



INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Gessika Brasileira Macedo de Carvalho

Mestranda no programa de pós-graduação de Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá, Instituto de Educação, Departamento de Psicologia. Rua D, nº 30, Bairro São Roque, Cuiabá/MT.

E-mail: elgmc Carvalho@gmail.com
(66) 9 9674-9280.

Isabela Geremia

Graduanda em psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Psicologia. Av. Gal. Antônio Tibúrcio, nº 636, Jardim Santa Marta, Rondonópolis/MT.

E-mail: isageremia4@gmail.com
(66) 9 9913-0319

Vinícios Santos Osowski

Graduando em psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Psicologia. R. F, Q. 15, B. 04, Apt. 104, Residencial Acácias, Jardim Maria Tereza, Rondonópolis/MT. CEP 78745-847

E-mail: vsosowski@gmail.com
(66) 9 8110-1598

Resumo

O Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Arte da Universidade Federal de Mato Grosso realizou, no Quilombo de Mata Cavalo, em parceria com a comunidade quilombola e a Escola Estadual Quilombola “Tereza Conceição de Arruda” (E.E.T.C.A.) o projeto de extensão: Escolas Sustentáveis no Quilombo de Mata Cavalo. Mata Cavalo está localizado na zona rural do Município de Nossa Senhora do Livramento, distante aproximadamente 55 km de Cuiabá. Participaram deste projeto professoras, estudantes de pós-graduação e graduação ligados ao GPEA/UFMT, Professores, estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e da educação de jovens e adultos (EJA) da E.E.T.C.A. e moradores do quilombo. O projeto teve como objetivo realizar processo formativo em Educação Ambiental com a comunidade escolar e seu entorno, com ênfase na construção de espaços educadores sustentáveis. O projeto foi desenvolvido durante 4 meses e culminou com a construção da Casa da Cultura, Projeto Ambiental Escolar Comunitário escolhido pelas comunidades escolar e do entorno.

Palavras-chave: Quilombo, Escola Pública, Educação Ambiental, Escolas sustentáveis.

Luiz Alexandre Barbosa de Freitas

Professor da Federal de Mato Grosso,
Campus Universitário de Cuiabá, Instituto de
Educação, Departamento de Psicologia. Av.
Arquimedes Pereira Lima, 870 – apto602.
Jardim Leblon, Cuiabá/MT. CEP 78060-040
E-mail: luizalexandrefreitas@gmail.com
(65) 9 8126-8385

Julia Zanetti Rocca

Professora da Universidade Federal de Mato
Grosso, Campus Universitário de
Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas
e Sociais, Departamento de Psicologia. Rua
A120 QD 201 LT16, 257. Sagrada Família,
Rondonópolis/MT. CEP 78735-011.
E-mail: redxgv@gmail.com
(66) 99910-1314

Resumen

La inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas regulares implica un desarrollo de estrategias para que los estudiantes se beneficien de la interacción con sus pares y con el profesor. En los casos en que el niño tiene déficits de comunicación en el nivel moderado y severo, este proceso es especialmente relevante y desafiante. La Intervención Mediada por Pares (IMP) caracterizada como un procedimiento que permite la adquisición de habilidades sociales y académicas a partir de la interacción con los compañeros de clase. En este sentido, este programa articula la investigación y extensión para el desarrollo de los IMPs destinadas a enseñar habilidades sociales para niños con TEA en escuelas regulares. Para tanto, cuatro niños con TEA participaron

en sesiones de juego libre con tres pares típicos cada uno, elegidos entre los compañeros de clase. Inicialmente, ninguna intervención se llevó a cabo con el fin de observar la interacción de los participantes. Después, los pares típicos aprendieron estrategias para relacionarse con su colega con TEA. Hasta el momento presente, el proyecto ha sido desarrollado con cuatro niños con TEA y doce niños de desarrollo típico, implicando escuelas municipales de la ciudad de Rondonópolis. Hubo aumento en el número de interacciones entre los niños, especialmente en el momento inicial de la sesión. Los resultados muestran, sin embargo, que este aumento no se mantiene durante toda la sesión. Probablemente este hecho se explica por el hecho de que el niño con TEA al principio puede no responder adecuadamente a las interacciones. Para mantenimiento, los extensionistas sugieren la aplicación de *feedback* para las respuestas de los pares típicos. De este modo, enfatiza la importancia de desarrollar estrategias para facilitar la inclusión de niños con TEA en escuelas regulares, con la investigación sistemática y detallada por el medio de procedimientos controlados.

Palabras Clave: Psicología Escolar, Intervención Mediada por los Pares, Trastorno del Espectro Autista, Inclusión Escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares é uma luta que ocorre há muitos anos, tendo ganhado força no mundo ao longo da década de 1990 (MENDES, 2006). Como resultado desse movimento, a proposta de educação inclusiva foi estabelecida com o objetivo de substituir as práticas educacionais de segregação direcionadas às pessoas com deficiência (TEIXEIRA, 2011). A

atual medida visa incluir os alunos no ensino regular, de modo a evitar a exclusão social sofrida durante anos por esse grupo (GRANEMANN, 2005).

A meta da educação inclusiva é garantir que a educação seja um direito de todos os cidadãos, de forma a facilitar a aprendizagem de qualidade para pessoas com necessidades educacionais especiais (TEIXEIRA, 2011, p. 13). Isso implica em alterar práticas educativas tradicionais a fim de oferecer oportunidades para que os alunos sejam indivíduos ativos, tanto na escola, quanto fora dela.

No Brasil, a educação foi garantida como um direito de todos pela “Constituição de Federal”, de 1988 e pela Lei n. 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Entretanto, apenas em 2015, por meio da Lei n. 13.146/15 (conhecida como “Lei Brasileira da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência”), foi assegurada a oferta de vagas em ambiente inclusivo para todas as modalidades e níveis de ensino. Na medida em que as pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas pessoas com deficiência (Lei n. 12.764/12), esses direitos se estendem também a elas.

O TEA é uma condição que apresenta como características principais dificuldades em interação social, na comunicação e nas habilidades acadêmicas (CID-10, 2007; DSM-V, 2013). O nível das dificuldades em cada uma destas áreas pode variar entre as crianças e é com base nisso que se define a gravidade do quadro. As intervenções de base psicológica e pedagógica geralmente visam promover as habilidades que estão mais deficitárias em cada caso.

Embora as evidências científicas indiquem o oposto, há um preconceito vigente acerca das “capacidades” das crianças com TEA (CAMARGO, BOSA, 2009). É comum encontrar discursos apresentados por profissionais de educação que indicam incredulidade acerca do ensino de novas habilidades para essas crianças (DE VITTA, DE VITTA, MONTEIRO, 2010, p. 419; SOUZA, 2011 p. 29, 30; BARBOSA, SOUZA, 2010, p. 359). Tal visão, por vezes, é compartilhada pelos pais de crianças com TEA.

Os déficits de habilidades sociais e acadêmicas apresentados por crianças com TEA têm se mostrado um desafio para os profissionais da educação. Pode-se observar um vasto movimento de grupos de profissionais e pesquisadores que trabalham com crianças com TEA buscando desenvolver procedimentos que auxiliem na promoção de novas habilidades e, conseqüentemente, na inclusão (para um revisão crítica ver CAMARGO, BOSA, 2009).

Nesse sentido, a Intervenção Mediada por Pares (IMP) foi uma estratégia criada para promover habilidades sociais e acadêmicas por meio da interação entre crianças com TEA e seus pares (WATKINS et al., 2014; PIERCE, SCHREIBMAN, 1995). Os pares usualmente são crianças com desenvolvimento típico e de idade similar à da criança com TEA. Trata-se de uma prática bastante pesquisada e utilizada internacionalmente, mas que no âmbito nacional ainda é pouco conhecida. Isso se deve à falta de pesquisas sistemáticas publicadas em território nacional.

Os pares são de fundamental importância para o desenvolvimento do procedimento, uma vez que estes são orientados com o objetivo de assumirem diversas funções, como, por exemplo, fornecer reforço para os comportamentos adequados, também podem servir de modelo para os colegas com TEA, entre outros (LAUSHEY, HEFLIN, 2000; CHAN et al., 2009). Existem diversas vantagens na utilização desse

tipo de intervenção, pois trata-se de um procedimento fácil de ser realizado, visto que é possível encontrar os pares das crianças em diversos ambientes sociais. Destaca-se também a facilidade no treinamento dos pares, que pode ser realizado em pouco tempo e não requer muitos recursos financeiros. Além disso, o fato de ser um procedimento que ocorre no ambiente natural da criança com TEA contribui enormemente para que seus resultados sejam permanentes.

Os estudos internacionais acerca da IMP têm apresentado resultados positivos no aumento de interações sociais, bem como no aumento de habilidades acadêmicas nas crianças com TEA (CHAN *et al.*, 2009; KAMPS *et al.*, 2002; WATKINS *et al.*, 2014). Esses achados fundamentam o interesse em trabalhar com a IMP em território nacional.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados de um projeto de pesquisa e extensão realizado pelos alunos do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis (UFMT/CUR) sob orientação de uma professora do mesmo curso, para o ensino de habilidades sociais a crianças com TEA no ambiente escolar.

O procedimento da IMP foi desenvolvido na cidade de Rondonópolis em duas escolas municipais de ensino regular. O primeiro passo foi o contato com representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No encontro realizado, os extensionistas apresentaram o trabalho que seria realizado nas escolas, de forma a esclarecer quaisquer dúvidas relacionadas à intervenção. Foi realizada uma busca das instituições nas quais o projeto poderia ser realizado, o critério utilizado era a matrícula de, no mínimo, um aluno com TEA.

Logo após, foi realizada a escolha de duas escolas. Em cada uma delas, participaram do projeto duas crianças com TEA, na escola de educação infantil foram duas crianças entre 4 e 5 anos e na de ensino fundamental entre 9 e 10 anos de idade. O contato na escola de Ensino Fundamental foi feito primeiro, mas em ambas as instituições os processos iniciais foram muito semelhantes. Os extensionistas buscaram contato com os diretores e coordenadores das escolas e apresentaram o projeto, de modo a demonstrarem as possibilidades de desenvolvimento das habilidades sociais das crianças com TEA. Além disso, destacaram a necessidade de um ambiente físico, uma sala na qual as intervenções seriam realizadas. Apesar das dificuldades encontradas nesse aspecto, foi possível chegar a um acordo final. Para o início da intervenção com as crianças, foram necessárias diversas entrevistas com os pais e profissionais das escolas.

ENTREVISTA COM OS PAIS

Nessa fase, os extensionistas entraram em contato com os pais ou responsáveis pela criança com TEA para coletar informações relevantes para a intervenção. Nesse primeiro contato, os procedimentos também eram apresentados pela primeira vez aos pais, e assim poderiam dar ou não a permissão para a participação da criança. Caso a permissão fosse concedida, o responsável deveria assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nas quatro entrevistas realizadas, todos os pais e responsáveis autorizaram a participação de seu filho na intervenção. Nesse encontro também foram esclarecidas questões sobre o repertório comportamental da criança, seu cotidiano e questões clínicas por meio de uma

anamnese.

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES E ESTAGIÁRIOS

A entrevista realizada com os professores e estagiários das crianças com TEA tinha como objetivo identificar como eram as relações do aluno com colegas e profissionais da escola. Nesse encontro, também foi solicitado que a professora indicasse os alunos assíduos, uma vez que o trabalho deveria ocorrer no horário de aula e envolveria entre duas e três sessões por semana. Como para as sessões ocorrerem era necessário que os quatro alunos participantes estivessem presentes, a participação de alunos com alto índice de faltas inviabilizaria o trabalho.

As entrevistas com os pais, professores e estagiários, juntamente com a observação da criança em sala, também tiveram como objetivo conhecer características comportamentais para o preenchimento da escala denominada CARS (*Childhood Autism Rating Scale*, versão traduzida por PEREIRA, 2007, p. 84-90). A finalidade foi sondar as habilidades das crianças participantes, de modo a estabelecer a gravidade do autismo (leve, moderado e severo). Esse aspecto permite a comparação com outros estudos.

QUESTIONÁRIO SOCIOMÉTRICO

Os pares com desenvolvimento típico foram selecionados por meio de um teste de status sociométrico (PEREIRA, 2010) para participarem da intervenção. Consistia em perguntas diretas que as próprias crianças da sala de aula do aluno com TEA respondiam. Eram apresentadas as seguintes questões: “cite três crianças com quem você mais gosta de brincar e três com quem você menos gosta de brincar”. A partir das respostas, foram identificadas as crianças populares, impopulares, controversas, negligenciadas e neutras. As crianças neutras eram aquelas cujo número de indicações nas categorias “gosto” e “não gosto” ficaram dentro da média da turma. Esse resultado foi utilizado para controlar as características dos pares típicos, de modo que estes não fossem muito diferentes entre si e em relação aos demais grupos.

CONTATO COM RESPONSÁVEIS PELOS PARES

O contato com os pais dos pares escolhidos foi feito após a seleção realizada baseada nos procedimentos anteriores. Foi pedida a permissão por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

AMBIENTE E MATERIAIS

A intervenção foi realizada em uma sala na qual foi necessária uma organização própria para evitar possíveis distrações. Foram retirados alguns jogos (de tabuleiro) que ficavam à disposição na sala, assim como as cadeiras excedentes e os materiais das próprias crianças também eram afastados do local. No espaço da intervenção, eram colocados os seguintes brinquedos: dois carrinhos, dois bichos de pelúcia, dois tubetes de bolha de sabão, dois fantoches, blocos de madeira, balde com peças tipo lego, uma mola

maluca, boliche, um ábaco de madeira, uma bola e um telefone sem fio. Todas as sessões eram filmadas para fins de pesquisa e análise dos dados. Esse procedimento metodológico havia sido esclarecido aos pais e responsáveis de todas as crianças envolvidas.

INTERVENÇÃO

Além da criança com TEA, outras três crianças com desenvolvimento típico foram selecionadas, conforme descrito anteriormente, de modo que ficassem duas crianças do sexo masculino e duas do sexo feminino em cada grupo. Os encontros eram realizados em média duas vezes por semana, durante cerca de quinze minutos cada.

O projeto tinha início com uma fase denominada linha de base, na qual as crianças eram colocadas no ambiente determinado apenas com a orientação de brincarem livremente e não saírem do espaço. Após um certo número de encontros, que variou de acordo com a dinâmica de cada grupo, iniciava-se a primeira fase da intervenção, denominada modelação em vídeo. Esta fase consistia na apresentação de vídeos, minutos antes das sessões, desenvolvidos pela equipe do projeto, para as crianças com desenvolvimento típico. Estes vídeos retratavam uma situação parecida com o ambiente da intervenção. Um dos atores representavam uma criança com TEA e os outros os pares. Neles eram mostrados modelos de comportamentos que esperava-se que os pares típicos “imitassem” na situação real, comportamentos estes de integração e interação com a criança com TEA.

Nas primeiras três sessões de intervenção, um par típico assistia a um vídeo no qual o ator que representava uma criança com desenvolvimento típico deveria iniciar uma interação com o ator que representava a criança com TEA e outro, no qual o ator que representava uma criança com desenvolvimento típico deveria responder a uma interação iniciada pelo ator que representava a criança com TEA. Depois, juntamente com o primeiro par, o segundo par também assistia aos vídeos por mais três sessões consecutivas. Após as seis primeiras sessões, já com dois pares assistindo aos vídeos, o último par assistia-os com os dois primeiros, até completar nove sessões de intervenção. Ou seja, ao final, o primeiro par assistiu dezoito vezes os vídeos de iniciar interação e responder à interação; o segundo, doze; e o terceiro, seis.

As intervenções acabaram ao final do ano letivo das escolas. E, por fim, foi realizada a avaliação de validade social. Esse instrumento avalia a percepção das pessoas (como professores, monitores, coordenadores), que tiveram contato com a criança com TEA durante a intervenção, quanto à eficácia do procedimento aplicado.

Resultados

No decorrer do projeto, foram realizadas 25 sessões de linha de base e 14 de intervenção nos quatro grupos de crianças. De acordo com o Gráfico 1, em média, a cada sessão da linha de base foram registradas oito respostas de iniciar interação e duas de responder à interação, considerados dados da

criança em TEA em relação aos pares com desenvolvimento típico e dos pares em relação à criança com TEA. Na fase de intervenção, em média, a cada sessão foram registradas 19 respostas de iniciar e 10 de responder à interação.

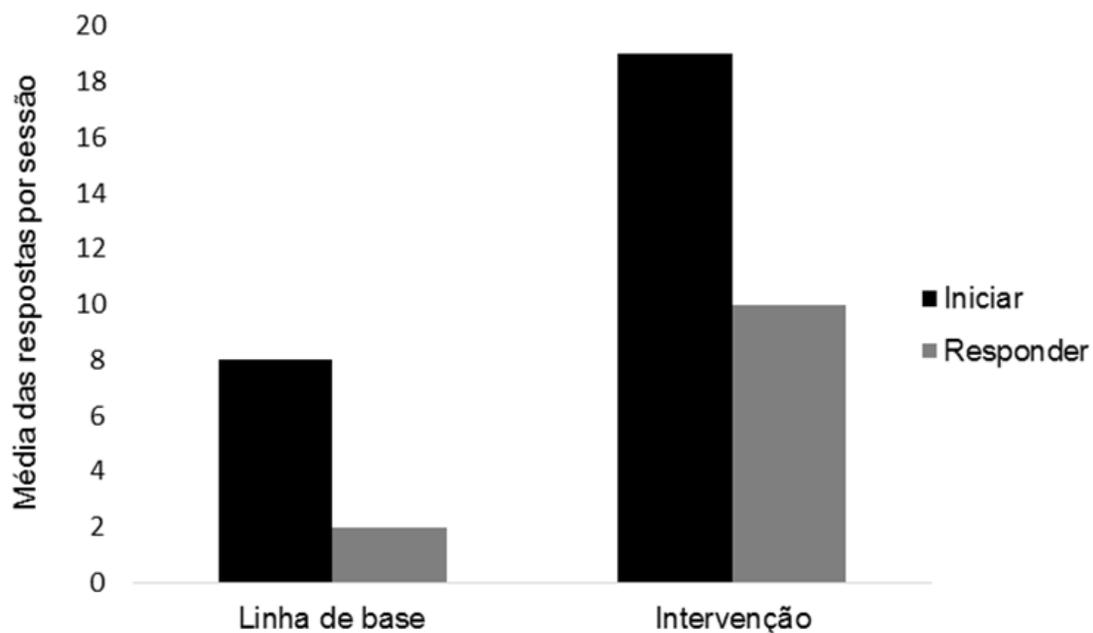


Gráfico 1: Média das respostas de iniciar e responder à interação por sessão na linha de base e na intervenção de todas as crianças dos quatro grupos.

Observou-se aumento significativo nas interações entre os pares com desenvolvimento típico e as crianças com TEA durante a inserção dos vídeos de modelação. Em média, houve um aumento de 11 respostas de iniciar interação entre a fase de linha de base e a intervenção. Do mesmo modo, em relação aos comportamentos de responder às interações, em média, o aumento foi de oito ocorrências após a intervenção.

Um aspecto que merece destaque é que o aumento no número dessas interações ocorreu principalmente nos momentos iniciais das sessões. As crianças com desenvolvimento típico apresentavam-se mais engajadas em iniciar alguma interação com a criança com TEA assim que assistiam ao vídeo. Entretanto, o aumento nas interações não era mantido no decorrer das sessões, como apresentado no Gráfico 2. Considerou-se que isso pode ter ocorrido pelo fato de as crianças com TEA não responderem de maneira típica durante as interações e, portanto, não estimularem os pares a manter essas interações.

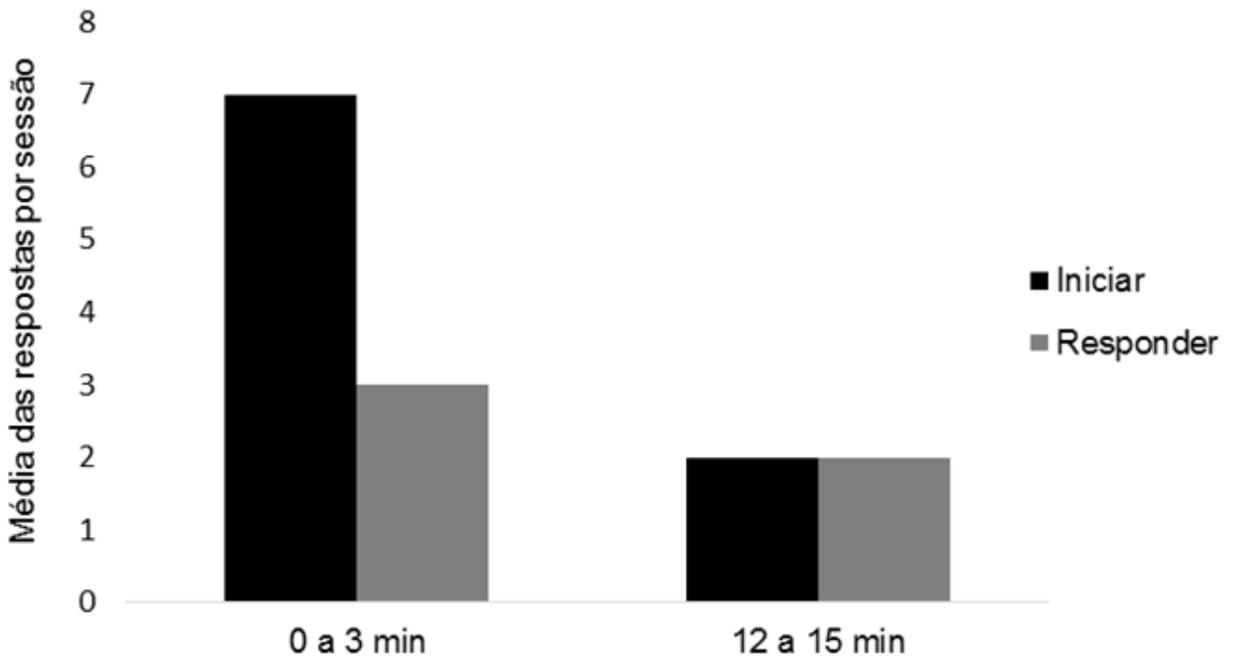


Gráfico 2: Média de resposta de iniciar e responder à interação por sessão dos pares em relação às crianças com TEA e da criança com TEA em relação aos pares nos três primeiros e nos três últimos minutos das sessões de intervenção.

Tomados isoladamente, os resultados da intervenção com as crianças da Educação Infantil (entre 4 e 5 anos) ainda são preliminares. Será necessário realizar mais sessões de intervenção e analisar mais detalhadamente os dados obtidos. Verificou-se, no Grupo 1, uma tendência a aumento no número de interações associada ao início das intervenções. No Grupo 2, apenas as sessões finais (quatro a oito) foram analisadas. A tendência verificada é oposta, ou seja, ocorre um decréscimo no número total de interações. Como foram realizadas apenas duas sessões de intervenção, não é possível avaliar se essas tendências se manteriam. Esses dados estão apresentados no Gráfico 3.

De fato, o trabalho com os alunos da Educação Infantil representou um estudo piloto destinado principalmente a avaliar as condições para a realização da intervenção nesse contexto. Uma das dificuldades encontradas se refere à ausência de um espaço adequado para o trabalho, que era realizado na própria sala de aula, enquanto as demais crianças brincavam no parque. Essa dinâmica dificultava o trabalho, na medida em que este não podia ser realizado em dias de chuva, por exemplo. Isso comprometeu sua regularidade e esse aspecto é extremamente relevante em um trabalho desse tipo.

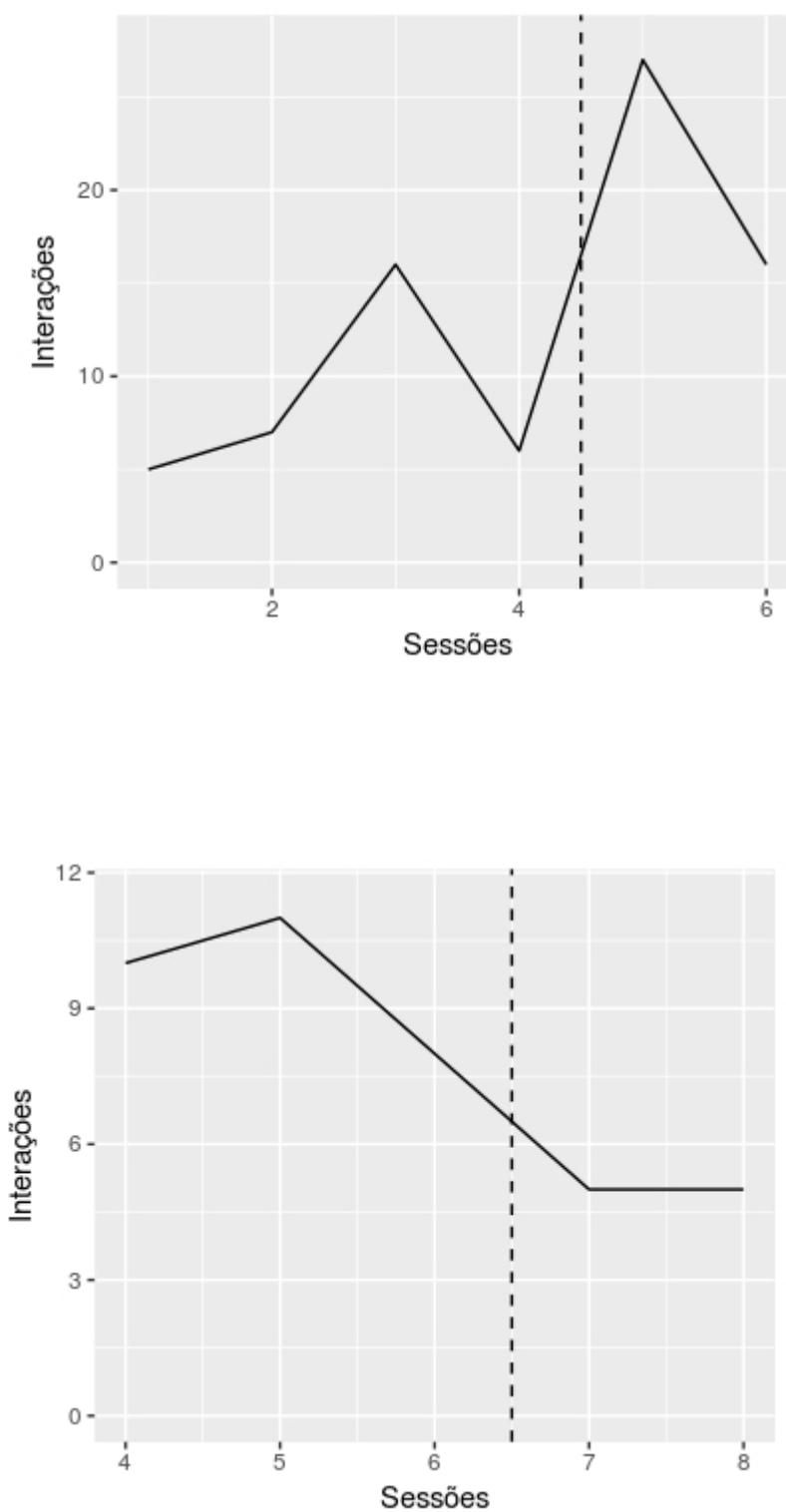


Gráfico 3: Número de interações de iniciar e responder nas sessões de linha de base e intervenção das crianças da Educação Infantil. O painel superior apresenta o Grupo 1. O painel inferior apresenta o Grupo 2.

Além disso, como o vídeo produzido destinava-se a crianças do Ensino Fundamental, é possível que este não fosse adequado ao público da educação infantil. Durante as apresentações, verificou-se que as crianças nem sempre mantinham a atenção na cena apresentada. Provavelmente seria necessário planejar outro tipo de material instrucional, mais adequado à faixa etária dos participantes.

VALIDADE SOCIAL

Os resultados de validação social demonstraram que, com as crianças da pré-escola, os professores e estagiários não observaram efeitos da intervenção na criança com TEA. Dois são os fatores que podem explicar esse resultado: (a) a idade dos participantes, quatro e cinco anos, que limitava o aprendizado por imitação, pois normalmente as crianças dessa idade ainda um repertório limitado para imitar comportamentos ou seguir instruções; (b) as sessões de intervenção foram insuficientes devido ao fim do ano letivo escolar, sendo duas para cada criança com TEA.

De modo contrário, com as crianças do Ensino Fundamental, os professores, monitores e coordenadores afirmaram que identificaram efeitos positivos da estratégia de intervenção. Efeitos como aumento de interação com os pares e diminuição de comportamentos disruptivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram observados efeitos positivos quanto ao uso da estratégia de Intervenção Mediada por Pares no ensino de habilidades sociais em crianças com o Transtorno de Espectro Autista, especialmente com as crianças do Ensino Fundamental. Além da IMP, a modelação em vídeo apresentou resultados favoráveis, corroborando com a literatura internacional (MARCUS, WILDER, 2009; KATZ, GIROLAMETTO, 2013). Entretanto, é preciso destacar que os resultados foram mais significativos nos minutos iniciais das sessões. Nesse sentido, uma alternativa para a manutenção das interações durante a intervenção é a utilização, conjunta à modelação em vídeo, do método de *feedback* (KAMPS *et al.*, 1992).

Os resultados obtidos com as crianças do ensino infantil não foram significativos. Supõe-se que isso se deve a dois fatores, a idade das crianças e as poucas sessões de intervenção. O mesmo resultado foi verificado no instrumento de validade social, no qual as professoras e estagiárias afirmaram não observarem efeitos da intervenção e, portanto, ser necessário um acompanhamento durante todo o ano letivo para verificar as oscilações comportamentais das crianças com TEA para intervir de acordo com as especificidades de cada uma.

Uma opção para manutenção dos comportamentos para além dos minutos iniciais é o uso de *feedback* para as respostas dos pares típicos, dessa forma o próprio extensionista poderia incentivar as crianças a continuarem engajadas em seus comportamentos de interação com a criança com TEA. Kamps *et al.* (1992) apontou que essa técnica tem se mostrado extremamente eficaz em estudos preliminares, pois indicam se constituir em uma importante variável relacionada à manutenção das interações. Desse modo, é necessário o desenvolvimento de estratégias para viabilizar a inclusão de crianças com TEA nas escolas

regulares. Destaca-se, também, a necessidade da pesquisa sistemática com objetivo de prestar serviços para a educação como um todo.

Desse modo, novas aplicações da estratégia da IMP e modelação em vídeo devem ser realizadas no contexto brasileiro, além de pesquisas para verificar a consistência dos resultados no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Psicopedagogia*, v. 27, n. 84, p. 352-62, 2010.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1. p. 65-74, 2009.

CHAN, Jeffrey 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, p. 879-889, 2009.

CID-10/Organização Mundial da Saúde. Tradução Centro Colaborador do OMS para a Classificação das Doenças em Português. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 10.ed.rev. - 2007.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p.415-428, 2010.

DSM-V/American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5ed.).(2013).VA: American Psychiatric Publishing, Arlington.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. *Educação inclusiva: análise de trajetórias e práticas pedagógicas*. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Dom Bosco, Campo Grande.

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

KAMPS, D. M., et al. Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, v. 68, 173–187, 2002.

KATZ, Esther, GIROLAMETTO, Luigi. Peer-Mediated Intervention for Preschoolers With ASD Implemented in Early Childhood Education Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 33, n. 3, 133-143, 2013.

LAUSHEY, K. M.; HEFLIN, I. 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, 183–193, 2000.

MARCUS, Alonna; WILDER, David. A Comparison Of Peer Video Modeling And Self Video Modeling To Teach Textual Responses In Children With Autism. *Journal Applied Behavior Analysis*, vol. 42, n. 2, p. 335-341, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

PEREIRA, A. M. *Autismo infantil: tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil*. 2007. 99 f. Dissertação de mestrado (Ciências Médica: Pediatria), Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PEREIRA, Mayara Tortul. *Preditores de desempenho escolar e competência interpessoal: a educação infantil como fator de*

proteção. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia, Ciência e Letras) – USP, Ribeirão Preto.

PIERCE, K.; SCHREIBMAN, L. Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 28, 285-295, 1995.

SOUZA, Creusivaldo Pereira. *Processo de inclusão no ensino regular: percepção do aluno com deficiência intelectual, professores e família*. 2011. 67 f. Monografia (Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano) - UNB, Brasília.

TEIXEIRA, Mariana Pereira. *Projecto de intervenção junto de um aluno com paralisia cerebral e problemas motores, em contexto de 2º ciclo*. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa.

WATKINS, L. et al. A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, 1070-1083, 2014.