Materiais lúdicos produzidos por EVA .....	132
APÊNDICE B – Ficha de caracterização da sala de aula .....	135
APÊNDICE C – Ficha de caracterização do aluno com TEA .....	137
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista inicial com o(a) professor(a) .....	138
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista final com o professor(a).....	140
APÊNDICE F – Exemplos de imagens elaboradas para o treinamento “Amigos do Dia” .....	141
APÊNDICE G – Exemplos de imagens elaboradas para as intervenções direcionadas no parque .....	148
APÊNDICE H – Exemplos das histórias sociais elaboradas .....	149
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Responsável do aluno com TEA.....	162
APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Responsável do aluno da sala de aula .....	166
APÊNDICE K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professor(a) participante.....	170
APÊNDICE L – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	174
APÊNDICE M – Protocolo de Registro de Frequência.....	186
APÊNDICE N – Protocolo de Registro de Duração.....	188

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A - Parecer aprovado do Comitê de Ética..... 189

ANEXO B – Inventário Portage Operacionalizado..... 191

## SUMÁRIO

RESUMO .....	08
1 INTRODUÇÃO .....	18
1.1 Transtorno do Espectro Autista: interação social .....	19
1.2 Desenvolvendo estratégias de ensino fundamentadas em princípios básicos da Análise do Comportamento .....	22
1.3 Comportamento social e a interação com os pares na infância.....	28
1.4 Programas de intervenção com evidências científicas para promover comportamentos de interação social na Educação Infantil.....	32
1.5 Intervenção mediada por pares.....	39
1.6 Objetivo geral.....	43
1.7 Justificativa.....	43
2 MÉTODO .....	44
2.1 Participantes .....	44
2.2 Local .....	44
2.3 Caracterização da sala de aula .....	45
2.4 Caracterização do participante-alvo .....	47
2.5 Caracterização da professora .....	48
2.6 Delineamento de pesquisa.....	48
2.7 Instrumentos .....	53
2.8 Materiais e Equipamentos.....	55
2.9 Procedimentos.....	59
3 RESULTADOS .....	88
3.1 Variáveis dependentes .....	89
3.2 Inventário Portage Operacionalizado.....	95

3.3 Análise Qualitativa.....	100
3.4 Validade Social.....	105
4 DISCUSSÃO .....	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	120
7 REFERÊNCIAS .....	121
8 APÊNDICES .....	132
9 ANEXOS .....	189

## **APRESENTAÇÃO**

Os caminhos que me conduziram a estudar e pesquisar o ensino de comportamentos sociais na Educação Infantil tiveram início na minha graduação em Psicologia. Desde aquela época, eu sempre sonhei em seguir pela área da pesquisa e sempre soube que queria estudar o campo das interações sociais desde os primeiros anos de vida, pois me lembrava de ter sido uma criança com dificuldades sociais e que a escola sempre foi um ambiente difícil e desafiador para mim, em relação às demandas de interação social.

Após a conclusão da minha graduação e com o CRP ativo como psicóloga, decidi trilhar inicialmente um caminho na atuação prática. Em 2021, tive a oportunidade de iniciar o trabalho em um Centro Multidisciplinar, onde iniciei atendendo crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista - TEA e, outros transtornos do neurodesenvolvimento. A partir disso, eu comecei a me encantar pelos estudos em Educação Especial. Eu comecei a buscar cursos de capacitação e aprofundamento nessa área e também realizei uma especialização em Análise do Comportamento, a ciência que norteia minha atuação prática e minha fundamentação teórica na pesquisa.

Em 2023, eu decidi que gostaria de prestar o processo seletivo para o mestrado e escolhi o PPGEES - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, por se tratar de um programa de excelência acadêmica e com vasta produção de estudos na área da Educação Especial.

Tive a grande felicidade de ter sido aprovada no processo seletivo e em 2024, iniciei minha jornada no mestrado. Sendo assim, nesta dissertação, venho apresentar os resultados da minha pesquisa de mestrado, bem como descrever os percursos teóricos e metodológicos que orientaram a sua realização.

## INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano que vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos, configurando-se como um espaço privilegiado de convivência social e de construção de repertórios comportamentais. Nesse contexto, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades que abrangem os diferentes domínios humanos, como os aspectos sociais, interpessoais, emocionais e comunicativos, fundamentais para a vida em sociedade (Del Prette; Del Prette, 2022).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece dez competências gerais a serem desenvolvidas pela Educação Básica (Brasil, 2017), a fim de orientar a atuação escolar para a formação integral dos estudantes. Tais competências estão relacionadas com a preparação dos alunos para uma vida em sociedade, com foco na convivência saudável, no respeito à diversidade e na resolução de problemas de forma autônoma e colaborativa. Partindo desta perspectiva, as vivências e experiências proporcionadas aos alunos no ambiente escolar são fundamentais para estimularem o seu desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

No entanto, mesmo com a escola representando um espaço tão importante e essencial, às pessoas com deficiência ou com necessidades especiais foram por muitos anos excluídas, discriminadas e negligenciadas do sistema educacional brasileiro. Para mudar esse histórico, ocorreram muitas lutas até que se chegasse à perspectiva atual da Educação Inclusiva, que busca garantir o direito de que todas as pessoas tenham acesso à educação escolar, com a garantia de condições para a sua permanência, a participação efetiva e a aprendizagem significativa de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e necessidades educacionais (França, 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece como direito e dever do Estado a oferta de um sistema educacional organizado de forma a contemplar modalidades adequadas às necessidades de cada aluno, garantindo-lhes condições de acesso e permanência na escola. Além disso, assegura a oferta de serviços de apoio especializado, quando

houver necessidade; bem como, professores com especialização adequada e; currículos, recursos, métodos e técnicas organizados de forma específica para atender as peculiaridades dos alunos.

Contudo, a inclusão escolar nas escolas brasileiras ainda tem se mostrado como um desafio (Ramos et al., 2018). Na atualidade, uma das maiores preocupações da Educação Inclusiva refere-se a como estabelecer os suportes necessários para possibilitar uma escolarização com qualidade, que garanta as condições de permanência, participação e aprendizagem dos alunos da educação especial nas escolas regulares (Santos et al., 2021). Dessa forma, embora existam vários avanços na Educação Especial nos últimos anos, ainda existem inúmeros desafios para que a inclusão seja, de fato, efetiva. Isso exige a construção de um sistema educacional inclusivo que não garanta apenas a matrícula dos alunos, mas que promova a participação, a aprendizagem e o respeito às diferenças.

### **1.1. Transtorno do Espectro Autista: Interação Social**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) classifica-se como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes nas habilidades de comunicação e interação social que ocorrem em múltiplos contextos e por comportamentos que apresentam padrões restritos e repetitivos. Esses sintomas estão presentes desde o início do desenvolvimento e causam prejuízos significativos em áreas importantes da vida do indivíduo, como nas relações interpessoais, no ambiente escolar e na área profissional (American Psychiatric Association, 2022). Além disso, expressam-se em diversidade e variedade nos indivíduos com autismo, e suas características comportamentais podem se alterar de diferentes formas ao longo da vida (Klin, 2006).

De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5-TR* (American Psychiatric Association, 2022), as dificuldades na comunicação e interação social podem se manifestar de formas diferentes, sendo elas: 1) déficits na reciprocidade socioemocional, envolvendo habilidades relacionadas à interação social, como iniciar ou responder a uma interação social, interesse reduzido em interação social, dificuldade para iniciar

ou manter uma conversação; bem como, dificuldades na compreensão e expressão de emoções ou afeto; 2) déficits nos comportamentos comunicativos não verbais, relacionados à compreensão e expressão da linguagem corporal e gestual, como sorrisos, gestos, olhares, contato visual, entre outros, e no entendimento e demonstração de expressões faciais; 3) déficits nos relacionamentos interpessoais, relacionados a habilidades de desenvolver, manter e compreender os relacionamentos sociais, que podem se manifestar, por exemplo, em dificuldades para adequar os próprios comportamentos nos diferentes contextos sociais.

Os padrões restritos e repetitivos de comportamento, por sua vez, podem se manifestar por meio de diferentes formas, como estereotípias, movimentos motores repetitivos, apego excessivo a rotinas, insistência, resistência significativa a mudanças, padrões ritualísticos de comportamento e interesses restritos ou altamente fixados, como os hiperfocos. Além disso, pode haver a presença de alterações no processamento sensorial, como a hiper ou hiporreatividade aos estímulos ambientais, sendo a hiperreatividade referente a respostas intensificadas ou excessivas diante de estímulos sensoriais, enquanto a hiporreatividade corresponde a respostas reduzidas ou pouco responsivas a esses mesmos estímulos (American Psychiatric Association, 2022).

Na literatura, existem teorias cognitivas que são amplamente discutidas com a intenção de favorecer a compreensão das dificuldades sociais e cognitivas apresentadas pelas pessoas com TEA. Uma delas refere-se a Teoria da Mente, descrita por Baron-Cohen (1988) e Frith (1988), como uma dificuldade em compreender os estados mentais das outras pessoas, como as emoções, intenções, desejos e crenças. Isso pode fazer com que as pessoas com autismo tenham dificuldades para compreender que os outros possuem pensamentos diferentes dos seus, para interpretar pistas sociais implícitas e para ajustar seus comportamentos com base nas intenções alheias (Baron-Cohen; Leslie; Frith, 1985).

Outra hipótese cognitiva refere-se a Teoria da Coerência Central Fraca, proposta por Frith em 1989, que sugere que indivíduos com TEA tendem a focar excessivamente em elementos isolados, como detalhes, em detrimento de buscar uma compreensão total de uma situação. Consequentemente, essa

tendência pode levar a prejuízos na capacidade de interpretar contextos sociais complexos, que geralmente, exigem do indivíduo a capacidade de integrar múltiplas pistas sociais para alcançar um entendimento coerente.

A Teoria da Disfunção Cognitiva, discute que as pessoas com autismo apresentam tendência em déficits nas funções executivas, que envolvem um conjunto de processos mentais superiores, como controle inibitório, memória de trabalho, planejamento, organização e flexibilidade cognitiva. Essas habilidades são essenciais para a regulação do comportamento em ambientes sociais, e quando estão em déficit, podem fazer com que o indivíduo tenha dificuldades em mudar de estratégia diante de regras sociais diferentes (Ozonoff; Pennington; Rogers, 1991).

Além dessas teorias, Wing, em 1998, elaborou uma classificação descrevendo em quatro subcategorias, quais podem ser as dificuldades na interação social enfrentadas pelas pessoas com TEA, sendo elas: (1) isolamento social, referente a indivíduos que apresentam comportamentos de interação social limitados ou ausentes; (2) interação passiva, para indivíduos que respondem de forma restrita a interações sociais, mas sem comportamentos espontâneos de buscar iniciar interações; (3) interação ativa, para indivíduos que buscam iniciar interações sociais, porém, com dificuldades para compreender os contextos e regras sociais; (4) interação hiperformal, referente a indivíduos que desenvolveram habilidades de responder e iniciar interações sociais, porém, apresentam comportamentos rígidos e padrões formais de conduta e fala.

Com base nessas referências, torna-se evidente que indivíduos com TEA enfrentam desafios significativos nas interações sociais. Esses desafios podem acentuar-se no contexto escolar, por se tratar de um espaço que envolve frequentemente atividades coletivas e interações com pares e adultos. Para Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre por meio de interações sociais, sendo a escola um espaço privilegiado para esse processo. Contudo, sem a promoção de estratégias que promovam a inclusão e o aprendizado de habilidades sociais, os alunos com TEA tendem a ter sua participação escolar limitada, perdendo oportunidades valiosas de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Entre as potenciais barreiras enfrentadas pelos alunos com TEA, destacam-se a tendência a comportamentos de isolamento, limitações na socialização e na interação com os colegas, desafios para a inserção em grupos e menor engajamento nas atividades acadêmicas, entre outros aspectos (Schmidt, 2017). Essas barreiras podem ser ampliadas pela falta de preparo das instituições escolares para acolher e apoiar adequadamente esses estudantes, bem como, pela escassez de conhecimento dos profissionais da educação sobre o TEA, aliada à ausência de estratégias pedagógicas individualizadas, à dificuldade em realizar adaptações curriculares e à inadequação de aspectos físicos e organizacionais do ambiente escolar, contribuindo para tornar o ambiente escolar potencialmente excludente (Ramos et al., 2018).

Considerando essas informações, mostra-se urgente buscar por estratégias e intervenções que colaborem para promover o desenvolvimento de comportamentos sociais em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de favorecer a sua participação social, a interação com pares e o engajamento em atividades coletivas e acadêmicas, especialmente, no contexto escolar. A ausência de intervenções sistemáticas e adequadas pode contribuir para a intensificação das dificuldades sociais e de desenvolvimento ao longo da vida, reforçando assim, a importância de ações precoces e planejadas nesse contexto (Bass; Mulick, 2007).

## **1.2. Desenvolvendo estratégias de ensino fundamentadas em princípios básicos da Análise do Comportamento**

As intervenções fundamentadas na Análise do Comportamento destacam-se por sua sólida base empírica e eficácia comprovada no ensino de habilidades para pessoas com TEA. Diversos estudos demonstram que, por meio de procedimentos sistemáticos, individualizados e baseados em evidências, torna-se possível promover avanços significativos no desenvolvimento de habilidades (Cooper et al., 2020), como por exemplo, habilidades sociais (Odom; Strain, 1984; Goldstein; Cisar, 1992; Kamps et al., 1992; Kamps et al., 1994; Kamps et al., 2015), habilidades de comunicação e linguagem (Hart; Risley, 1968; Charlop-Christy et al., 2002; Shillingsburg et al., 2014), na redução de problemas de comportamentos e comportamentos

disruptivos (Durand; Carr, 1991; Tiger et al., 2008; Jessel et al., 2016; Coffey et al., 2019) e no ensino de habilidades de autocuidado, autonomia e atividades de vida diária (Matson et al., 1996; Gardner et al., 2014).

Essas intervenções, que pautam-se na Análise do Comportamento, buscam ampliar o repertório comportamental do indivíduo e, paralelamente, reduzir a frequência e a intensidade de comportamentos que podem ser prejudiciais ao desenvolvimento e à aprendizagem (Rogers, 2009, apud Duarte; Coltri; Velloso, 2018). A partir dessa perspectiva, torna-se importante conceituar essa ciência, que tem como objeto de estudo o comportamento, além de compreender o conceito de comportamento por ela adotado, bem como apresentar alguns de seus princípios básicos e estratégias que orientam o ensino de comportamentos para pessoas com TEA.

De acordo com Todorov (2017), o comportamento configura-se em uma relação de interdependência entre eventos ambientais e respostas de um organismo. Essa relação foi descrita por Skinner (1953) como uma contingência de três termos, na qual o primeiro elemento refere-se ao estímulo discriminativo (SD), que é a condição antecedente que sinaliza a disponibilidade de reforço e aumenta a probabilidade de uma resposta específica ocorrer. O segundo termo corresponde ao comportamento ou resposta, que representa a ação emitida pelo organismo diante daquela condição. Já o terceiro termo diz respeito às consequências, ou seja, aos eventos que ocorrem imediatamente após a resposta e que influenciam a probabilidade de sua ocorrência futura, podendo fortalecê-la ou enfraquecê-la. Conhecendo-se a tríplice contingência, torna-se possível compreender como os comportamentos são moldados e mantidos pelas interações com o ambiente.

Partindo disso, para elaborar uma intervenção que busca ensinar ou ampliar comportamentos, deve-se considerar esses três elementos, sendo necessário criar condições ambientais que favoreçam a emissão da resposta desejada por meio de estímulos discriminativos claros e funcionais, bem como, selecionar comportamentos que sejam relevantes socialmente e que permitam sua observação e mensuração, além de planejar de forma sistemática como esses comportamentos serão reforçados, a fim de aumentar sua probabilidade de emissão futura (Cooper; Heron; Heward, 2020). Além disso, antes de

programar a intervenção, deve-se realizar uma avaliação inicial que possibilite a identificação do repertório comportamental e a definição de uma linha de base do indivíduo. Após isso, com base nos dados obtidos, deve-se estabelecer objetivos específicos que contemplem o ensino das habilidades que se deseja promover. Esse processo deve ser delineado de forma cuidadosa, garantindo a seleção de procedimentos para a coleta de dados, bem como, o uso sistemático de estratégias que favoreçam a aquisição de comportamentos socialmente significativos (Skinner, 1953; Baer; Wolf; Risley, 1968; Cooper; Heron; Heward, 2020).

Um elemento essencial nesse contexto refere-se à contingência de reforçamento, que configura-se como à relação funcional estabelecida entre eventos antecedentes, a resposta do organismo e as suas consequências, as quais influenciam a probabilidade de ocorrência futura do comportamento. Conforme definido por Skinner (1953), em sua obra *“Ciência e Comportamento Humano”*, um comportamento tende a aumentar sua frequência quando é seguido por consequências reforçadoras. Essas consequências podem assumir a forma de reforço positivo, quando a apresentação de um estímulo após a resposta aumenta a probabilidade de sua ocorrência, ou de reforço negativo, quando a remoção ou evitação de um estímulo aversivo, contingente à resposta, também resulta no fortalecimento do comportamento (Skinner, 1953; Cooper; Heron; Heward, 2020).

Por outro lado, quando as consequências reforçadoras de um comportamento deixam de ocorrer, podem resultar na redução ou no desaparecimento desse comportamento ao longo do tempo, processo denominado de extinção (Skinner, 1953). Além disso, a redução da frequência comportamental também pode ocorrer por meio punição, processo definido como a apresentação de um estímulo aversivo ou a retirada de um estímulo reforçador contingente à resposta (Skinner, 1953). No entanto, a literatura aponta que procedimentos de punição podem estar associados a efeitos colaterais indesejáveis, como respostas emocionais, esquiva e supressão temporária do comportamento, sem necessariamente promover a aprendizagem de repertórios alternativos mais adequados (Cooper; Heron; Heward, 2020; Miltenberger, 2016).

Outro elemento central nos processos de ensino e aprendizagem refere-se a motivação, conceituada por Michael (1982) a partir do termo “operações motivadoras”, definidas como condições ambientais que aumentam ou diminuem o valor de um reforçador, influenciando assim, na probabilidade de ocorrência de um comportamento. De uma maneira geral, isso significa que as operações motivadoras exercem influência direta no engajamento do indivíduo e que se ele não estiver motivado, suas chances de aprendizagem são significativamente reduzidas.

No contexto das intervenções e dos processos de ensino, mostra-se fundamental planejar as condições que favoreçam a emissão e a manutenção dos comportamentos-alvo. Nesse sentido, deve-se considerar quais reforçadores serão apresentados diante das respostas emitidas pelo indivíduo, o que pode demandar a realização de avaliações de preferência conduzidas de forma contínua, seja por meio de procedimentos sistemáticos, como testes diretos, seja por meio de observações no ambiente natural (Skinner, 1953). Paralelamente, para potencializar o processo de aprendizagem, podem ser utilizadas estratégias como as dicas ou *prompts*, compreendidos como ajudas ou suportes temporários que são oferecidos ao aluno com o objetivo de aumentar a sua probabilidade de emissão de respostas adequadas (Soluaga et al., 2008).

Neitzel e Wolery (2010) destacam que o uso de dicas tem especial relevância para alunos com TEA, considerando que pode ser comum que eles apresentem dificuldades em adquirir novas habilidades por meio de imitação ou em responder sob controle de estímulos relevantes. Leal da Hora (2018) descreve sete tipos de dicas diferentes, que serão descritas em mais detalhes abaixo:

- 1. Dicas físicas:** consistem em guiar fisicamente o aluno para que ele consiga realizar uma resposta desejada. Esse tipo de dica pode variar em intensidade, desde o auxílio completo, como “mão sobre mão” até toques leves e direcionamentos parciais.
- 2. Modelação:** consiste em apresentar um modelo verbal ou motor de resposta correta, para que o aluno possa imitar. Os modelos são apresentados por uma pessoa ao vivo ou através de vídeo.

3. **Dica gestual:** consiste na apresentação de gestos ou movimentos, sem contato físico, como apontar ou acenar, para indicar ao aluno a resposta correta.
4. **Dica verbal:** consiste em apresentar vocalmente modelos, pistas, instruções ou perguntas que ajudam o aluno a apresentar a resposta desejada.
5. **Dica visual ou textual:** consistem na apresentação de estímulos em 2D, como imagens, palavras e instruções inscritas, para ajudar o aluno a apresentar a resposta correta. Elas podem ser usadas principalmente, para o ensino de habilidades sociais, acadêmicas e de autocuidado.
6. **Dicas Contextuais:** correspondem a alterações no ambiente físico para ajudar o aluno a apresentar a resposta correta, como por exemplo, colocar um item mais próximo do aluno ou reduzir a quantidade de itens distratores do ambiente físico.
7. **Dicas Inadvertidas:** referem-se a pistas não intencionais que podem interferir na aprendizagem, como por exemplo, um professor olhar em direção ao item correto. Esse tipo de dica deve ser evitado, pois podem criar dependência.

Após a introdução das dicas, estas devem ser progressivamente esvanecidas, processo denominado *fading*, o qual tem como objetivo fazer com que o aluno responda de forma independente. Dessa forma, por meio desse procedimento, o controle da resposta passa a ser gradualmente transferido das dicas artificiais para os estímulos naturais do ambiente, reduzindo a dependência de apoios externos e favorecendo a autonomia comportamental (Demchak, 1990).

Os conteúdos descritos referenciam alguns princípios básicos da Análise do Comportamento que fundamentam o desenvolvimento de intervenções de ensino tanto em ambientes estruturados quanto em ambientes naturais, como o contexto escolar. Nesse sentido, o ensino em ambientes naturais tem evidências de resultados efetivos para habilidades de comunicação e da linguagem, bem

como para o ensino de comportamentos sociais e habilidades acadêmicas (Kenyon, 2018).

McGee e Daly (2007), buscaram investigar a eficácia do ensino incidental, uma estratégia de ensino para ambiente natural, geralmente, usada em situações de brincadeiras ou de conversas, que parte da iniciativa da criança. No estudo, eles usaram esse formato de ensino para ensinar frases sociais apropriadas à idade, como fazer cumprimentos e pedidos, para quatro crianças com TEA de 5 a 7 anos em uma escola especializada. Eles usaram um delineamento de múltiplas sondagens e implementaram a intervenção em contextos naturais da escola, como sala de aula e parquinho. Na intervenção, o adulto aguardava a iniciativa da criança e oferecia dicas verbais, seguidas de reforço social para as respostas corretas. Nos resultados, os participantes mostraram aumento significativo no uso espontâneo das frases ensinadas, que foram generalizadas para novos contextos. Sendo assim, eles concluíram que o método de ensino em ambiente natural e partindo da motivação das crianças foi eficaz para ensinar comportamentos sociais, contudo, esse estudo se limitou a um número reduzido de participantes.

Fenske, Krantz e McClannahan (2001) descrevem que o ensino em ambientes naturais pode ser organizado a partir de quatro etapas fundamentais: a estruturação do ambiente com itens capazes de despertar o interesse do aluno, a valorização da iniciativa espontânea da criança como ponto de partida para o ensino, o uso de dicas e incentivos que favoreçam a comunicação e a interação, e o reforço natural dos comportamentos emitidos. De acordo com os autores, esse conjunto de estratégias contribui para aumentar a motivação e o engajamento do aluno, além de favorecer a generalização das habilidades ensinadas para diferentes contextos do cotidiano.

Por fim, torna-se fundamental considerar os processos de generalização e manutenção dos comportamentos ensinados, considerando que a efetividade de uma intervenção não se restringe à aquisição inicial das habilidades, mas à sua permanência e funcionalidade ao longo do tempo e em diferentes contextos. A generalização refere-se ao processo pelo qual se verifica se as mudanças comportamentais produzidas por uma intervenção são mantidas ao longo do tempo, manifestam-se em diferentes contextos e estendem-se a variados

comportamentos relacionados (Wunderlich et al., 2014). Já a manutenção diz respeito à persistência dos comportamentos aprendidos ao longo do tempo, mesmo após a retirada ou redução dos procedimentos de ensino e das consequências programadas, indicando que o comportamento passou a ser sustentado por contingências naturais do ambiente (Cooper; Heron; Heward, 2013). Estratégias voltadas à generalização e à manutenção de comportamentos ensinados precisam ser planejadas previamente, ainda na fase de delineamento da intervenção, contemplando tanto os comportamentos-alvo quanto as variações comportamentais desejadas (Cooper; Heron; Heward, 2013).

A partir das referências aqui apresentadas, observa-se que a Análise do Comportamento oferece fundamentos teóricos e metodológicos consistentes para o ensino de repertórios comportamentais em diferentes contextos, especialmente no ambiente escolar. Nesse contexto, o comportamento social destaca-se como um dos principais alvos das intervenções, especialmente no trabalho com crianças com TEA, dada sua importância para a interação com pares, a participação em atividades coletivas e a inclusão escolar. Assim, a próxima seção dedica-se a aprofundar a conceituação do comportamento social a partir da perspectiva da Análise do Comportamento.

### **1.3. Comportamento social e a interação com os pares na infância**

As habilidades de interação social refletem uma das principais áreas em déficits em pessoas com TEA, principalmente em contextos sociais, como na escola, ambiente no qual as crianças têm a oportunidade de estabelecer interações e relações com seus pares. Pensando nisso, considera-se essencial entender o conceito de interação social, que neste estudo, será conceituado do ponto de vista teórico adotado pela Análise do Comportamento, por meio da compreensão do comportamento social, conforme proposto por Skinner (1953):

Comportamento social surge porque um organismo é importante para o outro como parte do seu ambiente. Um primeiro passo, então, é uma análise do ambiente social e de quaisquer características especiais que ele possa possuir. [...] Comportamento reforçado através da mediação de outras pessoas

diferirá em muitas formas do comportamento reforçado pelo ambiente mecânico. Reforçamento social varia de momento a momento, dependendo da condição do agente reforçador. Diferentes respostas podem, portanto, produzir o mesmo efeito, e uma resposta pode produzir diferentes efeitos, dependendo da ocasião. Como resultado, comportamento social é mais extenso do que comportamento comparável em um ambiente não social. Ele é também mais flexível, no sentido de que o organismo pode mudar mais rapidamente de uma resposta para outra quando o comportamento não é mais efetivo. [Além disso], uma vez que o organismo frequentemente pode não responder apropriadamente, reforçamento é provável de ser intermitente. (Skinner, 1953).

De uma forma sintetizada, o comportamento social acontece quando há interação entre indivíduos, sendo que os antecedentes e as consequências do comportamento social advém ou dependem do comportamento de outras pessoas. Sendo assim, o comportamento social é extenso e exige flexibilidade para que o indivíduo seja capaz de reagir aos diferentes estímulos que podem surgir no ambiente social para maximizar a probabilidade de reforço. Isso faz com que aprender comportamentos sociais seja um grande desafio para as pessoas com TEA, considerando que no ambiente social as consequências reforçadoras nem sempre são contínuas, podendo muitas vezes, serem intermitentes e inconsistentes (Brasileiro; Pereira, 2018). Assim, compreender o papel das interações entre crianças torna-se fundamental para analisar o desenvolvimento do comportamento social e as possibilidades de ensino para as crianças com TEA.

Sob essa perspectiva, a literatura do desenvolvimento infantil destaca que as relações entre pares na primeira infância são fundamentais para a adaptação psicossocial, tanto na vida presente quanto no futuro, ajudando no desenvolvimento de novas habilidades sociais e no aprendizado das normas e processos sociais envolvidos nas relações interpessoais (Boivin, 2005). Dessa forma, considerando sua relevância, mostra-se necessário compreender como as habilidades de interação social emergem e se organizam ao longo do tempo, bem como identificar parâmetros que permitam acompanhar sua aquisição de forma sistemática. Conforme Gerber, Wilks e Erdie-Lalena (2010), o desenvolvimento humano acontece de forma regular e sequencial, através de marcos do desenvolvimento, que correspondem a mudanças específicas que são esperadas nos seres humanos em determinadas etapas de suas vidas.

Partindo disso, na literatura, existem diferentes instrumentos destinados à avaliação do repertório comportamental esperado para determinadas faixas etárias, em consonância com os marcos do desenvolvimento. Entre os principais instrumentos amplamente utilizados em pesquisas e contextos educacionais e clínicos envolvendo crianças com TEA, destacam-se o *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP), o *Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised* (ABLLS-R) e o Inventário Portage Operacionalizado (IPO). Tais instrumentos permitem mapear o repertório já adquirido pela criança, bem como identificar lacunas que possam comprometer sua atuação social (Kracker, 2018).

O VB-MAPP, desenvolvido por Sundberg (2008), configura-se como uma ferramenta de avaliação e planejamento curricular baseada na Análise do Comportamento Verbal de Skinner (1957), voltada principalmente para a avaliação de repertórios de linguagem e aprendizagem. O instrumento avalia diferentes operantes verbais, como tato, mando e intraverbal, além de incluir indicadores relacionados a comportamentos sociais, habilidades motoras e acadêmicas iniciais. De forma semelhante, o ABLLS-R, desenvolvido por Partington (2006), consiste em um protocolo abrangente que avalia mais de 500 comportamentos distribuídos em diferentes áreas do desenvolvimento, como comunicação, interação social, autocuidados, habilidades acadêmicas e de aprendizagem. Já o Inventário Portage Operacionalizado (IPO), por sua vez, refere-se a um instrumento adaptado para o contexto brasileiro por Williams e Aiello (2001), com base no Guia Portage original. O IPO tem como objetivo avaliar o desenvolvimento infantil de crianças de zero a seis anos de idade, a partir de cinco áreas principais: desenvolvimento motor, linguagem, cognição, autocuidados e socialização. Embora esses instrumentos não sejam específicos para a avaliação exclusiva de comportamentos sociais ou de interação entre pares, todos incluem áreas e indicadores relacionados a essas habilidades.

No presente estudo, optou-se pela utilização do Inventário Portage Operacionalizado, por se tratar de um instrumento adaptado para o contexto brasileiro e amplamente utilizado no ambiente escolar, o que dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa, centrados na promoção do desenvolvimento de comportamentos sociais em contextos educacionais inclusivos. Com base

nisso, buscou-se listar as principais habilidades de interação social descritas pelo Portage relacionadas aos marcos do desenvolvimento nos primeiros seis anos de vida, essenciais para o relacionamento com os pares. Essas habilidades serão descritas no quadro 1.

**Quadro 1 - Evolução das habilidades de interação social com pares**

<b>Faixa Etária</b>	<b>Habilidades Interação Social com Pares</b>
0 a 1 ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar uma pessoa movimentando-se em seu campo visual.</li> <li>- Imitar movimentos de outras crianças ao brincar.</li> </ul>
1 a 2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar ao lado de outra criança, cada uma realizando tarefas diferentes.,</li> <li>- Tomar parte em uma brincadeira com outra criança por 2 a 5 minutos.</li> <li>- Brincar com 2 ou 3 crianças da sua idade.</li> <li>- Compartilhar um objeto ou alimento com outra criança.</li> <li>- Cumprimentar colegas ou adultos quando lembrado.</li> </ul>
3 a 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir regras de um jogo imitando ações de outras crianças.</li> <li>- Pedir permissão para brincar com um brinquedo que está sendo usado por outra criança.</li> <li>- Brincar perto de outras crianças conversando com elas enquanto trabalha em um projeto próprio (30 min.).</li> </ul>
4 a 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperar sua vez em brincadeiras que envolvam de 8 a 9 crianças.</li> <li>- Brincar com 2 a 3 crianças por 20 minutos em uma atividade que envolva cooperação.</li> </ul>
5 a 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar com 4 a 5 crianças em atividade de cooperação por 20 minutos, sem supervisão.</li> <li>- Confortar colegas quando estes estão tristes.</li> <li>- Escolher seus próprios amigos.</li> </ul>

**Fonte:** Williams e Aiello (2001).

Esses dados mostram que nos primeiros anos de vida, a criança inicia com comportamentos mais simples de observação e imitação, evoluindo gradativamente para formas mais complexas de interação social, culminando no brincar compartilhado e cooperativo, acompanhado de um desenvolvimento progressivo de habilidades como empatia, comunicação, autocontrole e resolução de conflitos. Esses avanços são fundamentais para que a criança

apresente comportamentos socialmente competentes, especialmente no contexto escolar, em que tais habilidades são constantemente demandadas e reforçadas.

Quando uma criança apresenta atrasos significativos nos marcos esperados de interação social, faz-se necessário o planejamento e a implementação de programas de intervenção sistemáticos. De acordo com Boivin (2005), duas formas de intervenção preventivas podem ser realizadas na Educação Infantil: as de caráter universal, voltadas a todo o grupo e, as intervenções indicadas, direcionadas a crianças que apresentam maiores dificuldades. A articulação entre esses dois modelos de intervenção tende a favorecer que ambientes educacionais sejam mais inclusivos, criando condições para o desenvolvimento de comportamentos sociais mais complexos e funcionalmente relevantes.

#### **1.4. Programas de intervenção com evidências científicas para promover comportamentos de interação social na Educação Infantil**

A educação infantil é oferecida no Brasil para crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas públicas ou privadas, tendo como missão educar e cuidar (Brasil, 2009). De acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2009), essa etapa da educação básica tem como objetivo propiciar experiências e saberes que contemplem o desenvolvimento integral da criança. A mesma resolução descreve que as crianças constroem sua identidade por meio de suas interações, relações e vivências cotidianas (Brasil, 2009). Nesse sentido, a educação infantil representa um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que constitui o primeiro espaço estruturado de socialização fora do núcleo familiar (Del Prette; Del Prette, 2017).

Nas creches e pré-escolas, às crianças pequenas têm a oportunidade de conviver com outras crianças e adultos em contextos coletivos. Esses ambientes são ricos em estímulos sociais e oferecem múltiplas possibilidades de interação, que podem abrir caminhos importantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da primeira infância (Del Prette; Del Prette, 2017). No entanto,

crianças que apresentam dificuldades nesse aspecto e não recebem intervenções adequadas podem avançar para o ensino fundamental sem habilidades sociais essenciais, o que pode comprometer sua adaptação e participação nas demandas escolares e sociais futuras.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de investir em estratégias e intervenções sistematicamente planejadas que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais desde a Educação Infantil. Com esse propósito, realizou-se um levantamento de estudos publicados entre 2010 e 2025 fundamentados em evidências científicas consistentes que abordam, de modo geral, a promoção de comportamentos sociais e de interação social em crianças da educação infantil, bem como investigações específicas direcionadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os principais resultados dessa pesquisa serão apresentados na sequência de parágrafos a seguir.

No Brasil, Silva, Del Prette e Del Prette (2013) apresentam um programa teórico-prático de promoção de repertórios de interação social e habilidades de relacionamento em contextos escolares, descrito em *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Embora não se trate de um estudo empírico com protocolo controlado publicado em periódico, a obra descreve atividades lúdicas e interativas planejadas para crianças pequenas, integrando reforçamento social, modelagem e autorregulação emocional em contextos educativos.

Ainda no contexto brasileiro, Paulo (2020), em sua tese de mestrado, examinou a replicabilidade do programa *Posso Pensar*, um treinamento de habilidades sociais baseado no modelo de Solução de Problemas Interpessoais (SPI) de Shure e Spivack, aplicado a crianças de cinco anos em escolas públicas de Educação Infantil. A intervenção foi estruturada em encontros semanais com atividades mediadas, como dramatizações, contação de histórias, jogos cooperativos e discussões guiadas. Como resultados, observou-se que, embora o programa tenha favorecido ganhos sociais em nível preventivo universal, crianças com níveis elevados de problemas comportamentais mantiveram dificuldades, sugerindo a necessidade de adaptações ou intervenções complementares para faixas mais vulneráveis.

No cenário internacional, Kaale, Fagerland, Martinsen e Smith (2014) avaliaram os efeitos de um programa de intervenção em comunicação social para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contexto pré-escolar na Noruega, por meio de um ensaio clínico randomizado com acompanhamento de doze meses. O estudo incluiu 61 crianças, com idades entre 24 e 60 meses, diagnosticadas com autismo. A intervenção foi baseada em uma adaptação do manual de comunicação social de Kasari et al. (2006) e foi incorporada à rotina escolar pelos próprios professores após treinamento específico e supervisão semanal. O programa teve duração de oito semanas, com sessões diárias que combinaram atividades estruturadas e brincadeiras conduzidas pela criança, priorizando o aumento da atenção conjunta, do engajamento social e das iniciativas comunicativas. As estratégias envolveram modelagem, uso de prompts graduais, reforçamento social e criação de oportunidades naturais de interação. Os resultados indicaram ganhos significativos em atenção conjunta e engajamento social mantidos no acompanhamento de doze meses, embora não tenham sido observados efeitos consistentes sobre linguagem ou funcionamento social global, evidenciando a relevância de intervenções precoces integradas ao contexto educacional.

Côté et al. (2017), no Canadá, descreveram o protocolo de um ensaio clínico randomizado conduzido em creches para avaliar os efeitos do programa *Minipally* sobre comportamentos disruptivos e indicadores de estresse em crianças pré-escolares de 2 a 5 anos. A intervenção foi integrada à rotina institucional ao longo de oito meses, consistindo em 16 sessões lúdicas quinzenais conduzidas por educadores previamente treinados e supervisionados. O programa teve como foco o desenvolvimento de habilidades sociais e socioemocionais, incluindo contato social, resolução de problemas, autorregulação e expressão emocional, por meio de estratégias como modelagem de comportamentos pró-sociais com o uso de um fantoche interativo (*Minipally*), atividades cooperativas, dramatizações e reforço positivo contingente. Os resultados gerais indicaram efeitos positivos do programa *Minipally* sobre o funcionamento social e a regulação do estresse em crianças pré-escolares. De acordo com avaliações de múltiplos informantes (educadores, pais e observadores independentes), observaram-se reduções em

comportamentos externalizantes, como agressividade, impulsividade e oposição, bem como aumento de comportamentos pró-sociais em contextos de brincadeira livre.

Bauminger-Zviely et al. (2020), em um ensaio clínico randomizado realizado em Israel, avaliaram a eficácia da *Preschool Peer Social Intervention* (PPSI) com 65 crianças pré-escolares com TEA de alto funcionamento, alocadas em grupos de intervenção ou controle. A intervenção teve duração de seis meses e foi conduzida por terapeutas treinados, em pequenos grupos mistos com pares típicos, no contexto escolar. As estratégias incluíram ensino explícito de habilidades sociais, modelagem, ensaios comportamentais, reforço social e oportunidades naturalísticas de interação durante as rotinas da pré-escola. Os resultados indicaram melhorias significativas no engajamento social e na complexidade do brincar nos grupos de intervenção, além de generalização para habilidades adaptativas, enquanto o grupo controle apresentou estabilidade ou piora em algumas medidas, evidenciando a eficácia de intervenções mediadas por pares no contexto da educação infantil.

Scheithauer et al. (2022) apresentaram o *Papilio-3to6*, um programa de prevenção universal voltado a crianças de 3 a 6 anos, com foco no desenvolvimento socioemocional e na redução de problemas comportamentais e emocionais, implementado em creches da região de Augsburg, na Alemanha. O estudo contou com a participação voluntária de 50 creches, totalizando uma amostra final de 627 crianças com dados longitudinais. Fundamentada nos princípios da prática apropriada ao desenvolvimento, da aprendizagem socioemocional (SEL) e da estimulação precoce, a intervenção foi conduzida por professores previamente treinados e integrada à rotina pedagógica. As atividades incluíram histórias para o reconhecimento e a regulação das emoções, jogos cooperativos e dias sem brinquedos, com o objetivo de promover interações entre pares. Os resultados evidenciaram redução de hiperatividade, problemas de conduta e dificuldades sociais, bem como aumento de comportamentos pró-sociais, reforçando o potencial do *Papilio-3to6* como uma intervenção universal, não estigmatizante e sustentável na educação infantil.

Molinero-González et al. (2023) desenvolveram um programa de intervenção na Espanha que teve a participação de 637 crianças, com idades

entre 3 a 6 anos, matriculadas em escolas de educação infantil que aderiram voluntariamente ao estudo. A intervenção foi aplicada ao longo de um ano letivo e foi composta por atividades pedagógicas agrupadas em cinco blocos temáticos: autoestima, prevenção da agressividade, cooperação, expressão de sentimentos e inclusão. As estratégias envolveram jogos cooperativos, dramatizações, contação de histórias e dinâmicas de grupo, sempre com a mediação dos professores, que foram previamente capacitados. Os resultados demonstraram uma redução significativa no número de crianças rejeitadas pelos colegas, bem como um aumento na aceitação social e na frequência de interações positivas entre os pares. Além disso, observou-se um aumento na empatia, no respeito às diferenças e na disposição para cooperar. Esses ganhos foram mantidos mesmo após o fim da intervenção, evidenciando a eficácia do programa no desenvolvimento de habilidades sociais na infância.

Siljehag e Westling Allodi (2023) implementaram um programa de intervenção chamado *Play Time/Social Time* (PT/ST), em pré-escolas da Suécia, com ênfase na mediação entre pares para promover interações sociais entre crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) e seus colegas. A intervenção foi estruturada em sessões diárias de 20 minutos, nas quais os professores organizavam pequenos grupos com uma criança-alvo (com NEE) e uma ou duas crianças de apoio (com habilidades sociais desenvolvidas). As crianças de apoio eram incentivadas a modelar comportamentos sociais, como convidar a criança-alvo para brincar, responder a iniciativas ou ajudar na resolução de conflitos. Os professores atuavam como facilitadores, fornecendo *prompts* discretos e reforçando interações bem-sucedidas com elogios. Além disso, estratégias como roteiros sociais (frases-modelo) e brincadeiras de faz-de-conta eram usadas para tornar as interações mais naturais. Os resultados mostraram que as crianças-alvo passaram a iniciar mais contatos, manter diálogos mais longos e participar ativamente de brincadeiras em grupo. Já as crianças de apoio, desenvolveram maior empatia e habilidades de liderança.

De forma geral, os programas de intervenção analisados, desenvolvidos tanto no contexto brasileiro quanto internacional, apresentam evidências consistentes de eficácia na promoção de comportamentos sociais e habilidades de interação social na educação infantil (Silva et al., 2013; Paulo, 2020; Kaale et

al., 2014; Côté et al., 2017; Bauminger-Zviely et al., 2020; Scheithauer et al., 2022; Molinero-González et al., 2023; Siljehag; Westling Allodi, 2023).

Um primeiro elemento comum refere-se à abordagem lúdica como eixo central das intervenções. Todos os programas analisados utilizaram atividades como jogos cooperativos, dramatizações, contação de histórias, brincadeiras simbólicas e dinâmicas de grupo como estratégias privilegiadas para o ensino e a generalização de habilidades sociais (Silva et al., 2013; Paulo, 2020; Côté et al., 2017; Scheithauer et al., 2022; Molinero-González et al., 2023; Siljehag; Westling Allodi, 2023).

Esse conjunto de achados também remete à noção de intervenções multimodais, as quais têm ganhado destaque no campo do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas intervenções caracterizam-se pela integração de múltiplas estratégias de intervenção, com o objetivo de promover um desenvolvimento mais abrangente, favorecendo não apenas a aquisição de habilidades específicas, mas também sua manutenção e generalização em contextos variados (Dias et al., 2023). Sendo assim, no âmbito da Educação Infantil, a adoção de práticas multimodais pode ampliar as oportunidades de aprendizagem ao expor as crianças a diferentes formas de ensino.

Outro aspecto em comum diz respeito à mediação ativa do adulto, principalmente dos professores, que assumiram papéis distintos conforme o enfoque da intervenção. Em programas universais, como o Papilio-3to6 e o programa espanhol de Molinero-González et al. (2023), os educadores atuaram como mediadores diretos das atividades, modelos de comportamentos pró-sociais e organizadores de contextos interativos. Em intervenções direcionadas, como as de Kaale et al. (2014), Bauminger-Zviely et al. (2020) e Siljehag e Westling Allodi (2023), os adultos desempenharam funções de mediação indireta, promovendo interações entre pares e oferecendo prompts graduais e reforçamento contingente.

Os programas analisados utilizaram intervenções grupais entre pares tanto em formato coletivo quanto em pequenos grupos. Intervenções universais, como o Papilio-3to6, foram implementadas com turmas inteiras, envolvendo um grande número de crianças e integrando atividades à rotina escolar (Scheithauer

et al., 2022; Molinero-González et al., 2023). Por outro lado, intervenções direcionadas organizaram pequenos grupos, geralmente compostos por uma criança-alvo e pares de apoio, com o objetivo de promover interações sociais mais intensivas, como observado no PT/ST e no PPSI (Bauminger-Zviely et al., 2020; Siljehag; Westling Allodi, 2023).

Todos os estudos relataram efeitos positivos das intervenções, sendo que nos programas universais, os resultados indicaram aumentos em empatia, comunicação, cooperação e autorregulação emocional, além da redução de comportamentos disruptivos (Côté et al., 2017; Scheithauer et al., 2022; Molinero-González et al., 2023). Já nas intervenções direcionadas a crianças com TEA ou necessidades educacionais especiais, observaram-se ganhos específicos em engajamento social, iniciação de interações e qualidade do brincar, com evidências de generalização para o contexto escolar (Kaale et al., 2014; Bauminger-Zviely et al., 2020; Siljehag; Westling Allodi, 2023). Por fim, todos os estudos analisados compartilham limitações comuns, relacionadas à necessidade de mais estudos longitudinais, bem como, a pertinência da investigação de manutenção e generalização dos ganhos ao longo do tempo.

Esses achados empíricos dialogam diretamente com as diretrizes propostas por organismos internacionais de referência, como o National Autism Center (2015) que descreveu 28 práticas baseadas em evidências para intervenções destinadas a pessoas com TEA. Entre elas, 14 se destacam como estratégias focadas em promover comportamentos e habilidades sociais, para indivíduos com TEA de 0 até os 22 anos, sendo elas:

- Intervenções baseadas em antecedentes (ABI);
- Comunicação aumentativa e alternativa (ACC);
- Treino em tentativas discretas (DTT);
- Exercício e movimento (EXM);
- Modelação (MD);
- Intervenção naturalística (NI);
- Intervenção mediada por música (PII);

- Instrução e intervenção mediada por pares (PBII);
- Dicas (PP);
- Narrativas sociais (SN);
- Treino de habilidades sociais (SST);
- Instruções e intervenções assistidas por tecnologia (TAII);
- Vídeo modelação (VM);
- Suportes visuais (VS).

Para que essas estratégias sejam consideradas como “Práticas Baseadas em Evidências (EBP) na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), elas devem atender a critérios científicos rigorosos, conforme destacado por Dueñas, Bak e Plavnick (2025), demonstrando relações causais comprovadas entre o procedimento aplicado e as mudanças comportamentais observadas, garantindo que os resultados sejam exclusivamente atribuíveis à intervenção e não a fatores externos e, além disso, permitindo que a prática seja replicada em múltiplos estudos independentes com alta qualidade metodológica, com descrições detalhadas dos participantes e procedimentos, permitindo sua aplicação consistente em indivíduos com características similares.

### **1.5. Intervenção mediada por pares**

A intervenção mediada por pares, também conhecida como *Peer-mediated intervention* (PMI), tem se destacado internacionalmente e tem sido reconhecida como uma prática baseada em evidências que pode contribuir para favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com TEA e para contribuir com seu engajamento acadêmico (Mason et al., 2014). Trata-se de uma estratégia naturalista na qual pares da mesma idade recebem orientações sobre como mediar as interações sociais da criança com TEA, sem que um adulto participe de forma direta. Para a escolha dos pares, recomenda-se que sejam indivíduos que tenham a mesma faixa etária da criança com TEA, com um repertório de habilidades sociais e de linguagem dentro do esperado para sua

idade, com frequência regular e que tenham recomendações do professor (Odom; Strain, 1984).

Essa forma de intervenção permite reduzir o papel do adulto e possibilita a inserção dos demais alunos como uma rede de apoio para promover a inclusão dos alunos com TEA (Chan *et al.*, 2009). Além disso, demonstra ser uma estratégia flexível que pode ser implementada em vários ambientes diferentes do contexto escolar e em vários momentos diferentes da rotina das crianças (Nunes; Araújo, 2014).

Chan et al. em 2009 realizaram uma busca nos bancos de dados nos sistemas *Psyc INFO* e *Educational Resources Information Center (ERIC)* com palavras-chaves como autismo e mediação de pares, na qual identificaram 42 estudos que promoveram a Intervenção com Pares em 172 participantes com diagnósticos de Transtorno Global do Desenvolvimento, Autismo ou Síndrome de Asperger, envolvendo 396 pares treinados, com objetivos de ampliar habilidades sociais e engajamento acadêmico. Esse estudo não delimitou um recorte temporal e foi restrito a estudos na língua inglesa. Teve-se como resultado que 91% dos estudos analisados apresentaram resultados positivos em suas intervenções, evidenciando que a Intervenção Mediada por Pares é um método versátil e potencialmente eficaz para pessoas com TEA. Contudo, foram encontradas limitações quanto à avaliação da fidelidade das pesquisas.

Watkins et al. (2014) realizaram uma revisão bibliográfica buscando avaliar pesquisas que utilizaram a intervenção mediada por pares para melhorar as habilidades de interação social de alunos com TEA. Para realizar a busca, utilizaram os bancos de dados *PsycINFO* e *Education Resources Information Center (ERIC)*, combinando termos como “autismo”, “habilidades sociais”, “intervenção mediada por pares”, entre outros, restringindo-se a estudos publicados em língua inglesa entre os anos de 2008 e 2014, para incluir estudos que não foram contemplados em revisões passadas. Foram identificados um total de 14 estudos, com 44 crianças com TEA recebendo intervenção e mais de 130 pares típicos treinados. Os resultados apontaram que entre os 14 estudos analisados, 10 demonstraram dados consistentemente positivos para os participantes em todas as variáveis medidas, enquanto os outros 4 estudos apontaram resultados mistos, com a maioria dos resultados sendo positivos.

Também foram encontrados resultados favoráveis quanto à generalização, manutenção e validade social. Contudo, sugere-se que novos estudos busquem generalizações mais amplas quanto à eficácia da intervenção mediada por pares e com controle mais rigoroso para examinar os resultados a longo prazo da intervenção.

Vieira (2017) realizou uma revisão bibliográfica de pesquisas experimentais sobre a intervenção mediada por pares aplicadas em ambientes escolares para aumentar a interação social. As pesquisas foram encontradas nas bases de dados CAPES, *PsycINFO* e *Science Direct*, com base na lista de artigos das revisões de Chan et al., (2009) e Watkins et al., (2015). Apesar da inclusão de uma base nacional, a amostra final foi composta majoritariamente por estudos internacionais, publicados em língua inglesa, não sendo identificados estudos experimentais conduzidos no contexto brasileiro ou publicados em português que atendessem aos critérios de inclusão estabelecidos. Foram analisadas 64 variáveis, organizadas em 15 grupos, entre 41 pesquisas experimentais selecionadas pelo interventor. Os resultados da análise foram positivos, comprovando que as intervenções mediadas por pares são bem sucedidas para aumentar a interação de crianças com TEA no ambiente escolar com seus pares. Contudo, foram encontradas inconsistências nos resultados dos testes de generalização e manutenção.

Partindo dessas evidências, mostra-se a necessidade de uma investigação mais apurada a respeito da generalização na intervenção mediada por pares e de seus efeitos a longo prazo. A generalização refere-se ao processo pelo qual se verifica se as mudanças comportamentais produzidas por uma intervenção são mantidas ao longo do tempo, manifestam-se em diferentes contextos e estendem-se a variados comportamentos relacionados. Na prática, isso pode ser observado quando o comportamento treinado passa a emergir em ambientes distintos daqueles utilizados durante o ensino, na presença de diferentes pessoas, diante de estímulos variados e de forma consistente no ambiente natural (Wunderlich et al., 2014).

Para promover o processo de generalização, Stokes et al. (1974), referem ser necessário um planejamento prévio de estratégias, que leve em conta a seleção dos comportamentos alvos e das variações desse comportamento que

se pretende alcançar, além de planejar diferentes ambientes e diferentes situações em que os comportamentos deverão ocorrer.

Stokes e Baer (1977), descrevem cinco tópicos que podem ser considerados como diretrizes para a generalização: 1) buscar minimizar o máximo possível o apoio para generalização; 2) realizar sessões para generalização antes, durante e depois dos treinos; 3) sempre que possível incluir pessoas que sejam importantes para o contexto da generalização; 4) utilizar estratégias de auxílio que sejam o menos intrusivas quanto possível e; 5) planejar estratégias de generalização para alcançar resultados que sejam significativos.

Buscando promover generalização na intervenção mediada por pares, Laushey e Heflin (2000) desenvolveram um programa no qual todos os alunos da sala de aula receberam treinamento sobre como interagir com seus pares. Participaram do estudo duas salas de aula com um estudante com TEA em cada sala, com idades de 5 anos e 8 meses e 5 anos e 6 meses. Após o fim do programa, foram evidenciados aumentos nas habilidades de interação entre os alunos com TEA e seus pares, mostrando a eficácia do treinamento com a sala de aula toda. Além disso, realizaram o acompanhamento de um dos alunos com TEA no ano seguinte na sua inserção em uma nova escola e verificaram a generalização das interações sociais ensinadas na intervenção para uma nova sala de aula com novos colegas.

Laushey e Heflin (2000) relataram que até o seu estudo, a maior parte dos estudos de intervenção mediada por pares envolveram programas de intervenção que selecionaram apenas alguns pares para receber treinamento para interagir com a criança com TEA. Sendo assim, em seu estudo sugerem o treinamento com todos os alunos da sala de aula, como uma forma de facilitar a generalização das interações sociais, considerando que aumentar a variação de pares, ambientes e de modelos comportamentais diferentes facilita o processo de generalização a longo prazo (Strain et al., 1984). Além disso, enfatizam que é uma forma de promover a inclusão de todos os alunos da sala, sem destacar um diagnóstico.

## **1.6. Objetivo geral**

Considerando a problemática da generalização nas intervenções mediadas por pares e as evidências de que o treinamento com a sala de aula toda facilita a generalização dos comportamentos de interação social, essa pesquisa tem por objetivo investigar os efeitos de um programa de intervenção mediada por pares associados com histórias sociais para promover comportamentos sociais em alunos com TEA com seus pares na educação infantil.

## **1.7. Justificativa**

A inclusão escolar de crianças com TEA enfrenta desafios significativos no Brasil, especialmente no desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para interações em contextos coletivos (Ramos et al., 2018). Os sinais característicos do TEA, como déficits na comunicação e reciprocidade social (American Psychiatric Association, 2022), frequentemente limitam a participação desses alunos, exigindo estratégias pedagógicas eficazes.

Nesse contexto, a Intervenção Mediada por Pares destaca-se como abordagem baseada em evidências, que busca promover a inclusão por meio de interações naturais entre pares (Chan et al., 2009). Embora estudos internacionais comprovem sua eficácia (Watkins et al., 2014), lacunas persistem quanto à generalização dos resultados e à adaptação ao contexto brasileiro.

Partindo disso, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de: 1) testar um modelo inovador no território brasileiro de intervenção mediada por pares envolvendo toda a turma; 2) gerar evidências locais para embasar políticas públicas de inclusão e; 3) promover práticas inclusivas e universalistas que fortaleçam tanto o desenvolvimento de crianças com TEA quanto a construção de ambientes escolares colaborativos.

## II

### MÉTODO

#### 2.1. Participantes

A pesquisa foi realizada com todos os alunos de uma turma do quinto período da Educação Infantil e seus efeitos foram avaliados especificamente em um participante-alvo, que possui o diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A professora regente da turma também atuou como participante, sendo entrevistada pela pesquisadora durante as fases de avaliação inicial e avaliação final e acompanhando todos os procedimentos realizados com as crianças, sem contudo, atuar diretamente na execução.

A seleção da turma ocorreu a partir de critérios de inclusão previamente definidos, os quais contemplaram: a) tratar-se de uma turma do quinto período da Educação Infantil; b) possuir alunos na faixa etária de cinco anos; e (c) contar com, no mínimo, um aluno com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, estabeleceu-se critérios de exclusão a fim de assegurar a viabilidade dos procedimentos previstos, sendo eles: a) turmas em que não houvesse consentimento formal da instituição escolar, da professora regente e dos responsáveis legais das crianças para a participação na pesquisa; b) turmas em que não houvesse o assentimento das crianças em participar da pesquisa; c) turmas nas quais o participante-alvo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentasse altas taxas de ausência escolar ao longo do período de coleta de dados.

#### 2.2. Local

A pesquisa foi realizada em um colégio de aplicação de Educação Infantil vinculado a uma universidade do interior do estado de São Paulo, sendo desenvolvida em diferentes ambientes do contexto escolar: uma sala de aula, pátio, quadra de esportes, área gramada localizada em frente à sala de aula e parquinho infantil. Um colégio de aplicação refere-se a uma instituição cuja finalidade é articular ensino, pesquisa e extensão; dessa forma, além de atender

crianças da comunidade, funciona como campo de formação prática para estudantes de graduação e pós-graduação, bem como espaço para o desenvolvimento de pesquisas educacionais.

O colégio oferece atendimento a bebês e crianças nos períodos matutino e vespertino, de segunda a sexta-feira, com recesso em janeiro e parte de julho. Atende filhos(as) de servidores, estudantes e membros da comunidade externa, com parte das vagas reservadas a estudantes em situação de vulnerabilidade. A equipe é composta por direção, coordenação pedagógica e administrativa, professoras, auxiliares de creche, nutricionista, enfermeira e outros profissionais técnico-administrativos. Além disso, recebe estagiários e pesquisadores da universidade.

A estrutura física conta com um bloco principal dividido em dois níveis: o primeiro abriga os setores administrativos e espaços destinados às crianças maiores, enquanto o segundo, acessível por rampa, contempla os setores de saúde e salas das crianças menores. Há também um bloco anexo com quadra coberta para atividades recreativas, esportivas e eventos. As áreas externas incluem gramados, parquinhos com brinquedos variados (de madeira, metal e polietileno), caixas de areia e vegetação com árvores de grande porte e jardineiras.

A rotina diária é organizada em quatro momentos: acolhimento, experiências pedagógicas, refeições e despedida. O acolhimento promove a chegada acolhedora das crianças, incentivando interações espontâneas com pares e adultos. As experiências são planejadas pelas professoras, podendo ser dirigidas ou livres, individuais ou em grupo, nos diversos ambientes da unidade. As refeições ocorrem em horários fixos, com cardápios ilustrados acessíveis às crianças. Já a despedida é conduzida para garantir uma transição tranquila entre o fim do período escolar e o encontro com os familiares.

### **2.3. Caracterização da Sala de Aula**

A sala de aula na qual a pesquisa foi conduzida corresponde ao quinto período da Educação Infantil, sendo composta por 19 crianças, com idades entre

5 e 6 anos. Dentre os alunos matriculados, dois integram o público-alvo da Educação Especial, ambos com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, um desses alunos não participou do estudo, em virtude de ausências frequentes ao longo do semestre decorrentes de questões de saúde.

A condução das práticas pedagógicas na sala de aula é realizada por uma professora efetiva, responsável pela organização das atividades cotidianas, bem como pelo acompanhamento do desenvolvimento global dos estudantes. Há também a presença de estagiários e bolsistas, cujas presenças variam conforme os dias da semana. Uma estagiária de Pedagogia e uma bolsista de Matemática acompanham diariamente a rotina da turma e ambas auxiliam nas atividades pedagógicas e no atendimento às demandas educacionais específicas dos alunos com TEA. Um estagiário da Educação Especial atua duas vezes por semana (às segundas e sextas-feiras), também contribuindo para o acompanhamento dos alunos com TEA.

Além disso, há também a presença de pesquisadores, que estão na sala de aula em diferentes dias da semana, sendo uma aluna de Iniciação Científica da área da Educação Especial que trabalha diretamente com os alunos com TEA e uma pesquisadora da Educação Física, que desenvolve atividades de yoga com as crianças. E complementando esse cenário, há a participação semanal de quatro bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

As aulas acontecem no período vespertino, com início às 14:00 e término a partir das 17:30. A rotina escolar segue em consonância com as informações relatadas na descrição da rotina do colégio. No quadro 2 serão apresentados mais detalhes:

#### **Quadro 2 - Informações sobre a rotina da sala de aula**

<b>Horários</b>	<b>Atividades da rotina da turma</b>
14:00	Chegada dos alunos.

14:30	Hora da fruta no refeitório.
14:50	Atividades da proposta pedagógica curricular.
15:20	Hora do parque.
16:20	Hora do jantar no refeitório.
16:40	Feedbacks da professora direcionados aos alunos.
16:50	Atividades recreativas no gramado e na quadra de esportes.
17:30	Despedida dos alunos.

Fonte: a autora (2025).

#### 2.4. Caracterização do participante-alvo

O participante-alvo do estudo refere-se a uma criança do sexo masculino, que estava com a idade cronológica de 5 anos e 9 meses no período de início da pesquisa, diagnosticada clinicamente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), classificado como nível 1 de suporte, conforme os critérios estabelecidos pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5-TR* (American Psychiatric Association, 2022).

No momento da coleta de dados, o participante não fazia uso de medicação psicotrópica e encontrava-se em acompanhamento terapêutico particular, realizando atendimentos nas áreas de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicologia. As intervenções realizadas eram fundamentadas nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis – ABA*), com foco no desenvolvimento de habilidades adaptativas, comunicativas e sociais.

## **2.5. Caracterização da professora**

A professora participante graduou-se em Pedagogia e desde o ano de 2018 e atua profissionalmente na Educação Infantil desde então, exercendo a docência em turmas dessa etapa de ensino. Além de sua atuação em sala de aula, a profissional desenvolve atividades de pesquisa na área da Educação. Possui título de Mestre em Educação, obtido no ano de 2021, e encontra-se, no momento da realização deste estudo, vinculada a um programa de Doutorado em Educação.

## **2.6. Delineamento de Pesquisa**

A presente pesquisa foi conduzida por meio de um delineamento experimental de sujeito único, que tem por objetivo estabelecer relações funcionais entre eventos a partir da manipulação sistemática de condições experimentais e da observação repetida do comportamento ao longo do tempo (Gast; Ledford, 2014). Esse tipo de delineamento permite que o próprio participante funcione como seu controle, possibilitando a comparação do desempenho comportamental sob diferentes condições e fases experimentais (Sampaio *et al.*, 2008).

O delineamento do estudo é caracterizado como um delineamento experimental de sujeito único do do tipo pré-teste e pós-teste com sonda intermediária, associado à realização de sondagens múltiplas ao longo de diferentes fases da pesquisa.

Nesse sentido, o delineamento experimental seguiu uma sequência lógica composta por diferentes momentos de avaliação e intervenção. Inicialmente, foi realizada uma Sonda Inicial, conduzida antes da introdução de qualquer procedimento interventivo. Em seguida, foi introduzida a Intervenção 1. Após a realização de dez sessões da Intervenção 1, foi conduzida uma Sonda Intermediária, destinada a monitorar os efeitos parciais dos procedimentos adotados. A partir dos resultados obtidos nessa sonda, foi introduzida a Intervenção 2, realizada em mais dez sessões. Ao término da Intervenção 2, realizou-se uma Sonda Final. Por fim, após o encerramento das intervenções,

foram conduzidas múltiplas sondagens ao longo de um período de três meses, correspondentes à fase de *Follow-Up*.

### **Variável Independente**

A variável independente do estudo correspondeu ao conjunto de estratégias de intervenção implementadas de forma integrada, contemplando dois momentos complementares que ocorriam nos mesmos dias de intervenção. O primeiro momento consistia no treinamento da turma de alunos para a intervenção mediada por pares. O segundo momento envolveu intervenções pontuais realizadas em ambiente natural, direcionadas ao participante-alvo e/ou a outros alunos da turma, com o objetivo de favorecer oportunidades imediatas de interação social e de aplicação das habilidades ensinadas.

### **Variáveis Dependentes**

As variáveis dependentes do presente estudo representam os comportamentos sociais que foram diretamente ensinados e alvo das intervenções. Elas foram selecionadas por representarem repertórios essenciais para a participação social do participante-alvo no contexto escolar e por serem passíveis de mensuração sistemática por meio de observação direta em ambiente natural. As variáveis de **brincar paralelo** e **brincar compartilhado** foram operacionalizadas com base nas classificações do brincar social propostas por Parten (1932) e nas contribuições sobre interações entre pares e desenvolvimento social apresentadas por Rubin, Bukowski e Parker (2006). Já as variáveis de **iniciar conversa com o par** e **responder à tentativa de conversa do par** foram definidas com base na concepção de conversa adotada pela Análise do Comportamento, compreendida como uma interação verbal recíproca, caracterizada pela alternância de papéis entre falante e ouvinte e pela emissão de respostas funcionalmente relacionadas às verbalizações do outro (Skinner, 1957; Cooper, Heron; Heward, 2020). Nessa perspectiva, tanto respostas verbais quanto gestuais podem exercer função comunicativa, desde

que estejam sob controle social e produzam efeitos sobre o comportamento do interlocutor.

1. **Brincar paralelo com o par:** ocorrência de episódios em que o participante-alvo se engajava em atividade lúdica de forma individual, permanecendo fisicamente próximo a um ou mais pares e, por vezes, utilizando os mesmos materiais ou tipos de brinquedos, sem que houvesse interação social direta, coordenação de ações, troca de turnos ou compartilhamento de objetivos. A atenção do participante-alvo permanecia predominantemente na própria atividade, ainda que pudesse ocorrer observação ocasional dos pares.
2. **Brincar compartilhado (ou cooperativo) com o par:** episódios em que o participante-alvo participava ativamente de uma brincadeira conjunta com um ou mais pares, caracterizada pela coordenação intencional de ações, interdependência entre os participantes e compartilhamento de objetivos ou regras comuns. Esses episódios poderiam envolver troca de turnos, compartilhamento de materiais, construção de algo juntos, entre outros.
3. **Iniciar conversa com o par:** comportamentos emitidos pelo participante-alvo, verbais ou não verbais com função comunicativa, que tenham como objetivo estabelecer uma conversa com um ou mais pares. Esses comportamentos incluem verbalizações espontâneas, como convites, pedidos, comentários ou solicitações, bem como respostas gestuais funcionalmente equivalentes à linguagem verbal (por exemplo, apontar para um item), desde que ocorram na presença do par e caracterizem o início de uma troca comunicativa, independentemente da resposta subsequente do colega.
4. **Responder às tentativas de conversa do par:** comportamentos emitidos pelo participante-alvo em resposta a iniciativas sociais previamente realizadas pelos pares, incluindo respostas verbais, gestuais ou comportamentais funcionalmente adequadas ao contexto da interação, tais como responder verbalmente, atender a solicitações, seguir

propostas de brincadeira ou ajustar seu comportamento em função da ação do par.

Também foram incluídas duas variáveis que denominou-se como secundárias, as interações positivas e negativas, com o objetivo de verificar a qualidade da interação do participante-alvo com seus pares ao longo das sessões. As **interações positivas** corresponderam a situações em que o participante-alvo permanecia próximo aos colegas, sem a ocorrência de brigas, conflitos ou discussões, demonstrando conforto durante a interação. Nesses momentos, observava-se engajamento tranquilo na atividade, permanência junto ao grupo e ausência de comportamentos de esquiva ou oposição, assim como sinais de aceitação mútua por parte dos pares. Por exemplo, o participante-alvo está no parque brincando na areia com um colega, colocando areia em um caminhão e permanecendo próximo ao par durante a brincadeira, sem conflitos; ou o participante-alvo está no playground junto a outras crianças, acompanhando a atividade, aceitando a presença dos pares e participando da brincadeira de forma espontânea.

Já as **interações negativas** foram definidas como situações em que ocorreram brigas, conflitos ou discussões entre o participante-alvo e os pares, acompanhadas de sinais de desconforto ou ruptura da interação. Nesses episódios, podiam ser observados comportamentos como oposição, afastamento, protestos verbais ou interrupção da atividade conjunta. Por exemplo, o participante-alvo está brincando com um colega no parque e, diante da tentativa de outro aluno de se aproximar, reage empurrando o par ou gritando; ou o participante-alvo está envolvido em uma brincadeira compartilhada e, após um desacordo sobre o uso de um brinquedo, inicia uma agressão física, levando ao afastamento dos colegas e ao encerramento da interação.

### **Procedimentos de registro das variáveis dependentes:**

O registro das variáveis dependentes foi realizado por meio de observação direta ao vivo, em ambiente natural, durante os momentos de recreação do participante-alvo no parque da instituição escolar, os quais ocorriam, em média, entre 15h20 e 16h20/16h30. As observações foram

conduzidas pela pesquisadora principal, acompanhada por uma segunda observadora treinada, com o objetivo de garantir a fidedignidade dos registros.

As variáveis dependentes foram registradas por meio de amostras de tempo intercaladas, alternando-se sistematicamente registros de duração e de frequência. Cada amostra teve duração fixa de cinco minutos, sendo distribuída ao longo de todo o período em que o participante-alvo permanecia no parque, de modo a capturar diferentes momentos e contextos de interação social.

Os comportamentos de brincar paralelo e brincar compartilhado com os pares foram registrados por meio de medidas de duração, considerando-se o tempo total em que o participante-alvo permaneceu engajado nesses comportamentos durante cada amostra de cinco minutos. Já os comportamentos de iniciar interação com o par e responder às tentativas de interação do par foram registrados por meio de medidas de frequência, contabilizando-se o número de ocorrências desses comportamentos em cada amostra de cinco minutos.

Durante as sessões de observação, as observadoras utilizavam pranchetas de registro contendo fichas organizadas previamente elaboradas para diferenciar os tipos de amostragem (duração ou frequência). Ao início de cada amostra, definia-se o tipo de registro a ser realizado, procedendo-se à alternância entre registros de duração e frequência ao longo da sessão de observação.

Concomitantemente ao registro das variáveis, cada ficha de registro continha um campo específico destinado ao registro das demais variáveis que denominou-se de secundárias. Nesse espaço, as observadoras registravam, para cada amostra de tempo, a qualidade da interação social, classificando-a como positiva ou negativa; os ambientes nos quais o participante-alvo esteve durante aquele intervalo; os pares com os quais interagiu, identificados nominalmente; as brincadeiras realizadas; e, sempre que possível, exemplos das respostas sociais emitidas pelo participante-alvo, incluindo palavras, gestos ou outros comportamentos comunicativos relevantes observados durante a interação.

Ressalta-se que considerando as recomendações de Gast e Ledford (2014), a segunda observadora participou dos registros de dados em

aproximadamente 30% do total das sessões de observação, com o objetivo de avaliar a concordância entre observadores e assegurar a fidedignidade dos dados coletados. Nessas sessões, a pesquisadora principal e a segunda observadora realizavam os registros de forma simultânea e independente, estando ambas posicionadas no mesmo ambiente de observação, porém utilizando pranchetas, fichas de registro e cronômetros próprios. Antes do início de cada sessão, as observadoras combinavam explicitamente o tipo de amostragem que seria realizada naquele momento (registro de duração ou de frequência) e sincronizavam seus cronômetros, de modo que ambas iniciassem e finalizassem o registro exatamente no mesmo intervalo de tempo.

Durante cada amostra de cinco minutos, ambas as observadoras observavam o participante-alvo de forma contínua, registrando os mesmos comportamentos-alvo, conforme as definições operacionais previamente estabelecidas, sem comunicação entre si durante o período de observação. Ao término do intervalo, os registros realizados por cada observadora eram comparados para fins de cálculo de concordância entre observadores, conforme recomendado por Gast e Ledford (2014).

## **2. 7. Instrumentos**

Para a coleta de dados do presente estudo, foram utilizados diferentes instrumentos, selecionados e elaborados com o objetivo de caracterizar os participantes-alvo e o contexto escolar, bem como avaliar o repertório de habilidades do desenvolvimento e os comportamentos sociais ao longo das diferentes fases da pesquisa.

Inicialmente, a fim de contemplar uma avaliação do repertório de habilidades de desenvolvimento do participantes-alvo foi utilizado o *Inventário Portage Operacionalizado - IPO*, um instrumento adaptado por Williams e Aiello (2001), para avaliar comportamentos de crianças de 0 a 6 anos nas áreas de Socialização, Cognição, Desenvolvimento Motor, Linguagem, Autocuidados e uma área específica para bebês de 0 a 4 meses, denominada de Estimulação Infantil.

As fichas de caracterização, os roteiros de entrevista e os protocolos de observação e registro de comportamentos utilizados neste estudo foram elaborados pela própria pesquisadora, com base em princípios da Análise do Comportamento Aplicada, especialmente aqueles relacionados à avaliação comportamental, à definição operacional de comportamentos e à mensuração sistemática em contextos naturais (Cooper; Heron; Heward, 2020). Esses instrumentos foram submetidos à avaliação de juízes especialistas, integrantes do grupo de pesquisa GP-FOREESP - Formação de Recursos Humanos em Educação Especial da UFSCar, coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, com o objetivo de analisar a clareza, a pertinência e a adequação dos itens propostos. A seguir, serão apresentados os instrumentos elaborados, bem como, suas finalidades:

- *Ficha de caracterização dos participantes*: informações sobre nível de suporte dos alunos com TEA, faixa etária, descrição de comportamentos habituais observados no contexto escolar, descrição de habilidades básicas, como socialização e comunicação, entre outras (localizado no Apêndice C).
- *Ficha de caracterização da sala de aula*: informações sobre faixa etária e quantidade dos alunos da turma e sobre as dinâmicas de interações sociais, como quais alunos apresentam maior *status* social, quais alunos buscam mais interações sociais, quais alunos apresentam poucas interações sociais, entre outras (localizado no Apêndice B).
- *Roteiro de entrevista pré-intervenção com o(a) professor(a) da sala de aula*: composto por perguntas semi estruturadas direcionadas para coletar dados para a elaboração da ficha de caracterização da sala de aula e da ficha de caracterização dos participantes (localizado no Apêndice D).
- *Roteiro de entrevista pós-intervenção com o(a) professor(a) da sala de aula*: composto por perguntas semi estruturadas direcionadas para coletar dados sobre os efeitos da intervenção nos comportamentos sociais dos alunos, para coletar dados sobre a validade social da pesquisa e para a nova elaboração da ficha de caracterização da sala de aula e da ficha de

caracterização dos participantes pós-intervenção (localizado no Apêndice E).

- *Protocolo de registro de eventos de frequência por cinco minutos*: utilizado para registrar amostras de tempo de cinco minutos de observação das variáveis dependentes, responder uma iniciativa de conversação do par dentro de um período de 10 segundos (RC) e iniciar uma conversação com o par (IC). Adicionalmente, foram registradas informações contextuais relacionadas às interações, como o ambiente em que ocorreram, o número de pares envolvidos e os tipos de brincadeiras observadas, bem como, dados sobre o tipo de interação com os pares, positiva ou negativa (localizado no Apêndice M).
- *Protocolo de duração do evento por cinco minutos*: utilizado para registrar a duração total do tempo em que o participante-alvo permanecia engajado em brincadeiras paralelas (BP) e em brincadeiras compartilhadas (BC) com seus pares. O registro foi realizado por tempo corrido ao longo de amostras de cinco minutos, possibilitando mensurar o tempo efetivo de engajamento em cada variável. De forma complementar, também foram anotadas informações contextuais associadas às interações observadas, incluindo o local da ocorrência, o número de pares envolvidos e os tipos de brincadeiras em andamento, bem como a natureza das interações com os pares, classificadas como positivas ou negativas (localizado no Apêndice N).
- *Diário de campo*, instrumento metodológico que permite ao pesquisador registrar as vivências durante a sua atuação em campo (Costa; Coimbra, 2008).

## **2. 8. Materiais e Equipamentos**

Para a realização das etapas de sondas de intervenção, foram utilizados diferentes equipamentos e materiais. Inicialmente, para o registro dos dados observados, empregaram-se folhas de registro impressas, lápis, canetas azul e

preta, prancheta, cronômetro e um notebook, utilizados para a anotação sistemática das informações coletadas durante as sessões de observação.

Para a implementação da intervenção, foram utilizados brinquedos variados, materiais de papelaria, imagens visuais impressas, uma caixa lúdica confeccionada em espuma vinílica acetinada (EVA), um painel lúdico de EVA, uma pequena caixa de presente contendo adesivos infantis e histórias sociais ilustradas (imagens localizadas no Apêndice A).

Os brinquedos e materiais de papelaria utilizados durante as atividades foram disponibilizados pelo próprio colégio para uso dos alunos nos momentos de interação entre pares, incluindo carrinhos, bolas, bicicletas, bolhas de sabão, quebra-cabeças, blocos de montar, animais de pelúcia, miniaturas, livros, tintas, folhas sulfite, lápis de cor e canetinhas, entre outros.

As imagens visuais foram elaboradas pela pesquisadora com duas finalidades: (a) o treinamento dos alunos para a intervenção mediada por pares; e (b) o fornecimento de dicas visuais de suporte em situações do ambiente natural nas quais o participante-alvo apresentava dificuldades de interação social. A escolha desses recursos visuais fundamentou-se em estudos que apontam evidências consistentes sobre a eficácia de informações visuais e concretas no ensino de habilidades sociais, verbais e motoras para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Estes *et al.*, 2014; Green, 2001; Luczynski *et al.*, 2014).

No total, foram elaboradas 257 imagens visuais, entre fotografias, ilustrações e desenhos, contendo exemplos de possibilidades de interação entre pares relacionadas a permanecer próximo ao par, brincar junto e conversar com o par. A seleção dos exemplos e modelos de interação social a serem apresentados nas imagens foi baseada em observações realizadas pela pesquisadora em ambiente real, considerando os tipos de brinquedos disponibilizados pela escola e as brincadeiras mais frequentes na rotina dos alunos (exemplos das imagens localizadas no Apêndice F).

O *Adobe Firefly* refere-se a um aplicativo web independente que oferece maneiras de idealizar e criar trabalhos a partir do uso da Inteligência Artificial (IA) generativa. Nesse sistema, é possível transformar palavras em comandos e

prompts textuais que criam resultados em imagens, vídeos, áudios e vetores, possibilitando personalização e ajustes de parâmetros técnicos, como estilo artístico, paleta cromática e resolução. Além disso, é um sistema que garante compliance ético através do uso de bancos de imagens que são licenciados (Adobe, 2025).

Nesta pesquisa, o Adobe Firefly foi usado exclusivamente para a elaboração de imagens visuais, na versão de assinatura mensal “Adobe Firefly Standard” através dos seguintes comandos e prompts:

- Imagens de duas crianças de cinco anos brincando juntas de\_\_\_\_\_.
- Imagens de duas meninas de cinco anos brincando juntas de\_\_\_\_\_.
- Imagens de dois meninos de cinco anos brincando juntas de\_\_\_\_\_.
- Imagens de uma menina e um menino de cinco anos brincando juntos de\_\_\_\_\_.

Nas lacunas foram inseridas informações sobre os modelos de possibilidades de interação, relacionadas a brincar de: pique esconde, pega pega, futebol, usar formas e potes na areia, nos brinquedos do parque infantil (playground, escorregador, balanço, gira gira), desenhos e pinturas, leitura de livros, entre outras. Em algumas lacunas foram incluídas informações relacionadas às características dos personagens das imagens, como etnias e culturas. Além disso, foram utilizados os ajustes de parâmetros técnicos para personalizar as imagens geradas, como escolhas em formato de fotos, desenhos animados, ilustrações artísticas e imagens com fundo branco.

O *Canva* refere-se a uma plataforma de design gráfico baseada em interface web que disponibiliza ferramentas que permitem a criação de infográficos, esquemas e composições visuais (Canva, 2025). Partindo disso, foi utilizada a versão de assinatura mensal “Canva Pro” para editar 47 imagens visuais que foram geradas no *Adobe Firefly* com fundo branco para incluir exemplos simples de possibilidades de diálogos entre pares.

Nestas imagens, a partir das ferramentas disponíveis no *Canva*, na área “Recursos”, foram inseridas caixas de textos e inclusão de diálogos nos personagens das imagens. O conteúdo dos diálogos envolveu convidar o par para brincar; aceitar convites do par para brincar; fazer comentários sobre a brincadeira com o par, responder a comentários do par sobre a brincadeira, fazer pedidos para o par, responder a pedidos do par, que representam habilidades básicas de comunicação e socialização esperadas para crianças na faixa etária de 5 anos (Williams; Aiello, 2001).

A caixa lúdica e o painel lúdico foram confeccionados em EVA colorido com o objetivo de despertar o interesse das crianças e auxiliar na organização dos alunos que formariam os pares nos momentos iniciais da intervenção, denominados “amigos do dia”. A caixa de adesivos foi utilizada para armazenar os adesivos entregues aos alunos como reforço pela participação nas atividades propostas.

As histórias sociais foram elaboradas para complementarem o treinamento de intervenção mediada por pares para a turma de alunos. Para a criação dessas histórias, foi utilizado o *Canva Pro* e o *Chat GPT* na versão gratuita. O *Canva Pro* foi utilizado para elaborar a estrutura das histórias sociais, como o tamanho do arquivo, a organização das páginas, a seleção de personagens, bem como a inserção de elementos para a composição dos cenários, para os diálogos entre os personagens e para a inclusão do texto narrativo (exemplos das histórias sociais localizadas no Apêndice H).

Já o *Chat GPT*, que trata-se de uma ferramenta de linguagem baseada em redes neurais que utiliza a inteligência artificial para gerar textos, respostas perguntas, auxiliar na criação de conteúdo e gerar imagens a partir de descrições foi utilizado para a personalização das expressões faciais e corporais dos personagens das histórias sociais. Para essa produção, anexava-se no *chat gpt* as imagens dos personagens selecionados no *Canva* em formato *png* e incluía-se descrições para a personalização dos personagens. As descrições continham conteúdos como nos seguintes exemplos: “coloque uma expressão de feliz nesse personagem”, “faça esse personagem gesticular com as mãos como se estivesse conversando”, “focalize no rosto desse personagem e coloque a expressão facial de triste”, entre outras.

## 2.9. Procedimentos

Esta seção tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa. Para isso, inicialmente, será apresentado um quadro contendo informações referentes às fases do estudo e à sequência dos procedimentos realizados ao longo de cada etapa. Em seguida, detalha-se de forma breve como ocorreu cada fase da pesquisa.

**Quadro 3 - Síntese das fases e sequência de procedimentos da pesquisa**

<b>Fases</b>	<b>Sequência do procedimento geral</b>
<b>Pré-Experimental</b>	Contato com a escola – Procedimentos éticos. Realizado entre Fevereiro a Março de 2025 (04/02 até 07/03).
	Treinamento do segundo observador. Realizado entre Janeiro a Março de 2025 (08/01, 15/01, 04/02 e 07/03).
<b>Avaliação Inicial</b>	Observação e registro de comportamentos do participante-alvo. Observação e registro de comportamentos dos alunos da sala de aula. Entrevista inicial com a professora da turma. Realizado em Abril de 2025 (08/04, 09/04, 14/04, 15/04 e 16/04).
<b>Pré-Teste</b>	Inventário Portage Operacionalizado - IPO. Realizado em Abril de 2025 (08/04, 09/04, 14/04, 15/04 e 16/04).
<b>Sonda Inicial</b>	Observação e registro das variáveis dependentes: <ul style="list-style-type: none"><li>• Duração do brincar compartilhado e paralelo</li><li>• Interações positivas e negativas</li><li>• Iniciar e responder conversa com pares.</li></ul> Realizado em Abril de 2025 (08/04, 09/04, 14/04, 15/04, 16/04).
<b>Intervenção 1</b>	Intervenção mediada por pares + mediações direcionadas ao participante-alvo no parque.

	Realizado entre Abril a Junho de 2025, totalizando 15 sessões de intervenção (22/04, 28/04, 29/04, 30/04, 05/05, 07/05, 12/05, 13/05, 14/05, 19/05, 20/05).
<b>Sonda Intermediária</b>	<p>Observação e registro das variáveis dependentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duração do brincar compartilhado e paralelo</li> <li>• Interações positivas e negativas</li> <li>• Iniciar e responder conversa com pares.</li> </ul> <p>Realizado em Maio de 2025 (20/05, 21/05, 22/05).</p>
<b>Intervenção 2</b>	<p>Intervenção mediada por pares + mediações direcionadas ao participante-alvo no parque + histórias sociais.</p> <p>Realizado entre Maio a Junho (26/05, 27/05, 28/05, 02/06, 03/06, 04/06, 09/06, 10/06 e 11/06).</p>
<b>Sonda Final</b>	<p>Observação e registro das variáveis dependentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duração do brincar compartilhado e paralelo</li> <li>• Interações positivas e negativas</li> <li>• Iniciar e responder conversa com pares.</li> </ul> <p>Realizado em Junho de 2025 (16/06, 17/06, 18/06, 23/06, 24/06 e 25/06).</p>
<b>Avaliação Final</b>	<p>Observação e registro de comportamentos do participante-alvo.</p> <p>Observação e registro de comportamentos dos alunos da sala de aula.</p> <p>Entrevista inicial com a professora da turma.</p> <p>Realizado entre Junho e Julho de 2025 (16/06, 17/06, 18/06, 23/06, 24/06 e 25/06/ 30/06, 01/07, 02/07).</p>
<b>Pós-Teste</b>	<p>Reavaliação com o Inventário Portage.</p> <p>Realizado em Junho de 2025 (07/07, 08/07, 09/07)..</p>
<b>Pós-Intervenção</b>	<p>Validade social com as crianças.</p> <p>Realizado em Julho de 2025 (14/07).</p>

<b>Follow-Up</b>	Reaplicação da Intervenção 2  Observação e registro das variáveis dependentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duração do brincar compartilhado e paralelo</li> <li>• Interações positivas e negativas</li> <li>• Iniciar e responder conversa com pares.</li> </ul> Realizado entre Agosto, Setembro e Outubro de 2025 (26/08, 27/08, 29/08, 27/09, 28/09, 29/09, 20/10, 21/10, 22/10).
<b>Pós-Teste Final</b>	Terceira reaplicação do Inventário Portage.  Realizado em Outubro de 2025 (03/10, 04/10, 05/10).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

## 2. 9. 1. Fase Pré-Experimental

### Condução dos Procedimentos Éticos:

Este projeto foi desenvolvido em conformidade com as Diretrizes e Normas que regulamentam as Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, conforme a Resolução CNS nº 510/2016 e, foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo aprovado por meio do Parecer nº 7.314.022/2024 (Anexo 1).

Previamente à submissão ao Comitê de Ética, a pesquisadora entrou em contato com um colégio de aplicação da Educação Infantil, por meio de e-mail, para apresentar a proposta de pesquisa e solicitar autorização institucional. Após o envio do projeto, foi realizada uma reunião online com representante da instituição, na qual a proposta foi apresentada e esclarecida. Posteriormente, a instituição autorizou formalmente a realização da pesquisa, por meio de carta de aceite assinada pela direção.

Com a aprovação ética, obtida em dezembro de 2024, a pesquisadora retomou contato com a instituição no início do semestre letivo de 2025, a fim de organizar o início das atividades. Após ajustes administrativos, foi possível

estabelecer contato com a professora da turma participante, que manifestou concordância com a pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (localizado no Apêndice K).

Na sequência, a pesquisadora passou a acompanhar a rotina escolar da turma para observação e iniciou o processo de apresentação da pesquisa às famílias dos alunos, com a entrega dos TCLEs (localizados nos Apêndices I e J). Também foi possível apresentar a proposta de pesquisa em uma reunião de pais, possibilitando o esclarecimento de dúvidas e a obtenção das autorizações necessárias. Por fim, após a autorização das famílias, procedeu-se à obtenção do assentimento das crianças participantes, por meio da apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (localizado no Apêndice L), entre os dias 31 de março e 8 de abril de 2025. Ressalta-se que todas as crianças assentiram em participar da pesquisa.

### **Treinamento do Observador**

Foi realizado o treinamento de um segundo observador com o objetivo de assegurar a fidedignidade dos dados coletados ao longo da pesquisa, conforme recomendado por Gast e Ledford (2014), que destacam a importância da participação de observadores independentes em delineamentos experimentais de caso único, especialmente para o controle de vieses de registro e para a verificação da confiabilidade das medidas observadas.

Partindo disso, foi elaborado um treinamento composto por cinco encontros, estruturados de acordo com as recomendações propostas por Gast e Ledford (2014), tendo como finalidade capacitar a segunda observadora para observar e registrar as variáveis dependentes definidas no estudo utilizando os protocolos de registro empregados durante os períodos de sondas da pesquisa.

#### **Quadro 4 - Descrição dos encontros realizados para o treinamento da segunda observadora**

N° do encontro	Data	Ações realizadas
----------------	------	------------------

1	08/01/25	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das variáveis dependentes e dos protocolos de registro.</li> <li>- Entrega de material impresso para leitura com a descrição detalhada das variáveis dependentes operacionalizadas, com critérios para iniciar e finalizar o registro de cada uma delas e com exemplos operacionalizados de comportamentos que poderiam representar as variáveis em situações naturais.</li> </ul>
2	15/01/25	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificação da compreensão da leitura do material impresso e esclarecimentos em relação ao conteúdo.</li> <li>- Revisão dos protocolos de registro, com explicações e alinhamentos sobre o preenchimento.</li> <li>- Observação e registro das variáveis dependentes através de vídeos curtos de 30 a 60 segundos e verificação do nível de concordância entre os observadores.</li> </ul>
3	04/02/25	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de novos vídeos de 5 minutos e registro das variáveis dependentes nos protocolos de registro, com comparação no nível de concordância entre os observadores.</li> </ul>
4	07/03/25	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação e registro das variáveis dependentes no ambiente natural do participante alvo no colégio de aplicação durante os momentos do parque.</li> <li>- As observadoras intercalaram o registro entre sessões de frequência e de duração e comparam o nível da concordância entre observadores.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

## 2. 9. 2. Avaliação Inicial

### Observação e registro de comportamentos do participante-alvo

Foi realizada a observação do participante-alvo em ambiente natural, durante a rotina escolar. Os registros foram realizados em diário de campo e contemplaram os comportamentos apresentados pelo participante-alvo em diferentes contextos, incluindo sua adaptação à rotina escolar, o manejo das demandas acadêmicas propostas em sala de aula e os padrões de interação estabelecidos com os pares. Esses dados tiveram como finalidade caracterizar o repertório comportamental inicial do participante-alvo e, posteriormente, compor o conjunto de informações utilizadas para a análise qualitativa, conduzida por meio da análise temática.

### **Observação e registro de comportamentos dos alunos da sala de aula**

Paralelamente, foram realizados registros no diário de campo referentes aos comportamentos observados de forma geral entre os alunos da sala de aula. Essas observações tiveram como objetivo abranger a dinâmica coletiva da turma, considerando aspectos relacionados ao funcionamento da rotina escolar, à participação nas atividades acadêmicas e às interações sociais estabelecidas entre os pares. A coleta desses dados possibilitou a compreensão do contexto social no qual o participante-alvo estava inserido, bem como a identificação de padrões de interação entre pares da turma, contribuindo para a análise temática dos dados qualitativos.

### **Entrevista inicial com a professora da turma**

Foi realizada uma entrevista presencial com a professora da turma, conduzida em uma sala de reunião do colégio de aplicação. A entrevista teve início às 11h00 e duração aproximada de uma hora e trinta minutos. Para sua realização, foi utilizado o *Roteiro de Entrevista Pré-Intervenção com o(a) Professor(a) da Sala de Aula*. A entrevista teve como objetivo coletar informações sobre o funcionamento da turma, das características do participante-alvo, de suas interações sociais e de seu desempenho nas atividades escolares, complementando os dados obtidos por meio das observações diretas e

contribuindo para a compreensão inicial do contexto investigado, bem como para a posterior análise temática.

### **2. 9. 3. Pré-Teste**

Na fase de pré-teste, foi realizada a primeira avaliação por meio do Inventário Portage Operacionalizado. O preenchimento do instrumento ocorreu a partir da observação sistemática do participante-alvo em ambiente natural, da entrevista realizada com a professora da turma e da aplicação de testagens diretas de algumas habilidades, conduzidas com o apoio da professora e das auxiliares que acompanhavam a rotina da sala de aula.

### **2. 9. 4. Sonda Inicial**

O registro inicial das variáveis dependentes, denominado Sonda Inicial, foi realizado em ambiente natural, durante os períodos de recreação no parque escolar, às segundas, terças e quartas-feiras, em dois momentos diários: das 15h20 às 16h20 e das 17h00 às 18h00. As observações foram conduzidas por meio de amostragem temporal em intervalos de cinco minutos, organizadas por categorias de comportamento, sendo elas: brincar paralelo e brincar compartilhado; responder tentativa de conversação do par e iniciar conversação com o par e; interações positivas e interações negativas com os pares.

### **Registro dos comportamentos de brincar paralelo e brincar compartilhado**

As variáveis brincar paralelo e brincar compartilhado foram registradas por meio de medidas de duração, em amostras de cinco minutos. Em cada intervalo, foi registrado o tempo total dentro do período de cinco minutos em que o participante-alvo permaneceu engajado em brincadeiras paralelas e em brincadeiras compartilhadas.

## **Registro dos comportamentos de responder tentativa de conversação do par e iniciar conversação com o par**

Os comportamentos de responder a iniciativas de conversação dos pares e de iniciar interações com os pares foram registrados por meio de medidas de frequência, também em amostras de cinco minutos. Nesses intervalos, foram contabilizadas as ocorrências em que o participante-alvo respondeu a uma iniciativa de conversação de um par dentro do tempo estabelecido, bem como as ocasiões em que iniciou espontaneamente uma conversação dirigida aos colegas.

## **Registro das interações positivas e negativas com os pares**

As interações positivas e negativas constituíram variáveis aqui denominadas de secundárias destinadas à qualificação da natureza das interações sociais observadas. Diferentemente das demais variáveis, essas interações não foram registradas de forma independente ou em sessões específicas, mas de maneira contínua em todas as amostras de observação, tanto aquelas destinadas ao registro de duração (brincar paralelo e brincar compartilhado) quanto às destinadas ao registro de frequência (iniciar e responder conversações).

Em cada amostra de cinco minutos, foi registrado se ocorreram interações positivas, ou interações negativas. Em situações nas quais ambos os tipos de interação ocorreram no mesmo intervalo, ambos foram registrados. Ressalta-se que não foi contabilizado o número de ocorrências, sendo considerado apenas se houve ou não a presença de interações positivas e/ou negativas naquele período.

### **2. 9. 5. Intervenção 1**

A Intervenção 1 foi implementada ao longo de dez sessões, realizadas entre segundas, terças e quartas-feiras, ocorrendo diariamente de forma sistemática em duas etapas sequenciais. A primeira etapa consistiu no treinamento da turma de alunos, realizado em sala de aula, após a conclusão

das atividades pedagógicas regulares ministradas pela professora, com o objetivo de prepará-los para atuarem como mediadores naturais de interações sociais entre pares. Na sequência, a pesquisadora acompanhava as crianças até o parque infantil, onde realizava intervenções pontuais direcionadas principalmente ao participante-alvo e, quando necessário, a outros alunos da turma que apresentassem dificuldades nas interações sociais.

### **Treinamento da turma de alunos para intervenção mediada por pares**

O treinamento destinado à turma de alunos foi denominado "*Amigos do Dia*" e foi fundamentado no método articulado por Laushey e Heflin (2000), originalmente estruturado em cinco etapas e aplicado por meio de instrução verbal a todos os alunos de uma sala de aula. Laushey e Heflin (2000), elaboraram seu treinamento baseado no estudo desenvolvido por English *et al.* (1996), responsáveis pela elaboração do método "ficar, brincar, conversar", que foi desenvolvido para ampliar habilidades sociais em crianças com deficiência e pares típicos em situações de brincadeiras, de lanches e em atividades de grupo. O estudo de English *et al.* (1996) trabalhou apenas com alguns pares, enquanto o estudo de Laushey e Heflin (2000), realizou adaptações para implementar o programa com duas salas de aula inteiras.

Sendo assim, nesse estudo, o treinamento implementado contém elementos baseados em Laushey e Heflin (2000), referentes ao uso de instruções verbais e ao treinamento destinado a todos os alunos da turma. Assim como bases de English *et al.* (1996), em relação ao uso do método "ficar, brincar, conversar", que foi adaptado neste estudo para ensinar aos alunos comportamentos de ficar perto dos seus pares, brincar junto com seus pares e conversar com seus pares.

Além disso, como novidade, foi incluído o uso de pistas visuais para representar as interações sociais que almejava-se ensinar, a fim de facilitar o entendimento das crianças com TEA, com representações mais concretas das interações sociais esperadas (Estes *et al.*, 2014; Green, 2001; Luczynski *et al.*, 2014). A partir disso, desenvolveu-se um programa de treinamento para a turma de alunos composto por sete etapas, que serão apresentadas na sequência:

**Etapa 1** - Introdução do programa “Amigos do Dia” para as crianças. A pesquisadora sentava em roda ou ficava à frente da sala e explicava para as crianças que eles iriam iniciar a atividade “Amigos do Dia”, na qual teriam a oportunidade de brincar com diferentes amigos da sala de aula.

**Etapa 2** - A pesquisadora mostrava a *caixa lúdica* para as crianças e explicava que dentro da caixa havia o nome de todos os alunos da turma e que ela iria pegar os nomes para organizar as crianças em pares para que eles pudessem brincar juntos no parque. A pesquisadora dizia frases como “vamos descobrir quem serão os amigos do dia de vocês?”.

A organização dos *amigos do dia* foi realizada nas primeiras quatro semanas através da junção de pares (duas crianças) e trios (três crianças). A escolha dos alunos era intercalada diariamente entre sorteio dos nomes pela caixa lúdica, escolha realizada pela própria professora da turma e escolha realizada pelos próprios alunos. Os sorteios e escolhas da professora tinham como finalidade propiciar a interação entre diferentes alunos da turma, para potencializar as possibilidades de convívio e socialização.

O critério de progressão para grupos maiores foi definido com base na própria reação das crianças durante as interações, sendo considerados indicadores o maior engajamento nas atividades propostas, o aumento na frequência de comportamentos sociais positivos (por exemplo, iniciar interações, responder aos pares e manter a brincadeira) e a emissão de falas pelas próprias crianças que indicavam o desejo de brincar em grupos com um número maior de pares.

A partir da quinta semana de intervenção, a organização dos *amigos do dia* foi realizada através da junção de pares (duas crianças), trios (três crianças) e em pequenos grupos (acima de quatro crianças). Além disso, a escolha dos amigos do dia passou a ser feita na maior parte dos dias pela escolha das próprias crianças, respeitando suas afinidades e preferências naturais por brincadeiras em grupos maiores.

**Etapa 3** - a pesquisadora colocava os nomes dos amigos do dia no cartaz lúdico que ficava colado em uma parede da sala de aula a fim de demonstrar visualmente quem eram os *amigos do dia*.

**Etapa 4** - a pesquisadora orientava que quando estivessem no parque cada criança poderia brincar com seus *amigos do dia*. Explicava que cada dia eles poderiam ter amigos diferentes, sendo uma oportunidade de conhecer crianças novas e de brincar com as crianças com as quais eles já tinham afinidade. Conscientizava as crianças de que, em alguns dias, eles poderiam brincar com amigos parecidos em interesses e comportamentos, e em outros dias, com colegas muito diferentes. E que mesmo que estivessem com colegas com interesses diferentes, eles poderiam brincar juntos e se divertirem juntos, usando frases como “*mesmo que seu amigo hoje goste de brincar de um jeito diferente do seu, podem descobrir coisas legais juntos!*”.

**Etapa 5** - A pesquisadora explicava que quando as crianças estivessem no parque, poderiam ter três coisas que eles poderiam fazer com seus *amigos do dia*:

1. ficar junto com seu amigo;
2. brincar junto com seu amigo;
3. conversar com seu amigo.

**Etapa 6** - a pesquisadora apresentava imagens visuais com modelos/exemplos de como as crianças poderiam ficar juntas, brincar juntas e conversar com seus amigos do dia. Em cada sessão, apresentava-se pelo menos três modelos de ilustrações de cada tipo de interação (ficar junto com o par, brincar junto com o par e conversar com o par) para contribuir na promoção da variabilidade comportamental de acordo com recomendações de Stokes e Baer (1977) na tecnologia para programação da generalização.

**Etapa 7** - a pesquisadora avisava as crianças que se eles conseguissem seguir as instruções, após o jantar receberiam um adesivo como prêmio por terem participado dos *amigos do dia*. Ressalta-se que nos dias em que a escolha dos pares era feita por sorteio ou por escolha da professora, adotava-se uma abordagem flexível no parque. Sendo assim, caso as crianças não estivessem brincando com seus amigos do dia, mas estivessem engajadas em interações positivas com outros pares da turma, a escolha das crianças era respeitada e valorizada.

O sorteio e a mediação docente foram estratégias selecionadas para fomentar e expandir novas possibilidades de interação. Contudo, o foco primordial estava na qualidade das interações estabelecidas entre as crianças, a fim de construir um ambiente acolhedor, com interações saudáveis e positivas.

### **Mediações pontuais direcionadas no parque**

Durante o período em que as crianças frequentavam o parque, a pesquisadora acompanhava as crianças, observando as interações e realizando intervenções pontuais. O foco principal dessas intervenções era o participante-alvo, de modo que a pesquisadora se mantinha inicialmente próxima a ele, monitorando suas interações sociais e oferecendo suporte sempre que eram identificadas dificuldades. As intervenções pontuais foram estruturadas para contemplarem três possibilidades de situações, que foram identificadas durante a linha de base, como dificuldades sociais mais comuns de ocorrerem entre os alunos da turma e principalmente, em relação ao participante alvo, referentes a:

1. Dificuldades para responder a tentativas de interação dos pares;
2. Dificuldades para iniciar interações com os pares;
3. Interações negativas com os pares através de brigas e/ou conflitos.

Para a realização das intervenções pontuais direcionadas às dificuldades identificadas, a pesquisadora estabeleceu um protocolo de atuação sistemático, aplicado diariamente durante o período de permanência das crianças no parque infantil. A pesquisadora acompanhava o grupo até o parque e realizava a observação contínua das interações entre os pares, priorizando, nos primeiros trinta minutos, a oferta de suporte ao participante-alvo em suas interações sociais. Nesse período inicial, mantinha-se próxima a ele, monitorando suas respostas às iniciativas dos colegas, suas tentativas de iniciar interações e possíveis situações de conflito.

Após esse intervalo, caso o participante-alvo estivesse envolvido em interações sociais positivas e não demandasse suporte imediato, a pesquisadora ampliava seu foco de observação para os demais alunos da turma, identificando possíveis dificuldades nas interações entre pares e realizando, quando

necessário, intervenções pontuais junto a outras crianças. Essas intervenções eram conduzidas por meio da introdução de pistas visuais associadas a instruções e/ou feedbacks verbais, de acordo com a situação observada.

Ao final de cada sessão, a pesquisadora avaliava as intervenções realizadas com o objetivo de verificar a fidedignidade do seguimento do protocolo previamente planejado. Sempre que eram identificadas dificuldades ou inconsistências na aplicação das estratégias, o contexto em que essas ocorrências se deram era analisado, de modo a possibilitar ajustes e a adoção de medidas que favorecessem a manutenção e o aprimoramento da fidedignidade de aplicação nas sessões subsequentes.

Partindo disso e considerando que as três possibilidades de intervenções pontuais direcionadas no parque poderiam acontecer em contextos sociais diferenciados, foram elaborados protocolos de conduta sobre como proceder em cada situação.

Na possibilidade 1, se a pesquisadora identificasse sinais comportamentais que indicassem dificuldades para responder a tentativas de interação dos pares, caracterizada como ignorar ou não perceber iniciativas dos colegas e/ou apresentar respostas inadequadas ou fora do contexto, adotava-se a seguinte conduta:

**Quadro 5 - Protocolo de conduta para a possibilidade 1 (dificuldade para responder a tentativas de interação dos pares)**

<b>Etapa</b>	<b>Descrição da Ação</b>
1. Apresentação da pista visual	A pesquisadora deve se aproximar da criança-alvo e apresentar uma pista visual que represente a ação “responder”, pareada com a instrução verbal: “responda seu amigo”.
2. Resposta adequada da criança	Se a criança responder adequadamente ao par, seguindo as dicas apresentadas, a pesquisadora deve reforçar socialmente a criança.

3. Olha para a pesquisadora, mas não responde	Se a criança olhar em direção à pesquisadora e demonstrar atenção às pistas visuais, mas ainda assim não responder adequadamente ao par, a pesquisadora pode oferecer uma sugestão verbal de resposta, adequada ao contexto da interação com o colega.
4. Reforço após sugestão	Se a criança responder adequadamente após a sugestão, ela deve receber reforço social.
5. Ausência de atenção ou recusa	Se a criança demonstrar sinais de não aceitar as dicas apresentadas e/ou não prestar atenção, a pesquisadora deve se afastar e permitir que as interações entre a criança e seu par sigam de forma natural.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Na possibilidade 2, se a criança apresentasse dificuldades para iniciar interações com os pares, como estar isolada na parque e/ou brincando paralelamente no parque sem apresentar interações com as outras crianças por um período de 3 a 4 minutos e/ ou apresentar sinais comportamentais de estar observando as outras crianças, sem se aproximar e interagir por 3 a 4 minutos, adotava-se a seguinte conduta:

#### **Quadro 6 - Protocolo de conduta para a possibilidade 2 de intervenções pontuais direcionadas no parque**

<b>Etapa</b>	<b>Descrição da Ação</b>
1. Apresentação da pista inicial	A pesquisadora deve se aproximar da criança-alvo e apresentar uma pista visual que represente a ação “brincar com o par”, pareada com a pergunta: “você quer brincar com seus amigos?”
2. Resposta afirmativa da criança	Se a criança responder que “sim”, a pesquisadora deve apresentar uma pista visual que represente a ação de ‘se aproximar do par’, junto com a instrução: “você pode se aproximar do amigo”.
3. Apresentação da pista de convite	Em seguida, deve apresentar uma pista visual que represente a ação de ‘pedir/chamar para brincar’, junto com a instrução: “você pode dizer ‘você quer brincar comigo?’ e/ou ‘posso brincar com você?’”

4. Resposta adequada da criança	Se a criança responder adequadamente às dicas visuais e verbais apresentadas pela pesquisadora, deve receber reforço social.
5. Tentativa com dificuldades	Se a criança tentar seguir as dicas, mas não conseguir um resultado efetivo (ex: não se aproximar dos pares; falar com voz muito baixa), a pesquisadora pode repetir as instruções e, se necessário, incluir novas dicas, como uma pista visual da ação 'falar mais alto' junto da instrução verbal: "fale mais alto".
6. Reforço após nova tentativa	Se a criança responder adequadamente às novas dicas apresentadas, deve receber reforço social.
7. Ausência de atenção ou recusa	Se a criança apresentar sinais de não estar aceitando as dicas apresentadas e/ou não prestar atenção, a pesquisadora deve se afastar e permitir que as interações entre a criança e seu par se mantenham naturalmente.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Na possibilidade 3, se fosse identificado uma ou mais crianças apresentando interações negativas, como estar brigando e/ou em conflito com os pares, adotava-se a seguinte conduta:

**Quadro 7 - Protocolo de conduta para a possibilidade 2 de intervenções pontuais direcionadas no parque.**

<b>Etapa</b>	<b>Descrição da Ação</b>
1. Apresentação da pista inicial	A pesquisadora deve se aproximar das crianças-alvo e apresentar uma pista visual que represente a ação 'se acalmar', pareada com a instrução verbal: 'se acalme' ou 'calma' ou 'calma, está tudo bem'.
2. Resposta de atenção às dicas	Se uma ou mais crianças alvo olharem em direção à pesquisadora e às dicas apresentadas, a pesquisadora deve apresentar novas pistas visuais que representem ações de calma, como 'respirar devagar' e 'contar os números devagar', juntamente com instruções verbais: 'vamos respirar devagar' e 'vamos contar os números devagar'.

3. Resposta adequada	Se uma ou mais crianças alvo responderem adequadamente às dicas apresentadas, deve-se apresentar reforço social.
4. Demonstração de acalmia	Se uma ou mais crianças alvo demonstrarem sinais comportamentais de estarem se acalmando, a pesquisadora pode apresentar novas pistas visuais que representem ações condizentes com o contexto, como 'pedir desculpas' e 'fazer um combinado', 'voltar a brincar com o amigo', juntamente com instruções verbais: 'vamos pedir desculpas', 'vamos fazer um combinado', 'vamos voltar a brincar juntos'.
5. Reforço após ação contextual	Se uma ou mais crianças alvo responderem adequadamente às dicas apresentadas, deve-se apresentar reforço social.
6. Recusa ou nervosismo diante das dicas	Se uma ou mais crianças alvo apresentarem sinais de não estarem aceitando as dicas apresentadas pela pesquisadora (ex: a criança demonstrar sinais de ficar mais nervosa com as dicas apresentadas) e/ou de não prestar atenção para as dicas, a pesquisadora deve se afastar e permitir que os próprios profissionais do colégio realizem a mediação da situação.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

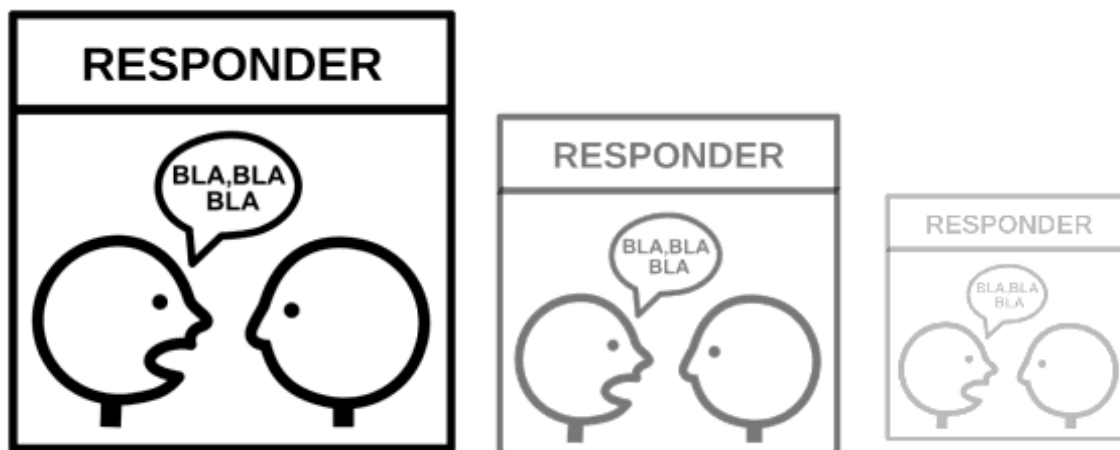
### **Esvanecimento gradual das pistas visuais**

Após a realização de 50% das sessões planejadas, a pesquisadora iniciou o processo de esvanecimento gradual das pistas visuais utilizadas como apoio às interações sociais no ambiente do parque. O esvanecimento das pistas visuais foi conduzido por meio da redução progressiva do tamanho dos estímulos gráficos e do aumento gradual da transparência das imagens, tornando-os visualmente menos evidentes para as crianças.

Essa estratégia de esvanecimento está alinhada aos princípios estabelecidos por Stokes e Baer (1977), que destacam a importância de programar antecipadamente a generalização de comportamentos ensinados por meio da remoção gradual de estímulos auxiliares. O uso do esvanecimento de estímulos também é recomendado por Cooper, Heron e Heward (2020) como uma forma de promover a independência do comportamento aprendido,

possibilitando sua ocorrência em ambientes naturais e variados. A seguir, será apresentado um exemplo de pista visual que foi utilizada e o sistema de esvanecimento gradual realizado (mais exemplos localizados no Apêndice G).

**Figura 1 - Exemplo de pista visual de “responder ao par”**



Fonte: a autora (2025).

Além disso, com base em Leal da Hora (2018), foi elaborado um sistema para o esvanecimento progressivo das dicas visuais, com o objetivo de reduzir gradualmente a dependência do participante-alvo em relação aos suportes fornecidos pela pesquisadora. As etapas desse processo de esvanecimento encontram-se descritas no quadro a seguir.

**Quadro 8 - Esquema de esvanecimento das dicas visuais**

Datas	Tipo de dica	Descrição do procedimento	Descrição da imagem visual
22/04, 28/04, 29/04, 30/04, 05/05, 07/05, 12/05, 13/05, 14/04, 19/05	Dica visual simultânea.	Apresentação simultânea da dica visual com a instrução verbal.	Imagem com figuras nítidas, em tamanho maior e com contraste total
20/05, 26/05, 27/05, 28/05	Atraso de tempo (2 segundos).	Dica visual apresentada 2 segundos após a instrução verbal.	Imagem com tamanho reduzido e com transparência parcial.

02/06, 03/06, 04/06	Atraso de tempo (4 segundos).	Dica visual apresentada 4 segundos após a instrução verbal.	Imagem ainda menor e com maior transparência (quase esmaecida).
09/06, 10/06, 11/06	Sem dica visual.	Nenhuma dica visual foi apresentada. Apenas a instrução verbal.	Não houve exibição de imagem visual. Apenas a instrução verbal.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

O critério adotado para realizar o esvanecimento das dicas correspondeu ao próprio número de sessões previamente estabelecido no planejamento da intervenção. Sendo assim, o esvanecimento foi implementado de forma programada e sistemática, independentemente de variações no desempenho do participante-alvo.

Ressalta-se que as instruções verbais foram mantidas ao longo de toda a intervenção, por se tratarem de um tipo de dica amplamente utilizado no contexto escolar, inclusive em diferentes tipos de demandas cotidianas. Esse aspecto pode sugerir uma maior probabilidade de manutenção do uso dessa estratégia pelos professores e auxiliares da escola, mesmo após o encerramento da intervenção. Em contraste, as dicas visuais não constituem um recurso usado regularmente no cotidiano da instituição, o que pode limitar sua generalização e uso espontâneo pelos profissionais da escola.

### **Reforço social**

Nos três protocolos de conduta apresentados foi estabelecido que, sempre que uma ou mais crianças respondessem adequadamente às dicas visuais e verbais fornecidas pela pesquisadora, deveriam receber reforço social. O reforço social pode ser compreendido como qualquer consequência mediada socialmente, como atenção, sorrisos, elogios ou comentários verbais, que podem aumentar a probabilidade de ocorrência futura do comportamento apresentado (Cooper; Heron; Heward (2020).

### **Feedback e reforço positivo após o parque**

Após terminar o tempo de brincar no parque, como parte da rotina escolar, as crianças eram conduzidas pela professora e auxiliares da turma para lavarem as mãos e irem para o pátio jantar. Depois do jantar, os alunos retornavam para a sala e recebiam feedback da professora da turma sobre seus comportamentos no parque. Em seguida, a pesquisadora realizava feedbacks verbais elogiando os comportamentos sociais de interação com os pares apresentados pelas crianças e entregava um adesivo para cada aluno para aumentar a motivação e o engajamento das crianças em participarem da atividade “amigos do dia”.

### **Registro das sessões de intervenção**

Ao final de cada dia de intervenção, era realizado o registro descritivo das intervenções realizadas no diário de campo com o objetivo de registrar os acontecimentos ocorridos durante as atividades desenvolvidas com a turma de alunos. No registro, detalhava-se de forma sistematizada quais intervenções foram implementadas naquele dia, descrevendo-se o contexto, os comportamentos observados e as respostas emitidas pelos participantes. Após a descrição, eram respondidas quatro questões norteadoras com a finalidade de avaliar a fidedignidade de aplicação dos protocolos previamente definidos na pesquisa.

1. As etapas previstas para o treinamento "Amigos do Dia" foram executadas conforme os procedimentos estabelecidos?
2. As instruções verbais e as pistas visuais foram apresentadas de acordo com os parâmetros definidos no protocolo?
3. Quais dificuldades ou limitações foram identificadas no contexto naquele dia?
4. Quais ações serão planejadas e implementadas na próxima sessão, visando minimizar as dificuldades encontradas e aumentar a fidedignidade da aplicação da intervenção?

### **Exemplo narrativo de um dia da intervenção 1:**

Em um dos dias de implementação da Intervenção 1, as atividades tiveram início em sala de aula, por volta das 15h20, após o encerramento das atividades pedagógicas conduzidas pela professora. Nesse momento, a pesquisadora organizou os alunos em roda e apresentou a atividade “Amigos do Dia”, explicando que, durante o período no parque infantil, as crianças poderiam brincar com colegas previamente definidos. A formação dos pares ocorreu por meio de sorteio realizado pela própria pesquisadora, sendo os nomes dos “amigos do dia” organizados em um painel visual, de modo a facilitar a identificação dos pares pelas crianças.

Na sequência, a pesquisadora retomou brevemente os objetivos da atividade, orientando os alunos quanto à importância de permanecerem próximos aos seus respectivos amigos do dia, brincarem juntos e se comunicarem entre si durante o período no parque. Para apoiar essas orientações, foram apresentadas imagens visuais contendo modelos de interações sociais, com exemplos de brincadeiras compartilhadas e de modelos simples que poderiam ser utilizados para iniciar ou manter conversações. As imagens foram apresentadas de forma individual, acompanhadas de explicações verbais breves.

Após essa etapa, a pesquisadora acompanhou a turma até o parque infantil, dando início à intervenção em ambiente natural. Durante esse período, permaneceu próxima ao participante-alvo, observando suas interações com os pares e realizando mediações pontuais sempre que identificava dificuldades para iniciar ou responder às iniciativas dos colegas, bem como para lidar com situações de conflito. As mediações foram conduzidas por meio da combinação de instruções verbais breves e apoio visual, fornecidos de maneira contextualizada.

À medida que o participante-alvo apresentava respostas adequadas às mediações, a pesquisadora ofereceu reforço social imediato, como elogios específicos. Em momentos nos quais o participante-alvo manteve-se engajado em interações sociais positivas de forma mais autônoma, a pesquisadora passou a observar as interações a uma maior distância, intervindo apenas quando novas dificuldades eram identificadas. Ao final do período no parque, as crianças foram reunidas para um breve fechamento da atividade, com feedbacks positivos sobre

a participação e entrega de adesivos, encerrando a sessão de intervenção daquele dia.

### **2. 9. 6. Sonda Intermediária**

A Sonda Intermediária correspondeu a um período de coleta sistematizada das variáveis dependentes realizada durante o processo de intervenção, com a finalidade de monitorar os efeitos iniciais da intervenção e subsidiar decisões quanto à necessidade de ajustes no procedimento experimental, conforme recomendações de Gast e Lenford (2010). Essa etapa foi conduzida após a realização de dez sessões de intervenção, sendo implementada ao longo de três dias consecutivos.

Os procedimentos de observação e registro seguiram os mesmos critérios metodológicos adotados na Sonda Inicial, ocorrendo em ambiente natural, durante os períodos de recreação no parque escolar, em dois momentos diários. As variáveis dependentes foram registradas por meio de amostragem temporal em intervalos de cinco minutos, organizadas nas mesmas categorias comportamentais previamente descritas: brincar paralelo e brincar compartilhado; responder tentativas de conversação dos pares e iniciar conversações com os pares e; interações positivas e interações negativas.

Durante o período da Sonda Intermediária, manteve-se a introdução diária da atividade “Amigos do Dia” com toda a turma em sala de aula. No parque infantil, a pesquisadora realizou intervenções pontuais direcionadas nos trinta minutos iniciais, conforme previsto na Intervenção 1. Na sequência, eram iniciados os registros observacionais, contemplando uma sessão de frequência e uma sessão de duração no primeiro período de parque. Após o jantar dos alunos, no segundo período de recreação, realizava-se o registro de mais uma sessão de duração e uma sessão de frequência, totalizando quatro sessões de observação por dia.

Ao fim do período de sondagem, realizou-se à análise comparativa dos dados obtidos com aqueles registrados na Sonda Inicial, conforme orientações de Gast e Lendford (2010). Essa análise indicou que, embora as estratégias

inicialmente implementadas apresentassem indícios de efeitos positivos sobre algumas variáveis, ainda persistiam demandas significativas de intervenções pontuais, tanto para o participante-alvo quanto para outros alunos da turma. Essas dificuldades foram observadas principalmente em relação à iniciação de interações com os pares e à ocorrência de interações negativas, como brigas e conflitos.

Diante desses resultados, identificou-se a necessidade de aprimorar a intervenção, optando-se pela introdução de estratégias mais estruturadas, com o uso de dicas visuais e verbais mais elaboradas. Nesse contexto, foi planejada a inserção de histórias sociais como recurso complementar, com o objetivo de oferecer suporte mais claro, previsível e acessível às crianças, favorecendo a ampliação e a qualidade das interações sociais.

### **2. 9. 7. Intervenção 2**

A Intervenção 2 ocorreu em dez sessões e foi delineada a partir dos resultados obtidos na Sonda Intermediária, os quais indicaram a necessidade de aprimorar as estratégias inicialmente implementadas. Diante disso, optou-se pela inclusão de histórias sociais como componente adicional da intervenção, configurando uma nova condição experimental.

Essa intervenção 2 manteve os principais elementos estruturais da Intervenção 1: o treinamento da turma de alunos em sala de aula para atuação como mediadores naturais de interações sociais e a realização de mediações pontuais e direcionadas no parque infantil. Além desses elementos, foi acrescentada a leitura sistemática de histórias sociais, realizada previamente ao treinamento em sala, com o objetivo de preparar as crianças para as demandas sociais que seriam vivenciadas durante as interações no ambiente natural.

As histórias sociais foram elaboradas com base na definição proposta por Gray (2010), segundo a qual consistem em narrativas breves e individualizadas que descrevem situações sociais, habilidades ou conceitos abstratos de forma clara e objetiva, utilizando linguagem e ilustrações adaptadas ao repertório do indivíduo. Além disso, a construção desse material foi fundamentada em

evidências empíricas que apontam a eficácia do uso de histórias sociais associadas a sistemas de reforçamento para a promoção de habilidades sociais em crianças com TEA em contextos escolares inclusivos. Como exemplo, tem-se o estudo de Chan e O'Reilly (2008), que avaliaram a eficácia de um pacote de intervenção com histórias sociais, associadas a ícones visuais e sistema de reforço, para promover habilidades sociais em crianças com TEA em idade pré-escolar inseridas em salas inclusivas. Utilizando um delineamento de linhas de base múltiplas entre participantes, os autores observaram aumento significativo nos comportamentos-alvo, com média de 71% de melhora, além de generalização para outros contextos escolares, destacando a viabilidade do uso de histórias sociais nesse público.

Considerando essas referências, foram elaboradas cinco histórias sociais, relacionadas com as demandas identificadas durante o período da Sonda Intermediária, sendo elas:

1. "A menina que aprendeu a brincar com amigos" - história que estimula as habilidades de se aproximar dos pares e chamar/ pedir para brincar junto;
2. "O menino que aprendeu a fazer combinados no futebol" - história que estimulava o estabelecimento de combinados durante brincadeiras;
3. "Calma: Está Tudo Bem" – história para ensinar estratégias de acalmia e auto regulação emocional;
4. "Eu posso pedir desculpas" - história para ensinar habilidades de pedir desculpas diante de situações de brigas e conflitos com os pares;
5. "Está tudo bem quando o amigo diz "não"" – história para ensinar a lidar com as negações de pares diante de convites e/ou pedidos para brincar juntos.

Cada história social era apresentada uma vez durante os momentos de intervenção em sala de aula, antecedendo o treinamento de pares e a ida ao parque infantil. A leitura era realizada de forma coletiva, com apoio de ilustrações, buscando favorecer a compreensão das crianças e estabelecer uma relação direta entre os conteúdos abordados nas histórias e as situações sociais que poderiam ocorrer no contexto do parque.

## **Exemplo narrativo de um dia da intervenção 2:**

Em um dia de intervenção, a pesquisadora iniciava as atividades em sala de aula com a leitura coletiva de uma das histórias sociais previamente planejadas, abordando, por exemplo, estratégias para convidar colegas para brincar. Na sequência, realizava-se o treinamento da turma por meio da atividade “Amigos do Dia”, organizando os pares ou grupos e relembrando as orientações sobre ficar junto, brincar junto e conversar. Após esse momento, as crianças eram conduzidas ao parque infantil. Durante os primeiros minutos, a pesquisadora permanecia próxima ao participante-alvo, observando suas interações e oferecendo suporte pontual quando necessário, por meio de pistas visuais e instruções verbais breves. À medida que o participante demonstrava engajamento em interações positivas, a pesquisadora reduzia gradualmente as intervenções diretas, permitindo que as interações ocorressem de forma mais natural entre os pares. Ao final do período, as observações eram registradas em diário de campo e as crianças recebiam adesivos como reforço pela participação nas atividades.

### **2. 9. 8. Sonda Final**

A Sonda Final foi conduzida após a conclusão da Intervenção 2, com o objetivo de avaliar os efeitos das estratégias implementadas, incluindo a inserção das histórias sociais, sobre as variáveis dependentes do estudo. Essa etapa seguiu os mesmos procedimentos de observação, registro e organização dos dados adotados na Sonda Inicial e na Sonda Intermediária, mantendo-se o contexto natural de coleta durante os períodos de recreação no parque escolar.

As variáveis dependentes, brincar paralelo e brincar compartilhado; responder a tentativas de conversação e iniciar conversações com os pares; bem como interações positivas e negativas; foram registradas por meio de medidas de duração e frequência, em amostras temporais de cinco minutos, conforme previamente descrito. As interações positivas e negativas continuaram sendo registradas de forma contínua em todas as amostras, tanto de duração quanto de frequência.

### **2. 9. 9. Avaliação Final**

A Avaliação Final foi realizada com o objetivo de verificar possíveis mudanças no repertório comportamental do participante-alvo e na dinâmica interacional da turma, a partir dos procedimentos implementados ao longo do estudo. Para essa etapa, foram adotados os mesmos procedimentos metodológicos empregados na Avaliação Inicial. Assim, foi realizada a observação e registro de comportamentos do participante-alvo, bem como dos alunos da sala de aula e, uma entrevista final com a professora da turma, utilizando-se o roteiro de entrevista pós-intervenção, com a finalidade de compreender a percepção da professora acerca das mudanças observadas no comportamento do participante-alvo, nas interações sociais da turma e no funcionamento geral do grupo.

### **2. 9. 10. Pós-Teste**

Na fase de pós-teste, foi realizada a reavaliação do participante-alvo por meio do Inventário Portage Operacionalizado, com o objetivo de verificar possíveis mudanças em seu repertório de habilidades após o período de intervenção. Para essa etapa, foram adotados os mesmos procedimentos utilizados na fase de pré-teste, incluindo a observação sistemática do participante-alvo em ambiente natural, a realização de entrevista com a professora da turma e a aplicação de testagens diretas de algumas habilidades, conduzidas com o apoio da professora e das auxiliares que acompanhavam a rotina da sala de aula.

### **2. 9. 11. Pós-Intervenção**

A validade social refere-se ao processo de avaliar a efetividade da intervenção nas mudanças comportamentais dos participantes da pesquisa (Vieira, 2017). Partindo disso, nesta pesquisa, a validade social com as crianças foi realizada por meio de uma atividade coletiva estruturada, realizada após o encerramento das intervenções. Participaram 12 crianças da turma, todas

envolvidas diretamente no programa de intervenção, incluindo o participante-alvo.

A atividade ocorreu em ambiente escolar e foi organizada em duas etapas. Inicialmente, as crianças foram convidadas a realizar um desenho com o tema “*Os amigos do dia*”, com o objetivo de favorecer a expressão espontânea de suas experiências relacionadas à intervenção. Em seguida, cada criança respondeu individualmente a duas perguntas norteadoras: “*O que você desenhou?*” e “*O que você achou de participar dos amigos do dia?*”. As respostas fornecidas pelas crianças foram registradas integralmente pela pesquisadora e, posteriormente, organizadas para análise qualitativa.

## **2. 9. 12. *Follow-Up***

Com o objetivo de verificar a generalização e a manutenção dos comportamentos sociais ensinados nas intervenções implementadas, foi realizado um procedimento de *Follow-Up* por meio de múltiplas sondagens mensais, ao longo de um período de três meses após o término da intervenção. Nesse período, a pesquisadora retornou ao colégio de aplicação uma vez por mês, nos meses de Agosto, Setembro e Outubro de 2025.

Em cada mês, o *Follow-Up* foi composto por três dias consecutivos de procedimentos. No primeiro dia, realizava-se a observação direta e o registro das variáveis dependentes do participante-alvo durante o momento do parque, sem a implementação de intervenções, com o objetivo de avaliar a ocorrência espontânea dos comportamentos-alvo. Essa primeira mensuração foi denominada “*Avaliação Inicial*”. No segundo dia, foram conduzidas sessões de manutenção da intervenção, incluindo a leitura das histórias sociais, a reintrodução do treinamento do programa “*Amigos do Dia*” em sala de aula e a realização de medições pontuais direcionadas no parque. No terceiro dia, procedeu-se novamente à observação e ao registro das variáveis dependentes imediatamente após a sessão de manutenção, sendo essa segunda mensuração denominada “*Avaliação Final*”. Essa forma de condução possibilitou a comparação entre os registros obtidos antes e após a manutenção da

intervenção, permitindo a análise da generalização e da manutenção dos comportamentos sociais ensinados ao longo do tempo.

### **2. 9. 13. Pós-Teste Final**

Ao término do período de acompanhamento (*Follow-Up*), foi realizada uma terceira e última reavaliação do Inventário Portage Operacionalizado, com a finalidade de avaliar a manutenção dos ganhos observados e a estabilidade do repertório de habilidades do participante-alvo ao longo do tempo. A coleta de dados para o instrumento baseou-se nos mesmos procedimentos realizados nas fases anteriores “Pré-Teste” e “Pós-Teste”, envolvendo a integração de informações através da observação do participante-alvo em contexto escolar natural, do contato com a professora da turma e da testagem direta de habilidades específicas.

### **2. 9. 14. Análise de Dados**

A análise dos dados foi conduzida com o objetivo de verificar os efeitos da intervenção sobre as variáveis dependentes investigadas, bem como a manutenção e generalização dos comportamentos ensinados. Para isso, foram utilizadas estratégias de análise quantitativa e qualitativa, a partir da comparação entre as diferentes fases do delineamento experimental. No que se refere aos dados quantitativos, foram analisadas as medidas de frequência e duração das variáveis dependentes registradas nas fases de sondas, Sonda Inicial, Sonda Intermediária, Sonda Final e sondas do período de Follow-Up. A comparação entre essas fases permitiu avaliar mudanças nos padrões comportamentais do participante-alvo ao longo do tempo, bem como a verificação da estabilidade desses comportamentos após o término da intervenção e das sessões de manutenção. Além disso, foi considerada a evolução dos escores no Inventário Portage Operacionalizado (IPO), a partir da análise comparativa entre a avaliação inicial e as reavaliações realizadas após a intervenção.

Quanto aos dados qualitativos, foram analisadas as respostas fornecidas pela professora nas entrevistas semiestruturadas, conduzidas antes e após a

implementação da intervenção. Complementarmente, os registros de *Observação e Registro de comportamentos do participante alvo* e de *Observação e registro de comportamentos dos alunos da sala de aula* e os registros no diário de campo também foram comparados ao longo das diferentes fases da pesquisa. A análise desses dados foi conduzida por meio da análise temática, conforme proposta por Minayo (2014), a qual consiste em um procedimento sistemático de identificação, organização e interpretação de núcleos de sentido presentes nos discursos e registros produzidos ao longo da pesquisa.

## 2. 9. 15. Concordância entre observadores

A concordância foi calculada por meio do sistema de amostras de tempo do tipo intervalo por intervalo, utilizando a fórmula recomendada por Gast (2010), a qual consiste na divisão do número de intervalos em que os dois observadores registraram a mesma ocorrência (ou ausência) de comportamento pelo número total de intervalos observados, multiplicado por 100.

**Quadro 9 - Grau de concordância entre os observadores**

Protocolos de registro	Sonda Inicial	Sonda Intermediária	Sonda Final	Follow-Up
<b>Duração</b>				
% de sessões	25%	33,3%	28,5%	33,3%
C% entre observadores	100%	93,3%	91,3%	95%
<b>Frequência</b>				
% de sessões	25%	33,3%	28,5%	33,3%
C% entre observadores	100%	87,5%	95%	85%

Fonte: a autora (2025).

Conforme apresentado no Quadro 9, a concordância entre observadores foi calculada para os registros de duração e frequência, contemplando diferentes fases do delineamento experimental. Observa-se que o segundo observador esteve presente em uma proporção variável das sessões, correspondendo a aproximadamente 25%, 33,3%, 28,5% e 33,3%, a depender da fase avaliada. Em relação aos índices de concordância, os resultados indicaram valores elevados para ambos os tipos de registro, com percentuais sempre superiores a 90% nos registros de duração e acima de 85% nos registros de frequência. Esses resultados evidenciam alto nível de concordância entre os observadores, indicando consistência e fidedignidade nos registros comportamentais coletados ao longo da pesquisa. De acordo com os critérios propostos por Gast (2010), índices de concordância iguais ou superiores a 80% são considerados aceitáveis, de modo que os valores obtidos no presente estudo validam a confiabilidade dos dados observacionais.

## **2. 9. 16. Controle de variáveis externas**

Para realizar o controle das variáveis externas adotaram-se procedimentos sistemáticos de monitoramento do contexto durante os períodos de intervenção. Nesses dias, a pesquisadora principal permaneceu em sala de aula ao longo de todo o período escolar, não se restringindo apenas ao momento específico de aplicação da intervenção. Durante esse acompanhamento, foram realizados registros em diário de campo em relação aos possíveis fatores externos que pudessem influenciar o desempenho do participante nas variáveis dependentes, como ocorrências relevantes em seu contexto familiar, condições de saúde, alterações emocionais observáveis e mudanças atípicas na rotina escolar.

Além disso, o diário de campo também foi utilizado para o registro sistemático de desafios e intercorrências relacionados à implementação da intervenção. Para isso, foram documentadas situações como dificuldades na adesão dos participantes, interferências do contexto escolar, limitações de tempo, bem como eventuais adaptações necessárias ao longo do processo. Esses aspectos serão retomados e discutidos na seção de “Discussão”.

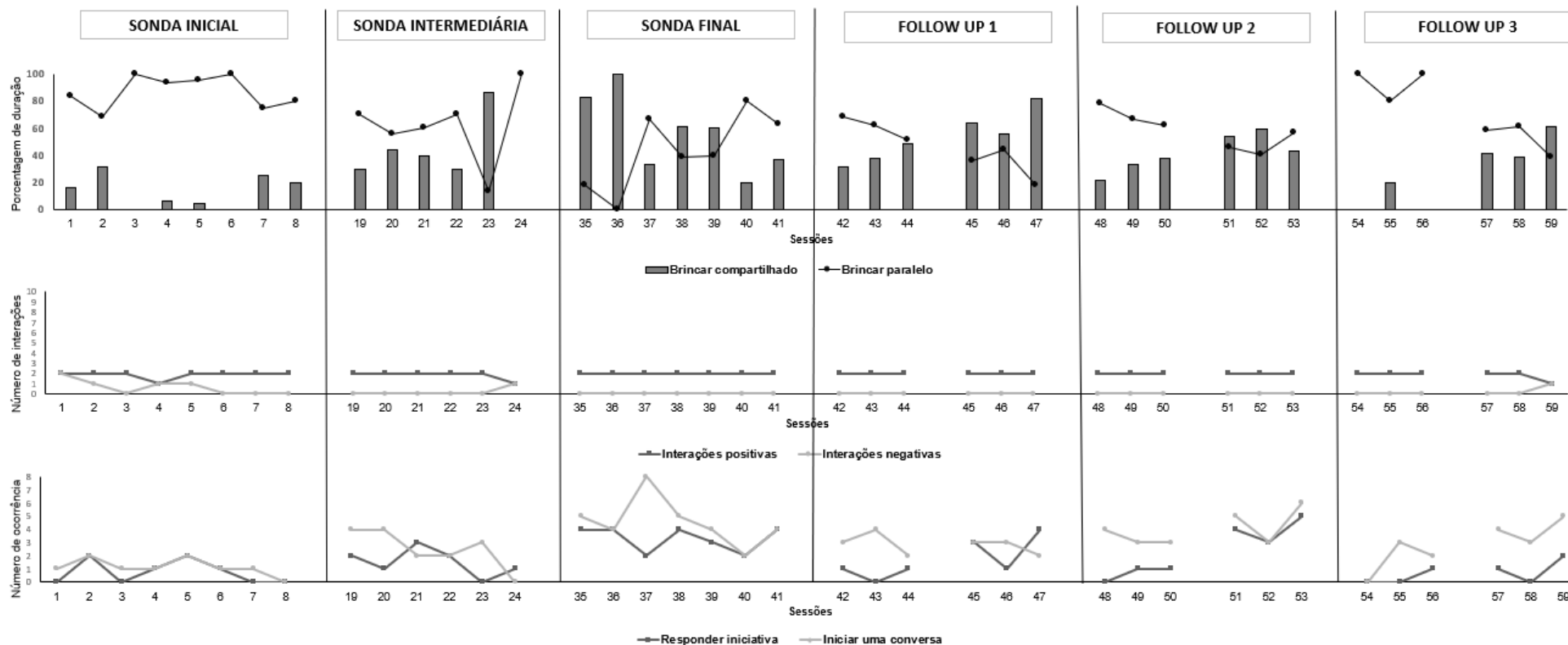
### III

## RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados ao longo do estudo. Primeiramente, descreverá-se os dados referentes às variáveis dependentes, considerando os diferentes momentos de observação e mensuração: Sonda Inicial, Sonda Intermediária, Sonda Final e as sondas realizadas durante o período de *Follow-Up*. Na sequência, serão apresentados os resultados relacionados aos contextos nos quais os registros foram realizados, contemplando os ambientes de observação, os tipos de brincadeiras nas quais o participante-alvo se engajava e o número de pares com os quais interagiu durante os períodos avaliados. Por fim, os resultados da análise qualitativa dos dados, elaborados com base na análise temática proposta por Minayo (2014), a partir das informações obtidas por meio dos registros descritivos.

### 3. 1. Variáveis dependentes

Figura 2 - Distribuição das variáveis dependentes ao longo das fases de sondas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

**Quadro 10 - Caracterização dos ambientes, brincadeiras e números de pares com os quais o participante-alvo se engajou durante as Sondagens Iniciais, Intermediárias e Finais**

Sonda Inicial			Sonda Intermediária			Sonda Final		
Sessões	Duração	Frequência	Sessões	Duração	Frequência	Sessões	Duração	Frequência
1	Gramado Futebol 1 par	Gramado Futebol 2 pares	19	Gramado Futebol 1 par	Gramado Futebol 2 pares	35	Parque Skate/ Faz de conta 5 pares	Gramado Skate 3 pares
2	Gramado Futebol 2 pares	Gramado Futebol 2 pares	20	Gramado Futebol 3 pares	Gramado Futebol 3 pares	36	Parque Faz de conta 5 pares	Parque Faz de conta 7 pares
3	Quadro Futebol 0 par	Gramado Futebol 2 pares	21	Parque Faz de conta 1 par	Parque Areia 2 pares	37	Gramado Gira gira 1 par	Parque/ gramado Futebol/ gira gira 5 pares
4	Gramado Futebol 1 par	Parque Futebol 2 pares	22	Gramado Futebol 2 pares	Gramado Futebol 3 pares	38	Quadra/ parque Gira gira/ futebol 3 pares	Parque Balanço 5 pares
5	Parque Escorregador 1 par	Parque Areia 2 pares	23	Gramado Futebol 2 pares	Parque Futebol 2 pares	39	Quadra/ gramado Gira gira 2 pares	Parque Faz de conta 3 pares
6	Quadra Bicicleta 0 par	Gramado Pega pega 2 pares	24	Parque Bola 0 par	Gramado Andar na grama 1 par	40	Parque Pega pega 1 par	Parque Faz de conta 4 pares
7	Parque Pega pega 2 pares	Quadra Bicicleta 1 par				41	Parque Faz de conta 3 pares	Parque Faz de conta 5 pares
8	Gramado Futebol 2 pares	Quadra Bicicleta 1 par						

**Quadro 11 - Caracterização dos ambientes, brincadeiras e números de pares com os quais o participante-alvo se engajou durante as sondas de *Follow-Up***

<i>Follow Up 1 (Sonda 1)</i>			<i>Follow Up 1 (Sonda 2)</i>			<i>Follow Up 2 (Sonda 1)</i>			<i>Follow Up 2 (Sonda 2)</i>			<i>Follow Up 3 (Sonda 1)</i>			<i>Follow Up 3 (Sonda 2)</i>		
Sess.	Dur.	Freq.	Sess.	Dur.	Freq.	Sess.	Dur.	Freq.	Sess.	Dur.	Freq.	Sess.	Dur.	Freq.	Sess.	Dur.	Freq.
42	Parque/ quadra Pega pega 4 pares	Quadra Empurra r par na motoca 3 pares	45	Parque/ Quadra Faz de conta 4 pares	Parque Faz de conta 2 pares	48	Parque Pega pega 2 pares	Parque Pega pega 1 par	51	Parque Escorreg ador 2 pares	Parque Faz de conta 3 pares	54	Quadra Bambolê 0 par	Parque Pega pega 3 pares	57	Quadra Bambolê 2 pares	Quadra Bambolê 2 pares
43	Quadra Empurrar par na motoca 3 pares	Parque Balançar com par 1 par	46	Parque Faz de conta 2 pares	Parque Faz de conta 2 pares	49	Parque Playgrou nd 2 pares	Parque Areia 1 par	52	Parque Playgrou nd 2 pares	Quadra Batatinh a frita 3 pares	55	Quadra Correr 2 pares	Parque Playgrou nd 2 pares	58	Quadra Pega pega 3 pares	Parque Pega pega 2 pares
44	Quadra/ gramado Empurra par na motoca 1 par	Quadra Pega pega 2 pares	47	Quadra Batatinh a frita 4 pares	Quadra Pega pega 3 pares	50	Parque Pega pega 4 pares	Parque Playgrou nd 2 pares	53	Quadra Batatinh a frita 4 pares	Parque Faz de conta 3 pares	56	Parque Faz de conta 0 par	Quadra Bambolê 2 pares	59	Parque Faz de conta 2 pares	Quadra Bambolê 3 pares

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

**Nota:** Sess. = sessões.

Dur. = duração.

Freq. = frequência.

A Figura 2 apresenta a distribuição da porcentagem do tempo de duração das variáveis *brincar paralelo* e *brincar compartilhado* ao longo das diferentes fases de sondas da pesquisa, compreendendo a Sonda Inicial, a Sonda Intermediária, a Sonda Final e as sondas realizadas nos três períodos de *Follow-Up*.

Na Sonda Inicial, anterior à introdução da intervenção, observa-se predomínio do brincar paralelo, com percentuais elevados ao longo das sessões, enquanto o brincar compartilhado ocorre em níveis baixos. Esses dados indicam que o participante-alvo tendia a se engajar predominantemente em interações paralelas, com reduzido envolvimento social direto com os pares.

Na Sonda Intermediária, nota-se uma tendência de aumento progressivo do brincar compartilhado e diminuição do brincar paralelo, ainda que com variabilidade entre os registros. Na Sonda Final, observa-se a consolidação dessa tendência, com o brincar compartilhado passando a ocorrer em percentuais mais elevados, superando o brincar paralelo em parte significativa dos registros. Em contrapartida, o brincar paralelo apresenta redução em relação às fases anteriores, indicando uma inversão no padrão predominante de interação lúdica do participante-alvo após o fim da intervenção.

Durante os períodos de *Follow-Up*, observa-se a manutenção de percentuais mais elevados de brincar compartilhado em comparação ao brincar paralelo, especialmente após os períodos de reaplicação pontual da intervenção. Entretanto, no último período de *Follow-Up*, verifica-se uma redução do brincar compartilhado concomitante ao aumento do brincar paralelo. Essa alteração no padrão pode estar relacionada ao maior distanciamento temporal da intervenção principal e também, há mudanças contextuais significativas na rotina do participante-alvo, envolvendo eventos familiares relevantes.

De modo geral, mesmo diante da variabilidade observada entre sessões e diferentes fases de sondas, os dados evidenciam uma tendência de redução do brincar paralelo e aumento do brincar compartilhado a partir da introdução da intervenção, com manutenção desses efeitos ao longo dos períodos de acompanhamento.

Na Figura 2 encontra-se a distribuição da frequência das interações positivas e negativas com os pares ao longo das diferentes fases de sondas da pesquisa. Verifica-se que na Sonda Inicial, foram registradas 15 interações positivas e 4 interações negativas, indicando que, embora o participante-alvo já apresentasse comportamentos socialmente adequados, ainda ocorriam episódios de interação negativa no contexto das brincadeiras. Na Sonda Intermediária, foram registradas 11 interações positivas e apenas 1 interação negativa, evidenciando redução significativa dos comportamentos negativos e manutenção das interações positivas com os pares. Na Sonda Final, observa-se a consolidação dessa tendência, com o registro de 14 interações positivas e ausência de interações negativas. Esse resultado indica um repertório social mais adequado e consistente no participante-alvo, com interações predominantemente positivas ao longo das sessões avaliadas. Durante os períodos de *Follow-Up* 1 e 2, não foram registradas interações negativas, sendo observadas exclusivamente interações positivas com os pares. No *follow-up* 3, embora ainda se observe predomínio de interações positivas, identifica-se a ocorrência pontual de uma interação negativa na última sessão avaliada.

Na Figura 2 também encontra-se a frequência de ocorrência dos comportamentos de *responder a uma iniciativa de conversação do par* e de *iniciar uma conversação com o par* ao longo das diferentes fases de sondas da pesquisa. Essas variáveis são apresentadas conjuntamente por se tratarem de comportamentos complementares, registrados simultaneamente, sendo a análise centrada na evolução de cada comportamento ao longo do tempo.

Na Sonda Inicial, observa-se que o comportamento de responder a iniciativa de conversação do par ocorreu em baixas frequências. De forma semelhante, o comportamento de iniciar uma conversação com o par também se apresentou com registros igualmente baixos. Esse padrão indica um repertório comunicativo restrito no que se refere às trocas conversacionais com os pares. Na Sonda Intermediária, nota-se um aumento gradual na frequência de ambos os comportamentos, consolidando-se na Sonda Final, onde pode-se observar frequências mais elevadas e consistentes tanto no comportamento de *responder a uma iniciativa de conversação do par* quanto de *iniciar uma conversação com o par*. Nos períodos de *Follow-Up*, observa-se manutenção dos comportamentos de responder e iniciar conversações

com os pares, com variações entre os registros e aumento mais evidente após as reaplicações pontuais da intervenção, especialmente nos Follow-Ups 1 e 2. No *Follow-Up* 3, apesar de oscilações e de reduções pontuais, ambos os comportamentos continuam a ocorrer em níveis superiores aos observados na Sonda Inicial, indicando manutenção parcial dos ganhos obtidos ao longo do tempo.

Os dados apresentados nos Quadros 9 e 10, correspondem a informações contextuais referentes aos ambientes de brincadeira, às atividades lúdicas realizadas e ao número de pares com os quais o participante-alvo se engajou durante cada sessão de sonda. De modo geral, os dados evidenciam transformações progressivas nos contextos em que o participante-alvo esteve inserido, as quais acompanharam as mudanças observadas nos padrões de interação social. Essas transformações envolveram a ampliação dos ambientes frequentados, a diversificação do repertório de brincadeiras e o aumento do número de pares com os quais o participante interagiu ao longo do tempo.

No que se refere aos ambientes, na Sonda Inicial observou-se predomínio do gramado como principal espaço de permanência do participante-alvo. Esse padrão esteve diretamente associado à preferência pela brincadeira de futebol, realizada de forma recorrente nesse ambiente, e à rigidez quanto à associação entre a atividade e o local específico. Entretanto, o gramado configurava-se como um espaço com baixa circulação de crianças, uma vez que a maioria dos pares concentrava-se no parque e na quadra durante o período de recreação. Dessa forma, a permanência no gramado limitava as oportunidades de interação social, resultando em períodos de solitários ou com reduzido envolvimento dos pares.

Ao longo das Sondagens Intermediárias, embora o gramado ainda permanecesse presente nos registros, observou-se o surgimento gradual de permanência em outros ambientes, especialmente o parque e a quadra. Na Sonda Final, essa mudança tornou-se mais evidente, com redução expressiva da permanência no gramado e aumento significativo do tempo no parque e na quadra, ambientes nos quais se concentrava a maior parte das crianças. Esse padrão manteve-se, ao longo dos períodos de Follow-Up, com algumas variações esperadas em contexto natural, entretanto, sem retorno ao padrão inicial de predominância do gramado.

Em relação às brincadeiras, na Sonda Inicial o repertório do participante-alvo mostrou-se restrito, com predomínio do futebol e baixa variabilidade de atividades. As brincadeiras observadas eram majoritariamente repetitivas e pouco diversificadas, frequentemente associadas a baixa iniciativa de interação com os pares. Com o avanço das sondas, especialmente a partir da Sonda Intermediária, passaram a emergir novas formas de brincar, incluindo brincadeiras motoras variadas e os primeiros episódios de faz de conta. Na Sonda Final, observou-se aumento consistente da variabilidade do repertório lúdico, com engajamento em diferentes atividades, como pega-pega, playground, bicicleta e brincadeiras simbólicas, ausentes na linha de base inicial. Nos períodos de Follow-Up, essa diversidade foi parcialmente mantida, embora no último acompanhamento tenha sido observada redução da variabilidade, mas sem retorno ao padrão inicial que era centrado exclusivamente no futebol.

Quanto à generalização de pares, os dados indicaram um aumento progressivo no número médio de pares com os quais o participante-alvo interagiu ao longo das fases da pesquisa. Na Sonda Inicial, observou-se um repertório social restrito, caracterizado por interações com poucos pares e baixa variabilidade nas escolhas sociais. Ao longo das Sondas Intermediárias, verificou-se ampliação gradual desse repertório, com aumento do número médio de pares por sessão e emergência de interações com colegas novos. Na Sonda Final, essa ampliação tornou-se mais evidente, com aumento significativo tanto do número médio de pares quanto do total de pares distintos com os quais o participante interagiu. Nos dois primeiros períodos de Follow-Up, os dados indicaram manutenção desse repertório, enquanto no terceiro período observou-se redução no número de pares, possivelmente relacionada ao maior distanciamento temporal da intervenção e às mudanças na rotina familiar do participante-alvo.

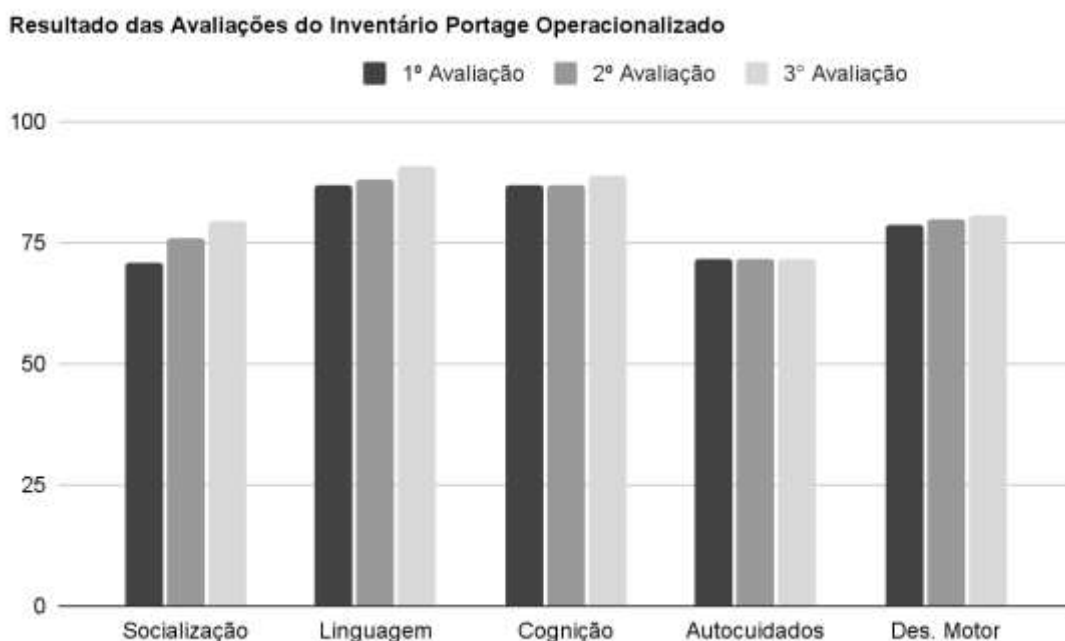
### **3. 2. Resultados das Avaliações com o Inventário Portage Operacionalizado - IPO**

Nesta pesquisa, foram realizadas três avaliações do desenvolvimento do participante-alvo por meio do Inventário Portage Operacional, contemplando as áreas de Socialização, Linguagem, Cognição, Autocuidados e Desenvolvimento Motor,

tendo-se como objetivo verificar a manutenção e a progressão dos repertórios avaliados. A primeira avaliação foi realizada em Abril de 2025, quando o participante-alvo apresentava 5 anos e 9 meses de idade. A segunda ocorreu em Junho de 2025, aos 6 anos e 1 mês, e a terceira reavaliação foi conduzida na primeira semana de Novembro de 2025, quando o participante encontrava-se com 6 anos e 6 meses de idade.

A coleta de dados envolveu observações diretas em ambiente natural, bem como avaliações indiretas mediadas por atividades lúdicas inseridas na rotina escolar, realizadas em parceria com a professora da turma. A seguir, serão apresentados os resultados gerais e o desempenho específico do participante-alvo em cada área avaliada, considerando as três aplicações do protocolo.

**Figura 3 - Porcentagem de acertos por área no Inventário Portage Operacionalizado**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

De modo geral, observa-se que, desde a primeira avaliação, o participante apresentou desempenhos superiores a 70% em todas as áreas, com percentuais mais elevados nas áreas de Cognição e Linguagem e percentuais relativamente menores

em Autocuidados, Socialização e Desenvolvimento Motor. Ao longo das reavaliações, verificou-se progresso gradual em diferentes áreas, com destaque para Socialização e Linguagem.

## **Socialização**

Na primeira avaliação, o participante alvo apresentou 71% das habilidades esperadas de 0 a 6 anos, pontuando todas as habilidades esperadas até os dois anos de idade e apresentando déficits nas faixas etárias a partir dos 2 anos. Os principais déficits observados nesse período referiam-se a habilidades relacionadas a interação com pares, atividades em grupo e a lidar com as emoções, como por exemplo, seguir regras em jogos imitando ações de outras crianças; obedecer as ordens de um adulto em 75% das vezes; prestar atenção a uma estória ou música por 5 a 10 minutos; seguir regras em jogos dirigidas por uma criança mais velha; brincar com duas a três crianças por pelo menos vinte minutos em uma atividade que envolva cooperação; brincar com quatro a cinco crianças em atividades de cooperação por pelo menos vinte minutos, sem supervisão; manifestar seus sentimentos; explicar aos outros regras do jogo ou atividade; confortar colegas quando estão tristes, entre outras.

Na segunda avaliação, o participante apresentou 76% das habilidades esperadas, apresentando assim, um sutil progresso de 5% na área de Socialização. As habilidades que o participante passou a apresentar correspondem a seguir regras de jogos imitando ações de outras crianças; seguir regras em jogos dirigidos por adultos; pedir desculpas sem ser lembrado em 75% das vezes e brincar com 2 a 3 crianças por pelo menos 20 minutos em uma atividade que envolva cooperação. Além disso, notou-se que algumas habilidades que antes não eram realizadas, passaram a ser realizadas pelo participante com mediação de adultos, como prestar atenção a uma estória por pelo menos 5 a 6 minutos; nomear sentimentos como a raiva; esperar a sua vez em alguns momentos, com a ajuda de dicas visuais, como contar o tempo com os dedos ou com um cartão visual representando a ação “esperar” apresentado por um adulto; brincar perto de outras crianças conversando com elas em alguns momentos; explicar as regras de um jogo ou atividade através de pequenas dicas intraverbais apresentadas por adultos, como “esse jogo serve para\_\_\_\_\_”, “para ganhar esse jogo eu preciso\_\_\_\_\_”; entre outras.

Na terceira reavaliação, o desempenho na área de Socialização atingiu 79,5%, indicando continuidade do progresso após o período de *Follow-Up*. Destaca-se que houve a consolidação de habilidades como prestar atenção a uma história por cinco a seis minutos, esperar a sua vez e explicar regras de jogos ou atividades, sugerindo maior autonomia social e ampliação do repertório de habilidades sociais funcionais.

## **Linguagem**

Na primeira avaliação, o desempenho do participante foi de 86,86% das habilidades esperadas até os 6 anos de idade. Os principais déficits encontravam-se nas faixas etárias de 4 a 5 anos e de 5 a 6 anos e estavam relacionados com habilidades de comunicação mais complexas, como obedecer uma sequência envolvendo três ordens; empregar ocasionalmente o condicionar ao falar; ordenar e contar uma estória de 2 a 5 episódios a sequência correta; definir palavras, perguntar o significado de perguntas novas ou conhecidas, entre outras.

Na segunda avaliação, o participante preencheu uma habilidade da faixa etária de 3 a 4 anos referente a prestar atenção por 5 minutos a uma história lida. Sendo assim, seu percentual de desempenho passou para 87,87%.

Na terceira reavaliação, verificou-se progresso mais expressivo, com desempenho de 90,90% das habilidades esperadas. O participante passou a obedecer sequências envolvendo três ordens, identificar rimas e ordenar e narrar histórias de dois a cinco episódios de forma sequencial.

## **Cognição**

Na primeira avaliação, o participante alvo apresentou 87% das habilidades esperadas. As habilidades em déficit estavam relacionadas com a cópia de figuras geométricas e desenhos simples, bem como, com habilidades pré acadêmicas, como escrever seu nome com letras de forma; nomear letras minúsculas do alfabeto; emparelhar letras maiúsculas com minúsculas; somar e subtrair combinações de até 3 elementos; ler pelo menos dez palavras impressas; contar de memória de 1 a 100; entre outras.

Na segunda avaliação, não foram identificadas mudanças no desenvolvimento dessas habilidades, mantendo assim, o percentual de 87% de desempenho. Já na terceira reavaliação, observou-se leve progresso, com desempenho de 88,88%, decorrente da aquisição das habilidades de copiar um círculo e desenhar figura humana.

### **Autocuidados**

O participante apresentou um desempenho de 71,42% das habilidades esperadas para a faixa etária de 6 anos, não sendo observadas mudanças no seu desempenho durante a segunda e a terceira reavaliação. Os principais déficits nessa área correspondem às habilidades esperadas a partir dos 3 anos, como fechar a roupa com fechos de pressão ou de gancho; calçar botas; desabotoar e abotoar sua roupa; andar pela vizinhança sem constante supervisão; enfiar cordões em sapatos; amarrar ou dar laços nos cordões dos sapatos; ser responsável por uma tarefa semanal e a executar ao ser lembrado; apertar o cinto de segurança do automóvel; entre outras.

### **Desenvolvimento Motor**

Nessa área, durante a primeira avaliação, o participante alvo apresentou um desempenho de 78,57% das habilidades esperadas. Os principais déficits apresentados estavam a partir dos 3 anos, em habilidades como desenhar figuras seguindo contornos ou pontilhados; recortar ao longo de uma linha reta 20 cm, afastando-se pouco da linha; andar sobre uma viga ou tábua, mantendo o equilíbrio; recortar em torno de linhas curvas; copiar letras maiúsculas; pular corda sozinho; usar um skate; entre outras.

Na segunda avaliação, verificou-se que o participante passou a desempenhar duas novas habilidades, referentes a pular corda sozinho e usar um skate, passando assim, para um desempenho de 80% das habilidades esperadas. Na terceira reavaliação, o desempenho manteve-se próximo, com 80,71%, a partir do acréscimo da nova habilidade de desenhar figuras seguindo contornos ou pontilhados.

### 3. 3. Resultados da Análise Qualitativa

A análise qualitativa dos dados foi realizada por meio da Análise Temática, conforme proposta por Minayo (2012, 2014). Partindo disso, inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante e densa dos registros do diário de campo, das entrevistas com a professora da turma e dos protocolos de observação dos comportamentos do participante-alvo e dos alunos da turma. Em seguida, foram identificados núcleos de sentido recorrentes relacionados às interações sociais, às formas de brincar e às percepções da professora ao longo das diferentes fases do estudo. Esses núcleos foram organizados em categorias temáticas, analisadas de forma comparativa entre os períodos de Pré-Intervenção (antes da aplicação de qualquer intervenção), Sonda Intermediária (após a implementação da Intervenção 1), Sonda Final (após a implementação da Intervenção 2) e *Follow-Up*, permitindo compreender o processo de mudança e manutenção dos comportamentos ao longo do tempo.

#### **Categoria 1 - Interações sociais do participante-alvo com os pares**

Esta categoria reuniu os núcleos de sentido relacionados à forma como o participante-alvo se engajava socialmente com os pares ao longo das diferentes fases da pesquisa, considerando o tipo de interação (positiva ou negativa), as modalidades de brincar (paralela ou compartilhada), o número de pares envolvidos, os ambientes e tipos de brincadeiras, bem como as iniciativas de iniciar e responder conversações.

**Pré-Intervenção:** o participante-alvo apresentava um repertório social restrito, com predomínio de brincadeiras paralelas e solitárias. As interações com os pares eram pouco frequentes e, quando ocorriam, geralmente dependiam da iniciativa dos colegas. O participante tendia a manter-se fisicamente distante, aguardando aproximações espontâneas, sem buscar ativamente o contato social. Além disso, apresentava o tom de voz baixo quando iniciava ou respondia tentativas de interação dos pares, o que muitas vezes fazia com que ele não fosse ouvido pelos pares. As brincadeiras concentravam-se quase exclusivamente no gramado, com forte preferência pelo futebol, atividade na qual demonstrava comportamentos de controle excessivo das regras e baixa tolerância à frustração. Nesse período, foram registrados

episódios recorrentes de interações negativas, caracterizadas por conflitos, brigas e afastamento dos pares, especialmente diante de frustrações durante as brincadeiras.

**Sonda Intermediária - Após a Intervenção 1:** foram observadas mudanças iniciais no padrão de interação do participante-alvo. Houve uma diminuição gradual no tempo de brincar paralelo, acompanhado por uma tendência crescente de engajamento em brincadeiras compartilhadas, ainda que estas não fossem predominantes. O participante passou a variar mais os ambientes de brincar, reduzindo o tempo exclusivo no gramado e ampliando sua presença na quadra e no parque. Paralelamente, observou-se uma diversificação das brincadeiras, com diminuição da predominância do futebol e emergência de atividades sensório-motoras, como pega-pega, andar de bicicleta e tentativas iniciais de brincadeiras de faz de conta. Nesse período, também foi identificado um aumento discreto, porém consistente, nas iniciativas de iniciar e responder conversações com os pares. As interações passaram a ser na maior parte positivas, com apenas um episódio de interação negativa registrado, indicando redução significativa de conflitos em comparação ao período pré-intervenção.

**Sonda Final - Após a Intervenção 2:** as mudanças observadas na seção anterior tornaram-se mais consistentes. O participante-alvo passou a brincar predominantemente no parque, ambiente no qual se concentrava a maior parte da turma. As brincadeiras compartilhadas tornaram-se predominantes, especialmente aquelas de caráter simbólico e de faz de conta, realizadas em grupos maiores, envolvendo cinco, seis ou mais crianças simultaneamente. As interações observadas nesse período foram exclusivamente positivas, não havendo registros de conflitos ou rupturas nas interações. O participante passou a se aproximar ativamente dos pares, chamá-los para brincar e inserir-se de forma mais espontânea em grupos já formados, demonstrando maior flexibilidade social e comportamental. Além disso, seu tom de voz era mais alto e a distância física dos pares era mais próxima, permitindo que os pares respondessem a maior parte das suas iniciativas de conversação.

**Follow-Up:** durante os dois primeiros períodos de *Follow-Up*, observou-se a manutenção parcial dos ganhos obtidos ao final da Intervenção 2. As brincadeiras compartilhadas e em grupo permaneceram frequentes, embora com leve aumento do brincar paralelo. As iniciativas de iniciar e responder conversações apresentaram

discreta redução, mas mantiveram-se em níveis superiores aos observados no período Pré-Intervenção. No terceiro *Follow-Up*, realizado em um momento mais distante da intervenção principal, identificou-se uma maior oscilação no repertório social do participante. Houve aumento do brincar paralelo, redução no número de pares envolvidos e maior repetição de algumas brincadeiras, como pega-pega. Ainda assim, o padrão observado não retornou às características do período Pré-Intervenção, mantendo-se distante do isolamento e da exclusividade do futebol. Destaca-se que esse período coincidiu com mudanças na rotina do participante, incluindo a chegada de um novo membro na família, aspecto que pode ter influenciado nos seus comportamentos sociais.

## **Categoria 2 - Interações sociais e comportamentais dos alunos da sala de aula**

Esta categoria reuniu os núcleos de sentido relacionados às dinâmicas de interação social estabelecidas entre os alunos da turma, considerando a formação de grupos, a ocorrência de comportamentos de isolamento, a participação em brincadeiras cooperativas, a presença de conflitos entre pares e a evolução desses aspectos ao longo das diferentes fases da pesquisa.

**Pré-Intervenção:** observou-se uma turma marcada por dinâmicas sociais fragmentadas. Além dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, a professora relatou a presença de pelo menos três crianças que apresentavam dificuldades significativas de interação com os pares, permanecendo sozinhas por longos períodos durante o parque ou buscando interação com crianças de outras turmas, geralmente mais novas. As interações sociais da turma tendiam a ocorrer em grupos pequenos, predominantemente duplas ou trios, com poucas iniciativas de ampliação desses agrupamentos. Apenas um grupo restrito de alunos apresentava maior frequência de conversação e facilidade em iniciar e responder interações com diferentes colegas. As brincadeiras cooperativas estavam concentradas em um número reduzido de crianças, enquanto outras demonstravam dificuldades para se engajar nesse tipo de atividade. Além disso, a professora destacou a ocorrência frequente de conflitos entre os alunos, tanto em sala de aula quanto no parque, geralmente relacionados a disputas por brinquedos, dificuldades em compartilhar e baixa tolerância à frustração, demandando intervenções constantes dos adultos.

**Sonda Intermediária - Após a Intervenção 1:** observou-se a imersão de mudanças graduais nas interações sociais da turma, com um aumento nas oportunidades de contato entre crianças que anteriormente não costumavam brincar juntas, com registros de maior aproximação entre alguns alunos que antes permaneciam isolados. As brincadeiras passaram a incluir, de forma mais frequente, grupos um pouco maiores, envolvendo quatro ou cinco crianças, embora ainda ocorressem momentos de brincadeiras em duplas e situações de isolamento. Os conflitos entre pares ainda estavam presentes, porém com menor intensidade e duração em comparação ao período pré-intervenção.

**Sonda Final - Após a Intervenção 2:** as mudanças nas dinâmicas sociais da turma tornaram-se mais consistentes e generalizadas. Crianças que anteriormente permaneciam isoladas passaram a estabelecer vínculos mais duradouros, incluindo o desenvolvimento de relações de amizade que se mantiveram ao longo do tempo. As brincadeiras cooperativas tornaram-se predominantes, com a formação frequente de grupos maiores, envolvendo seis, oito ou até dez crianças, especialmente em atividades simbólicas e de faz de conta. Essas brincadeiras frequentemente retomavam propostas apresentadas durante o treinamento realizado em sala de aula, sugerindo incorporação das estratégias ao repertório natural da turma. Além disso, os conflitos entre pares foram relatados como menos frequentes.

**Follow-Up:** observou-se a manutenção parcial dos avanços obtidos ao final da intervenção. As amizades construídas permaneceram ativas, e as brincadeiras em grupo continuaram sendo frequentes, embora com maior variação no tamanho dos grupos, alternando entre grupos maiores e grupos menores. No terceiro *Follow-Up*, realizado em um momento mais distante da intervenção principal, notou-se maior oscilação nas dinâmicas sociais, com retomada de algumas brincadeiras em grupos reduzidos e alguns momentos de isolamento de algumas crianças. Ainda assim, o padrão observado permaneceu mais inclusivo e cooperativo do que aquele identificado no período Pré-Intervenção, indicando manutenção relativa dos efeitos da intervenção ao longo do tempo.

**Categoria 3: Percepções da professora sobre o processo e sobre os efeitos das intervenções**

Esta categoria contemplou os núcleos de sentido extraídos das entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora da turma, antes e após a intervenção, considerando suas percepções sobre a viabilidade do programa, os efeitos observados nos alunos, a validade social da proposta e as possibilidades de continuidade e aprimoramento da intervenção.

**Percepções Pré-Intervenção:** a professora expressou preocupações relacionadas à dinâmica social da turma, destacando a existência de alunos com dificuldades de interação, a frequência de conflitos entre pares e a tendência à formação de grupos restritos. Em relação ao participante-alvo, descreveu dificuldades significativas no engajamento social, baixa tolerância à frustração e episódios frequentes de comportamentos inadequados durante as brincadeiras. Nesse momento, a professora demonstrou ter cautela em relação à proposta de intervenção, especialmente quanto à possibilidade de que as estratégias pudessem ser percebidas como uma imposição nas interações entre as crianças, considerando que muitos alunos já apresentavam preferências sociais consolidadas.

**Percepções após a Intervenção 1:** ao longo da implementação da primeira intervenção, a professora passou a perceber as propostas como estratégias mediadoras, e não impositivas, reconhecendo que o programa oferecia caminhos para ampliar as oportunidades de interação de forma gradual e respeitosa às escolhas das crianças. Relatou que, mesmo nos dias em que a intervenção não era aplicada diretamente, passou a adotar uma postura mais intencional na mediação das interações, utilizando estratégias alinhadas às histórias sociais e aos combinados trabalhados com a turma.

**Percepções após a Intervenção 2:** a professora avaliou a experiência com o programa “Amigos do Dia” como positiva, destacando sua flexibilidade, a possibilidade de adaptação à rotina da turma e a abertura da pesquisadora para o diálogo com a prática pedagógica. Ela relatou perceber mudanças significativas nos comportamentos sociais do participante-alvo e dos demais alunos, especialmente no aumento da receptividade às interações com diferentes colegas, na ampliação das brincadeiras cooperativas e na redução de conflitos. Destacou, ainda, que as crianças passaram a participar das atividades como se estivessem em uma brincadeira, demonstrando prazer e envolvimento ao longo do processo.

A professora afirmou que continuaria utilizando a intervenção tanto com a turma quanto em outras salas de aula, especialmente em situações de conflito ou quando percebesse restrição nas interações sociais entre os alunos. Como sugestões de aprimoramento, destacou a importância de inserir as histórias sociais desde o início da intervenção e ampliar o trabalho com emoções de forma mais sistemática. Segundo sua percepção, a abordagem das emoções, aliada às histórias sociais, contribuiu para que os alunos se sentissem mais confortáveis para expressar sentimentos, pedir ajuda, dialogar e respeitar o espaço do outro. Por fim, a professora também relatou ter compartilhado as histórias sociais com as famílias, buscando reforçar os aprendizados no ambiente doméstico, o que reforça a validade social e a aceitabilidade das intervenções implementadas.

### **3. 4. Resultados da Validade Social**

Em relação à primeira questão, referente ao desenho sobre o programa “Amigos do Dia”, as respostas indicaram que os desenhos estavam centrados principalmente em atividades compartilhadas, pois todas as crianças relataram terem desenhado momentos que representavam elas brincando no parque com colegas. Foram recorrentes respostas como:

- “Eu e a (nome do colega) brincando no parque.”
- “Eu e o (nome do colega) brincando de pique esconde”.
- “Eu, a (nome da colega) e a (nome da colega) brincando de macaquinho chinês”.
- “Eu e o (nome do colega) brincando de futebol”.

Também foi possível notar que a maior parte das crianças citou nomes de outros colegas, indicando a valorização aos vínculos criados ou fortalecidos durante a intervenção. De uma forma geral, a atividade coletiva indica que através dos desenhos, as crianças expressaram recordações de momentos prazerosos e afetivos que foram propiciados através de sua participação no programa “amigos do dia”.

Já em relação à segunda pergunta “O que você achou de participar dos amigos do dia?”, as respostas verbais das crianças revelaram uma avaliação

predominantemente positiva da intervenção. As palavras mais frequentemente mencionadas pelas crianças foram termos como “legal”, “muito legal”, “gostei” e “adorei”, demonstrando assim, aceitação geral da proposta e satisfação com a participação. Algumas crianças também apresentaram respostas relacionadas a estados emocionais, com termos como “fiquei feliz” e “foi divertido”, indicando que a intervenção gerou estados emocionais positivos. Assim sendo, de uma forma geral, a repetição de termos positivos e a menção direta às brincadeiras indicam que a intervenção foi bem recebida e teve impacto significativo nas interações sociais e emocionais das crianças.

## IV

### Discussão

Este estudo investigou os efeitos de uma proposta de intervenção aplicada em uma sala de aula do quinto período da Educação Infantil, com o objetivo de ensinar comportamentos sociais e avaliar seus efeitos sobre um participante-alvo com Transtorno do Espectro Autista. A intervenção base consistiu no treinamento da turma para a implementação de uma intervenção mediada por pares, com o uso de dicas visuais e verbais, associadas a intervenções pontuais do adulto direcionadas ao participante-alvo durante o período livre de brincadeiras no parque escolar, também com o uso de dicas visuais e verbais. Depois da realização de dez sessões de intervenção, após a Sonda Intermediária, essa mesma intervenção foi mantida, com a adição da leitura prévia de histórias sociais, antecedendo as etapas de treinamento dos pares e as intervenções pontuais em ambiente natural.

Essa decisão foi fundamentada em recomendações da literatura da área de delineamentos experimentais de sujeito único, que enfatizam a importância do monitoramento contínuo dos dados e da realização de ajustes nas intervenções com base na responsividade do participante (Gast & Ledford, 2014). Dessa forma, a introdução das histórias sociais foi adotada como uma estratégia adicional para potencializar os efeitos da intervenção, ampliando as oportunidades de ensino, modelação e contextualização dos comportamentos sociais em diferentes formatos de apresentação.

Os resultados indicam que a intervenção produziu efeitos positivos ao longo das diferentes fases, sendo que a introdução das histórias sociais esteve associada a efeitos mais robustos e abrangentes sobre o repertório social do participante-alvo. Esses achados sugerem que as histórias sociais podem ter favorecido a compreensão prévia das expectativas sociais e das contingências envolvidas nas interações ensinadas, funcionando como um elemento preparatório que potencializou o aproveitamento das oportunidades de interação social oferecidas pelos pares e pelo ambiente.

Esses dados convergem com diversos estudos citados na introdução que adotaram estratégias multimodais para o ensino de comportamentos sociais em

crianças da educação infantil (Silva et al., 2013; Paulo, 2020; Côté et al., 2017; Scheithauer et al., 2022; Molinero-González et al., 2023; Siljehag; Westling Allodi, 2023), os quais relataram resultados consistentes e efetivos na ampliação de repertórios sociais. Assim, corrobora com estudos que envolveram a associação entre narrativas estruturadas, histórias sociais ou dilemas sociais com modelagem e instruções verbais, permitindo que as crianças compreendessem as expectativas sociais e ensaiassem as respostas-alvo antes de serem expostas a contextos naturais de interação (Shure, 1992; Domitrovich et al., 2007; Webster-Stratton et al., 2001; Paulo, 2020).

Os estudos de Odom (2025), Szumski et al. (2019) e Larose et al. (2020) combinaram instruções antecedentes com intervenções mediadas por pares, nas quais os colegas, que foram previamente treinados, passaram a atuar como mediadores de interação social, favorecendo a generalização e a manutenção dos comportamentos sociais aprendidos pelos participantes-alvo. Adicionalmente, estudos de Brown et al. (1988), Jenkins et al. (1989) e Kaale et al. (2014) associaram a modelagem de comportamentos sociais com a intervenção mediada por pares e ao uso de pistas visuais e verbais graduais. Assim, reforça-se a importância da combinação dessas diferentes estratégias, indicando que intervenções multimodais podem produzir ganhos consistentes e significativos no desenvolvimento de comportamentos sociais de crianças com Transtorno do Espectro Autista em contextos inclusivos.

Em relação às variáveis brincar paralelo e brincar compartilhado, observou-se, após a implementação da primeira intervenção e, sobretudo, após o encerramento da segunda intervenção, uma mudança clara nas tendências dos dados. O brincar paralelo, que inicialmente se sobressaia no repertório comportamental do participante-alvo, apresentou redução significativa ao longo das fases de intervenção, concomitantemente ao aumento progressivo e à predominância do brincar compartilhado nas amostras de registros coletadas. Tais resultados convergem com o modelo clássico de participação social proposto por Parten (1932), segundo o qual o brincar paralelo constitui uma etapa intermediária do desenvolvimento social, antecedendo formas mais elaboradas de interação, como o brincar associativo e cooperativo. Enquanto, no desenvolvimento típico, essa progressão tende a ocorrer

de maneira gradual e em função da maturação e da experiência social, os dados do presente estudo indicam que a adoção de estratégias de intervenção estruturadas pode acelerar ou favorecer essa transição em crianças com Transtorno do Espectro Autista. Esses dados também vão ao encontro com evidências empíricas de estudos que demonstraram o aumento do brincar compartilhado e cooperativo em crianças da Educação Infantil.

Jenkins, Odom e Speltz (1989) demonstraram que a organização intencional do ambiente, associada à mediação por pares e a intervenções pontuais do professor, promoveu aumento significativo na frequência e na qualidade das interações sociais de crianças com deficiência, evidenciando avanços do brincar paralelo para formas mais cooperativas durante atividades de grupo e brincadeira livre. Posteriormente, McGee et al. (1992) evidenciaram que o ensino incidental mediado por pares, no qual colegas com desenvolvimento típico foram treinados para iniciar, responder e manter interações de forma contingente, resultou em maior reciprocidade social e maior duração das interações durante o brincar. O estudo de Betz, Higbee e Reagon (2008), incorporou suportes visuais estruturados, demonstrando que o uso de agendas de atividades conjuntas, combinadas a prompts mínimos e reforço social, aumentou significativamente o engajamento entre pares, a brincadeira compartilhada e a alternância de turnos, com manutenção dos ganhos mesmo após a retirada gradual do suporte adulto. Já o estudo mais recente de Bauminger-Zviely et al. (2020), reforçou que intervenções mediadas por pares, que integram ensino estruturado, instruções verbais, modelagem e oportunidades naturais de interação ao longo da rotina escolar, promovem avanços significativos no brincar social, com generalização para contextos não treinados. Em conjunto, esses estudos permitem a interpretação de que o aumento do brincar compartilhado observado no presente estudo está associado à combinação sistemática de arranjos ambientais da contingência, mediação por pares e intervenções naturalísticas.

Em relação às variáveis de iniciar conversação com o par e responder tentativas de conversação, observou-se aumento significativo na frequência desses comportamentos ao longo das fases de intervenção, com efeitos mais expressivos após a implementação da segunda intervenção. Estudos clássicos, como os de Brown, Ragland e Fox (1988) e McConnell et al. (1991), evidenciaram que o ensino

de comportamentos sociais a partir do uso de prompts verbais, modelagem, ensaio comportamental e reforço social contingente, resulta em aumentos significativos tanto nas iniciações quanto nas respostas verbais durante interações entre pares, com generalização para contextos naturais de brincadeira.

De forma semelhante, intervenções mediadas por pares, como as descritas por McGee et al. (1992) e Goldstein et al. (1997), demonstraram que o treinamento sistemático de colegas para reconhecer e responder às tentativas de comunicação do participante-alvo promovem maior reciprocidade conversacional e redução da dependência da mediação adulta. Evidências mais recentes também reforçam esses achados, como os propostos por Timler, Olswang e Coggins (2005), Bauminger-Zviely et al. (2020) e Foster et al. (2024), que produziram avanços consistentes nas habilidades de iniciar, responder e manter conversações com os pares a partir da combinação de estratégias como modelagem, instruções verbais e oportunidades naturais de interação.

Quanto às variáveis de qualidade de interação positiva e interação negativa avaliadas neste estudo, a literatura (Boivin, 2005; Casali-Robalinho, Del Prette, Del Prette, 2015) aponta evidências de que dificuldades nas interações entre pares estão associadas à presença de problemas de comportamento na infância. Boivin (2005) destaca que fatores comportamentais constituem os principais determinantes das dificuldades de relacionamento entre pares, sendo comuns, nesse contexto, tanto comportamentos externalizantes, como agressividade, hiperatividade e negativismo, quanto comportamentos internalizantes, como retraimento social e baixa sociabilidade. Entre esses, o comportamento agressivo é frequentemente descrito como um dos principais responsáveis pela rejeição entre pares em ambientes escolares.

No contexto brasileiro, esses dados dialogam diretamente com os resultados empíricos apresentados por Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015), que investigaram a relação entre habilidades sociais e problemas de comportamento em escolares. Os autores demonstraram que déficits em habilidades sociais específicas, especialmente responsabilidade, autocontrole e civilidade, exerceram elevada predição sobre a ocorrência de problemas de comportamento, tanto internalizantes quanto externalizantes. De forma convergente, os dados do presente estudo indicam

que o ensino de comportamentos sociais contribuiu para o aumento da frequência e da qualidade das interações positivas, bem como para a redução de interações negativas e comportamentos socialmente inadequados do participante-alvo. Evidências semelhantes são relatadas em estudos empíricos, que também indicaram que intervenções focadas no ensino de comportamentos sociais estão associadas à diminuição de comportamentos disruptivos, tanto em crianças com desenvolvimento típico quanto em crianças com TEA (Koegel et al., 1992; Côté et al., 2017; Khantreejitranon, 2018).

O Inventário Portage Operacionalizado (IPO) foi utilizado neste estudo para caracterizar o repertório global de desenvolvimento do participante-alvo antes da intervenção, após o final da segunda intervenção e no final do período de *Follow-Up*. Nas reavaliações, os resultados indicaram aumentos em diferentes áreas do desenvolvimento, com maior destaque para a área de socialização, principalmente após o fim da segunda intervenção. Observou-se avanço principalmente em habilidades relacionadas aos comportamentos sociais ensinados no estudo, tais como brincar com os pares, engajar-se em brincadeiras cooperativas e habilidades de autorregulação em contextos sociais. Adicionalmente, os dados evidenciaram ganhos relevantes também nas áreas de cognição e linguagem, sugerindo que a intervenção pode ter produzido efeitos que extrapolam os comportamentos-alvo diretamente ensinados. Esses avanços podem estar relacionados à própria natureza das interações sociais promovidas ao longo da intervenção, que demandam habilidades cognitivas, como atenção compartilhada e flexibilidade cognitiva, bem como habilidades linguísticas, incluindo a ampliação do repertório comunicativo funcional em contextos interativos.

Nesse sentido, ainda que o Portage se caracterize como um instrumento voltado à identificação da presença ou ausência de habilidades em marcos amplos do desenvolvimento, com menor sensibilidade para captar mudanças qualitativas, graduais ou contextuais no desempenho (Aiello; Williams, 2018), os resultados obtidos mostram-se consistentes quando analisados de forma integrada a outras medidas adotadas no estudo, como os registros sistemáticos de observação direta das variáveis dependentes, os dados descritivos do contexto natural e as entrevistas realizadas com a professora da turma.

Os dados contextuais referentes aos ambientes, pares e tipos de brincadeiras, bem como os dados descritivos sobre o participante-alvo a partir da análise temática fornecem evidências consistentes de generalização dos comportamentos sociais ensinados ao longo da pesquisa. Conforme definido na literatura, a generalização corresponde à manutenção das mudanças comportamentais ao longo do tempo e à sua ocorrência em diferentes contextos, na presença de diferentes pessoas, diante de estímulos variados e sob diferentes condições ambientais (Wunderlich et al., 2014). No presente estudo, observou-se que o participante-alvo ampliou progressivamente os ambientes de brincadeira, passou a interagir com um número maior e mais variado de pares e diversificou seu repertório lúdico, incluindo brincadeiras motoras e simbólicas ausentes na Sonda Inicial. Esses resultados refletem um planejamento interventivo alinhado às recomendações de Cooper, Heron e Heward (2013), que destacam a importância de programar a generalização desde o início da intervenção, por meio da exposição sistemática a múltiplos exemplos de estímulos, contextos e respostas. Nota-se também a manutenção parcial desses ganhos nos períodos de *Follow-Up*, mesmo diante de variações contextuais naturais, evidenciando que as mudanças observadas não se limitaram ao contexto específico de ensino, mas estenderam-se ao ambiente natural da escola.

Esses dados também sugerem que a tendência à repetição observada inicialmente no repertório do participante-alvo corresponde com características centrais do TEA (*American Psychiatric Association, 2022*), que resultam em repertórios comportamentais restritos e em déficits em flexibilidade cognitiva e comportamental. Evidências de estudos empíricos indicam que o ensino de variabilidade comportamental por meio de procedimentos sistemáticos de intervenção podem contribuir para a redução de padrões repetitivos e para o aumento da flexibilidade comportamental e cognitiva (Koegel; Koegel, 2006; Charlop-Christy et al., 2000; MacDonald et al., 2007). Partindo disso, as mudanças no repertório comportamental do participante-alvo que foram observadas ao longo das intervenções desta pesquisa podem ser interpretadas como indicadores de ampliação da sua flexibilidade cognitiva e comportamental, decorrente do ensino sistemático de repertórios sociais mais diversificados.

Outro aspecto relevante evidenciado pelos dados descritivos refere-se aos benefícios observados no repertório social da turma ao longo da pesquisa. Inicialmente, o grupo apresentava interações fragmentadas, com isolamento de alguns alunos, grupos restritos e alta frequência de conflitos. Ao longo das intervenções, observou-se ampliação das interações entre os alunos, aumento do tamanho dos grupos de brincadeira e maior predominância de atividades cooperativas. Esses achados são coerentes com evidências da literatura sobre intervenção mediada por pares, que aponta que esse tipo de intervenção produz efeitos positivos não apenas para o participante-alvo, mas também para os demais alunos envolvidos (Odom; Strain, 1982; Kamps et al., 1992; Chan et al., 2009; Kasari et al., 2012; Odom et al., 2013). Também corroboram com estudos já apontados na introdução, que implementaram programas de intervenção universais e conquistaram ganhos em variadas habilidades (Côté et al., 2017; Scheithauer et al., 2022; Molinero-González et al., 2023). Esses estudos indicam que os pares desenvolveram maior empatia e sensibilidade às necessidades dos colegas e passaram a engajar-se com maior frequência em brincadeiras cooperativas, favorecendo a formação de vínculos e a redução de comportamentos de exclusão. Assim, as mudanças observadas nesta pesquisa podem ser compreendidas como efeitos indiretos da intervenção mediada por pares, que contribuiu para a construção de um ambiente social mais inclusivo para os alunos da turma.

O trabalho conduzido com a turma como um todo, aliado à organização de pequenos grupos que foram gradualmente ampliados ao longo do tempo, também se aproxima de evidências já apontadas na introdução deste estudo. Pesquisas na área indicam que intervenções mediadas por pares podem ser implementadas tanto em formato coletivo quanto em pequenos grupos, a depender dos objetivos e das necessidades do contexto. Programas universais, como o Papilio-3to6, têm sido aplicados com turmas inteiras, integrando atividades à rotina escolar e envolvendo um grande número de crianças (Scheithauer et al., 2022; Molinero-González et al., 2023). Por sua vez, intervenções mais direcionadas organizam pequenos grupos, geralmente compostos por uma criança-alvo e pares de apoio, favorecendo interações sociais mais intensivas e estruturadas (Bauminger-Zviely et al., 2020; Siljehag; Westling Allodi, 2023). Nesse sentido, a combinação dessas duas formas de organização observada no presente estudo reforça a potencialidade de modelos interventivos

flexíveis, capazes de articular estratégias universais e focalizadas para promover o desenvolvimento social em contextos educacionais inclusivos.

Cabe destacar, ainda, que as estratégias adotadas no presente estudo também se aproximam de abordagens naturalísticas de intervenção, caracterizadas por sua implementação em contextos naturais do ambiente escolar da criança, o que pode contribuir para a potencialização dos resultados, especialmente no que se refere à motivação, ao engajamento e à generalização das habilidades aprendidas, indo de encontro com evidências já discutidas na fundamentação teórica (McGee; Daly, 2007; Fenske; Krantz; McClannahan, 2001).

Nesse contexto, ressalta-se a importância de se pensar na implementação de programas de intervenção de caráter universal no contexto escolar, ou seja, propostas direcionadas a todos os alunos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e melhorar a qualidade das interações e do ensino de forma abrangente. Esse tipo de abordagem está alinhado às perspectivas contemporâneas da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que defendem o uso de estratégias universalistas como forma de atender à diversidade presente em sala de aula, beneficiando não apenas alunos com necessidades específicas, mas todo o grupo (Mendes, 2010).

Os dados apresentados nos resultados também evidenciam a validade social das intervenções implementadas neste estudo. A validade social refere-se ao processo de avaliar a efetividade da intervenção a partir das mudanças comportamentais observadas e da relevância, aceitabilidade e impacto percebido pelos participantes da pesquisa (Vieira, 2017). No presente estudo, essa validade foi identificada tanto nas respostas dos alunos quanto nas percepções da professora. Os desenhos e os relatos verbais das crianças indicaram recordações de experiências positivas, centradas em brincadeiras compartilhadas e na valorização dos vínculos com os pares. De forma complementar, a professora avaliou a intervenção como viável, flexível e integrada à rotina escolar, relatando mudanças significativas nas interações sociais da turma, no engajamento dos alunos e na redução de conflitos, bem como a intenção de continuidade e ampliação do uso das estratégias. Esses achados indicam que as intervenções foram socialmente relevantes e bem aceitas pelos participantes, caracterizando evidências consistentes de sua validade social.

As evidências de estudos empíricos apresentadas nesta seção de discussão e na seção de fundamentação teórica reforçam o potencial do presente estudo em combinar as diferentes estratégias, como a intervenção mediada por pares, a apresentação de modelos de comportamentos sociais desejados com o uso de dicas visuais e verbais, as intervenções pontuais do adulto no parque e o uso de histórias sociais. Os resultados obtidos sugerem que os efeitos mais consistentes e abrangentes decorrem justamente da aplicação conjunta dessas estratégias. Esses dados reforçam um dos grandes potenciais desta pesquisa, abrindo precedentes para que novos estudos semelhantes sejam realizados no contexto educacional brasileiro, tanto na combinação dessas estratégias quanto na sua aplicação de forma isolada, principalmente, considerando que a maior parte dos estudos aqui discutidos foram conduzidos em contextos internacionais. Assim, o presente estudo contribui ao abrir caminhos para o desenvolvimento de novas pesquisas no Brasil, ampliando a base empírica nacional sobre intervenções voltadas ao ensino de comportamentos sociais na Educação Infantil.

Ao longo do percurso de coleta de dados, surgiram algumas barreiras e desafios relacionados à execução do planejamento e ao cumprimento do cronograma da pesquisa. Uma das principais dificuldades refere-se à necessidade de constante articulação entre as intervenções propostas e o calendário escolar. A ocorrência de datas comemorativas, eventos institucionais e a realização simultânea de outras pesquisas na mesma sala de aula interferiram diretamente na continuidade das atividades, impossibilitando a aplicação de intervenções em algumas das datas previamente estabelecidas. Esses aspectos ressaltam a importância de alinhar o cronograma da pesquisa ao calendário escolar, bem como de considerar a possibilidade de imprevistos que demandem ajustes ao longo do processo. Apesar desses desafios, destaca-se que a professora da turma demonstrou, em todo momento, postura receptiva e colaborativa em relação à pesquisa, o que contribuiu significativamente para a viabilização das intervenções no contexto natural da sala de aula.

No que se refere à implementação da atividade “Amigos do Dia”, observou-se, nos momentos iniciais, que algumas crianças apresentaram reações de insatisfação em relação aos pares sorteados. Essas respostas demandaram da pesquisadora a

adoção de estratégias para favorecer a adesão à proposta, como a formação de grupos maiores e o uso de instruções verbais que incentivassem a ampliação das interações sociais, por meio de orientações como a possibilidade de fazer novos amigos e de brincar simultaneamente com diferentes colegas. Cabe destacar que essas reações ocorreram predominantemente nas fases iniciais da intervenção. Com o decorrer das semanas, foi possível observar um aumento progressivo na aceitação da atividade, bem como maior engajamento das crianças, que passaram a demonstrar respostas mais positivas, incluindo manifestações de alegria ao interagir com diferentes pares da turma.

Em relação às limitações do próprio estudo, destaca-se o número reduzido de sessões realizadas de intervenção, bem como o fato de a pesquisa ter sido conduzida com um grupo restrito de participantes, composto por apenas uma turma de alunos e um único participante-alvo. Além disso, ressalta-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) classifica-se em diferentes níveis de suporte e, embora apresente critérios diagnósticos comuns, conforme descrito no *American Psychiatric Association* (2022), caracteriza-se por uma ampla heterogeneidade comportamental entre os indivíduos. Essa variabilidade pode ser ainda ampliada pela presença de comorbidades associadas, o que reforça a complexidade do espectro. Dessa forma, os resultados obtidos não podem ser generalizados para a totalidade da população de estudantes com TEA na Educação Infantil. Assim, torna-se necessária a realização de novos estudos que envolvam um número maior de participantes, diferentes níveis de suporte e contextos educacionais variados, a fim de ampliar a compreensão sobre os efeitos das intervenções propostas e sua aplicabilidade frente à diversidade de perfis presentes no TEA.

Outros fatores que devem ser considerados, referem-se ao fato de o estudo ter sido realizado em um colégio de aplicação, caracterizado por número reduzido de alunos por turma e por uma estrutura de apoio ampliada, com a presença de aproximadamente quatro a cinco auxiliares acompanhando a professora regente durante a rotina escolar, bem como, a intervenção ter sido conduzida em uma turma do quinto e último período da Educação Infantil, o que restringe os resultados para crianças que se encontram em períodos anteriores desse nível de ensino. Esse contexto difere da realidade encontrada na maioria das escolas públicas municipais

brasileiras, bem como de instituições privadas de ensino, que, em geral, apresentam turmas mais numerosas, menor disponibilidade de profissionais de apoio e alunos em diferentes estágios do desenvolvimento. Assim, torna-se necessária a realização de novos estudos que incluam crianças matriculadas em períodos iniciais da Educação Infantil, como o terceiro e o quarto períodos, bem como em diferentes contextos educacionais, como escolas públicas e privadas, a fim de verificar a viabilidade, a adaptação e os efeitos das estratégias de intervenção propostas.

Evidências da literatura indicam que o envolvimento ativo da família e dos profissionais da educação em programas de intervenção constitui um fator fundamental para a promoção e manutenção de habilidades sociais na infância. Nesse sentido, o estudo de Webster-Stratton, Reid e Hammond (2001) demonstrou a eficácia de um programa de prevenção baseado no treinamento conjunto de pais e professores, evidenciando que intervenções que articulam os contextos familiar e escolar produzem efeitos mais robustos na redução de problemas de conduta e no fortalecimento da competência social de crianças pequenas. Os resultados indicaram melhorias significativas nos estilos parentais, no vínculo entre pais e professores, nas práticas de manejo de sala de aula e na diminuição de comportamentos externalizantes, com manutenção dos ganhos ao longo do tempo, especialmente entre as crianças com maiores níveis de risco. Evidências da literatura também indicam que intervenções voltadas ao desenvolvimento de comportamentos sociais apresentam resultados positivos quando implementadas diretamente por profissionais da educação, especialmente professores previamente capacitados (Molinero-González et al., 2023; Siljehag; Westling Allodi, 2023).

No presente estudo, a intervenção foi conduzida pela própria pesquisadora, psicóloga, enquanto a professora e os auxiliares da turma atuaram apenas no acompanhamento da implementação das atividades. Considera-se que o treinamento sistemático desses profissionais poderia ter potencializado os efeitos da intervenção, favorecendo sua aplicação contínua no cotidiano escolar. Além disso, destaca-se que as famílias não foram envolvidas como participantes ativos da pesquisa, embora a própria professora tenha sugerido, em entrevista pós-intervenção, o envio das histórias sociais às famílias. A literatura aponta que a participação de professores e familiares contribui de forma significativa para a generalização e a manutenção dos

comportamentos sociais ensinados, o que pode explicar a redução gradual do brincar compartilhado, aumento do brincar paralelo e na diminuição da frequência de ocorrência das variáveis de iniciar conversação e responder tentativas de conversação do par observadas nos dados coletados no último *Follow-Up*.

Nesse sentido, recomenda-se que estudos futuros considerem o treinamento estruturado de professores e equipes escolares para a aplicação das estratégias de intervenção, bem como a inclusão ativa das famílias desde as etapas iniciais do processo. Tais procedimentos podem ampliar a potencialidade dos efeitos das intervenções, favorecer sua adaptação a diferentes contextos educacionais e contribuir para a manutenção dos efeitos ao longo do tempo, reduzindo possíveis declínios nos repertórios sociais observados em avaliações de *Follow-Up*.

Ressalta-se que a inclusão das histórias sociais na Intervenção 2 parece ter exercido impacto significativo nos resultados do presente estudo. Esses achados são complementados pelos dados de validade social, especialmente pelas falas da professora na entrevista pós-intervenção, na qual a relevância das histórias sociais foi enfatizada a partir de sua percepção sobre o engajamento e a compreensão dos alunos. A professora, inclusive, sugeriu a ampliação do número de histórias elaboradas e a possibilidade de envolver as próprias crianças na criação das histórias sociais, como estratégia para aumentar o protagonismo, o envolvimento ativo e a identificação com os conteúdos apresentados. Ressalta-se que, no presente estudo, foram desenvolvidas apenas cinco histórias sociais, o que aponta para uma limitação, mas também para uma importante possibilidade de expansão em pesquisas futuras. Além disso, observa-se como elemento inovador a adaptação das histórias sociais às demandas do participante-alvo, conforme os pressupostos propostos por Gray (2000), associada à leitura coletiva das histórias em sala de aula. Esse formato ampliou o alcance da intervenção e potencializou seus efeitos no contexto da sala de aula. Dessa forma, os resultados do presente estudo abrem caminhos para investigações futuras que explorem a criação de um maior número de histórias sociais, a participação ativa das crianças no processo de construção dessas narrativas e a realização de leituras coletivas como estratégia pedagógica e interventiva.

Por fim, destacam-se as fortes evidências de generalização apresentadas neste estudo. Entende-se a generalização como o processo pelo qual as mudanças

comportamentais produzidas por uma intervenção se mantêm ao longo do tempo, manifestam-se em diferentes contextos e se estendem a comportamentos relacionados, podendo ser observadas quando o repertório aprendido passa a ocorrer em ambientes naturais, na presença de diferentes pessoas e diante de estímulos variados (Wunderlich et al., 2014). Nesse sentido, desde o planejamento da intervenção, buscou-se favorecer intencionalmente a variabilidade comportamental do participante-alvo, por meio da ampliação dos ambientes de interação, da diversificação dos pares, da variação das suas formas de brincar e da expansão do seu repertório comunicativo.

Para isso, os recursos visuais e instrucionais utilizados neste estudo foram elaborados e organizados de modo a promover a exposição sistemática do participante-alvo a múltiplos exemplares de estímulos, contemplando diferentes contextos, parceiros de interação, atividades lúdicas e formas de iniciar e responder às interações sociais. Dessa forma, os dados apresentados na seção de resultados (Figura 2, Quadro 10 e Quadro 11) indicam a efetividade dessas estratégias adotadas, evidenciando mudanças consistentes no repertório do participante-alvo, principalmente, em relação aos seus ambientes de interação, ao seu maior engajamento no parque, aumento no número e na diversidade de pares com quem interagia, além de maior variabilidade nas formas de brincar e no repertório comunicativo.

## VI

### Considerações Finais

O presente estudo evidencia o importante potencial de intervenções planejadas de forma sistemática voltadas para o desenvolvimento de comportamentos sociais na Educação Infantil. Destaca-se a articulação inovadora entre diferentes estratégias interventivas, incluindo a intervenção mediada por pares com o uso de dicas visuais e verbais, associada à introdução inédita das histórias sociais como recurso estruturante para a contextualização dos comportamentos sociais-alvo. Os resultados do estudo indicam que os efeitos mais consistentes ocorreram a partir dessa articulação de estratégias, sugerindo que intervenções multimodais podem ampliar a eficácia no ensino e fortalecimento de repertórios sociais em contextos escolares naturais.

Algumas limitações devem ser consideradas, como a realização do estudo em uma única turma do quinto período da Educação Infantil, em um colégio de aplicação, com número reduzido de participantes e sessões, além da ausência de professores e familiares como aplicadores diretos da intervenção. Entretanto, o estudo se destaca por abrir caminhos promissores para investigações futuras, incluindo a ampliação para outros períodos da Educação Infantil, a implementação das estratégias de forma direta por profissionais da educação e familiares, e o aprofundamento do uso das histórias sociais, com maior diversidade de narrativas, participação ativa das crianças em sua construção e manutenção da leitura coletiva como estratégia inclusiva.

Dessa forma, esta pesquisa contribui não apenas com evidências empíricas iniciais, mas também com uma proposta estruturada, replicável e potencialmente aplicável em contextos educacionais, consolidando-se como um avanço relevante para o campo da Educação Especial e das intervenções comportamentais no Brasil.

## VII

### Referências Bibliográficas

AIELLO, A. L.; WILLIAMS, L. C. de A. Inventário Portage Operacionalizado: adaptação, validade e precisão. São Paulo: Memnon, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5. ed. text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 1, n. 1, p. 91–97, 1968.

BARON-COHEN, S. Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 18, n. 3, p. 379–402, 1988.

BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, v. 21, n. 1, p. 37–46, 1985.

BASS, J. D.; MULICK, J. A. Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, v. 44, n. 7, p. 727–735, 2007.

BAUMINGER-ZVIELY, N.; KARIN, E.; KIMHI, Y.; AGAM-BEN-ARTZI, G. Spontaneous peer conversation in preschoolers with high-functioning autism spectrum disorder versus typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 61, n. 2, p. 188–198, 2020.

BETZ, A.; HIGBEE, T. S.; REAGON, K. A. Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 41, n. 2, p. 237–241, 2008.

BOIVIN, M. The origin of peer relationship difficulties in early childhood and their impact on children’s psychosocial adjustment and development. In: TREMBLAY, R. E.; BARR, R. G.; PETERS, R. D. V. (Ed.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2005. p. 1–6.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASILEIRO, T. C. S.; PEREIRA, M. E. M. Comportamento social e autismo: uma análise comportamental. In: WILLIAMS, L. C. de A.; AIELLO, A. L. (Org.). Autismo: avaliação psicológica e intervenções. São Paulo: Memnon, 2018. p. 123–145.

BROWN, W. H.; RAGLAND, E. U.; FOX, J. J. Effects of group socialization procedures on the social interactions of preschool children. *Research in Developmental Disabilities*, v. 9, n. 4, p. 359–376, 1988.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, p. 1109–1122, 2015.

CHAN, J. M. et al. Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 3, n. 4, p. 876–889, 2009.

CHARLOP-CHRISTY, M. H.; CARPENTER, M.; LE, L.; LEBLANC, L. A.; KELLET, K. Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 35, n. 3, p. 213–231, 2002.

CHARLOP-CHRISTY, M. H.; LE, L.; FREEMAN, K. A. A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 30, n. 6, p. 537–552, 2000.

COFFEY, A. L. et al. Interview-informed synthesized contingency analyses (IISCA): A review of the literature. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 52, n. 4, p. 1132–1145, 2019.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. *Applied Behavior Analysis*. 2. ed. London: Pearson, 2013.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. *Applied Behavior Analysis*. 3. ed. London: Pearson, 2020.

CÔTÉ, S. M. et al. Psychometric properties of the Social Behavior Questionnaire (SBQ) in a longitudinal population-based sample. *Assessment*, v. 24, n. 5, p. 659–676, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes, 2022.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEMCHAK, M. A. Response prompting and fading methods: A review. *American Journal on Mental Retardation*, v. 94, n. 6, p. 603–615, 1990.

DIAS, João Luiz Bresciani et al. Intervenções terapêuticas multimodais no transtorno do espectro autista: impactos no desenvolvimento cognitivo e social. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)*, São Paulo, v. 10, n. 12, dez. 2024. ISSN 2675-3375.

DOMITROVICH, C. E.; CORTES, R. C.; GREENBERG, M. T. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, v. 28, n. 2, p. 67–91, 2007.

DUARTE, C. P.; COLTRI, M. C. G.; VELLOSO, R. de L. Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e Transtorno do Espectro Autista. In: WILLIAMS, L. C. de A.; AIELLO, A. L. (Org.). *Autismo: avaliação psicológica e intervenções*. São Paulo: Memnon, 2018. p. 97-122.

DUEÑAS, A. D.; BAK, M. S.; PLAVNICK, J. B. Evidence-based practices in applied behavior analysis for individuals with autism spectrum disorder. [S.l.]: Elsevier, 2025.

DURAND, V. M.; CARR, E. G. Functional communication training to reduce challenging behavior: Maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 24, n. 2, p. 251–264, 1991.

FENSKE, E. C.; KRANTZ, P. J.; MCCLANNAHAN, L. E. Incidental teaching: A not-discrete-trial teaching procedure. In: MAURICE, C.; GREEN, G.; FOXX, R. M. (Ed.). *Making a difference: Behavioral intervention for autism*. Austin: Pro-Ed, 2001. p. 75–82.

FOSTER, T.; SIDERIS, J.; HWA-FROELICH, D. The effects of a peer-mediated intervention on the social communication skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 54, n. 1, p. 123–135, 2024.

FRANÇA, M. P. Educação inclusiva: desafios e perspectivas no cenário brasileiro. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1–20, 2021.

FRITH, U. *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell, 1989.

FRITH, U. *Autismo: explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

GARDNER, S. J.; WOLFE, P. S.; GAST, D. L. Effects of simultaneous prompting on the acquisition of chained tasks by adolescents with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, v. 49, n. 2, p. 198–211, 2014.

GERBER, R. J.; WILKS, T.; ERDIE-LALENA, C. Developmental milestones: Motor development. *Pediatrics in Review*, v. 31, n. 7, p. 267–277, 2010.

GOLDSTEIN, H.; CISAR, C. L. Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 25, n. 2, p. 265–280, 1992.

GOLDSTEIN, H.; ENGLISH, K.; SHAFER, K.; KACZMAREK, L. Interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 40, n. 1, p. 33–48, 1997.

GRAY, C. *The New Social Story Book*. Arlington: Future Horizons, 2000.

HART, B.; RISLEY, T. R. Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 1, n. 2, p. 109–120, 1968.

JENKINS, J. R.; ODOM, S. L.; SPELTZ, M. L. Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, v. 55, n. 5, p. 420–428, 1989.

JESSEL, J. et al. Achieving socially significant reductions in problem behavior following the interview-informed synthesized contingency analysis: A summary of 25 outpatient applications. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 51, n. 1, p. 130–157, 2016.

KAALE, A.; FAGERLAND, M. W.; MARTINSEN, E. W.; SMITH, L. Preschool-based social communication treatment for children with autism: 12-month follow-up of a randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, v. 53, n. 2, p. 188–198, 2014.

KAALE, A.; SMITH, L.; SPONHEIM, E. Interaction-oriented early intervention for toddlers with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 44, n. 8, p. 1884–1898, 2014.

KAMPS, D. et al. A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, n. 6, p. 1809–1824, 2015.

KAMPS, D. M. et al. Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 25, n. 2, p. 281–288, 1992.

KAMPS, D. M. et al. The use of peer networks across multiple settings to improve social interaction for students with autism. *Journal of Behavioral Education*, v. 4, n. 4, p. 357–373, 1994.

KASARI, C.; FREEMAN, S.; PAPARELLA, T. Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 47, n. 6, p. 611–620, 2006.

KASARI, C.; ROTHERAM-FULLER, E.; LOCKE, J.; GULSRUD, A. Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with

autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 53, n. 4, p. 431–439, 2012.

KENYON, S. Naturalistic teaching strategies. In: G., J. B. (Ed.). *Effective practices for children with autism*. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 145–162.

KHANTREEJITRANON, A. The effects of social skills training on decreasing problem behaviors in children with autism spectrum disorder. 2018. Tese (Doutorado) — University of Kansas, Kansas, 2018.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, supl. I, p. S3-S11, 2006.

KOEGEL, R. L.; KOEGEL, L. K. *Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, Social, and Academic Development*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2006.

KOEGEL, R. L.; KOEGEL, L. K.; SURRATT, A. Language intervention and disruptive behavior in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 22, n. 2, p. 141–153, 1992.

KRACKER, L. R. Avaliação do desenvolvimento na primeira infância. In: WILLIAMS, L. C. de A.; AIELLO, A. L. (Org.). *Autismo: avaliação psicológica e intervenções*. São Paulo: Memnon, 2018. p. 45–68.

LAROSE, M. P. et al. Impact of a social skills program on children's social behaviors and their parents' parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, v. 29, n. 11, p. 3195–3207, 2020.

LAUSHEY, K. M.; HEFLIN, L. J. Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 30, n. 3, p. 183–193, 2000.

LEAL DA HORA, G. C. *Uso de dicas (prompts) em intervenções baseadas em ABA para crianças com TEA*. 2018. Monografia (Especialização) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MACDONALD, R.; CLARK, M.; GARRIGAN, E.; VANGALA, M. Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, v. 22, n. 4, p. 315–325, 2007.

MASON, R. A. et al. Effects of video modeling on communicative social skills of college students with Asperger syndrome. *Developmental Neurorehabilitation*, v. 17, n. 2, p. 88–98, 2014.

MATSON, J. L. et al. Behavioral treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present. *Research in Developmental Disabilities*, v. 17, n. 6, p. 433–465, 1996.

MCCONNELL, S. R.; SISSON, L. A.; CORT, C. A.; STRAIN, P. S. Effects of social skills training and contingency management on reciprocal interaction of preschool children with behavioral handicaps. *Journal of Special Education*, v. 24, n. 4, p. 473–495, 1991.

MCGEE, G. G.; ALMEIDA, M. C.; SULZER-AZAROFF, B.; FELDMAN, R. S. Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 25, n. 1, p. 117–126, 1992.

MCGEE, G. G.; DALY, T. Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 32, n. 2, p. 112–123, 2007.

MICHAEL, J. Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, v. 37, n. 1, p. 149–155, 1982.

MILTENBERGER, R. G. *Behavior modification: Principles and procedures*. 6. ed. Boston: Cengage Learning, 2016.

MOLINERO-GONZÁLEZ, P.; MARTÍN-ROMERA, A.; PÉREZ-GARCÍA, P. Teacher training for improving social inclusion of students with special educational needs in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, v. 51, n. 5, p. 887–898, 2023.

NATIONAL AUTISM CENTER. *Findings and conclusions: National Standards Project, Phase 2*. Randolph: National Autism Center, 2015.

NEITZEL, J.; WOLERY, M. Prompts and prompt fading. In: NEITZEL, J.; WOLERY, M. (Ed.). *Focused intervention practices: Prompting*. [S.l.]: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, 2010. p. 1-18.

NUNES, D. R.; ARAÚJO, E. S. Intervenção mediada por pares: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 4, p. 617-630, 2014.

ODOM, S. L. *Peer-mediated interventions for young children with autism: Advances and future directions*. New York: Guilford Press, 2025.

ODOM, S. L.; BUYSSE, V.; SOUKAKOU, E. Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, v. 35, n. 4, p. 340–356, 2013.

ODOM, S. L.; STRAIN, P. S. Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 54, n. 4, p. 544–557, 1984.

OZONOFF, S.; PENNINGTON, B. F.; ROGERS, S. J. Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 32, n. 7, p. 1081–1105, 1991.

PARTEN, M. B. Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 27, n. 3, p. 243–269, 1932.

PARTINGTON, J. W. *The Assessment of Basic Language and Learning Skills—Revised (ABLLS-R)*. Pleasant Hill: Behavior Analysts, 2006.

PAULO, A. C. F. *Efeitos de histórias sociais e modelação por vídeo no ensino de habilidades sociais a crianças com autismo*. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

QUINTANA, Mario. *Espelho mágico*. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.

RAMOS, F. S.; BOSA, C. A.; SIFUENTES, M. Inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 2, p. 167-182, 2018.

- ROGERS, S. J. Intervenções precoces para crianças com autismo. In: ROGERS, S. J. (Ed.). Manual de intervenção precoce no autismo. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 1-15.
- SANTOS, M. P.; MENEZES, C. B.; LOPES, R. E. Desafios da educação inclusiva na perspectiva de professores da educação básica. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 3, p. 1-20, 2021.
- SCHEITHAUER, H. et al. Effectiveness of the universal prevention program Papilio-3to6 for children aged 3–6 years: A cluster-randomized controlled trial. *Prevention Science*, v. 23, n. 2, p. 205–218, 2022.
- SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 2017.
- SHILLINGSBURG, M. A. et al. Teaching children with autism to request information. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 8, n. 2, p. 61–67, 2014.
- SHURE, M. B. I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program. Champaign: Research Press, 1992.
- SHURE, M. B.; SPIVACK, G. Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, v. 10, n. 3, p. 341–356, 1982.
- SILJEHAG, E.; WESTLING ALLODI, M. Teachers' perspectives on promoting children's social competence in inclusive early childhood education. *European Journal of Special Needs Education*, v. 38, n. 2, p. 195–210, 2023.
- SILVA, M. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SKINNER, B. F. Science and human behavior. New York: Macmillan, 1953.
- SKINNER, B. F. Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- SOLUAGA, D. et al. A comparison of flexible prompt fading and constant time delay for five children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 2, n. 4, p. 716–727, 2008.
- STOKES, T. F.; BAER, D. M. An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 10, n. 2, p. 349–367, 1977.

STOKES, T. F.; BAER, D. M.; JACKSON, R. L. Programming the generalization of a greeting response in four retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 7, n. 4, p. 599–610, 1974.

STRAIN, P. S.; ODOM, S. L.; MCCONNELL, S. Promoting social reciprocity of exceptional children: Identification, target behavior selection, and intervention. *Remedial and Special Education*, v. 5, n. 1, p. 21–28, 1984.

SUNDBERG, M. L. *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP)*. Concord: AVB Press, 2008.

SZUMSKI, G.; SMOGORZEWSKA, J.; KARWOWSKI, M. Exploring the effectiveness of peer-mediated intervention for preschool children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 49, n. 8, p. 3121–3138, 2019.

TIGER, J. H.; HANLEY, G. P.; BRUZEK, J. Functional communication training: A review and practical guide. *Behavior Analysis in Practice*, v. 1, n. 1, p. 16–23, 2008.

TIMLER, G. R.; OLSWANG, L. B.; COGGINS, T. E. "Do I know what I need to do?" A social communication intervention for children with complex clinical profiles. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 36, n. 1, p. 73–85, 2005.

TODOROV, J. C. O conceito de comportamento. In: TODOROV, J. C.; MARTONE, R. C. S. (Org.). *Análise do comportamento no Brasil*. São Paulo: Paradigma, 2017. p. 13–28.

VIEIRA, C. M. *Intervenção mediada por pares para pessoas com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

VIEIRA, M. L. Validade social na análise do comportamento: definição, procedimentos e aplicações. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, v. 8, n. 2, p. 290–305, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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, n. 4, p. 1070–1083, 2014.

WEBSTER-STRATTON, C.; REID, M. J.; HAMMOND, M. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, v. 30, n. 3, p. 283–302, 2001.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. O Inventário Portage Operacionalizado: adaptação, validação e padronização. São Paulo: Memnon, 2001.

WING, L. The history of Asperger syndrome. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B.; KUNCE, L. J. (Ed.). *Asperger syndrome or high-functioning autism?* New York: Plenum Press, 1998. p. 11–28.

WUNDERLICH, K. L. et al. Effects of a peer-mediated program on reading skill acquisition for two-way bilingual first-grade classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 47, n. 1, p. 136–140, 2014.

APÊNDICE A - MATERIAIS LÚDICOS PRODUZIDOS POR EVA

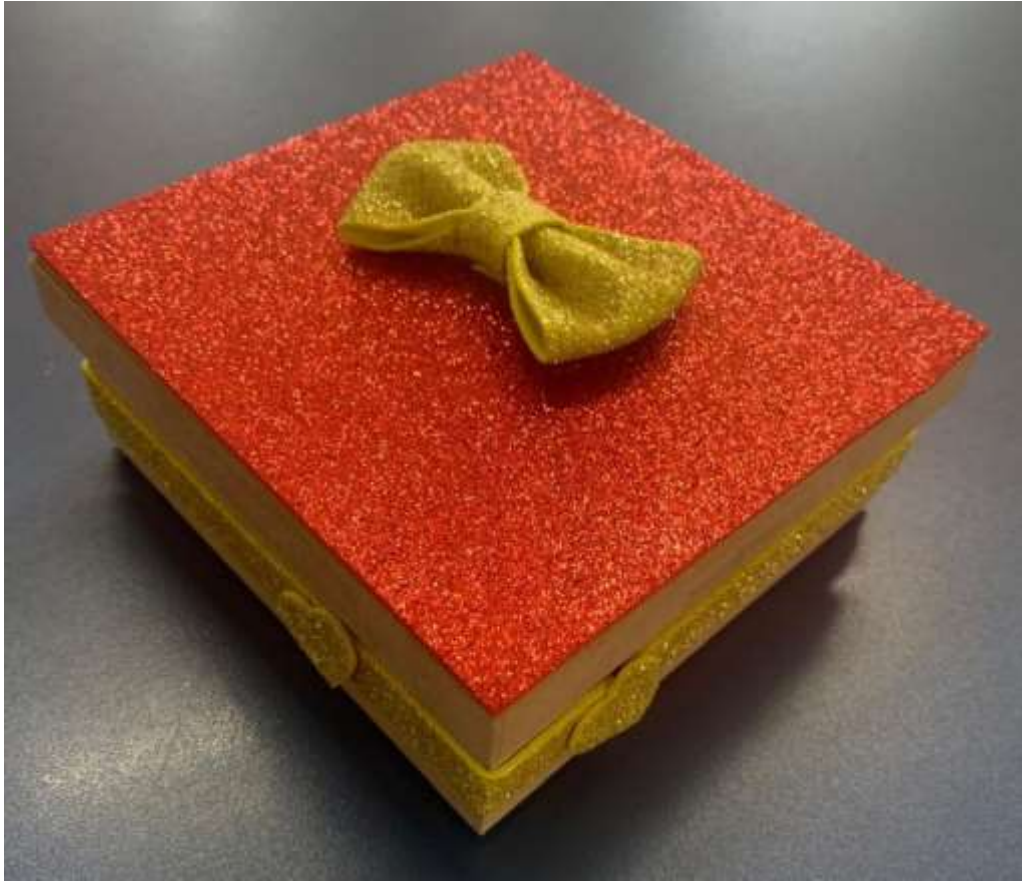
Figura 4 - Painel lúdico



Figura 5 - Caixa lúdica



**Figura 6 - Caixa de adesivos**



## APÊNDICE B - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

1. Quantidade de alunos da sala de aula.
2. Número de alunos do sexo feminino e número de alunos do sexo masculino.
3. Descrição de professores que acompanham a sala de aula, de suas funções, formações e especializações.
4. Descrição dos alunos da sala que tem acompanhante escolar e suas funções.
5. Descrição de alunos com necessidades especiais.
6. Descrição do calendário de rotina semanal e mensal da turma.
7. /Descrição de alunos que mais interagem com o aluno com TEA e de como são as interações.
8. Descrição de alunos que não interagem com o aluno com TEA e/ou que interagem pouco com o aluno com TEA e de como são as interações.
9. Descrição de alunos que apresentam dificuldades de interação social com os pares.
10. Descrição de alunos que apresentam facilidade na interação com os pares.
11. Descrição de alunos que apresentam maior frequência de interação com todos e/ou com a maior parte dos alunos da sala.
12. Descrição de alunos que apresentam baixa frequência de interação com os alunos da sala.
13. Descrição de alunos que apresentam maior frequência de conversação na sala de aula.
14. Descrição de alunos que apresentam baixa frequência de conversação na sala de aula.
15. Descrição de alunos que passam mais tempo brincando sozinhos do que com os pares.

16. Descrição de alunos que passam mais tempo brincando com os pares do que sozinhos.
17. Descrição de alunos que participam de brincadeiras cooperativas e/ou compartilhadas com os pares e de como são essas brincadeiras.
18. Descrição de alunos que não participam de brincadeiras cooperativas com os pares e/ ou que apresentam baixa de frequência em brincadeiras cooperativas e/ ou compartilhadas com os pares.
19. Descrição de alunos que apresentam problemas de comportamento.
20. Descrição de alunos que apresentam dificuldades no engajamento acadêmico.

## **APÊNDICE C - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA**

1. Idade do aluno (ano e meses).
2. Sexo (feminino/ masculino).
3. Descrição do diagnóstico do aluno (nível de suporte, idade em que recebeu o diagnóstico).
4. Descrição dos tratamentos e/ou acompanhamentos profissionais que os alunos realiza e/ ou já realizou.
5. Descrição de medicações que o aluno faz uso e/ ou já fez uso.
6. Descrição do repertório de habilidades do aluno, com base na avaliação realizada através do Inventário Portage Operacionalizado - IPO.

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM O(A) PROFESSOR(A)

1. Qual a quantidade de alunos na sala de aula?
2. Descreva os alunos com necessidades especiais da sua sala de aula.
3. Descreva como é o calendário de rotina semanal e mensal da sua sala de aula.
4. Descreva o desenvolvimento do seu aluno com TEA (habilidades acadêmicas, dificuldades, potencialidades).
5. Descreva os professores que acompanham os alunos da sala, suas funções e suas formações/ especializações?
6. Descreva como são as interações com a família do seu aluno com TEA.
7. Como são as interações sociais (ficar junto, brincar junto e conversar com os pares) do seu aluno com Transtorno do Espectro Autista com os demais alunos da sala?
8. Quem são os alunos que mais interagem com o aluno com TEA? Descreva essas interações.
9. Tem alunos que não interagem com o aluno com TEA? Descreva.
10. Quem são os alunos que mais apresentam dificuldades para interagir com os pares? Descreva as dificuldades.
11. Quais alunos apresentam facilidade para interagir com os pares? Descreva como são as interações desses alunos com os pares.
12. Quais alunos apresentam maior frequência de interação com todos e/ou com a maior parte dos alunos da sala? Descreva como são as interações desses alunos.
13. Que alunos que apresentam baixa frequência de interação com os alunos da sala? Descreva as interações desses alunos.
14. Que alunos apresentam maior frequência de conversação na sala de aula? Descreva como são as habilidades de conversação.

15. Que alunos apresentam baixa frequência de conversação na sala de aula?  
Descreva como são as habilidades de conversação.
16. Que alunos passam mais tempo brincando sozinhos do que com os pares?  
Descreva como são as brincadeiras.
17. Que alunos passam mais tempo brincando com os pares do que sozinhos?  
Descreva como são as brincadeiras.
18. Que alunos participam de brincadeiras cooperativas e/ ou compartilhadas com os pares? Descreva como são as brincadeiras.
19. Que alunos demonstram dificuldades para participar de brincadeiras cooperativas e/ ou compartilhadas com os pares? Descreva como são as brincadeiras.
20. Que alunos apresentam problemas de comportamento? Descreva como são esses problemas de comportamento?
21. Que alunos apresentam dificuldades no engajamento acadêmico? Descreva como são essas dificuldades.

## **APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM O(A) PROFESSOR(A) PARA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO IMPLEMENTADO NA SALA DE AULA**

1. O programa de intervenção realizado pela pesquisadora causou benefícios para o aluno com TEA? E para os outros alunos da sala de aula?
2. Você observou mudanças nos comportamentos de interação do aluno com TEA com os os seus pares? E nos demais alunos da sala de aula? Descreva.
3. Você observou mudanças nos comportamentos de ficar junto com os pares do aluno com TEA? E nos demais alunos da sala de aula? Descreva.
4. Você observou mudanças nos comportamentos de brincar cooperativo/ compartilhado do aluno com TEA com os os seus pares? E nos demais alunos da sala de aula? Descreva.
5. Você observou mudanças nos comportamentos de conversação do aluno com TEA com os os seus pares? E nos demais alunos da sala de aula? Descreva.
6. Você observou mudanças nos comportamentos dos alunos que apresentavam problemas de comportamentos?
7. Você observou mudanças nos comportamentos dos alunos que apresentavam dificuldades no engajamento acadêmico?
8. Você acha que o treinamento realizado foi suficiente para ensinar aos alunos os comportamentos de ficar junto, brincar junto e conversar com os pares?
9. Você acha que o tempo de intervenção foi suficiente para ensinar as habilidades?
10. Você continuaria usando a estratégia de intervenção com os alunos da sala e/ ou com novas salas de aula?
11. O que você acha que poderia ter sido feito de forma diferente no programa?
12. Você tem sugestões que possam contribuir para melhorar o programa de intervenção?

**APÊNDICE F - EXEMPLOS DE IMAGENS ELABORADAS PARA O  
TREINAMENTO “AMIGOS DO DIA” EM SALA DE AULA**















## APÊNDICE G - EXEMPLOS DE IMAGENS ELABORADAS PARA AS INTERVENÇÕES DIRECIONADAS NO PARQUE

Figura 7 - Exemplo de pista visual de “muito bem”.



Figura 8 - Exemplo de pista visual de “se aproximar do par”.



## APÊNDICE H - EXEMPLOS DAS HISTÓRIAS SOCIAIS ELABORADAS

### História Social 1 - A menina que aprendeu a brincar com os amigos



Essa é a Lili,  
ela tem cinco anos  
e gosta muito de  
brincar.



Psicóloga Jessica  
Zampieri  
CRP 06/15359F

Todos os dias ela vai para o parque e fica  
olhando as outras crianças brincarem.



Psicóloga Jessica  
Zampieri  
CRP 06/15359F

Mas ninguém chama ela para brincar e  
ela também não sabe como chamar as  
outras crianças para brincar.



A Lili fica muito triste por não ter  
ninguém para brincar.



Um dia a Lili conheceu a Rafa no parque  
que ensinou a como brincar com os  
amigos.



A Rafa disse:

Quando você quiser  
brincar você pode se  
**APROXIMAR** das  
outras crianças e  
**PEDIR** para brincar.

“Posso brincar  
com você?”



A Rafa disse:

Você também pode se  
APROXIMAR das  
outras crianças e  
CONVIDAR para  
brincar.

"Quer brincar  
comigo?"



Psicóloga Jessica  
Zampieri  
CRP 06/153599

Depois de ouvir a Rafa, a Lili se aproximou de uma menina e disse:

Quer brincar comigo?

Sim, eu quero!



No outro dia, a Lili viu um grupo de crianças brincando, se aproximou e disse:

Posso brincar com vocês?

Sim, vem brincar com a gente!



Depois disso, a Lili nunca mais brincou  
sozinha...  
Ela sempre brincava com as outras crianças de  
pique esconde, pega pega, pula corda e muitas  
outras brincadeiras legais...



**História Social 2 - “Calma, está tudo bem!”**

# CALMA

está tudo bem!



Psicóloga Jessica  
Zampieri  
CRP 06/153597



Essa é a Lulu,  
ela tem 5 anos  
e gosta muito  
de brincar com  
os amigos.



Ela é cheia de energia, gosta de correr, pular e, principalmente, jogar futebol!



Só que as vezes, quando algo não sai do jeito que ela quer, a Lulu sente uma coisa muito forte chamada

**RAIVA**



Quando a Lulu está com raiva, ela se sente como um vulcão que está prestes a explodir a qualquer momento...



Um dia, Lulu estava jogando futebol com seus amigos. Ela estava tão animada que pegou a bola com as mãos (mas no futebol, a gente só usa os pés!).

Seu amigo Pedro falou:

— "Lulu, não pode pegar na bola com a mão! É só com o pé!"

De repente, a Lulu sentiu a RAIVA subindo como um vulcão! Ela:

- ✗ Gritou com o Pedro.
- ✗ Tentou bater nele.

Pedro ficou triste e assustado, e foi embora brincar longe dela.

A professora Ana estava passando pelo parque e viu tudo.  
Ela se aproximou e disse:

-Calma Lulu, está tudo bem. Você precisa se ACALMAR.



-Quando a raiva chegar, a gente respira fundo para ela ir embora. Vamos tentar?



Primeiro, você puxa o ar devagarzinho, como se estivesse cheirando uma flor.

Depois, você solta o ar devagarzinho, como se estivesse soprando uma vela.



Enquanto respira,  
você pode contar os  
números bem  
devagarzinho...  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,  
9, 10,...



Você também pode  
colocar as mãos no  
seu coração e dizer:  
- Calma, está tudo  
bem!

Depois de fazer tudo isso que a professora Ana falou, a Lulu foi se acalmando e se acalmando...

Já não parecia mais que ela ia explodir...

Pelo contrário, ela foi sentindo paz e tranquilidade...

Como se ela fosse uma borboleta que estivesse voando bem devagarzinho ao redor das flores...



## APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### RESPONSÁVEL DO ALUNO COM TEA

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) menor \_\_\_\_\_, estou ciente que meu(minha) filho(a) foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EFEITOS DE INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS EM CRIANÇAS COM TEA, que tem como objetivo principal investigar os efeitos de um programa de intervenção mediada por pares para promover comportamentos sociais em alunos com TEA e seus pares na educação infantil, realizando o treinamento dos alunos da sala de aula e buscando verificar se esses comportamentos se mantêm generalizados ao longo de um período de seis meses.

Fui informado(a) que a participação do(a) meu(minha) filho(a) nesta pesquisa consistirá em receber um treinamento intitulado “hora de brincar com um amigo” que será realizado na escola regular no qual a pesquisadora ensinará habilidades de ficar junto com os pares, brincar com os pares e conversar com os pares durante horários e em ambientes diferentes da rotina escolar em sessões que serão realizadas três vezes por semana com uma duração de cerca 15 a 20 minutos. Após o fim de cada sessão de treinamento, meu(minha) filho(a) será convidado(a) pela pesquisadora para brincar com um aluno da sala de aula por um período de cerca de 30 minutos. Os alunos que formarão par com meu(minha) filho(a) irão mudar todos os dias para que ele(a) tenha a oportunidade de interagir com todos os alunos que fazem parte da sua sala de aula.

Estou ciente de que a pesquisa terá a duração de nove meses. No primeiro mês, a pesquisadora estará presente na escola acompanhando a rotina do(a) meu(minha) filho(a) e suas interações com os demais alunos. Além disso, fui informado(a) que a pesquisadora realizará uma avaliação do desenvolvimento do(a) meu(minha) filho(a) nas áreas da Cognição, Socialização, Linguagem, Desenvolvimento Motor e Autocuidado com o Inventário Portage Operacionalizado - IPO, que é um instrumento adaptado por Williams & Aiello (2001).

No segundo mês, a pesquisadora realizará filmagens das interações do(a) meu(minha) filho(a) com os demais alunos três vezes por semana com sessões de quarenta minutos diários. E após as filmagens, realizará a observação e o registro sistematizado dos seguintes comportamentos: (1) duração do tempo que meu(minha) filho(a) permanece perto do seu par realizando brincadeiras paralelas; (2) duração do tempo que meu(minha) filho(a) permanece perto do seu par realizando brincadeiras compartilhadas; (3) frequência na qual meu(minha) filho(a) responde a uma iniciativa de conversação do seu par dentro de um período de 10 segundos; (4) frequência que meu(minha) filho(a) inicia uma conversação com seu par.

Nos dois meses seguintes, a pesquisadora realizará semanalmente o treinamento intitulado “hora de brincar com um amigo” e o período de trinta minutos do(a) meu(minha) filho(a) brincar com o seu par. Quando alcançar o tempo de um mês do

treinamento, a pesquisadora irá filmar, observar e registrar novamente os comportamentos do(a) meu(minha) filho(a) descritos acima.

Após terminar o treinamento, a pesquisadora ficará por um mês apenas filmando, observando e registrando os comportamentos do(a) meu(minha) filho(a) a fim de verificar os efeitos da intervenção. Além disso, nesse período, a pesquisa irá reavaliar novamente o desenvolvimento do(a) meu(minha) filho(a) com o Inventário Portage Operacionalizado - IPO (Williams & Aiello, 2001).

Por fim, a pesquisadora voltará na escola uma vez por mês por um período de seis meses para reaplicar a intervenção, filmar, registrar e observar novamente os efeitos da intervenção sobre os comportamentos do(a) meu(minha) filho(a) descritos acima na interação com os demais alunos.

Além disso, a pesquisadora realizará entrevista com o professor(a) da sala de aula do(a) meu(minha) filho(a) antes de iniciar a intervenção e após finalizar a intervenção com perguntas sobre o desenvolvimento do(a) aluno(a) da sala com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com perguntas sobre a rotina escolar e as interações diárias dos alunos da sala de aula.

Estou ciente do período de pesquisa e dos procedimentos que serão realizados com meu(minha) filho(a), permito que o(a) meu(minha) filho(a) seja filmado(a) e observado(a) de maneira sistematizada e concordo que os dados observados sejam registrados por um roteiro de observação elaborado pela pesquisadora. As filmagens serão realizadas em ambientes diferentes da escola em que meu filho(a) está matriculado(a), como a sala de aula, o refeitório, o parquinho e a quadra de esportes. Nessas filmagens, estarão presentes a pesquisadora, a professora da sala de aula, meu(minha) filho(a) e os demais alunos que estão matriculados na sua sala de aula. As filmagens só acontecerão mediante a autorização dos pais de todas as crianças da sala de aula, da professora e da escola, bem como do assentimento das crianças. Sem essas autorizações e consentimentos nenhuma filmagem será realizada. As gravações realizadas durante as filmagens serão transcritas e utilizadas para analisar os efeitos da intervenção nos comportamentos de interação social dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e seus pares (alunos da sala de aula), assegurando o sigilo das informações e justificando-se assim a necessidade de gravação.

Estou ciente que a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa será voluntária, estando meu(minha) filho(a) à vontade para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não haverá prejuízos ou comprometimentos no relacionamento meu e/ou do(a) meu(minha) filho(a) com o pesquisador ou com a instituição responsável caso eu recuse a participação do meu filho(a) na pesquisa e/ou caso meu filho(a) recuse participar.

Fui informado(a) dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa para meu(minha) filho(a), tais como sentir desconforto, insegurança, timidez e/ou desinteresse durante o treinamento e os momentos de interagir com os pares ou ainda quanto a presença da pesquisadora durante as observações. No entanto, ao menor sinal desses riscos, a pesquisa será imediatamente interrompida e poderei reavaliar em conjunto com o meu(minha) filho(a) a continuidade de sua participação na pesquisa.

Estou ciente dos possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa que tem potencial para contribuir na promoção do desenvolvimento e a ampliação de comportamentos sociais do(a) meu(minha) filho(a) relacionadas a ficar junto com os pares, brincar com os pares e conversar com os pares, que são habilidades que colaboram para o bem estar e qualidade de vida das crianças e atuam como fatores de proteção para o seu desenvolvimento.

Além disso, fui informado que a pesquisadora estará disponível a qualquer momento para dialogar, seja por dúvidas, insatisfação, sugestões, dentre outras questões.

Além disso, concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa se tornem públicos, através da publicação de relatórios e trabalhos científicos, assegurando que a minha identidade e do meu(minha) filho(a) não serão reveladas. Os dados coletados durante a pesquisa serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Estou ciente que não haverá gasto ou ganho financeiro para meu(minha) filho(a), considerando que esta pesquisa está vinculada à escola em que meu(minha) filho(a) está regularmente matriculado e que a intervenção acontecerá no seu período de frequência regular. Além disso, estou ciente que devo ser ressarcido(a) de qualquer despesa que venha a ocorrer ou ainda indenizado por qualquer dano sofrido com sua realização.

Fui informado(a) que todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art 28, Inciso IV. Durante a coleta de dados, todos os dados coletados ficarão armazenados no drive pessoal das pesquisadoras, estando restritos para qualquer pessoa que não seja uma das pesquisadoras deste projeto. Após concluída a coleta de dados, o pesquisadora responsável realizará o download dos dados coletados para um HD externo, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Também fui informado(a) que ao final da pesquisa, a pesquisadora se compromete a me informar sobre os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível.

Por fim, estou ciente de que irei receber uma via deste termo, no qual constará o nome e o telefone da pesquisadora e de sua orientadora para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre o meu(minha) filho(a) a qualquer momento. Além disso, eu poderei ter acesso ao meu registro de consentimento entregue para a pesquisadora sempre que sentir necessidade.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu(minha) filho(a), na pesquisa e concordo que ele(a) participe. A pesquisadora me informou que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UFSCar. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está**

vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq), localizado no prédio da reitoria no Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Local e data \_\_\_\_\_

Participante da pesquisa \_\_\_\_\_

---

**Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa**

---

Jessica Zampieri

Psicóloga 06/153597

Mestranda em Educação Especial

Rod. Washington Luis, km 235 São Carlos

jessiczampieri@estudante.ufscar.br

---

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço

Rod. Washington Luis, km 235 São Carlos

gerusa@ufscar.br

## APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### RESPONSÁVEL DO ALUNO DA SALA DE AULA

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) menor \_\_\_\_\_, estou ciente que meu(minha) filho(a) foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EFEITOS DE INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS EM CRIANÇAS COM TEA, que tem como objetivo principal investigar os efeitos de um programa de intervenção mediada por pares para promover comportamentos sociais em alunos com TEA e seus pares na educação infantil, realizando o treinamento dos alunos da sala de aula e buscando verificar se esses comportamentos se mantêm generalizados ao longo de um período de seis meses.

Fui informado(a) que a participação do(a) meu(minha) filho(a) nesta pesquisa consistirá em receber um treinamento intitulado “hora de brincar com um amigo” que será realizado na escola regular no qual a pesquisadora ensinará habilidades de ficar junto com os pares, brincar com os pares e conversar com os pares durante horários e em ambientes diferentes da rotina escolar em sessões que serão realizadas três vezes por semana com uma duração de cerca 15 a 20 minutos. Após o fim de cada sessão de treinamento, meu(minha) filho(a) será convidado(a) pela pesquisadora para brincar com um aluno da sala de aula por um período de cerca de 30 minutos. Os alunos que formarão par com meu(minha) filho(a) irão mudar todos os dias para que ele(a) tenha a oportunidade de interagir com todos os alunos que fazem parte da sua sala de aula.

Estou ciente de que a pesquisa terá a duração de nove meses. Nos primeiros dois meses, a pesquisadora estará presente na escola acompanhando a rotina do(a) meu(minha) filho(a) e dos demais alunos da sua sala de aula e suas interações sociais com os pares. Nos dois meses seguintes, a pesquisadora realizará semanalmente o treinamento e o período de trinta minutos para cada aluno da sala de aula brincar com seu par. Após isso, a pesquisadora ficará por um mês observando os efeitos da intervenção nos comportamentos sociais dos alunos com os seus pares e depois, voltará na escola uma vez por mês por um período de seis meses para reaplicar a intervenção e observar novamente os seus efeitos. Além disso, a pesquisadora realizará entrevista com o professor(a) da sala de aula do(a) meu(minha) filho(a) antes de iniciar a intervenção e após finalizar a intervenção com perguntas sobre o desenvolvimento do(a) aluno(a) da sala com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com perguntas sobre a rotina escolar e as interações diárias dos alunos da sala de aula.

Permito que o(a) meu(minha) filho(a) seja filmado e observado(a) de maneira sistematizada durante o período de nove meses de realização da pesquisa.

Estou ciente que a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa será voluntária, estando meu(minha) filho(a) à vontade para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não haverá prejuízos ou comprometimentos no meu relacionamento e/ou no relacionamento do(a) meu(minha) filho(a) com a pesquisadora ou com a instituição responsável caso eu recuse a participação do meu(minha) filho(a) na pesquisa e/ou caso meu(minha) filho(a) recuse participar.

Fui informado(a) dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa para meu(minha) filho(a), tais como sentir desconforto, insegurança, timidez e/ou desinteresse durante o treinamento e/ou durante o período de trinta minutos de interação com os pares ou ainda quanto a presença da pesquisadora durante as observações. No entanto, ao menor sinal desses riscos, a pesquisa será imediatamente interrompida e poderei reavaliar em conjunto com o meu(minha) filho(a) a continuidade de sua participação na pesquisa.

Estou ciente dos possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa que tem potencial para contribuir na promoção do desenvolvimento e a ampliação de comportamentos sociais do(a) meu(minha) filho(a) relacionadas a ficar junto com os pares, brincar com os pares e conversar com os pares, que são habilidades que colaboram para o bem estar e qualidade de vida das crianças e atuam como fatores de proteção para o seu desenvolvimento.

Além disso, fui informado que a pesquisadora estará disponível a qualquer momento para dialogar, seja por dúvidas, insatisfação, sugestões, dentre outras questões.

Estou ciente e concordo que a pesquisadora realize filmagens durante a pesquisa. As filmagens serão realizadas em ambientes diferentes da escola em que meu filho(a) está matriculado(a), como a sala de aula, o refeitório, o parquinho e a quadra de esportes. Nessas filmagens, estarão presentes a pesquisadora, a professora da sala de aula, meu(minha) filho(a) e os demais alunos que estão matriculados na sua sala de aula. As filmagens só acontecerão mediante a autorização dos pais de todas as crianças da sala de aula, da professora e da escola, bem como do assentimento das crianças. Sem essas autorizações e consentimentos nenhuma filmagem será realizada. As gravações realizadas durante as filmagens serão transcritas e utilizadas para analisar os efeitos da intervenção nos comportamentos de interação social dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e seus pares (alunos da sala de aula), assegurando o sigilo das informações e justificando-se assim a necessidade de gravação.

Além disso, concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa se tornem públicos, através da publicação de relatórios e trabalhos científicos, assegurando que a minha identidade e do meu(minha) filho(a) não serão reveladas.

Estou ciente que não haverá gasto ou ganho financeiro para meu(minha) filho(a), considerando que esta pesquisa está vinculada à escola em que meu(minha) filho(a) está regularmente matriculado e que a intervenção acontecerá no seu período de frequência regular. Além disso, estou ciente que devo ser ressarcido(a) de qualquer despesa que venha a ocorrer ou ainda indenizado por qualquer dano sofrido com sua realização.

Fui informado(a) que todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art 28, Inciso IV. Durante a coleta de dados, todos os dados coletados

ficarão armazenados no drive pessoal das pesquisadoras, estando restritos para qualquer pessoa que não seja uma das pesquisadoras deste projeto. Após concluída a coleta de dados, o pesquisadora responsável realizará o download dos dados coletados para um HD externo, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Também fui informado(a) que ao final da pesquisa, a pesquisadora se compromete a me informar sobre os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível.

Por fim, estou ciente de que irei receber uma via deste termo, no qual constará o nome e o telefone da pesquisadora e de sua orientadora para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre o meu(minha) filho(a) a qualquer momento. Além disso, eu poderei ter acesso ao meu registro de consentimento entregue para a pesquisadora sempre que sentir necessidade.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu(minha) filho(a), na pesquisa e concordo que ele(a) participe. A pesquisadora me informou que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UFSCar. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq), localizado no prédio da reitoria no Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.**

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Local e data \_\_\_\_\_

Participante da pesquisa \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa**

---

Jessica Zampieri

Psicóloga 06/153597  
Mestranda em Educação Especial  
Rod. Washington Luis, km 235 São Carlos  
jessiczampieri@estudante.ufscar.br

---

Profa. Dra. Gêrusa Ferreira Lourenço  
Rod. Washington Luis, km 235 São Carlos  
gerusa@ufscar.br

## **APÊNDICE K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **PROFESSOR(A) PARTICIPANTE**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa EFEITOS DE INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS EM CRIANÇAS COM TEA, que tem como objetivo principal investigar os efeitos de um programa de intervenção mediada por pares para promover comportamentos sociais em alunos com TEA e seus pares na educação infantil, realizando o treinamento dos alunos da sala de aula e buscando verificar se esses comportamentos se mantêm generalizados ao longo de um período de seis meses.

Essa pesquisa consiste em realizar um treinamento intitulado “hora de brincar com um amigo” para os alunos da sua sala de aula, no qual a pesquisadora ensinará habilidades de ficar junto com os pares, brincar com os pares e conversar com os pares durante horários e em ambientes diferentes da rotina escolar em sessões que serão realizadas três vezes por semana com uma duração de cerca 15 a 20 minutos. Após o fim de cada sessão de treinamento, seus alunos serão convidados pela pesquisadora para brincar com outro aluno da sala de aula por um período de cerca de 30 minutos. Os pares que serão formados entre os alunos irão mudar todos os dias para que cada aluno tenha a oportunidade de interagir com os demais alunos que fazem parte da sua sala de aula.

Estou ciente de que a pesquisa a ser realizada terá a duração de nove meses. No primeiro mês, a pesquisadora estará presente na escola acompanhando a rotina da minha sala de aula e as interações entre os meus alunos. Além disso, fui informado(a) que serei entrevistado(a) pela pesquisadora com perguntas sobre o desenvolvimento do(a) meu(minha) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com perguntas sobre a rotina escolar e as interações diárias dos meus alunos na escola.

No segundo mês, a pesquisadora realizará filmagens das interações do(a) meu(minha) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com os demais alunos da sala de aula três vezes por semana com sessões de quarenta minutos diários. Nos dois meses seguintes, a pesquisadora realizará semanalmente o treinamento intitulado “hora de brincar com um amigo” e o momento dos meus alunos brincarem formando pares.

As filmagens serão realizadas em ambientes diferentes da escola em que trabalho, como a sala de aula, o refeitório, o parquinho e a quadra de esportes. Nessas filmagens, eu estarei presente junto com a pesquisadora e os alunos da minha sala de aula. As filmagens só acontecerão mediante a minha autorização, a autorização dos pais de todas as crianças da sala de aula, da escola, bem como do assentimento das crianças. Sem essas autorizações e consentimentos nenhuma filmagem será realizada. As gravações realizadas durante as filmagens serão transcritas e utilizadas para analisar os efeitos da intervenção nos comportamentos de interação social dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e seus pares (alunos da sala de aula), assegurando o sigilo das informações e justificando-se assim a necessidade de gravação.

Quando alcançar o tempo de um mês do treinamento, a pesquisadora irá filmar, observar e registrar novamente os comportamentos do(a) meu(minha) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Após terminar o treinamento, estou ciente de que serei entrevistado(a) novamente pela pesquisadora com perguntas sobre os efeitos da intervenção que foi realizada nos comportamentos sociais dos alunos da minha sala de aula e com perguntas sobre o desenvolvimento do(a) meu(minha) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, a pesquisadora ficará por um mês filmando, observando e registrando os comportamentos do(a) meu(minha) aluno(a) com TEA a fim de verificar os efeitos da intervenção. A pesquisa também irá reavaliar novamente o desenvolvimento do(a) meu(minha) aluno(a) com TEA com o Inventário Portage Operacionalizado - IPO (Williams & Aiello, 2001).

Por fim, a pesquisadora voltará na minha sala de aula uma vez por mês por um período de seis meses para reaplicar o treinamento com a sala de aula toda e para permitir que os alunos formem novamente pares, além de filmar, registrar e observar novamente os efeitos da intervenção sobre os comportamentos do(a) meu(minha) aluno(a) com TEA na interação com os seus pares.

Fui informado(a) que poderei ser exposto(a) a riscos, como me sentir incomodado(a), constrangido(a) ou desconfortável com a presença da pesquisadora na escola e/ou durante as entrevistas. Contudo, a pesquisadora estará disponível a qualquer momento para conversar e esclarecer quaisquer dúvidas e/ ou perguntas minhas. Além disso, se eu me sentir exposto(a) a esses riscos, a qualquer momento posso solicitar pausar a pesquisa e a pesquisadora estará disponível para conversarmos e pensarmos em formas de sanar ou amenizar a situação.

Também estou ciente dos possíveis benefícios desta pesquisa, na qual poderei contribuir com a pesquisadora para promover o desenvolvimento e a ampliação de comportamentos sociais dos meus alunos relacionadas a ficar junto com os pares, brincar com os pares e conversar com os pares, que são habilidades que colaboram para o bem estar e qualidade de vida das crianças e atuam como fatores de proteção para o seu desenvolvimento.

Estou ciente que posso escolher se quero participar ou não da pesquisa e mesmo que concorde em participar inicialmente, posso pedir para desistir a qualquer momento e não haverá nenhum problema em relação à escola ou na relação da pesquisadora comigo.

Os pais ou responsáveis dos alunos foram informados sobre a pesquisa e sobre todas as etapas e procedimentos que serão realizados e concordam que seus filhos participem.

Fui informado(a) que os resultados desta pesquisa serão apresentados apenas em eventos e publicações científicas, independentemente dos resultados finais, mas o meu nome e o nome dos meus alunos e suas familiares não serão em nenhum momento informados.

Fui informado(a) que todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art 28, Inciso IV. Durante a coleta de dados, todos os dados coletados

ficarão armazenados no drive pessoal das pesquisadoras, estando restritos para qualquer pessoa que não seja uma das pesquisadoras deste projeto. Após concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável realizará o download dos dados coletados para um HD externo, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Também fui informado(a) que ao final da pesquisa, a pesquisadora se compromete a me informar sobre os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível.

Além disso, estou ciente de que não receberei dinheiro ou qualquer outro recurso por participar dessa pesquisa.

Por fim, estou ciente de que irei receber uma via deste termo, no qual constará o nome e o telefone da pesquisadora e de sua orientadora para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre o meu(minha) filho(a) a qualquer momento. Além disso, eu poderei ter acesso ao meu registro de consentimento entregue para a pesquisadora sempre que sentir necessidade.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu(minha) filho(a), na pesquisa e concordo que ele(a) participe. A pesquisadora me informou que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UFSCar. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq), localizado no prédio da reitoria no Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.**

**O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.**

Local e data \_\_\_\_\_

Participante da pesquisa \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa**

---

Jessica Zampieri/Psicóloga 06/153597  
Mestranda em Educação Especial  
Rod. Washington Luis, km 235 São Carlos  
[jessiczampieri@estudante.ufscar.br](mailto:jessiczampieri@estudante.ufscar.br)

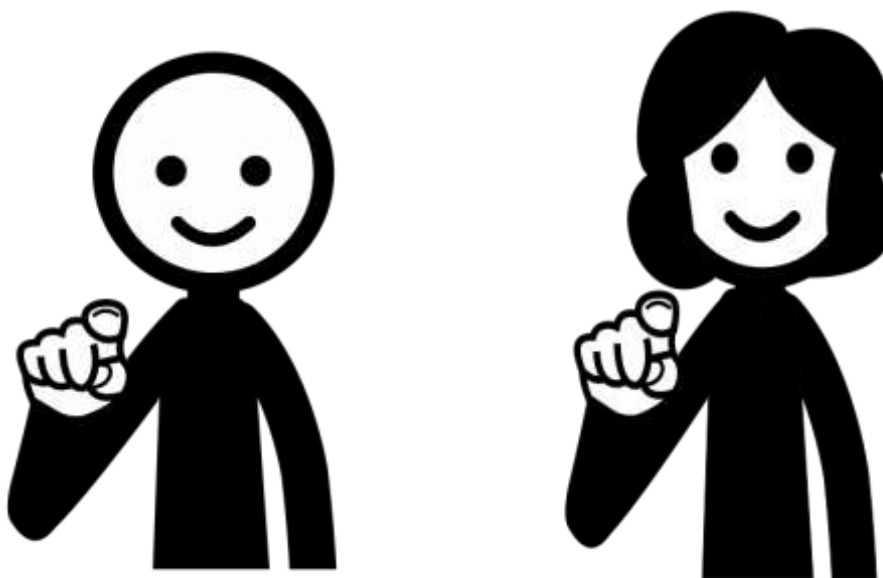
---

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço  
Rod. Washington Luis, km 235 São Carlos  
gerusa@ufscar.br

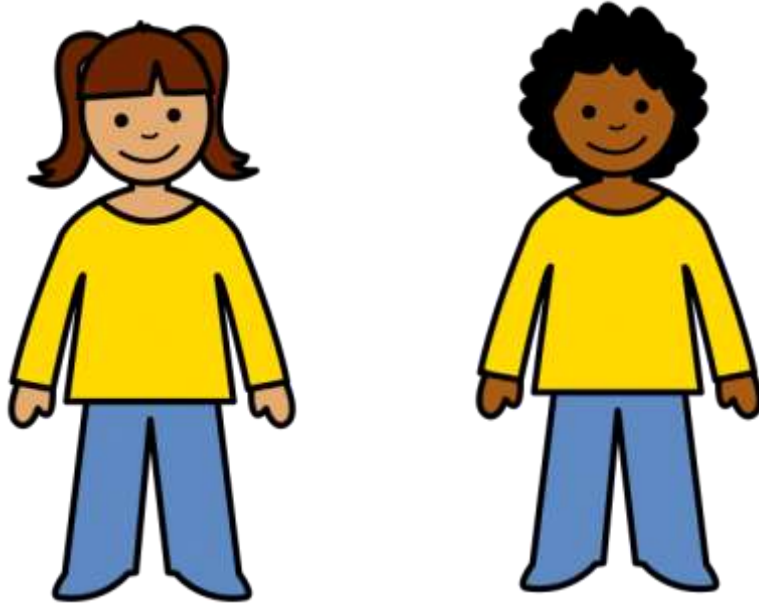
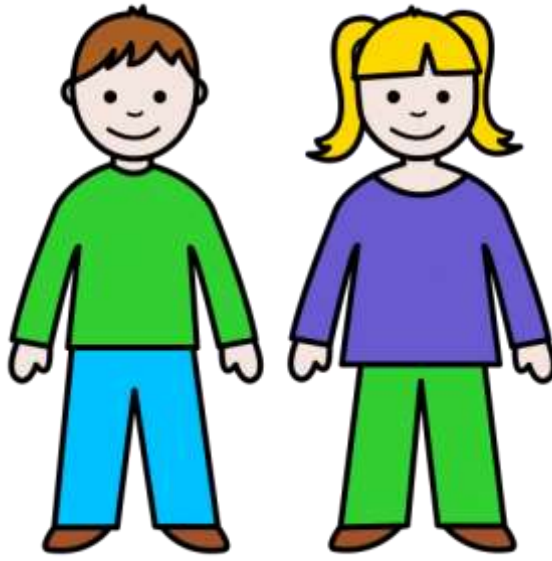
## APÊNDICE L - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

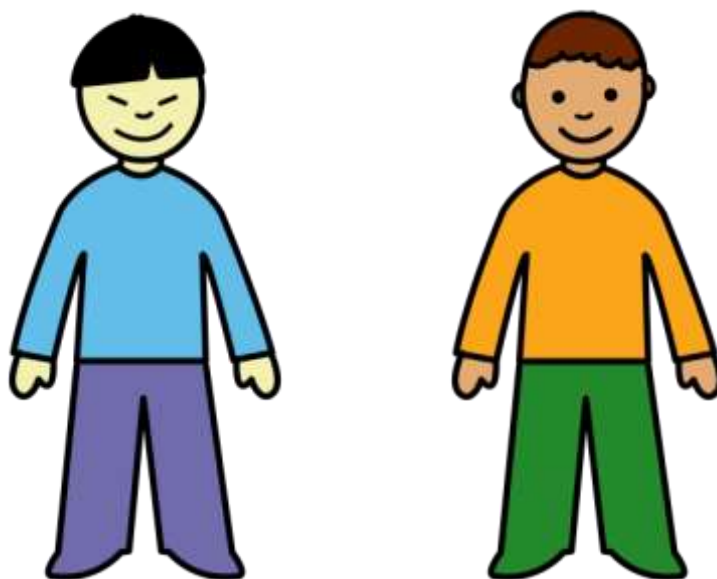
### ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa EFEITOS DE INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS EM CRIANÇAS COM TEA.

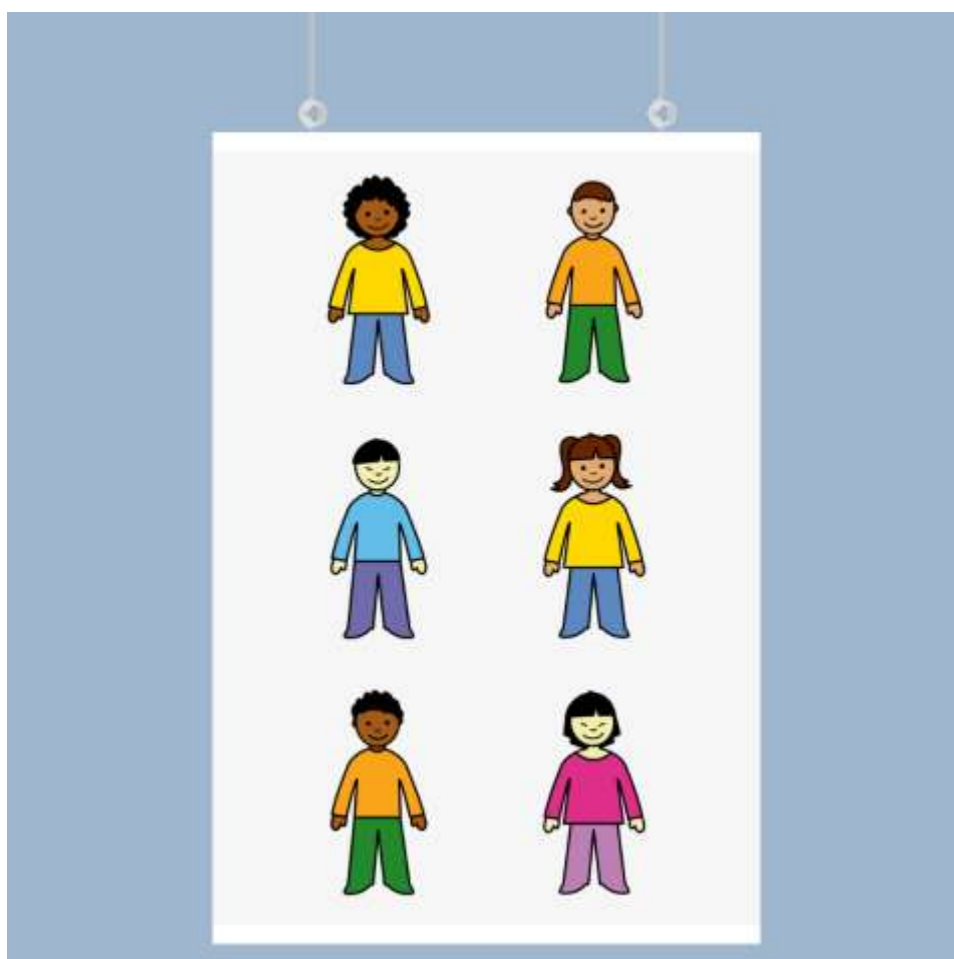


Nesta pesquisa, você e os alunos da sua sala de aula participarão de uma atividade chamada “**HORA DE BRINCAR COM UM AMIGO**”.



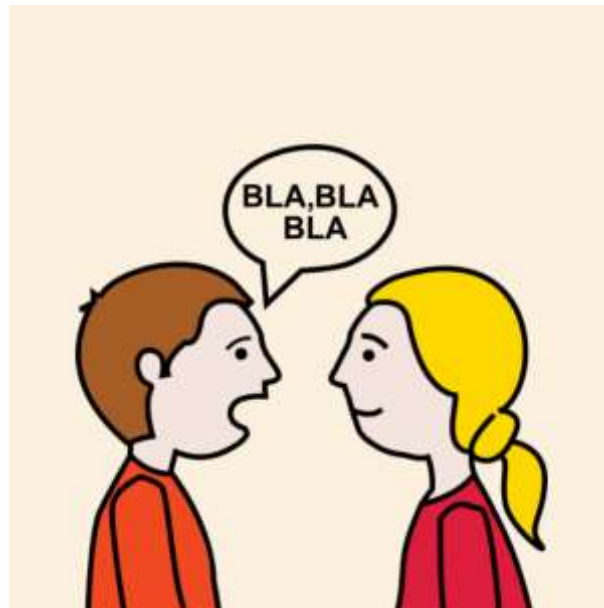


Sempre quando for “a hora de brincar com um amigo”, eu vou colocar a sua foto junto com a de outro aluno da sua sala em um painel.



Eu vou mostrar fotos e desenhos de como você pode ficar perto desse amigo, brincar junto com esse amigo e conversar com esse amigo.





Depois, você terá um tempo de trinta minutos para fazer todas essas coisas que irei ensinar com seu amigo do dia.



Cada dia você terá um amigo diferente e assim, terá a oportunidade de brincar com todos os alunos que estudam junto com você na sua sala de aula, com os alunos que já são seus amigos e com os alunos que ainda não são seus amigos. E

assim, você poderá continuar passando tempo com seus amigos e poderá fazer novos amigos.



Durante a pesquisa, eu irei filmar você junto com seu amigo, brincando com seu amigo e conversando com seu amigo do dia. Isso me ajudará a saber se o treinamento que realizei com vocês pode te ajudar a passar mais tempo com seus amigos e a fazer novos amigos.





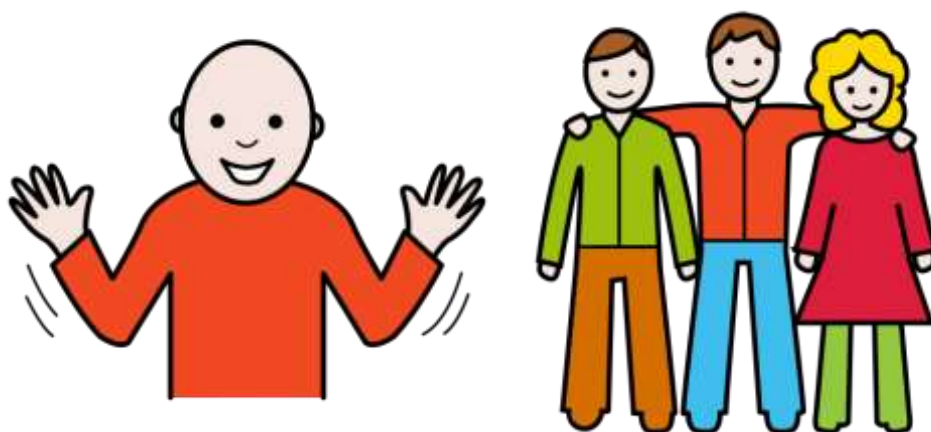
Você poderá se sentir um pouco incomodado com a minha presença, pois não sou o seu professor e poderá também se sentir cansado ou com vergonha quando for brincar com seus amigos do dia.



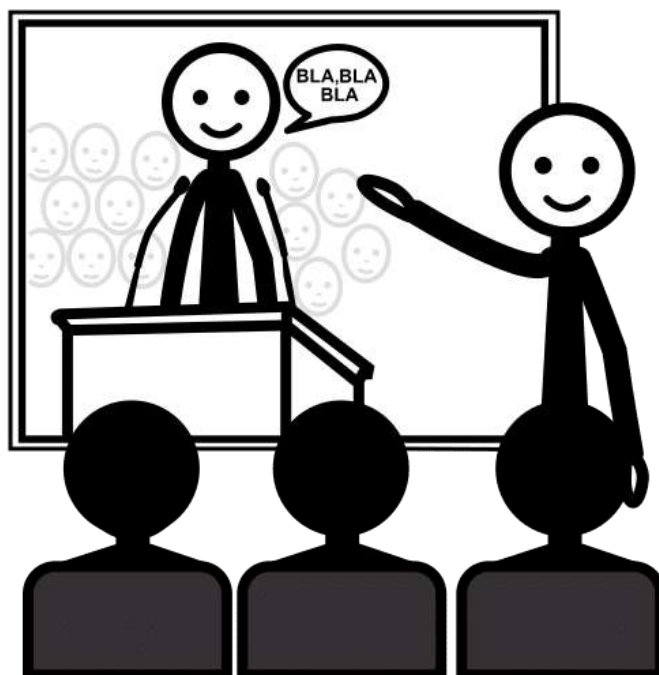
Se você se sentir assim como nas imagens, você pode pedir para parar ou sair da pesquisa.



Você também poderá ter benefícios com essa pesquisa, como conhecer novos amigos e aprender a ficar mais tempo com os seus amigos, brincar junto com seus amigos e conversar mais com seus amigos.



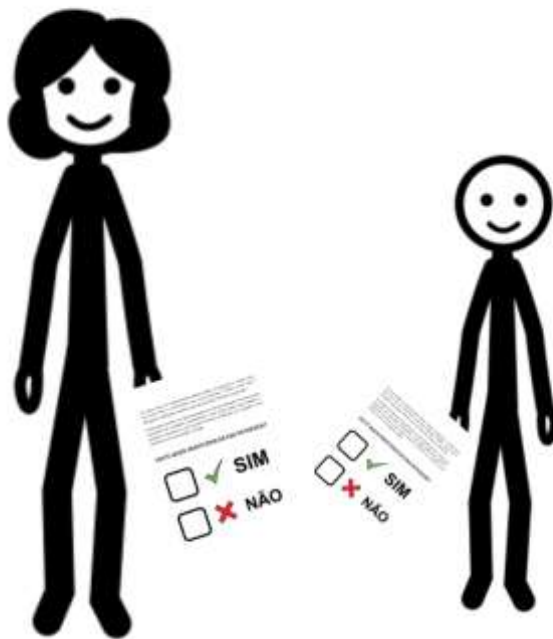
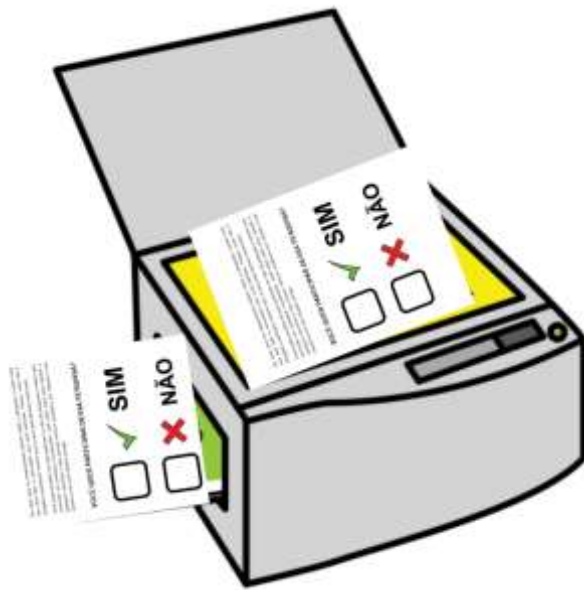
Os resultados desta pesquisa serão apresentados apenas em eventos e publicações científicas, independentemente dos resultados finais, mas o seu nome não será em nenhum momento informado.



Seus pais foram informados que não receberão dinheiro ou qualquer outro recurso por participar dessa pesquisa.



Você ficará com uma cópia desses papéis para levar para casa.

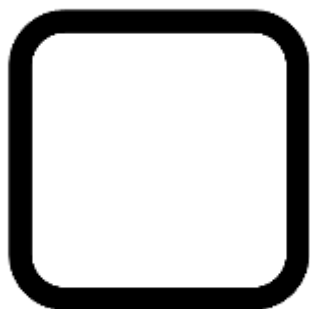


Os seus pais ou responsáveis sabem sobre a pesquisa e sobre tudo que será feito e concordam que você participe. Porém, você não é obrigado a participar, mesmo que os seus pais tenham autorizado.

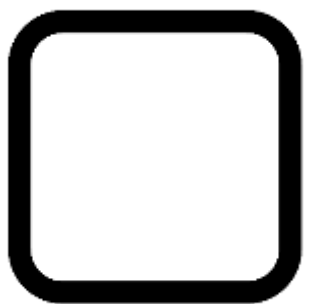
Você pode escolher se quer participar ou não da pesquisa e mesmo que concorde em participar inicialmente, você pode pedir para desistir a

qualquer momento e não haverá nenhum problema em relação a sua escola ou em sua relação comigo.

**VOCÊ QUER PARTICIPAR DESSA PESQUISA?**



**SIM**



**NÃO**

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.**

XXXX, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Jessica Zampieri Psicóloga 06/153597	Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço
---	--------------------------------------

Mestranda em Educação Especial Rod. Washington Luis, km 235 São Carlos jessiczampieri@estudante.ufscar.br	Rod. Washington Luis, km 235 São Carlos <a href="mailto:gerusa@ufscar.br">gerusa@ufscar.br</a>
--	--

## APÊNDICE M - PROTOCOLO DE REGISTRO DE FREQUÊNCIA

### Registro de Frequência por Minuto

Comportamento observado:

Data:

Observador:

Horário de início:

Horário de Término:

Nº da sessão de treinamento:

Nome do aluno observado:

Ambiente da escola:

Etapa: ( ) Linha de base ( ) Intervenção ( ) Sondagem ( ) Manutenção

**1 Minuto:**      **Frequência total RC:**                      **Frequência total OR:**                      **Frequência total IC:**


**2 Minutos:**      **Frequência total RC:**                      **Frequência total OR:**                      **Frequência total IC:**


**3 Minutos:**      **Frequência total RC:**                      **Frequência total OR:**                      **Frequência total IC:**


**4 Minutos:**      **Frequência total RC:**                      **Frequência total OR:**                      **Frequência total IC:**


**5 Minutos:**      **Frequência total RC:**                      **Frequência total OR:**                      **Frequência total IC:**


Frequência total em 5 minutos:

**RC:**

**OR:**

**IC:**

<b>Legenda:</b>
<b>RC</b> - Responder uma iniciativa de conversação do seu par dentro de um período de 10 segundos.
<b>OR</b> - Oportunidade de ocorrência de responder uma iniciativa de conversação do seu par dentro de um período de 10 segundos.
<b>IC</b> - Frequência de iniciar uma conversação com seu par.

## APÊNDICE N - PROTOCOLO DE REGISTRO DE DURAÇÃO

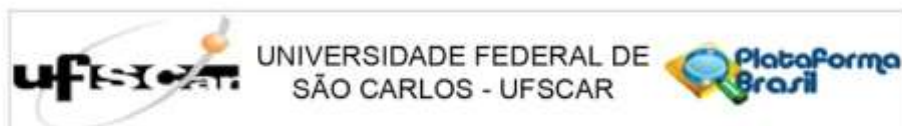
### Registro de Duração por Minuto

Data: \_\_\_\_\_ Ambiente: \_\_\_\_\_  
 Aluno: \_\_\_\_\_ Observador: \_\_\_\_\_  
 Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de Término: \_\_\_\_\_  
 N° da sessão de treinamento: \_\_\_\_\_  
 Ambiente da escola: \_\_\_\_\_  
 Etapa: ( ) Linha de base ( ) Sondagem ( ) Manutenção

<b>Legenda:</b>
<b>BP</b> - duração do tempo que o aluno com TEA permanece perto do seu par realizando brincadeiras paralelas.
<b>BC</b> - duração do tempo que o aluno com TEA permanece perto do seu par realizando brincadeiras compartilhadas.
<b>Contexto:</b> tipo de brincadeira, n° de pares, brigas/ conflitos, interações positivas...

Comp.	Início	Fim	Total (seg)	Comp.	Início	Fim	Total (seg)	Comp.	Início	Fim	Total (seg)	Comp.	Início	Fim	Total (seg)
	Início	Fim	Total (seg)		Início	Fim	Total (seg)		Início	Fim	Total (seg)		Início	Fim	Total (seg)
Comp.	Início	Fim	Total (seg)	Comp.	Início	Fim	Total (seg)	Comp.	Início	Fim	Total (seg)	Comp.	Início	Fim	Total (seg)
Comp.	Início	Fim	Total (seg)	Comp.	Início	Fim	Total (seg)	Comp.	Início	Fim	Total (seg)	Comp.	Início	Fim	Total (seg)

## ANEXO A - PARECER APROVADO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EFEITOS DE INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS EM CRIANÇAS COM TEA

**Pesquisador:** Jessica Zampieri

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 82690824.6.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.314.022

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos *Apresentação do Projeto*, *Objetivo da Pesquisa*, e *Avaliação dos Riscos e Benefícios* foram copiadas do arquivo *Informações Básicas da Pesquisa*.

#### Resumo:

Nesta pesquisa, pretende-se investigar os efeitos de um programa de intervenção mediada por pares para promover comportamentos sociais em três alunos com TEA de 5 anos e seus pares em uma escola de educação infantil de aplicação de uma universidade federal do interior de São Paulo, realizando o treinamento de todos os alunos da sala de aula e buscando verificar se esses comportamentos se mantêm generalizados ao longo de um período de seis meses. O programa de intervenção foi estruturado com referência ao estudo de Laushey & Heflin (2000). Para alcançar esses objetivos, será realizado um delineamento ABA. Inicialmente, pretende-se realizar uma fase preliminar constituída pelos procedimentos éticos, seleção dos participantes, entrevista com os professores das salas de aula e avaliação dos alunos com o Inventário Portage Operacionalizado. Em seguida, será iniciada a fase de linha de base, composta pela observação e registro das variáveis dependentes durante um período de quatro semanas. Após, será realizada a intervenção por um período de dois meses com três sessões semanais com uma duração média de trinta minutos em cada sessão. Com o fim da intervenção, terá-se

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA  
**UF:** SP **Município:** SÃO CARLOS **CEP:** 13.565-905  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.314.022

Ausência	TCLE_responsavel_aluno_modificado_versao1.pdf	14/11/2024 16:24:29	Jessica Zampieri	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos_educacao_infantil_modificado_versao1.pdf	14/11/2024 16:20:43	Jessica Zampieri	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor_participante_modificado_versao1.pdf	14/11/2024 16:13:32	Jessica Zampieri	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel_do_aluno_com_tea_modificado_versao1.pdf	14/11/2024 16:12:16	Jessica Zampieri	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_modificado_versao1.pdf	14/11/2024 16:06:14	Jessica Zampieri	Aceito
Declaração de concordância	anuencia.pdf	26/08/2024 07:41:54	Jessica Zampieri	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	20/08/2024 11:39:33	Jessica Zampieri	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 20 de Dezembro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Sonia Regina Zerbetto**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cophumanos@ufscar.br

## **ANEXO B - EXEMPLOS DE CHECKLISTS DO INVENTÁRIO PORTAGE OPERACIONALIZADO - IPO**

### **Socialização - 0 a 1 ano**

- 01 - Observa uma pessoa movimentando-se em seu campo visual.
- 02 - Sorri em resposta à atenção do adulto.
- 03 - Vocaliza em resposta à atenção.
- 04 - Olha para sua própria mão, sorrindo ou vocalizando.
- 05 - Responde a seu círculo familiar, sorrindo, vocalizando ou parando de chorar.
- 06 - Sorri em resposta à expressão facial dos outros.
- 07 - Sorri e vocaliza ao ver sua imagem no espelho.
- 08 - Acaricia ou toca no rosto de adultos (puxa cabelo, nariz, óculos, etc.).
- 09 - Estende a mão em direção a um objeto oferecido.
- 10 - Estende os braços em direção a pessoas familiares.
- 11 - Estende a mão e toca sua imagem refletida no espelho.
- 12 - Segura e examina por 1 minuto um objeto que lhe foi dado.
- 13 - Sacode ou aperta um objeto colocado em sua mão, produzindo sons involuntários.
- 14 - Brinca sozinho por 10 minutos.
- 15 - Procura contato visual quando alguém lhe dá atenção por 2 a 3 minutos. 16 - Brinca sozinho sem reclamar por 15 a 20 minutos, próximo de um adulto. 17 - Vocaliza para obter atenção.
- 18 - Imita adulto em brincadeiras de esconde-esconde.
- 19 - Bate palmas, imitando um adulto.
- 20 - Acena a mão, imitando um adulto.

- 21 - Ergue os braços para expressar “grande”, imitando um adulto.
- 22 - Oferece algo, mas nem sempre entrega.
- 23 - Abraça, acaricia e beija familiares.
- 24 - Responde ao próprio nome, olhando ou estendendo o braço para ser pego.
- 25 - Aperta ou sacode um brinquedo para produzir sons, em imitação.
- 26 - Manipula brinquedo ou objeto.
- 27 - Estende um brinquedo ou objeto a um adulto e o entrega.
- 28 - Imita movimentos de outras crianças ao brincar.

### **Socialização - 1 a 2 anos**

- 29 - Imita um adulto em uma tarefa simples.
- 30 - Brinca ao lado de outra criança, cada uma realizando tarefas diferentes
- 31 - Toma parte em uma brincadeira com outra criança por 2 a 5 minutos.
- 32 - Aceita a ausência dos pais, embora possa reclamar.
- 33 - Explora ativamente seu meio ambiente.
- 34 - Realiza atividade manipulativa com outra pessoa.
- 35 - Abraça e carrega uma boneca ou brinquedo macio.
- 36 - Repete ações que produzem risos e atenção.
- 37 - Dá um livro para que um adulto o leia ou para que ambos o compartilhem. 38 - Puxa uma pessoa a mostrar-lhe algo.
- 39 - Retira a mão ou diz "não" quando está próximo de um objeto não permitido e alguém o lembra disto.
- 40 - Quando colocado em sua cadeira ou trocador espera ser atendido.
- 41 - Brinca com 2 ou 3 crianças da sua idade.
- 42 - Compartilha um objeto ou alimento com outra criança.

43 - Cumprimenta colegas ou adultos quando lembrado.

### **Socialização - 2 a 3 anos**

44 - Obedece às ordens dos pais pelo menos  $\frac{1}{2}$  das vezes.

45 - Busca / leva um objeto ou pessoa, quando solicitado.

46 - Presta atenção à estória ou música por 5 a 10 min.

47 - Diz "Por favor" ou "Obrigado" quando lembrado.

48 - Tenta ajudar os pais a executarem tarefas realizando parte da mesma.

49 - Brinca de usar roupas de adultos.

50 - Faz uma escolha quando indagado.

51 - Demonstra entender sentimentos, expressando-os.

### **Socialização - 3 a 4 anos**

52 - Canta e dança ao ouvir músicas.

53 - Segue regras de um jogo imitando ações de outras crianças.

54 - Cumprimenta pessoas familiares sem ser lembrado.

55 - Seguem regras em jogos de grupos dirigidos por adultos.

56 - Pede permissão para brincar com um brinquedo que está sendo usado por outra criança.

57 - Diz "Por favor" e "Obrigado" sem ser lembrado  $\frac{1}{2}$  das vezes.

58 - Atende ao telefone, chamando um adulto e falando com pessoas familiares.

59 - Espera a sua vez.

60 - Segue regras em jogos dirigidos por uma criança mais velha.

61 - Obedece às ordens de um adulto 75% das vezes. (3 vezes a cada 4 tentativas).

62 - Permanece em seu próprio quintal ou jardim.

63 - Brinca perto de outras crianças conversando com elas enquanto trabalha em um projeto próprio (30 min.).