

Efeitos da tutoria por pares em comportamentos de uma menina com Transtorno do Espectro Autista em contexto escolar¹

Effects of peer tutoring on behaviors of a young girl with autism in a school context

Efectos de la tutoría entre pares sobre los comportamientos de una niña con autismo en un contexto escolar

Nassim Chamel Elias 

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

nchamel@terra.com.br

Ingrid Antochio 

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

ingrid.antochio@estudante.ufscar.br

Recebido em 25 de outubro de 2024

Aprovado em 09 de setembro de 2026

Publicado em 21 de setembro de 2026

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social que podem prejudicar o desenvolvimento da criança em ambiente social, principalmente escolar, visto que os pares possuem pouco ou nenhum repertório adequado para lidar com comportamentos que divergem daqueles que observam na maioria dos indivíduos. Este estudo buscou avaliar os efeitos do uso de situações estruturadas de interação social com o apoio de tutoria por pares sobre os comportamentos sociais adequados e inadequados de uma menina com diagnóstico de TEA. Participaram 13 alunos típicos que fizeram o papel de tutores individuais e uma aluna com TEA, todos matriculados no 1º ano do ensino fundamental de uma escola regular. Houve um pré-treino de tutoria com os pares para direcionar as interações entre eles. Com o uso do delineamento de reversão ABAB, foram realizadas 21 sessões utilizando diário de campo e tabela para registro das variáveis dependentes. Os resultados mostraram aumento nas respostas sociais e adequadas da criança-alvo em sala de aula, mas elas não foram totalmente generalizadas para ambientes externos. Conclui-se que situações estruturadas

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) por meio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), Processo# 88881.974135/2024-01.

de interação social com o apoio de tutoria por pares é uma estratégia promissora sobre os comportamentos sociais de alunos com TEA, apesar das respostas não terem sido totalmente generalizadas para ambientes externos.

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

ABSTRACT

Autism spectrum disorder (ASD) is characterized by persistent deficits in communication and social interaction that can impair the development of children in a social environment, especially school, since peers have little or no adequate repertoire to deal with behaviors that differ from those observed in most individuals. This study sought to evaluate the effects of the use of structured social interaction situations with the support of peer tutoring on the appropriate and inappropriate social behaviors of a girl diagnosed with ASD. The participants were thirteen typical students who played the role of individual tutors and a student with ASD, all enrolled in the 1st year of elementary school in a regular school. There was pre-training of tutoring with the peers to direct the interactions between them. Using the ABAB reversal design, 21 sessions were held, and field diaries and tables were used to record the dependent variables. The results showed an increase in the social and proper responses of the target child in the classroom, but these improvements were not fully generalized to outdoor environments. It is concluded that structured situations of social interaction with the support of peer tutoring are a promising strategy for improving the social behaviors of students with ASD.

Keywords: Special Education; Autism Spectrum Disorder; Peer Tutoring.

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación y la interacción social que pueden perjudicar el desarrollo del niño en un entorno social, especialmente en la escuela, ya que los compañeros tienen poco o ningún repertorio adecuado para lidiar con comportamientos que difieren de los que observan en la mayoría de los individuos. Este estudio buscó evaluar los efectos del uso de situaciones estructuradas de interacción social con el apoyo de la tutoría entre pares sobre las conductas sociales apropiadas e inapropiadas de una niña diagnosticada con TEA. Participaron 13 alumnos típicos que desempeñaron el papel de tutores individuales y una alumna con TEA, todos ellos matriculados en 1º de Educación Primaria en un colegio regular. Hubo una formación previa de tutoría con los pares para dirigir las interacciones entre ellos. Utilizando el diseño de reversión ABAB, se llevaron a cabo 21 sesiones utilizando un diario de campo y una tabla para registrar las variables dependientes. Los resultados mostraron un aumento en las respuestas sociales y apropiadas de la niña objetivo en el aula, pero no se generalizaron completamente a entornos al aire libre. Se concluye que las situaciones estructuradas de interacción social con el apoyo de la tutoría entre pares es una estrategia prometedora sobre las conductas sociales de los estudiantes con TEA.

Palabras clave: Educación especial; Trastorno del Espectro Autista; Tutoría entre pares.

Introdução

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR; Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2023) caracteriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos e pela presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos. Os déficits nos desvios de linguagem, na cognição e na interação social se diferenciam a depender da intensidade (níveis 1, 2 e 3, conforme APA, 2023), ou seja, pessoas com TEA apresentam um repertório comportamental diferente umas das outras (Carvalho, 2012). As características aparecem no início do desenvolvimento e em proporções variadas (González *et al.*, 2021).

Ainda segundo o DSM-5-Revisado (APA, 2023, p.36), os déficits na comunicação e na interação social incluem “déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e habilidades no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos”. Carvalho (2012, p.3) comenta que “as habilidades sociais são comportamentos específicos que resultam em interações sociais positivas e abrangem tanto comportamentos verbais como não-verbais necessários para uma comunicação interpessoal efetiva”.

Wing (1997) e Carvalho (2012) listam as características da interação social em indivíduos com TEA de acordo com quatro categorias: Isolamento Social (as poucas interações existentes são de características físicas, como o toque, tem a função de satisfazer algum desejo imediato que, ao ser suprido, faz que a criança retorne ao isolamento e à indiferença); Interação Passiva (embora aceitem o contato social de outras pessoas, os indivíduos com TEA se mantêm passivos, sua iniciativa depende sempre de outra pessoa); Interação Ativa (o indivíduo inicia a interação social espontaneamente, mas ainda de forma inadequada, principalmente com adultos); e Interação Hiperformal (indivíduos que alcançam um bom desenvolvimento da linguagem, utilizam padrões de conduta e fala, conservando normas rígidas de interação social, mas podem conseguir manter um diálogo adequado).

Del Prette e Del Prette (2005) sugerem que as habilidades sociais se aplicam às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que

contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. As habilidades sociais representam um conjunto de comportamentos apresentados em um determinado contexto que expressa sentimentos e opiniões do indivíduo de modo pertinente à situação, facilita a iniciação e manutenção de relações sociais positivas e resulta em ajustamento escolar satisfatório (Carvalho, 2012). Sua aprendizagem se inicia na infância, inicialmente com a família, e, posteriormente, em diversos contextos mais amplos como a escola e a comunidade (Del Prette; Del Prette, 1999; Carvalho, 2012).

Pessoas com TEA apresentam dificuldades em desenvolver as habilidades sociais, e, dessa forma, a presença de outros indivíduos nos diferentes espaços educacionais e culturais, em diferentes contextos, pode estimular a socialização. Portanto, a escola contribui para o desenvolvimento pessoal e social, proporcionando uma trajetória mais adaptativa e funcional (Gonzalez *et al.*, 2021; Ramos, 2019). O contexto escolar promove espaços de aprendizagem e de interação com outras crianças da mesma faixa etária e essa convivência proporciona modelos de interação (Silva, 2018).

Alguns autores afirmam que a Intervenção Mediada por Pares (IMP) e a tutoria por pares vêm sendo usadas como ferramentas eficazes no processo de inclusão escolar de forma a beneficiar todos os estudantes, tutores e alunos da Educação Especial, colaborando com o desempenho nas habilidades acadêmicas e nas relações sociais (Bastos *et al.*, 2018; Carvalho *et al.*, 2016; Fernandes; Costa, 2015; Ramos, 2021; Tournaki; Criscitiello, 2003).

Steinbrenner *et al.* (2020) indicam a IMP como uma prática baseada em evidências para pessoas com TEA. Watkins *et al.* (2015) entendem a IMP como uma estratégia eficaz para desenvolver habilidades sociais e acadêmicas de crianças com TEA e seus pares por meio da interação, sendo que os pares geralmente são crianças com desenvolvimento típico e de idade similar ao da criança com TEA. Ramos *et al.* (2021) mencionam que a IMP é uma intervenção viável para escolas brasileiras por ser de fácil aplicação e coerente com ambientes naturalísticos e que os ganhos tendem a ser mantidos justamente por ser desenvolvida em um ambiente que a criança frequenta diariamente.

As IMPs consistem em estratégias nas quais pares com desenvolvimento típico são ensinados a promover oportunidades de interação social, comunicação e participação de crianças com TEA em contextos naturais, como sala de aula, recreação e atividades em

grupo. Essas intervenções podem assumir diferentes formatos, como o treinamento direto de pares para iniciar interações sociais, o uso de tutoria entre pares, grupos estruturados de brincadeiras, aprendizagem cooperativa e atividades compartilhadas mediadas por adultos. Em geral, os pares aprendem a modelar comportamentos sociais apropriados, oferecer pistas, reforçar respostas sociais e ampliar episódios de interação, favorecendo a generalização das habilidades sociais para ambientes cotidianos. Por ocorrerem em ambientes naturais e envolverem contingências sociais típicas do cotidiano, tais intervenções são consideradas estratégias com alta validade social e potencial de manutenção a longo prazo (Chan et al., 2009; Watkins et al., 2015).

A IMP tem por função garantir que a implementação atenda fidedignamente o modo como determinada pesquisa foi planejada, cujos resultados evidenciem sua eficácia, usando protocolos. Já a tutoria por pares não segue necessariamente o mesmo protocolo da IMP, pode haver ausência de instrumentos, por exemplo, com critérios para seleção dos tutores (esses podem ser escolhidos por apreciação). A terminologia “tutoria por pares” ainda é pouco usada em estudos nacionais sobre o tema (Ramos, 2018). Marins (2019) defende que a tutoria por pares é uma estratégia para a atenção à diversidade, que possibilita ao aluno com dificuldade (tutorado) e para aquele que colabora na aprendizagem (tutor) uma oportunidade de aprofundarem seus conhecimentos. Destaca-se que o aluno tutor não substitui o papel do professor, sua ação deve ser vista como um trabalho paralelo e simultâneo ao do professor.

Laushey e Heflin (2000) realizaram um estudo no modelo de tutoria por pares da mesma idade com duas classes de diferentes escolas com 25 alunos na fase pré-escolar em cada classe composta por estudantes com desenvolvimento típico e atípico. Participaram da pesquisa os alunos de cada classe com idade de 5 anos, um professor e dois profissionais de apoio. Em cada classe, havia uma criança do sexo masculino com diagnóstico de TEA (uma no nível 1 de apoio e outra no nível 3) e as outras eram crianças neurotípicas. As crianças com TEA apresentavam diversas habilidades, mas, socialmente, faziam pouco contato visual e apresentavam dificuldade em ler pistas sociais e para se engajar.

No estudo de Laushey e Heflin (2000), foi utilizado o delineamento de reversão (A-B-A-B). O delineamento de reversão é um método de pesquisa de sujeito único que avalia o efeito de uma intervenção introduzindo-a e retirando-a repetidamente, permitindo comparar

o comportamento de um indivíduo antes, durante e após a intervenção (Cozby, 2014). Nas fases “A” (linha de base ou sem intervenção) ocorreu a condição de tutoria por pares de proximidade passiva, em que as crianças com TEA estavam em suas classes com colegas típicos como modelo, mas sem intervenção. Nas fases “B” (intervenção), ocorreu a tutoria por pares nos momentos livre de brincar, sendo um amigo por dia (em forma de rodízio).

A proposta do estudo de Laushey e Heflin (2000) foi determinar se um procedimento de iniciação por pares ensinado para toda uma sala de aula do jardim da infância apresentaria resultados mais ou menos efetivos do que uma abordagem de aproximação livre. Os resultados foram positivos, mas ressaltaram que o procedimento só se fez eficaz considerando as capacidades dos indivíduos de observar, interpretar e imitar o comportamento de outros. Outro ponto destacado é que as porcentagens de interações sociais foram altas tanto para crianças típicas quanto para as atípicas, resultando em melhores efeitos a longo prazo. Era esperado que o treino com uma classe inteira, incluindo os estudantes com TEA, aumentasse a generalização de habilidades sociais através dos tutores, o que foi correspondido, houve generalização para diversos indivíduos. Ainda assim, o estudo se limita a um único ambiente e, portanto, não há dados sobre a generalização dos comportamentos aprendidos em ambientes diferentes.

Portanto, o objetivo do presente estudo foi avaliar os efeitos do uso de situações estruturadas de interação social com o apoio de tutoria por pares sobre os comportamentos sociais adequados e inadequados de uma criança com diagnóstico de TEA do 1º ano do ensino fundamental, com observações em diferentes ambientes da escola em que ela estava matriculada.

Método

Participantes

Foram participantes deste estudo uma criança-alvo com seis anos de idade e diagnóstico clínico de TEA nível 2 (nome fictício Milena); 13 crianças com desenvolvimento típico, com idades entre seis e sete anos; uma professora da classe comum da escola regular (nome fictício Luiza) e uma auxiliar de sala (nome fictício Ester). O critério de seleção dos pares com desenvolvimento típico foi serem colegas de turma da criança com TEA. Todos os alunos estavam matriculados no 1º ano do ensino fundamental.

Milena não frequentou a educação infantil e estava no seu primeiro ano escolar. Não fazia uso de medicação e apresentava alguns comportamentos descritos como auto lesivos (se morder, se beliscar e se jogar no chão). Quase não permanecia sentada em sala de aula. Manuseava alguns materiais escolares adequadamente e outros não. Não sabia escrever nem reconhecer seu nome.

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

Local

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo que atendia Educação Infantil (creches e pré-escolas) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Além das salas de aula, a escola possui refeitório, pátio coberto e parque infantil. Os registros de comportamento e a intervenção ocorreram em diferentes locais da escola, como na sala de aula regular, na sala de aula de artes e no recreio.

Materiais e Instrumentos

Foram utilizados lápis, caderno, computador, celular e materiais diversos dos alunos. Um diário de campo foi utilizado para anotar os acontecimentos, com descrições não estruturadas, sem tópicos ou eixos de observação. Na linha de base inicial, esse instrumento teve o propósito único de recolher informações para decidir qual era o aluno típico mais próximo da criança-alvo, para formar o primeiro par na etapa de treino de tutoria. Também foi usada uma tabela de registro de comportamento para os dados em relação aos pares com a criança-alvo seguindo as mesmas propostas de Laushey e Heflin (2000), dentro das quatro habilidades que serviram como variáveis dependentes para esse estudo (descritas a seguir). A técnica de registro de comportamento utilizada foi a de ocorrência

(Fagundes, 2015). Esta técnica consiste em contar e anotar exatamente quantas vezes um comportamento-alvo específico acontece durante um período de observação.

Procedimentos Pré-Intervenção

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e, em seguida, houve o primeiro contato com a escola. A pesquisadora explicou a proposta da pesquisa, os objetivos, os termos de consentimento e a intervenção para a direção. Em seguida, a pesquisadora participou de uma reunião de pais e explicou sobre a pesquisa. A coleta de dados iniciou somente após as assinaturas dos termos de consentimento. Na sala de aula, foi explicado que a pesquisadora também era uma estudante, que o estudo dela envolvia aquela turma e que eles foram escolhidos para brincarem juntos. A intervenção foi explicada e as dúvidas e curiosidades das crianças foram sanadas. Ao perguntar se os alunos gostariam de participar, todos se mostraram animados. O termo de assentimento foi entregue para cada aluno, foi lido e todos assinaram nos devidos lugares conforme foram orientados.

Como a criança-alvo não havia adquirido as habilidades de escrita ainda, o termo de assentimento foi adaptado para ela. Após explicação da pesquisadora, o termo de assentimento foi entregue e ela pintou o quadrado correspondente ao “joia positivo”. Nesse mesmo dia, a professora e a auxiliar de sala também assinaram o termo de consentimento.

Intervenção

Foi utilizado o delineamento de reversão do tipo ABAB (Cozby, 2014). Nas fases A (linha de base), as crianças estavam presentes, mas não foram dadas orientações específicas, nenhum tipo de intervenção ocorreu. Foram conduzidas seis sessões na linha de base inicial e três sessões no retorno à linha de base. Nas fases B (intervenção), o pré-treino e treino foram instrucionais, nos quais foram dadas orientações para as crianças.

Procedimentos de pré-treino com pares: Para esse estudo, foi utilizado um método baseado em Laushey e Heflin (2000), em que as díades foram trocadas diariamente. A pesquisadora atuou como treinadora e explicou que as pessoas são parecidas de muitas maneiras, mas que também são diferentes de muitas maneiras, e que para ajudá-los a terem a oportunidade de brincar com todos os colegas da sala, eles iniciariam um “sistema de

amigos”. Nesse sistema, eles teriam um amigo por dia para brincar durante certos momentos. A professora avisaria quando eles deveriam brincar com seus amigos.

A pesquisadora também explicou que, como eles teriam um amigo diferente por dia, cada um teria a chance de brincar com algumas pessoas que seriam iguais a eles de muitas maneiras e algumas que seriam diferentes de muitas maneiras. Entretanto, explicou que, se uma pessoa fosse diferente deles, eles poderiam mesmo assim ser amigos e ter um ótimo momento juntos porque poderiam gostar de muitas outras coisas iguais, pois nem todas as crianças brincam do mesmo jeito.

Foi criada a tabela de amigos com cartões individuais com nomes e fotos. A tabela foi fixada em uma das paredes da sala de aula. Explicou-se que, quando a professora dissesse a eles “hora do amigo”, eles deveriam encontrar seus nomes/suas fotos e então olhar para o cartão ao lado dos seus. Aquela pessoa seria seu amigo naquele dia. A pesquisadora, então, explicou oralmente que existem três coisas que cada criança precisa para ser um bom amigo (English *et al.*, 1997):

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

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

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

Treino de tutoria: A criança-alvo foi designada a um amigo do dia (par). O primeiro par foi formado pela criança típica que demonstrou mais aproximação da criança-alvo durante a primeira linha de base. A sessão foi iniciada ao dizer “hora dos amigos”. Então, eles olharam a tabela, procuraram por seus nomes e identificaram o seu par naquele dia. O treino foi conduzido com todas as crianças que estavam presentes. Não foi realizada nenhuma preparação no ambiente, apenas foi definida com a professora a atividade estruturada a ser desenvolvida. Encerramos o treino de acordo com o tempo estabelecido previamente (aproximadamente 30 minutos).

Variáveis dependentes: Foram utilizadas as mesmas propostas por Laushey e Heflin (2000). As quatro habilidades estão operacionalizadas a seguir e serviram como variáveis dependentes para este estudo.

- *Pedir por um objeto e responder de acordo com o pedido feito:* Essa habilidade foi definida como o participante pedir por um objeto e esperar a resposta de outra criança. Ele devia esperar por pelo menos 3-5 segundos pela resposta da outra criança. Se o participante esperasse e não houvesse nenhuma resposta, era contabilizado como adequado e ele deveria perguntar novamente. Uma vez que a outra criança respondia, o participante precisava agir de acordo com a resposta, contabilizando como adequado ou inadequado a depender da ação. Caso o participante não esperasse pelo intervalo de tempo, era contabilizado como inadequado.

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

- *Esperar por sua vez:* Essa habilidade foi definida como aguardar sua vez enquanto outros se divertiam com o que ele estava esperando. Era registrado como adequado quando a criança esperava para brincar com um objeto, esperava sua vez para jogar algum jogo, esperava em uma fila sem empurrar o amigo da frente e assim por diante (espera de aproximadamente um minuto ou mais). Era registrado como inadequado se a criança

empurrasse outra, se unisse a outra criança em um brinquedo para uma única criança ou pegasse um objeto antes da sua vez.

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

Na primeira fase de tratamento ocorreram seis sessões em dias variados não consecutivos, duas vezes por semana, por um período de 30 minutos cada. Em cada sessão, era possível que as quatro habilidades fossem exploradas. A cada dia os cartões foram sorteados para que cada criança tivesse a oportunidade de ser o amigo do dia da criança-alvo. A pesquisadora se sentou a uma distância de mais ou menos um metro da criança-alvo e registrou os comportamentos diante das variáveis dependentes.

Na segunda fase de tratamento, assim como na primeira fase, os dados foram coletados em seis sessões em dias variados não consecutivos, duas vezes por semana, por um período de 30 minutos cada. Para formar o amigo do dia, foram escolhidos três alunos que haviam demonstrado maior interação com a criança-alvo na primeira fase de tratamento e três amigos que ainda não haviam feito par com ela.

O pré-treino e o treino ocorreram somente entre a linha de base inicial e a primeira fase de tratamento. No início e durante todas as sessões de tratamento, as regras foram retomadas pela pesquisadora, pela professora e pela auxiliar, sobre o ficar, brincar e falar com o seu amigo.

Procedimentos de Análise de Dados

Este estudo teve uma análise qualitativa e quantitativa (Gil, 2008) em relação aos diários de campo preenchidos nas fases de linha de base e aos dados das tabelas de registro de comportamentos adequados e inadequados ao longo da intervenção.

Os resultados dos diários de campo foram transcritos em documento *Word*. Para a análise, os dados foram consultados e serviram de base para entender os comportamentos da criança-alvo quando houve uma ocorrência que levou a um comportamento adequado

ou inadequado. Os resultados das tabelas de registro de comportamentos também foram passados para uma tabela no *Word*, para melhor visualização e posterior criação de gráficos representativos. Os dados foram analisados de acordo com as ocorrências de comportamentos adequados e inadequados registrados. A porcentagem de comportamentos adequados foi determinada pela divisão do número acumulado de ocorrências dos comportamentos adequados pelo número de oportunidades dos comportamentos adequados e multiplicada por 100.

Ao final do estudo, foi realizada uma entrevista com a professora que participou da pesquisa, para que ela apresentasse suas impressões em relação aos comportamentos da criança-alvo. Para garantir a fidelidade da intervenção, em algumas sessões os dados da coleta foram anotados em tabelas de registro de comportamentos pela pesquisadora e pela professora da sala mutuamente, e em outras, partes das sessões foram filmadas. Esses registros tiveram concordância de 87%.

Resultados e Discussões

A partir das anotações no diário de campo, foram contabilizadas as ocorrências das classes de habilidades sociais de Milena propostas como relevantes na infância por Del Prette e Del Prette (2005), conforme pode ser visto na Tabela 1. Os valores do *d* de Cohen (Cohen, 1988) indicam que o tamanho do efeito foi moderado entre o Tratamento 1 e o Tratamento 2 ($d=0.76$) e entre o Retorno à Linha de Base e o Tratamento 2 ($d=0.53$). Para os outros pares, o tamanho do efeito foi pequeno ($d<0.5$).

Tabela 1 - Quantidade total de comportamentos em cada classe de habilidade social relevante na infância para cada fase do procedimento.

Classes	Linha de base	Tratamento	Linha de Base	Tratamento	Total
Autocontrole e expressividade emocional	2	0	0	0	2
Civilidade	17	13	7	15	52
Empatia	0	0	0	0	0
Assertividade	1	2	6	3	12
Fazer amizades	1	0	0	4	5
Solução de problemas interpessoais	0	0	0	0	0

Habilidades sociais acadêmicas	7	7	9	14	37
Total	28	22	22	36	

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

Diante das classes apresentadas, em “autocontrole e expressividade emocional”, Milena conseguia acalmar-se após apresentar comportamentos inadequados como choro e se jogar no chão. Observou-se que não tinha um autocontrole de seus comportamentos inadequados, acalmava-se devido à mudança de foco, quando tinha algo que chamava mais a sua atenção. Notou-se também a expressão de emoções positivas através de risos e sorrisos quando alguns colegas da turma a chamavam pelo nome e pediam por abraços. Apresentou dificuldade em controlar o humor e tolerar frustrações.

Sobre “civildade”, para cumprimentar, não verbalizava “oi” de imediato, mas dava abraços. Para despedir-se, também não verbalizava “*tchau*” de imediato, mas respondia sempre após a ação de um segundo indivíduo, sem iniciativa por parte dela para fazer a despedida. Os elogios eram bem aceitos por ela; porém, não apresentava a habilidade de fazer elogios. Dessa mesma maneira acontecia com as perguntas, respondia, mas não as fazia. Além disso, pontua-se que suas respostas eram objetivas, na maioria das vezes eram “sim” ou “não”. Respondeu de forma adequada às oportunidades de seguir regras e instruções, tinha uma boa compreensão quando os comandos eram claros e diretos. Essa habilidade não era tão bem-vista em momentos em que apresentava certa irritabilidade. A criança-alvo ainda não havia adquirido habilidades para usar determinadas expressões de cordialidade (“por favor”, “obrigada”, “desculpe”) e chamar as pessoas pelo nome.

Em “assertividade”, algumas vezes expressou sentimentos negativos quando algo não lhe agradou ou quando não conseguiu algo que queria. Nestes casos, expressou-se resmungando, jogando-se no chão, chorando, entre outros comportamentos. Apresentou a habilidade de fazer e recusar pedidos. Para fazer pedidos, usava palavras-chaves (“xixi”) e, para recusar, usava a palavra “não”.

Na classe “fazer amizades”, foi observado somente o aceitar elogios e, com baixa frequência, o iniciar conversa. Sobre “habilidades sociais acadêmicas”, observou-se que ela seguia regras e instruções orais, observava, prestava atenção, imitava alguns comportamentos socialmente competentes, respondia perguntas, atendia pedidos e cooperava. “Empatia” e “solução de problemas interpessoais” não foram observadas.

Os dados do diário de campo sugerem algumas mudanças ao comparar os comportamentos das fases de linha de base e de tratamento. Nas fases de linha de base, comportamentos como sair da sala, pedir para ir ao banheiro e ficar andando pela sala eram bastante comuns, o que não ocorreu ou ocorreu muito pouco durante as fases de tratamento. Na linha de base inicial, a auxiliar ajudava a criança-alvo em quase tudo (como retirar o lanche da lancheira, abrir o pote, colocar o canudo no suco) e foram observados comportamentos auto lesivos como se morder, se beliscar e se jogar no chão. No decorrer das sessões, Milena passou a realizar diversas ações sem ajuda ou com pouca ajuda e não apresentou mais os comportamentos auto lesivos. Nas fases de tratamento, Milena permaneceu a maior parte do tempo realizando as atividades propostas em pares e se envolveu em brincadeiras com os pares (como o pega-pega).

Por fim, de acordo com a Tabela 1, houve ganhos mais consistentes nas classes de fazer amizades e de habilidades sociais acadêmicas. Esses dados corroboram a afirmação de Steinbrenner *et al.* (2020) e de Watkins *et al.* (2015) de que a IMP é uma estratégia eficaz para desenvolver habilidades sociais e acadêmicas de crianças com TEA.

Os dados da Figura 1 apresentam respostas adequadas e inadequadas em cada fase da intervenção. Na variável “pedir um objeto e responder de acordo”, foram registradas respostas adequadas ou inadequadas para a ocorrência dos seguintes comportamentos: pegar/puxar algo da mão de outra pessoa; fazer pedidos (para ir ao banheiro, para usar um objeto); responder a pedidos (exemplo: apagar a lousa); responder perguntas (querer ou não um item); solicitar algo/ajuda; entregar um objeto na direção/mão da pessoa.

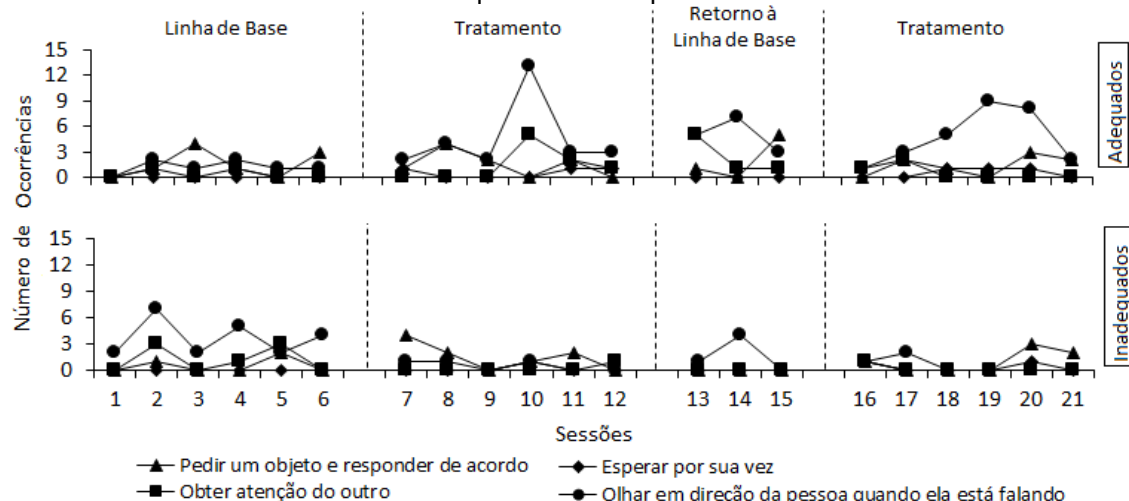
Para a variável “obter a atenção do outro”, foram contabilizados comportamentos quando a criança-alvo tocava o rosto ou o braço da professora para pegar um livro que estava sendo usado na hora da leitura, quando se jogava no chão, chorava, empurrava, beliscava, dava soco e tentava se morder e quando pegava na mão de uma pessoa e a puxava.

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

Para a quarta e última variável, “olhar na direção da pessoa quando ela está falando”, foram registradas ocorrências: se Milena direcionava o olhar quando alguém a chamava pelo nome, conversava com ela, pedia para ela imitar um animal, fazia elogios ou perguntas e dava orientações, solicitações ou comandos para ela e ao ser repreendida.

Em alguns momentos do estudo, houve a necessidade de uma estruturação no ambiente por meio de arranjos ambientais, como aproximar materiais que Milena usaria na atividade, bem como afastar aqueles que não seriam utilizados na tarefa. Além disso, algumas atividades foram realizadas dentro da sala de aula e outras em ambiente externo. A disposição do ambiente pode ter influência direta sobre os comportamentos de pessoas com TEA.

Figura 1 - Número de respostas adequadas (painel superior) e inadequadas (painel inferior) em sala de aula nas quatro fases experimentais.



Nota: As linhas pontilhadas verticais indicam mudança de fase experimental.

Fonte: os autores.

Os dados da Figura 1 sugerem que houve uma diminuição nos comportamentos inadequados da criança-alvo principalmente relacionados ao contexto de sala de aula, no qual, desde o início das fases de intervenção, as respostas inadequadas foram reduzidas e se mantiveram assim até o final da pesquisa. Esses dados vão ao encontro daqueles encontrados por Laushey e Heflin (2000), em que houve uma regressão nos resultados dos dois participantes no retorno à linha de base, havendo um novo aumento somente quando o tratamento foi reestabelecido. É importante notar que a variabilidade do número de respostas tem relação direta com os comportamentos dos pares, que eram colegas

diferentes em cada sessão, e com a atividade proposta, que também era diferente em cada sessão (ver Tabela 2).

Na primeira fase, Marcos, Larissa e Mariana (nomes fictícios) foram os que mais apresentaram interações com Milena (respectivamente, 8ª, 10ª e 11ª sessões) e, portanto, foram selecionados para fazerem par novamente com Milena na segunda fase de tratamento. Para exemplificar, na brincadeira com lego, Marcos percebeu que Milena estava empilhando as peças, então, deixou sua montagem de lado e passou a interagir mais com a colega buscando por peças iguais às que ela estava usando, oferecendo a ela e a ajudando a empilhar. Na atividade com aquarela, ofereceu lápis de cor diferente diversas vezes para a colega, o que pode ter reduzido o comportamento inadequado de tentar pegar uma cor sem pedir.

Tabela 2 - Organização dos dados – Fases B (fases de tratamento).

	Par típico	Situação Estruturada	Comportamentos	
			Adequados	Inadequados
1ª Fase de tratamento	Mayara	Massinha	4	5
	Marcos	Lego	8	3
	Eloisa	Desenho	4	0
	Larissa	Massinha	18	3
	Mariana	Pintura de desenho	8	2
	Mayara	Bexiga	5	1
2ª Fase de tratamento	Paulo	Lego	2	4
	Gabriela	Desenho	7	2
	Mariana	Pintura a dedo	6	0
	Marcos	Pintura de desenho	10	0
	Isadora	Lego	12	4
	Larissa	Desenho livre com lápis	4	2

Fonte: os autores

Ao aplicar o teste-t de Student (Field, 2018) para os dados da Figura 1 (ver Tabela 3) pareando os dados das quatro condições, parece haver diferença significativa no desempenho de Milena no Tratamento 1 ($t(5) = -2,247$; $p = 0.075$) e no Tratamento 2 ($t(5) = -2.481$; $p = 0.056$) em relação à Linha de Base, pois o valor absoluto de t é maior do que 2 e o valor de p é próximo de 0.05. Para o teste-t, esta mesma diferença não foi notada pareando os tratamentos com o Retorno à Linha de Base, o que pode indicar que os repertórios aprendidos no Tratamento 1 se mantiveram, mesmo com a retirada da intervenção. Embora o Teste t não tenha atingido significância estatística tradicional ($p >$

0,05), o tamanho do efeito calculado pelo d de Cohen indicou efeitos de grande magnitude ($d > 0,80$) das fases de tratamento em relação à linha de base.

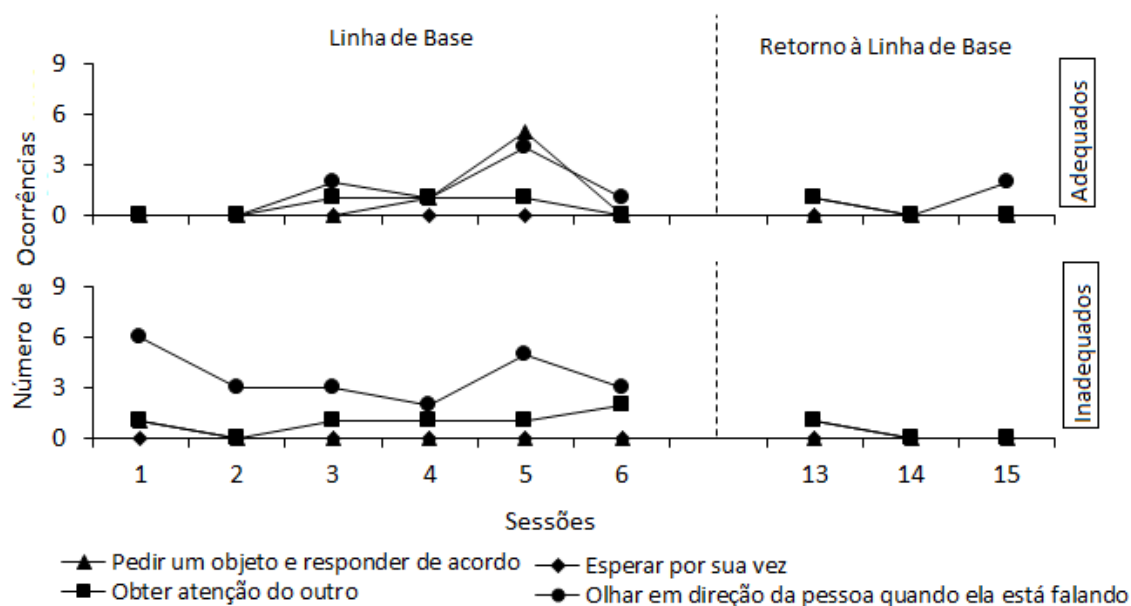
Tabela 3 - Resultados do cálculo estatístico teste-t de Student.

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

Fonte: os autores

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

Figura 2 - Número de respostas adequadas (painel superior) e inadequadas (painel inferior) fora de sala de aula nas fases de linha de base.

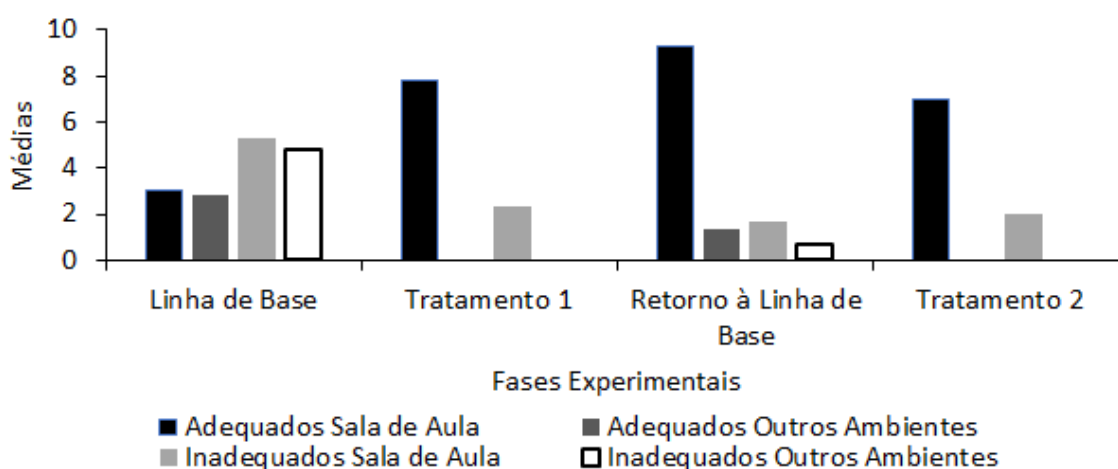


Nota: As linhas pontilhadas verticais indicam mudança de fase experimental.

Fonte: os autores.

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

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



Fonte: os autores.

Apesar de os resultados em sala de aula não terem generalizado, observou-se que houve uma redução nas respostas inadequadas no retorno à linha de base se comparado com a linha de base inicial. Dessa forma, os resultados obtidos e descritos nesta pesquisa apoiam a hipótese de que a IMP pode contribuir para a aquisição de habilidades sociais de uma criança com TEA. Além disso, pode-se considerar que contextos escolares menos estruturados, como o pátio e os corredores, podem representar desafios adicionais para alguns alunos com TEA, em razão da maior imprevisibilidade, da intensidade das demandas sociais e sensoriais e da menor disponibilidade de pistas ambientais (Lemos; Nunes; Salomão, 2020; Machalicek *et al.*, 2009).

Nas fases de linha de base, comportamentos como sair da sala, pedir para ir ao banheiro e ficar andando pela sala eram bastante comuns, o que não ocorreu ou ocorreu muito pouco durante as fases de tratamento. Na fase de linha de base inicial também ocorreram comportamentos inadequados como morder-se, beliscar-se e se jogar no chão.

O reforço positivo social, na forma de abraços, sorrisos e elogios, foi usado com a criança-alvo pela professora, pela auxiliar e pelos próprios pares. O reforço positivo não foi citado no pré-treino nem no treino, bem como em nenhuma fase da intervenção. Os participantes utilizaram sem nenhuma instrução ou orientação. Charlop *et al.* (2018) e Ramos (2019) defendem a importância do uso do reforço positivo nas intervenções, pois os elogios contribuem para que o comportamento desejado permaneça e se amplie.

Desde a etapa de treino de tutoria, constatou-se que os colegas com desenvolvimento típico compreenderam as orientações fornecidas pela pesquisadora, alguns seguiram mais do que outros, mas todos interviram na realização das atividades e principalmente na mediação de comportamentos, de forma que a criança-alvo estivesse envolvida nas atividades e brincadeiras propostas. As habilidades sociais dos pares interferiram nos resultados do comportamento da Milena, além de o contexto e a atividade serem mais ou menos reforçadores para a criança-alvo. Notou-se que algumas crianças demonstraram uma interação mais competente, precisaram ser lembradas com menos frequência sobre as regras de ser um bom amigo, e outras precisaram ser lembradas com maior frequência. Diante disso, destaca-se que algumas crianças parecem ter determinadas habilidades para desempenharem de forma mais competente a função de tutor. Em alguns casos, ambas as crianças precisaram de orientações para brincarem juntas. NewCombe (1999) e Ramos (2019) enfatizam a importância de se respeitar o desenvolvimento e o engajamento dos pares e se estão motivados para realizarem a mediação e lembram, ainda, que, por se tratar de crianças pequenas, podem não realizar da forma esperada as mediações orientadas, interferindo, assim, nos resultados do estudo.

Crianças com TEA se beneficiam da intervenção e ampliam possibilidades de interação social, aprendizagem por trocas e modelagem com outras crianças. Neste estudo notou-se, além das habilidades de interação social, os comportamentos pré-acadêmicos (Ramos, 2019). No início da pesquisa, Milena tinha pouco tempo de atenção para as atividades, assim como também permanecia pouco tempo em sala de aula. Durante a entrevista, a professora fez o seguinte relato sobre a permanência em sala de aula: *Aumentou, e o tempo, eu acho que ela foi também entendendo o que era para fazer, entendia o comando que o amigo estava dando. Lógico que, dependendo muito da criança, que tinha aquela criança que tinha uma oralidade melhor, até dava o comando melhor pra ela, que ela precisa mesmo do comando direto. Então aquela criança que conseguia dar*

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

A professora relatou perceber que, dependendo da criança dupla de Milena, a criança-alvo permaneceu mais ou menos tempo engajada na atividade. Algumas crianças possuem as habilidades sociais bem desenvolvidas, outras nem tanto, e isso atingiu todos, como consta na fala da professora: *Nesse trabalho, o foco era ela, mas atingiu a todos. É uma atividade assim, que eu quero dar continuidade das duplas produtivas, e aquela criança que teve que melhorar o seu vocabulário, tentar se explicar para a Milena. Que é difícil para eles também, essa parte de explicar pro amigo [...] De dar o comando, eles estão em uma fase que eles esperam muito o comando e deles darem o comando, até onde podiam ir. [...].* As falas da professora sugerem que a IMP é promissora para alunos com TEA em contexto escolar e que pode promover melhoras na aprendizagem, nas habilidades e nos comportamentos de alunos tutores e tutorados.

Conclusões

Os resultados deste estudo indicam que a intervenção mediada por pares pode constituir uma estratégia relevante para favorecer a participação e a interação social de estudantes com TEA no contexto escolar. A redução dos comportamentos inadequados, especialmente no contexto da sala de aula, associada ao aumento de comportamentos socialmente adequados ao longo das fases de intervenção, sugere que a organização planejada das situações de interação e o envolvimento dos colegas podem produzir mudanças importantes nas oportunidades de participação da criança.

Uma contribuição importante da pesquisa refere-se à demonstração de que a promoção da interação social não precisa estar restrita a intervenções individualizadas ou realizadas fora dos contextos naturais de convivência. Ao envolver os próprios colegas da turma nas atividades, a intervenção possibilitou que habilidades sociais fossem trabalhadas em situações cotidianas e funcionalmente significativas. Nesse sentido, a mediação por pares pode favorecer tanto a aprendizagem de novos repertórios pela criança com TEA como a construção de oportunidades mais frequentes de participação e pertencimento no grupo escolar.

A variabilidade observada nas respostas esteve relacionada, entre outros aspectos, aos diferentes colegas que participaram das sessões e às atividades propostas. Além disso, foram observados exemplos de colegas que passaram a ajustar espontaneamente seus comportamentos às ações da criança, ampliando as oportunidades de interação. Isso reforça a compreensão de que a inclusão escolar depende, em grande parte, da transformação das condições sociais e ambientais nas quais sua participação ocorre.

A pesquisa apresenta contribuições ao demonstrar a possibilidade de implementação de uma intervenção mediada por pares no próprio cotidiano escolar, com participação da professora e utilização de atividades simples. A principal contribuição deste tipo de intervenção parece estar na criação de oportunidades de interação entre a criança com TEA e seus colegas.

Como limites deste estudo, os pares foram formados por meio de um sorteio. Desta forma, a criança com TEA teve a oportunidade de ter oito pares diferentes, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino. O sorteio poderia ter sido estruturado para que a criança-alvo tivesse tido a oportunidade de formar par com mais alunos do sexo masculino, uma vez que Marcos ofereceu muita interação.

Outro ponto foi não mensurar os comportamentos mediadores dos pares, o que impossibilita verificar se houve melhora nos comportamentos dos alunos com desenvolvimento típico após a intervenção. Também se pontua a escolha de apenas um pré-treino e treino antes da primeira fase de tratamento. Estudos futuros poderiam repetir pré-treino e treino antes da segunda fase de tratamento, lembrando aos pares o seu papel na interação.

Durante todas as sessões de tratamento, as regras foram retomadas pela pesquisadora, pela professora e pela auxiliar, sobre o que significa ser um bom amigo, porém esses dados não foram sistematizados. Percebeu-se que crianças dessa idade precisam ser lembradas das regras, algumas mais e outras menos, mas a idade é um fator importante quando relacionado a tutoria por pares.

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

Para estudos futuros, esse procedimento poderia ser conduzido com outras populações da educação especial ou com estudantes com demandas ou níveis diferentes de TEA. O procedimento também poderia ser replicado com pares típicos que não sejam da mesma turma do estudante com TEA ou, ainda, selecionar somente pares típicos que demonstrem maior proximidade da criança-alvo. Por fim, obter dados com uma amostra maior de participantes com TEA, de forma a conhecer melhor o que a tutoria por pares pode oferecer.

Portanto, os resultados devem ser interpretados considerando as características e os limites do estudo, especialmente por se tratar de uma investigação com uma única criança e por haver variabilidade decorrente dos diferentes pares e atividades. Pesquisas futuras poderão ampliar o número de participantes, investigar a manutenção e a generalização dos efeitos em diferentes ambientes e avaliar a percepção dos próprios estudantes participantes sobre as experiências de interação.

Os achados deste estudo permitem refletir sobre o próprio conceito de inclusão escolar. Favorecer a inclusão de um estudante com TEA implica em criar condições para que os demais estudantes e o ambiente escolar se constituam como fontes de oportunidades de interação, aprendizagem e participação. A intervenção mediada por pares representa, nesse aspecto, uma estratégia promissora, pois modifica simultaneamente as oportunidades disponíveis para a criança com TEA e as contingências sociais presentes no ambiente em que ela está inserida.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR: texto revisado**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BASTOS, Jackeline da Graça; GONÇALVES, Gabriel Paes de Barros; SOUSA, Kelly Esteves de; OKADA, Andréa Rodrigues da Silva; NOGUEIRA, Aline Oliveira Furlam; CASTRO, Tauã Rodrigues de; OLIVEIRA, Gabriela Ariadne Madalosso de; ROCCA, Julia Zanetti; FREITAS, Luiz Alexandre Barbosa de. Modelação em vídeo e intervenção mediada por pares para promover interações sociais de alunos com transtorno do espectro autista. **Acta Comportamental**, v. 26, n. 2, p. 249-266, 2018. DOI: <https://doi.org/10.32870/ac.v26i2.65043>.

CARVALHO, Gessika Brasileira Macedo de; GEREMIA, Isabela; OSOWSKI, Vinícios Santos; FREITAS, Luiz Alexandre Barbosa de; ROCCA, Julia Zanetti. Intervenção mediada

por pares como estratégia de inclusão de crianças com transtorno de espectro autista. **Revista Corixo de Extensão Universitária**, 2016.

CARVALHO, Larissa Helena Zani Santos de. **Caracterização e análise das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com autismo**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/a59a92a5-23fa-44dc-9404-f2bbced86e6e>. Acesso em: 3 set. 2026.

CHAN, Jeffrey M.; LANG, Russell; RISPOLI, Mandy; O'REILLY, Mark; SIGAFOOS, Jeff; COLE, Heather. 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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.04.003>.

CHARLOP, Marjorie H.; LANG, Russell; RISPOLI, Mandy. Lights, camera, action! Teaching play and social skills to children with autism spectrum disorder through video modeling. In: CHARLOP, Marjorie H.; LANG, Russell; RISPOLI, Mandy (org.). **Play and social skills for children with autism spectrum disorder**. Cham: Springer, 2018. p. 71-94. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0_5.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2. ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

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

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ENGLISH, Kristina; GOLDSTEIN, Howard; SHAFER, Karin; KACZMAREK, Louise. Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: effects of a buddy skills-training program. **Exceptional Children**, v. 63, n. 2, p. 229-243, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440299706300206>.

FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro de comportamento**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edicon, 2015.

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>.

FIELD, Andy. **Discovering statistics using IBM SPSS Statistics**. 5. ed. London: Sage, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ-SALA, Francisco; GÓMEZ-MARÍ, Irene; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl; VICENTE-CARVAJAL, Alba; PASTOR-CEREZUELA, Gemma. Symbolic play among children with autism spectrum disorder: a scoping review. **Children**, v. 8, n. 9, p. 801, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/children8090801>.

LAUSHEY, Karen M.; HEFLIN, L. Juane. 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. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1005558101038>.

LE MOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 69-84, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382620000100005>.

MACHALICEK, Wendy; SHOGREN, Karrie; LANG, Russell; RISPOLI, Mandy; O'REILLY, Mark F.; FRANCO, Jesse Hetlinger; SIGAFOOS, Jeff. Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 3, n. 2, p. 547-555, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.11.003>.

MARINS, Kéren-Hapuque Cabral de. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para aluno com deficiência intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12395>. Acesso em: 3 set. 2026.

NATIONAL AUTISM CENTER. **Evidence-based practice autism in the schools: a guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders**. 2. ed. Randolph: National Autism Center, 2013.

NEWCOMBE, Nora. **Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen**. Tradução de Cláudia Buchweitz. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, Fabiane dos Santos; BITTENCOURT, Daniele Denardin; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SCHMIDT, Carlo. Intervenção mediada por pares: implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3367>.

RAMOS, Fabiane dos Santos. **Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20485>. Acesso em: 3 set. 2026.

RAMOS, Fabiane dos Santos; BITTENCOURT, Daniele Denardin; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SCHMIDT, Carlo. Intervenção mediada por pares no engajamento acadêmico de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 759-776, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0261>.

SILVA, João Rakson Angelim da. **Habilidades sociais de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6534>. Acesso em: 3 set. 2026.

STEINBRENNER, Jessica R.; HUME, Kara; ODOM, Samuel L.; MORIN, Kristi L.; NOWELL, Sallie W.; TOMASZEWSKI, Brian; SZENDREY, Susan; MCINTYRE, Nancy S.; YÜCESOY-ÖZKAN, Serife; SAVAGE, Melissa N. **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism**. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020.

TOURNAKI, Nelly; CRISCITIELLO, Emilio. Using peer tutoring as a part of successful behavior management. **Teaching Exceptional Children**, v. 36, n. 2, p. 22-29, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/004005990303600203>.

WATKINS, Laci; O'REILLY, Mark; KUHN, Michelle; GEVARTER, Cindy; LANCIONI, Giulio E.; SIGAFOOS, Jeff; LANG, Russell. 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, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>.

WING, Lorna. The autistic spectrum. **The Lancet**, v. 350, n. 9093, p. 1761-1766, 1997. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(97\)09218-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)09218-0).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0)