



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Intervenção Mediada por Pares: Estudo de Caso com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mariana Orfão Loureiro

Intervenção Mediada por Pares: estudo de caso com um aluno com Perturbação do Espectro
do Autismo

Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor apresentada ao
Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora
Paula Maria Mendes da Costa Neves

Outubro de 2022

Agradecimentos

A minha orientadora, pelo apoio, incentivo, paciência e disponibilidade em me ajudar.

As minhas amigas Joana e Natana, que foram essenciais nesse projeto para que eu conseguisse chegar até aqui, sempre acolhedoras e companheiras do começo ao fim.

Ao meu companheiro e parceiro de vida, Felipe. Que me motivou, me deu forças e me fez acreditar que eu conseguiria e que era capaz. Sempre me apoiando e acolhendo nos momentos de incertezas e angústias.

À minha família por serem a minha fortaleza, por terem me proporcionado essa experiência incrível de imigrar e fazer um curso em outro país. Sempre me incentivando e acreditando em mim.

A Deus, pelas nossas vontades terem se coincido.

Título da Tese de Mestrado: Intervenção Mediada por Pares: estudo de caso com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo.

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) faz parte do grupo de perturbações do neurodesenvolvimento e uma de suas principais características é o déficit constante na comunicação e interação social. Para interagir com o mundo que nos rodeia é fundamental dominar habilidades sociais, porém os indivíduos com PEA apresentam dificuldades significativas nesse âmbito. A escola é um espaço de construção social e importante para o desenvolvimento interpessoal. Mas para alunos com PEA esse processo não acontece de forma tão simples. É fundamental que os alunos com desenvolvimento atípico recebam apoio dos colegas e profissionais da instituição de ensino para aprenderem comportamentos sociais. Com o objetivo de facilitar e aumentar as interações sociais e comunicativas entre educandos com PEA e seus pares típicos, aplicou-se o Programa de Intervenção de Pares Mediadores realizando assim um estudo de caso com uma criança de dez anos, aluno do 4º ano de uma escola localizada no distrito de Coimbra. O presente trabalho foi dividido em quatro partes, sendo elas fase inicial, fase de observação, fase de intervenção e fase final. Os resultados obtidos neste estudo de caso demonstram que esta investigação colaborou para que ambas as partes desenvolvessem interações sociais a partir do treino de pares, mas principalmente desenvolveu nos colegas sentimentos de respeito, compreensão, preocupação, empatia e acolhimento com o próximo.

Palavras-chave: Autismo, intervenção, pares mediadores, interações sociais.

Title: Master's Thesis Title: Peer-Mediated Intervention: case study with a student with Autism Spectrum Disorder.

Autism Spectrum Disorder (ASD) is part of the neurodevelopmental disorders group and one of its main characteristics is the constant deficit in communication and social interaction. To interact with the world around us it is essential to master social skills, but individuals with ASD have significant difficulties in this context. The school is a space of social construction and important for interpersonal development. But for students with ASD, this process does not happen so simply. It is essential that students with atypical development receive support from colleagues and professionals of the educational institution to learn social behaviors. In order to facilitate and increase social and communicative interactions between students with ASD and their typical peers, the Mediator Peer Intervention Program was applied, thus conducting a case study with a ten-year-old child, a 4th grader from a school located in the district of Coimbra. The present work was divided into four parts, being the initial phase, observation phase, intervention phase and final phase. The results obtained in this case study show that this investigation contributed to both parties developing social interactions from peer training, but mainly developed in colleagues feelings of respect, understanding, concern, empathy and acceptance with others.

Keywords: Autism, intervention, peer mediators, social interactions.

Lista de abreviaturas

APA - Associação Americana de Psiquiatria

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição

IMP- Intervenção Mediada por Pares

NEE- Necessidades Educativas Específicas

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

Índice

Introdução.....	10
Parte I: Revisão da Literatura e Enquadramento Teórico	11
1. A Perturbações do Espectro do Autismo.....	12
1.1. O que é PEA?.....	12
1.2. Breve histórico sobre PEA.....	12
1.3. Características da perturbação e fatores de risco.....	13
1.4. Quadro clínico e diagnóstico - faixa etária.....	14
1.5. Comorbidades, diagnóstico diferencial e prognóstico.....	15
2. PEA e a Interação Social.....	17
2.1. Intervenção Mediada por Pares.....	17
Parte II: Estudo de caso com um jovem com Perturbações do Espectro do Autismo....	23
3. Objetivos.....	24
3.1. Metodologia.....	25
3.2. Observação.....	26
3.3. Procedimentos.....	27
3.4. Instrumentos.....	28
3.5. Participantes e Contextos.....	29
4. Treino de Pares.....	33
4.1. Treino de Iniciação.....	35
4.2. Treino de Resposta.....	36
5. Programa de Intervenção.....	37
5.1. Apresentação, análise e interpretação dos resultados	37
5.2. Resultados e Discussão	40

6. Conclusão.....	43
7. Bibliografia	45
Anexos.....	49

Introdução

O presente trabalho tem como foco principal a inclusão de um aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo, uma perturbação do neurodesenvolvimento que tem como uma das principais características o déficit na interação social isto é, dificuldade de estabelecer e manter uma conversa, sem muitas vezes demonstrar interesses e emoções, dificuldades para iniciar e/ou responder às interações sociais, dificuldade em participar de brincadeiras, fazer amigos e até mesmo ter interesse nos pares, entre outros aspectos. Sendo assim, a escola pode auxiliar os alunos com PEA a transcenderem os déficits sociais uma vez que tem o papel fundamental de proporcionar experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos.

Posto isto, este estudo de caso propõe incluir e auxiliar o desenvolvimento de habilidades sociais de um aluno com PEA a partir da Intervenção com Pares Mediadores que promovem o desenvolvimento de habilidades importantes entre o aluno-alvo e seus pares, auxiliando assim na realização de trocas sociais que influenciam em seu desenvolvimento.

Este trabalho está organizado em duas partes, no primeiro capítulo encontra-se a revisão da literatura e o enquadramento teórico, abordando o que é a Perturbação do Espectro do Autismo, seu histórico, principais características, quadro clínico, diagnóstico e o prognóstico da perturbação. Também são apresentados aspectos acerca da intervenção com pares mediadores e a importância do desenvolvimento de competências sociais nas crianças com PEA. Na segunda parte apresenta-se um estudo de caso com uma criança de dez anos, aluno do 4º ano de uma escola localizada no distrito de Coimbra em que pretende-se aumentar a quantidade e a qualidade das interações entre o aluno-alvo e dois pares da mesma turma a partir da implementação da Intervenção com Pares Mediadores. E por fim, finaliza-se o trabalho com as conclusões finais destacando a importância da interação social para alunos com desenvolvimento neurotípico e atípico, além da apresentação de referências e anexos.

Parte I: REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Perturbações do Espectro do Autismo

1.1. O que é PEA?

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5, 2013), a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) faz parte do grupo de perturbações do neurodesenvolvimento isto é, um grupo em que as perturbações manifestam-se durante o desenvolvimento na maioria das vezes, antes da criança entrar na escola e são determinadas por déficits que causam prejuízos no desempenho pessoal, social, acadêmico e/ou profissional. As dificuldades presentes no desenvolvimento, podem ser várias, desde barreiras muito específicas como no âmbito da aprendizagem ou no controle de funções executivas até danos globais em habilidades sociais ou inteligência. Pode acontecer também em determinadas perturbações, sintomas tanto de excesso quanto de ausência e atrasos para atingir marcos esperados do desenvolvimento.

A Perturbação do Espectro do Autismo por sua vez, é caracterizada por déficits constantes na comunicação e interação social em vários contextos incluindo, dificuldades na reciprocidade social em comportamentos não verbais usados para a interação social e em desenvolver, manter e compreender relações. Apresentam também comportamentos, interesses e/ou atividades, repetitivas e restritas. Vale ressaltar que, por ser uma perturbação do neurodesenvolvimento, os sinais mudam de acordo com o desenvolvimento do indivíduo.

1.2. Breve histórico sobre PEA

O autismo foi citado na literatura por Eugen Bleuler em 1911, em um trabalho que teve como resultado a esquizofrenia do adulto e adolescente, para classificar pessoas que apresentavam dificuldades na comunicação e interação social com predisposição ao isolamento, destacam Onzi e Gomes (2015).

O autor Schmidt (2013) afirma que, as primeiras publicações sobre o autismo são dos psiquiatras Hans Asperger (1944) e Leo Kanner (1943), a partir de observações feitas em conjunto com seus pressupostos teóricos a respeito da desconhecida perturbação. Hewitt (2006) e Leo Kanner (1943) citados por Schmidt (2013), observaram características específicas em relação à habilidade de se relacionar com o outro em 11 crianças com

comportamentos diferentes, surge então o termo autismo para descrever as pessoas que apresentavam determinadas perturbações, esse foi seu primeiro experimento na tentativa de definir o autismo. Após um ano, o pediatra Hans Asperger, 1944 realizou uma experiência semelhante com a de Kanner em 1943, destaca Stelzer(2010). Porém apenas em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), mas não incluiu o autismo e os comportamentos autísticos foram associados a esquizofrenia (Grandin & Panek 2015 citado por Onzi & Gomes 2015).

Apenas na terceira edição do DSM é que o autismo é apresentado pela primeira vez como fazendo parte de um grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Já no DSM-IV estabelece a Perturbação do Espectro do Autismo, a Síndrome de Asperger e os Transtornos Globais do Desenvolvimento na mesma categoria, explica

Então em 2013 surge a 5ª edição do DSM, extinguindo as categorias que muitas vezes dificultam a caracterização ficando apenas a nomenclatura de Perturbação do Espectro do Autismo, e incluíram a importância do trabalho interdisciplinar, presença ou ausência de deficiência intelectual, comprometimentos de linguagem, comorbidades, fatores genéticos e ambientais (Amato et al., 2018).

1.3. Características da perturbação e fatores de risco

A Perturbação do Espectro do Autismo, como o próprio nome já diz, deriva de um espectro de sinais e sintomas característicos do autismo. Indivíduos com essa perturbação, apresentam, de acordo como DSM-5 (2013), sintomas presentes precocemente no período do desenvolvimento, sinais que causam danos significativos no desempenho de funções sociais, profissionais e áreas importantes da vida da pessoa com autismo, déficits persistentes na comunicação e na interação social em diversos contextos além de, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

Considerando os aspectos relacionados aos déficits persistentes na comunicação e interação social, o DSM-5 (2013) fragmenta esse aspecto em : dificuldade de estabelecer e manter uma conversa, sem muitas vezes demonstrar interesses e emoções; dificuldades para iniciar e/ou responder às interações sociais; dificuldade com comportamentos comunicativos não verbais, como por exemplo, manter contato visual e ausência de expressões faciais; e déficits para gerar, manter e entender relacionamentos,

considerando a dificuldade em participar de brincadeiras, fazer amigos e até mesmo ter interesse nos pares.

Já no âmbito dos padrões repetitivos e restritos, destacam-se movimentos motores, fala e até mesmo o uso de objetos de maneira estereotipada e repetitiva, como por exemplo, girar rodinhas, repetir frases, balançar as mãos, etc. Dificuldade em lidar com mudanças, fixação por determinadas coisas demonstrando forte apego, padrões rígidos, inflexibilidade, inclusive ingestão dos mesmos alimentos diariamente. Além de, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais como por exemplo, não sentir dor, aflição ao tocar determinados objetos, incomodo ao ouvir ruídos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva e atração por luzes ou movimentos.

A perturbação do Espectro do Autismo é considerada geneticamente heterogênea e complexa uma vez que, apresenta diferentes padrões de herança e variantes genéticas (Oliveira & Sertié, 2017). De acordo como DSM-5 (2013), 15% dos casos de autismo assemelham-se a uma mutação genética com diferentes variações e estima-se que de 37% até mais de 90% decorrem de fatores hereditários. Já em relação aos fatores ambientais, o DSM-5 (2013) destaca que há vários fatores de riscos como, idade dos pais avançada, baixo peso ao nascer, exposição do feto ao ácido valpróico, diabetes gestacional, entre outros aspectos.

1.4. Quadro clínico e diagnóstico - faixa etária

O diagnóstico da Perturbação do Espectro do Autismo, acontece a partir de múltiplas fontes de informação, envolvendo observações clínicas, histórico dos pais, investigação, quando possível, do nível intelectual e linguístico, além de outros fatores. Não há um tipo de exame que detete o Autismo. A PEA apresenta características essenciais, evidentes no período de desenvolvimento do indivíduo e permanentes, na comunicação e interação social, em padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e/ou atividades, que acabam, muitas vezes, prejudicando a realização de tarefas diárias, DSM -5 (2013).

O Autismo varia o seu nível de gravidade considerando o tipo de apoio que o indivíduo precisa, o que pode variar de acordo com o contexto e com o tempo. Para isso também, é necessário compreender o perfil intelectual para melhor interpretar as

características do diagnóstico. Por ser um espectro, o nível de gravidade, de desenvolvimento e da idade cronológica variam muito DSM-5 (2013).

Os pais e a escola muitas vezes são os primeiros a observarem comportamentos disruptivos no indivíduo por conta da origem ainda incerta do autismo, muitos pais têm dificuldades em lidar com determinadas características.

Araújo e Schwartzman (2011) afirmam que, crianças são conduzidas para avaliação mais tarde do que deveriam uma vez que, os pais começam a perceber algo diferente quando seus filhos tem em torno de 17 meses de idade. Porém o diagnóstico muitas vezes só acontece por volta dos quatro anos. Por esta razão, Araújo e Schwartzman (2011) sugerem que o diagnóstico e as intervenções aconteçam precocemente, sendo possível alterar o prognóstico da perturbação e facilitando assim, a aquisição da linguagem, a aceitação mediante processos adaptativos e o desenvolvimento da interação social.

1.5. Comorbidades, diagnóstico diferencial e prognóstico

A Perturbação do Espectro do Autismo não possui cura, devido a sua natureza heterogênea e desenvolvimental. Porém, há tratamentos e intervenções que auxiliam no envolvimento social e na comunicação, promovendo o desenvolvimento de aspectos fundamentais para a autonomia do indivíduo. Como a psicoterapia, terapia cognitiva-comportamental, musicoterapia, além dos modelos de intervenção TEACCH (Tratamento e Educação Relacionados a Problemas de Comunicação), ABA (Análise Aplicada do Comportamento), PECS (Picture Exchange Communication System) e TIS (Terapias de Integração Sensorial) (Onzi & Gomes, 2015).

Muito se fala sobre as comorbidades relacionadas ao Autismo. O termo comorbidade refere-se a doenças que podem estar associadas, no caso do espectro do autismo, o DSM-5 (2013) destaca que, as condições médicas associadas normalmente são, Deficiência Intelectual, Epilepsia, Distúrbios do Sono e Constipação, além da Perturbação de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Perturbações Mentais, Perturbação do Desenvolvimento de Coordenação, Perturbação de Ansiedade, Perturbações depressivas, entre outras.

Entretanto, por conta da Perturbação do Espectro do Autismo ter características heterogêneas, indivíduos que apresentem condições que prejudicam a comunicação e a interação social podem preencher os critérios diagnósticos de PEA, para isso é necessário uma análise cuidadosa em relação aos comportamentos da pessoa, podendo ao invés do Autismo apresentar outro diagnóstico.

A Síndrome de Rett por exemplo, prevalente em meninas e possui características muito semelhantes ao PEA. De acordo com o DSM-5 (2013), após a fase regressiva da síndrome de Rett, que acontece entre um e quatro anos de idade, a maioria das meninas com esta síndrome apresenta melhoras nas habilidades de comunicação social, e as características autistas não são mais foco de preocupação.

Existe também o diagnóstico diferencial de Mutismo Seletivo, quando a criança em determinado contexto não comunica. Essa característica não é apresentada como prejudicial às habilidades sociais além de não manifestar comportamentos repetitivos e restritivos.

Por fim, há também o diagnóstico diferencial de Perturbações de Linguagem e da Comunicação Social, em que há maneiras da perturbação de linguagem causar problemas de comunicação, dificultando as habilidades sociais, porém não está associado a comportamentos repetitivos e restritivos DSM-5 (2013).

Considerando os pontos abordados acima, o prognóstico do Autismo pode ser influenciado por apresentação ou não de deficiência intelectual, comprometimento da linguagem, problemas de saúde mental e epilepsia associada como uma comorbidade. Além disso, o diagnóstico precoce e a escolha de tratamentos podem mudar o prognóstico do indivíduo, de acordo com o DSM-5 (2013).

2. Perturbação do Espectro do Autismo e a Interação Social

Os seres humanos vivem e fazem parte de vários conglomerados e são sobretudo sociáveis, por meio desse modelo de vida, são passadas as regras e maneiras adequadas de se viver, comunicar, interagir para alcançar o desenvolvimento pleno. Para isso, é necessário dominar habilidades sociais como, capacidade em dividir espaços com outras pessoas, adaptar-se a diferentes contextos, interpretar pensamentos, expressões e desejos dos outros. Considerando essas habilidades é fundamental a interação, porém os indivíduos com PEA apresentam dificuldades significativas nesse âmbito, sendo uma das principais características da perturbação (Khoury et al., 2014). A escola é um espaço interativo e importante para o desenvolvimento interpessoal, onde a relação entre as pessoas acontece, oportunizando e contribuindo de diversos modos para a formação do indivíduo. Por essa razão é fundamental que os alunos com PEA recebam apoio dos colegas e profissionais da instituição de ensino para aprenderem comportamentos sociais, pois, apesar desses alunos estarem em turmas típicas não é suficiente para promover a obtenção dessas competências (Sanini et al., 2013). Sendo assim, estimular uma boa relação com os pares é essencial para a inclusão dos alunos com autismo, viabilizando a cada um oportunidades de trabalhar com os seus pares (Matos, 2014).

2.1. Intervenção Mediada por Pares

O conceito de Intervenção Mediada por Pares (IMP) aparece na literatura a partir dos anos de 1970 por meio de uma revisão de estudos feita pelos americanos Samuel Odom e Philip Strain, publicado em 1984, em que explicam a IMP como uma “Situação em que uma criança, ou um grupo de crianças, que está próxima das crianças-alvo em termos de idade ou nível de desenvolvimento é ensinada a realizar uma intervenção por instruções, sem a participação direta de um adulto” (Odom & Strain 1984, p. 545). Esse tipo de intervenção, tem por objetivo, promover habilidades sociais e acadêmicas e surge como uma alternativa para a prática pedagógica eficiente de professores que trabalham com alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

A intervenção Mediada por Pares, consiste numa intervenção por intermédio de semelhantes ou conjunto de pequenos grupos com desenvolvimento típico, orientados por um adulto a promover as competências sociais e/ou acadêmicas de uma criança com

NEE. Os pares, são participantes ativos deste processo e atuam como exemplos de comportamentos e mediadores da aprendizagem para os alunos atípicos, fazendo com que tais condutas estimulem a ampliação de comportamentos e sejam acrescentados no repertório destes alunos. A escolha dos colegas é feita pela professora da turma, considerando aspectos como empatia, domínio das habilidades que serão trabalhadas na intervenção, faixa-etária, presença regular nas aulas e possuírem interesses em comum, como jogos e brincadeiras. Vale ressaltar também que não se deve escolher crianças que possuem grandes lacunas acadêmicas em relação ao aluno-alvo, para que não haja desconforto e desmotivação (Ramos et al., 2018).

Reconhecida como uma prática baseada em evidências, cuja eficácia é comprovada, e com abordagens naturalistas, há pelo menos vinte e sete países que já utilizam esse tipo de intervenção. Uma das principais vantagens apontadas é a flexibilidade de ser implantada em diversos ambientes como, a sala de aula, o pátio, a hora do intervalo, no momento do lanche e em outros locais que fazem parte da rotina da criança e há a participação do professor diariamente (Nunes & Araujo, 2014; Zagona & Mastergeorge, 2016 citado por Ramos et al., 2018).

Para a realização desta intervenção, etapas prévias devem ser cumpridas como, a escolha dos pares, a forma como e onde será realizada e como será avaliada essa intervenção. Porém, Ramos et al. (2018) destacam que as instruções para IMP não possuem um padrão e são determinadas de modo personalizado considerando o objetivo estabelecido previamente. Odom e Strain (1984) destacaram em seus estudos três das principais abordagens utilizadas na IMP, são elas, 1) intervenção por proximidade; 2) intervenção por reforço; e 3) intervenção por iniciativas.

A intervenção por proximidade, acontece sem que haja um treinamento prévio com a criança com desenvolvimento típico. O aluno-alvo e o aluno típico são apenas inseridos em um contexto brincante, sendo o suficiente para gerar um ambiente de brincadeira compartilhada, possibilitando o ensino e aprendizagem de forma natural e fluida. Estudos realizados por McHale em 1983, apresentaram bons resultados após a intervenção ser realizada com seis alunos com a Perturbação do Espectro do Autismo e seis alunos com desenvolvimento típico da mesma idade, durante o período de dez semanas. Após serem expostos a essa intervenção, as crianças com autismo

demonstraram aumento de interações sociais e diminuíram o tempo de isolamento. Entretanto, não houve o mesmo sucesso em pesquisas recentemente realizadas por (Camargo et al., 2016; Gutierrez, et al., 2007; Scattoni, 2007) uma vez que, os pesquisadores relataram que a falta de instruções dificultou a interação dos alunos com desenvolvimento típico e alunos com autismo, pois devido à complexidade da perturbação, a falta de motivação e/ou assistência vinda de um adulto podem dificultar a interação e frustrar os alunos com desenvolvimento típico que aguardam uma resposta mediante as suas ações.

A segunda abordagem utilizada na IMP, é a intervenção por reforço que consiste no treinamento das crianças com desenvolvimento típico, para que solicitem dos alunos-alvo comportamentos sociais, isto é, atos cujas consequências são mediadas pelo comportamento operante de outro(s) indivíduo(s) (Sampaio & Andery, 2010). Em seguida, os alunos devem reforçar o retorno recebido para que aumente a frequência de determinada ação, em outras palavras, as crianças típicas utilizam comandos verbais para cativar o aluno-alvo em alguma atividade e, subsequentemente, utilizam um reforço, geralmente verbal, para manter e/ou aumentar a frequência de um comportamento desejado. Porém se o comportamento solicitado já é realizado pelo aluno-alvo, usa-se então, apenas o reforço.

Sanini et al., (2013) destacam o estudo realizado em 1997 por Gonzalez-Lopez e Kamps que consistiu em professores da educação especial treinarem crianças com autismo para responderem às habilidades sociais, em situações como, cumprimentar, seguir instruções, pedir ajuda, entre outros. As crianças com desenvolvimento típico por sua vez, receberam informações sobre o autismo e foram treinadas também para saberem reagir diante determinados comportamentos, como isolamento e estereotípias. Fizeram parte do estudo, quatro crianças com a perturbação do espectro do autismo e doze crianças típicas, com idade entre 5 e 7 anos. Foram organizadas sessões em grupos, sendo uma criança com autismo para três típicas. Os resultados apontaram, aumento na repetição e duração das interações de todas as crianças que participaram. Isto significou para os pesquisadores que, nas crianças atípicas, a regularidade de interações aumentou quando foram incluídos no repertório o treinamento das habilidades sociais e o reforço positivo das interações.

Por fim, a terceira abordagem é chamada de intervenção por iniciativa. Os pares são orientados a tomarem atitude para iniciar a intervenção, articulando uma situação que ocasione respostas sociais. Esse tipo de intervenção é usada na maioria das vezes com crianças e apresenta resultados positivos, além de sua eficácia quando utilizada com jovens e idosos (Dy et al., 1981).

Comparando as três abordagens, todas apresentam ganhos para as crianças com desenvolvimento atípico, principalmente por serem feitas em locais onde as interações sociais acontecem frequentemente, como a escola. A literatura não identifica quais das abordagens acima apresentam maiores e menores ganhos, afinal isto irá variar de acordo com as limitações e habilidades do aluno-alvo (Murphy et al., 2017).

Atualmente, pesquisas estão sendo realizadas acerca de novas abordagens da Intervenção Mediada por Pares, unindo, alterando e adaptando os procedimentos referidos acima. Um dos ajustes seria o uso de técnicas de reforço positivo tanto para criança-alvo como também para o par (Fettig, 2013) incluindo também, o uso de feedback ao longo das atividades com o objetivo de manter a motivação dos pares durante a intervenção (Kaya et al., 2015). E para agregar a essas abordagens, surgem também, o Ensino Incidental por Pares (Peer Incidental Teaching), Colegas de Recreio (Recess Buddies) e Redes de Pares (Peer Networks) (Ramos et al., 2018).

O Ensino Incidental por Pares (Peer Incidental Teaching), assemelha-se a intervenção por proximidade, isto é, sem regras e estratégias para o processo de intervenção. O que a diferencia, é que o Ensino Incidental por Pares utiliza brinquedos e objetos deixando o ambiente atraente para o aluno-alvo, e, a partir de indicações e/ou iniciativas desse aluno, o contacto será iniciado. Essa mediação acontece de maneira mais espontânea, sem seguir estratégias preestabelecidas (Hundert, 2009).

Macintosh e Dissanayake (2006) apontam resultados incentivadores referentes às intervenções realizadas com alunos com autismo, em ambientes naturalísticos, em situação de brincadeira livre e permitindo respostas espontâneas das crianças atípicas, entre 3 e 10 anos de idade, com seus pares. Em um estudo realizado por Anderson e colaboradores no ano de 2004, na Nova Zelândia, foram verificados pelos pesquisadores que, as interações que aconteceram naturalmente vindas dos alunos com autismo com

seus pares, ambos com idade média de oito anos, foram mais complicadas de serem realizadas quando um adulto estava por perto e permanecia com as crianças atípicas no espaço escolar. Os pesquisadores supõem que os professores representavam de alguma forma uma barreira para a interação entre as crianças, por não saberem ao certo estimular e facilitar o processo de interação entre os alunos. Reiteram ainda que, o papel de “guarda” realizado pelo professor muitas vezes impede ou constrange os estudantes. Sanini et al., (2013) acreditam que, o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças com PEA varia de acordo com as características da própria criança, mas principalmente da possibilidade de conviver, interagir desde cedo em espaços naturalísticos que possibilitem interações sociais, como a escola.

A segunda abordagem é denominada Colegas de Recreio (Recess Buddies) caracterizada por não ter pares fixos para a intervenção, isto é, há um rodízio entre os colegas para participarem da intervenção com o aluno-alvo. Todos os alunos recebem orientações sobre inclusão, diferença/deficiência e a importância de brincarem juntos. A cada dia um aluno da sala é sorteado para intervir com a criança-alvo e realizar as atividades propostas, como jogos, basquete ou apanhada (Fettig, 2013).

Por fim, a abordagem por Redes de Pares (Peer Networks), possui algumas semelhanças com a intervenção “Colegas de Recreio” e por essa razão podem ser combinadas (Mason et al., 2014). Esta abordagem conta com um grupo de crianças típicas, geralmente de três a cinco, que recebem treinamento prévio e realizam a interação em momentos escolhidos individualmente durante o período escolar. Apesar de apresentar grandes ganhos, esta intervenção possui um ponto negativo considerando o tempo em que se leva para treinar e orientar os pares (Hundert, 2009).

Kamps et al. (2014), por meio do modelo Rede de Pares, analisaram os efeitos dessa intervenção no âmbito das habilidades sociais, considerando comportamentos comunicativos de alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico com Perturbação do Espectro do Autismo. Para isso, foi utilizado como metodologia um delineamento experimental. Os funcionários da instituição de ensino foram os executores da intervenção e receberam treinamento dos pesquisadores anteriormente, além disso, quatro crianças com PEA e oito pares típicos fizeram parte do estudo. Os alunos típicos foram acompanhados dos profissionais da escola. A intervenção ocorreu durante três meses, com duração em torno

de 30 minutos, três vezes por semana e para isso foram aplicados jogos cooperativos como quebra-cabeça, memória e livros, além de um quadro com a programação e um roteiro de ensino para o funcionário. As sessões eram organizadas da seguinte forma, 10 minutos de instruções conduzida pelo adulto sobre as habilidades a serem avaliadas, 10/15 minutos de jogos livres e 5 minutos de feedback. Ao final da pesquisa, os resultados foram analisados mostrando o aumento de iniciativas a respostas e relativas a totalidade de atos sociais. Foi notado o aumento de iniciativas em dois e de respostas em três dos quatro alunos atípicos.

Diante dessas possibilidades de intervenções e independente da abordagem escolhida, o que é mais relevante são os ganhos adquiridos a partir dessa prática, principalmente no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam déficits na interação social e para os pares que desenvolvem atitudes inclusivas perante as diferenças. Contudo, apesar da diversidade de modelos, é necessário salientar que a intervenção deve ser escolhida cuidadosamente de forma que sua implementação esteja coerente com o contexto escolar, com as características do aluno-alvo e com os propósitos pré-estabelecidos. A partir disso é que o professor poderá orientar as atividades que deverão ser desenvolvidas (Ramos et al., 2018).

Arends (1995) salienta que, é fundamental para a inclusão escolar que as crianças com NEE tenham a chance de aprender comportamentos sociais e escolares pertinentes por meio da observação, modelagem e interação com alunos com desenvolvimento típico, sendo benéfico também para esses alunos por esbarrarem desde cedo com as limitações e as potencialidades dos colegas atípicos. Tornando-se um ganho para todos, dentro e fora da escola.

De acordo com Bairrão (1998) não há dados científicos que mostrem que a integração é desfavorável para os alunos com desenvolvimento típico. O autor ainda reitera que as dificuldades apresentadas por alguns alunos, faz com que o professor crie estratégias para facilitar a aprendizagem e isso acaba beneficiando a todos.

O processo de inclusão proporciona a todos os alunos, a promoção de atitudes, valores e respeito diante da diferença e diversidade (Morgado, 2003).

**Parte II: ESTUDO DE CASO COM UM JOVEM COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO
AUTISMO**

3. Objetivos

De acordo com o Decreto-Lei 55/2018 – Currículo Ensino Básico e Secundário o artigo 3º destaca as definições do programa, sendo uma delas a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” isto é, cabe à escola desenvolver nos alunos interação, integração e o desenvolvimento de habilidades sociais.

O presente trabalho visa incluir e auxiliar o desenvolvimento de habilidades sociais de um aluno com PEA, que apresenta dificuldades em interagir e manter-se envolvido com os colegas da turma. Assim, realizou-se a “intervenção por iniciativa” recorrendo a estratégias da Intervenção de Pares Mediadores que promovem o desenvolvimento de habilidades importantes entre o aluno-alvo e seus pares, auxiliando assim na realização de trocas sociais que influenciam tanto em seu desenvolvimento quanto em seu desempenho escolar (Ramos et al., 2018).

Pretende-se a partir deste trabalho, aumentar as interações sociais do aluno no seu contexto, e contribuir para: a) aumentar as iniciações e as respostas do aluno alvo; b) aumentar através de treino, as iniciações e as respostas dos dois pares treinados; c) aumentar o tempo em atividade com os pares e diminuir o tempo de atividades isoladas do aluno alvo e d) promover as interações sociais.

3.1. Metodologia

O presente trabalho tem por objetivo realizar um estudo de caso, de acordo com Sousa (2009) “o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação específica, que é o seu ambiente natural” (pp. 137-138).

A partir de métodos qualitativos e quantitativos, a pesquisa irá acontecer de forma naturalista, respeitando o ambiente da criança (escola). Os procedimentos quantitativos possibilitam uma pesquisa que resulta em conclusões rigorosas e quantificáveis. Já os métodos qualitativos proporcionam a compreensão do estudo, tendo como instrumento essencial e os resultados são descritivos (Bogdan & Biklen, 1994).

A pesquisa aconteceu em uma instituição de ensino básico localizada no Distrito de Coimbra com o aluno Miguel¹ (nome fictício) de 10 anos que apresenta o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo. O projeto teve como instrumento o uso da “Intervenção por Iniciativa”.

A investigação foi estruturada em quatro fases distintas: fase inicial, fase de observação, fase de intervenção e fase final.

Na primeira fase aconteceu a entrega de documentos para a instituição de ensino, observação direta do aluno e seus pares durante o intervalo, o registro pré-intervenção e entrevistas estruturadas com a mãe e professora da turma.

A segunda diz respeito a aplicação do teste sociométrico e treinamento dos pares. A intervenção foi feita com o auxílio de dois alunos da turma do estudante-alvo que, foram selecionados a partir de um teste sociométrico, isto é, uma forma estratégica de analisar as inter-relações dos grupos-turma (Bonito, 2018) e compreender a posição de cada aluno na turma em relação ao aluno-alvo. Em seguida, foi feito o contato com os encarregados de educação dos pares mediadores. Posteriormente, os pares selecionados foram treinados em pequenas e breves sessões, durante o intervalo.

Na terceira fase, foi realizada a intervenção a partir do treinamento efetuado para verificar os efeitos das estratégias implementadas.

E por fim, na última etapa decorreu a avaliação.

¹ Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

3.2. Observação

A fase de observação é uma etapa muito importante para organizar, elaborar, elencar e estruturar a pesquisa e possíveis questionamentos, desta forma, iniciou-se a observação com a ideia, de contabilizar o número de interações de Miguel, considerando iniciações e respostas em relação aos pares mediadores, mas também com os outros alunos. Porém, logo nos primeiros dias foi possível identificar que Miguel iniciava e respondia às interações dos colegas, entretanto observou-se que muitas vezes o aluno iniciava uma interação, mas não sustentava aquela situação, isto é, Miguel tocava nos colegas, fazia sons para chamá-los, dizia seus nomes, então quando os colegas lhe davam atenção, o aluno-alvo saía correndo, batia palmas, em alguns momentos começava a falar e inesperadamente saía andando. Verificou-se também que em muitos momentos Miguel ficava no CATL brincando sozinho ou entrava, saía inúmeras vezes e corria de um lado para o outro dando pequenos pulos e falando sozinho. Os pares, interagiam pouco com Miguel, exceto Júlia que sempre estava por perto do colega, perguntava por ele e muitas vezes o convidava para brincar. Aos demais alunos e até mesmo ao Afonso, quando questionados sobre convidarem Miguel para brincar e unirem-se ao aluno-alvo, os estudantes alegaram que ele gostava de brincar sozinho, por isso não o chamavam. Observou-se também que Miguel aproximava-se de outros alunos, sendo da sua turma ou de outras e até mesmo de alunos mais novos, quando os estudantes estavam fazendo coisas que lhe interessavam como por exemplo, desenhar, ver livros, jogar jogos de tabuleiro ou o jogo “quem és tu?”, brincar de matraquilhos, brincar com os brinquedos que as crianças traziam de casa, entre outros.

No decorrer da observação houve uma festa no colégio, uma feira para promover uma escola secundária e esse evento aconteceu durante o intervalo da tarde. Foi possível observar que Miguel ficou muito eufórico com essa situação. Tinham muitas pessoas no pátio, música alta e o que mais animou o aluno-alvo foi que estavam distribuindo rebuçados, pipoca e crepes. Então, Júlia propôs que Miguel fosse com ela buscar um crepe, o aluno ficou em torno de 900 segundos ao lado da colega, conversando, pulando, mas sem sair do lado dela e sem perder o lugar na fila até que chegasse sua vez.

Durante toda o período de observação, não foi possível quantificar exatamente o tempo em que Miguel esteve em contato com os alunos e o tempo em que ficou sozinho, tiveram momentos em que ele esteve em interação com os colegas por 3 segundos, mas

também por 120 segundos. Esta fase de observação correspondeu a 3600 segundos (foram efetuadas 6 sessões com a duração de 600 segundos cada). Por essa razão, utilizou-se como estratégia para registrar os comportamentos de Miguel a análise qualitativa, em que atentou-se em descrever as atitudes do aluno-alvo.

3.3. Procedimentos

Para que o trabalho pudesse ser realizado no ambiente escolar, foram necessários procedimentos formais como, a elaboração de uma Síntese do Trabalho para ser apresentado a Escola de Ensino Básico com 2º e 3º ciclo em Coimbra (Anexo1), Termo de Consentimento aos pais do aluno-alvo (Anexo 2), Requerimento ao Órgão de Gestão da Instituição de Ensino (Anexo 3), Esclarecimento aos Pais do aluno-alvo (Anexo 4) Termo de Consentimento aos alunos da turma para a realização do Teste Sociométrico (Anexo 5), Termo de Consentimento aos pais dos pares mediadores (Anexo 6) e por fim, uma Declaração da Escola Superior de Educação (Anexo 7). Todos os documentos foram entregues aos diretores do agrupamento antes da pesquisa começar.

Este projeto foi desenvolvido em quatro fases:

Primeira fase: teve início ao fim do mês de Março, onde ocorreu a entrega dos documentos descritos acima para a instituição de ensino. Devido as férias de Páscoa no mês de Abril, foi possível dar continuidade à pesquisa, apenas no mês de Maio. Logo na primeira quinzena houve a observação direta do aluno, teve como objetivo caracterizá-lo, acompanhá-lo e realizar apontamentos, quantificando as vezes que Miguel interagiu com os pares e até mesmo, por quanto tempo essa interação mantinha-se. Considerando o tempo do intervalo de trinta minutos, foram destinados a intervenção vinte minutos para que os alunos pudessem lanchar antes da pesquisa. A princípio, os comportamentos do Miguel foram apontados em uma grelha, durante seis sessões, em que possibilitava quantificar o número de iniciações e de respostas do aluno, porém durante a observação direta na terceira sessão, foi necessário adaptar essa grelha considerando que Miguel iniciava e interagiu por várias vezes com diversos colegas, mas não sustentava a interação, logo corria e dispersava-se. A partir disso, começou-se a cronometrar o tempo em que Miguel interagiu com as outras crianças.

Segunda fase: iniciou-se a implementação da investigação. A professora da turma realizou um momento de conscientização com o grupo em que foi falado sobre a

importância da inclusão, da interação com os colegas e sobre respeitar as diferenças. Em seguida, os alunos realizaram o teste sociométrico (Anexo 8). Poucos dias depois, os testes já haviam sido contabilizados e os pares mediadores selecionados, foram enviados aos responsáveis dos respectivos alunos a autorização e a síntese do trabalho para que pudessem compreender o papel de seus filhos na pesquisa. Já no final do mês de Maio decorreu em duas sessões, o treino de pares

Terceira fase: com os alunos preparados para colocar em prática as estratégias de iniciação e resposta, iniciou-se a intervenção, que aconteceu durante três semanas do mês de Junho. A princípio os encontros aconteceriam às terças, quartas e quintas-feiras, porém nas duas primeiras semanas do mês o aluno-alvo faltou em dias alternados e durante o mês de junho há dois feriados (10 de junho, Dia de Portugal e 16 de Junho Corpo de Deus), sendo assim fez-se necessário realizar a intervenção às segundas e sextas-feiras também. Totalizando 16 sessões. Contudo, tiveram dias em que houve festa na escola, teatro, saídas culturais, o que acabou prejudicando o andamento da intervenção.

Quarta fase: decorreu na primeira semana de julho. Foi preciso, efetuar entrevistas com a responsável de educação, a professora da turma, com o aluno-alvo e com os pares mediadores, na intenção de qualificar e avaliar a implementação do programa considerando que, não foi possível realizar na última semana do mês de junho a observação devido aos motivos acima mencionados.

3.4. Instrumentos

Nesta pesquisa utilizamos alguns instrumentos como, entrevistas, análise documental através do relatório técnico pedagógico possibilitando conhecer melhor o aluno-alvo e sua trajetória, além da observação direta e tabelas para registrar os comportamentos do aluno-alvo.

As entrevistas foram realizadas com a mãe e a professora do Miguel no início e no fim da investigação. O principal objetivo foi conhecer o aluno, compreender os comportamentos de Miguel considerando a visão que a mãe e a professora tem sobre determinados aspectos do aluno, da escola e da interação social.

Foram construídos guiões com um conjunto de perguntas de acordo com o objetivo, permitindo sempre intervenções espontâneas por partes dos participantes. As questões pretendiam perceber quando Miguel recebeu o diagnóstico e como foi para a

mãe lidar com isso, que tipo de atividades o aluno realiza dentro e fora do ambiente escolar, habilidades, dificuldades e como é o Miguel com as outras pessoas. Recorremos também à observação direta, em que foi observado o comportamento do aluno durante o intervalo para que conseguisse uma maior informação e um melhor conhecimento. Também foi observado o comportamento dos pares no intervalo para saber se o aluno-alvo interagiu de alguma forma com esses alunos. Para a recolha de dados observados realizaram-se apontamentos sobre os comportamentos de Miguel e considerou-se o tempo que o aluno se manteve em contato com os colegas e o período que esteve isolado.

3.5. Participantes e contextos

Este estudo de caso, foi realizado com o aluno-alvo, Miguel e contou com apoio de seus colegas de turma do quarto ano de escolaridade do primeiro ciclo do Ensino Básico.

Miguel tem dez anos de idade, quando tinha em torno de dois anos e meio, a professora da creche sinalizou que ele apresentava comportamentos diferente dos demais colegas, brincava sozinho, isolava-se e tapava os ouvidos quando escutava sons altos, explicou a mãe do aluno. Quando era bebê o Miguel começou a andar muito rápido, aos 9 meses, mas demorou a falar, a mãe explica que nunca desconfiou, porém quando a professora sinalizou à família sobre determinados aspectos e a escola possuía vínculos com a equipa do Hospital Pediátrico de Coimbra, o aluno passou então por avaliações além do acompanhamento com a pedagoga da educação especial e com a psicóloga da Instituição de ensino que frequentava. Foi a psicóloga que informou a mãe sobre a Perturbação por volta dos três anos. Apesar do diagnóstico, a encarregada afirmou que Miguel sempre foi fácil de lidar e que muitas pessoas estranham quando a mãe comenta sobre o diagnóstico do filho, por apresentar comportamentos compatíveis com os das crianças da mesma idade. A mãe explicou que apenas quando seu filho fica nervoso, ele tem comportamentos repetitivos com as mãos e emite alguns sons. Para ela a maior dificuldade em lidar com o autismo de seu filho é notar que ele não está no mesmo nível académico dos colegas. Apesar disso, ela explicou que está muito contente com o apoio da escola e dos professores, relatou que o Miguel sempre recebeu o apoio necessário da equipa multidisciplinar, além de ter feito acompanhamento com terapeutas da fala,

terapia comportamental por intermédio da escola. Desde que o aluno ingressou no primeiro ciclo, ele recebeu alta das terapias e atualmente recebe apenas o apoio do grupo da educação especial. Após o horário da aula, Miguel não realiza mais nenhum tipo de acompanhamento, apenas fica no CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres) da escola em que estuda.

Miguel é uma criança muito sensível, explicou a mãe, chateia-se facilmente quando chamam sua atenção. Relaciona-se muito bem com as crianças de sua faixa etária e com adultos. A encarregada de educação comentou que eles vivem em uma aldeia e que tem poucas crianças, mas Miguel adora brincar com o irmão mais velho e com os primos, apesar disso, ela tem percebido que ele tem brincadeiras infantis para sua idade e muitas vezes prefere brincar com os filhos dos colegas do pai, que são menores que ele. Já os primos que têm a mesma idade desagradam-se logo com as brincadeiras do Miguel. Isso aconteceu na escola também, o aluno queixou-se para a mãe sobre não ter amigos do colégio, a encarregada disse que não deu muita importância ao que o filho falou e explicou para ele que não era verdade, mas que provavelmente os colegas de turma não gostavam das brincadeiras propostas por Miguel, e que ele deveria tentar brincar do que os colegas gostavam. A mãe confessou que está bastante preocupada com o próximo ano letivo, porque o Miguel irá para o segundo ciclo, a turma em que ele está desde primeiro ano será fragmentada e a insegurança da mãe está justamente na forma como os novos colegas vão lidar com o aluno, considerando que a turma atual já o conhece e sabe como trabalhar e respeitar as particularidades do aluno.

Ao ser questionada sobre as principais habilidades e os principais déficits de Miguel a mãe explica que o aluno sempre teve dificuldade com português, mas gosta de matemática e estudo de meio. Além disso, adora desenhar e brincar com plasticina, gosta de reproduzir peixes e bonecos que pesquisa no computador. O aluno é muito atento aos detalhes e possui grande interesse pela vida marinha destacou a mãe. Também gosta muito de brincar ao ar livre, correr e pular.

A professora da turma também foi entrevistada e destacou aspectos importantes sobre os comportamentos do aluno que o acompanha desde o início do primeiro ciclo, o Miguel foi o seu primeiro aluno com Autismo mas antes mesmo de saber do diagnóstico a docente já percebia que o estudante tinha comportamentos diferentes do restante da turma, apresentava alguns trejeitos e isolava-se, sendo essa uma das maiores dificuldades

em lidar com o aluno além da sensibilidade ao barulho que o incomodava muito no primeiro ano juntos. Essas dificuldades com o tempo foram diminuindo, apesar do aluno ainda isolar -se principalmente durante os intervalos e tapar os ouvidos apenas quando ouve um barulho muito alto.

Miguel recebe o apoio da Educação Especial, possui o material adaptado e três vezes por semana, durante cinquenta minutos, um professor realiza algumas atividades de maneira mais lúdica com o aluno e mais uma colega de turma. A professora explica que esses encontros são muito ricos para o aprendizado do Miguel e por isso acha que deveria haver mais encontros semanais. Os professores da educação especial propõem atividades diferentes e a professora da turma faz as adaptações necessárias. Apesar disso, Miguel participa de todas as aulas, como inglês, educação física, AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular).

Questionada sobre as habilidades de Miguel, a professora teceu elogios sobre o aluno, disse que Miguel cativa as pessoas, é doce e encantador, e muito sincero quando algo lhe incomoda logo expressa sua insatisfação, destacou também suas habilidades com desenhos. Já em relação aos seus déficits, foram apontados aspectos como, dificuldade em interagir completamente com os colegas, apresenta rigidez quando precisa ter responsabilidades e possui comportamentos infantilizados.

Miguel é oralizado e comunica-se muito bem, saber ler e escrever apesar da leitura não ser fluente, mas a professora acredita que esse atraso, comparado aos colegas da turma, está relacionado com a falta de treino. Em matemática, realiza contas simples de soma e subtração. Gosta muito da disciplina Estudo de Meio e possui bons resultados. Tem boa motricidade fina e é muito detalhista em suas atividades de desenho. Desloca-se com autonomia dentro do espaço escolar, adora correr ao redor do prédio e ficar no CATL.

No intervalo, Miguel brinca sozinho, corre de um lado para o outro, se os colegas da turma estão brincando de algo que envolva corrida, Miguel insere-se na brincadeira, entra e sai do CATL inúmeras vezes. Gosta de ficar livre e quando algum amigo o chama para brincar ele afirma que quer ficar sozinho, mas se os colegas estão brincando de algo que ele gosta, como por exemplo apanhada, “Quem és tu?” ou fazendo desenhos, isso basta para que ele envolva-se na brincadeira mesmo que a criança não seja da sua turma.

Os colegas da sua sala são ao que mais se aproximam do Miguel, principalmente a Julia, aluna que adora brincar com o Miguel durante os intervalos, ela afirma que o momento que eles mais brincam juntos é durante o intervalo do almoço em que jogam “Sardinha” e jogos de correr. A aluna explica que se senta ao lado de Miguel durante as aulas e que muitas vezes ajuda-o nas tarefas. Julia preocupa-se muito com o bem-estar de Miguel e muitas vezes chama-o para brincar com os demais colegas.

4. Treino de Pares

Os indivíduos com PEA apresentam déficits na interação social, como já descrito acima. Considerando esta afirmação fez-se necessário implantar uma estratégia que auxiliasse o aluno-alvo a interagir e comunicar-se mais e melhor com os seus pares.

A professora da turma conversou com os estudantes do 4º ano sobre a importância de incluir e interagirmos com todos que estão a nossa volta, comentou sobre os grupos de amizades já formados e a importância de abrirem-se para outros colegas, apesar da docente já realizar esse tipo de diálogo constantemente com os alunos, considerando que a turma possui em torno de dez alunos que recebem medidas de apoio da Educação Especial. Foi possível inclusive, perceber a interação dos alunos durante o intervalo. Nesta mesma conversa foi solicitado aos alunos que respondessem o teste sociométrico e apontassem quais alunos gostariam ou não de trabalhar. Os alunos ficaram muito preocupados se alguém além da pesquisadora teria acesso aos documentos, pois não queriam que os colegas se chateassem. A partir disso, foram selecionados os alunos que iriam trabalhar com Miguel, considerando principalmente as suas escolhas, mas respeitando também os demais colegas.

Miguel foi apontado pela aluna Júlia como um colega que ela gostaria de trabalhar, apesar de já fazerem isso. Miguel apontou Afonso como um colega que gostaria de trabalhar e Afonso não apontou Miguel nem Júlia em nenhuma das questões do teste, assim como o restante da turma. Júlia e Afonso então, foram os dois colegas selecionados para serem os Pares Treinados.

A professora da turma ao receber o resultado dos testes, surpreendeu-se com a escolha de Miguel, afirmando que não esperava que o aluno escolhesse o Afonso e explicou que provavelmente é porque o aluno tem boa relação com os demais alunos, é muito divertido e carismático, sendo uma mais-valia para o projeto.

As características dos alunos selecionados adequam-se para serem treinados em estratégias de iniciação e de resposta, possibilitando o melhoramento das interações sociais com o Miguel.

A fase seguinte foi o treino de dois pares. Os pares selecionados receberam treinamento de estratégias de iniciação e de resposta. Foram realizadas, durante o intervalo, duas sessões com Júlia e Afonso para o treinamento das estratégias.

Na primeira sessão relembramos os comportamentos do Miguel em diversas situações como, hora da alimentação, entrar e sair do CATL, correr, brincar com plasticina, entre outros. Os pares apontaram situações que aconteciam durante o intervalo da manhã e também durante o intervalo do almoço. Além disso, houve a parte prática, em que o um dos alunos fez o papel do Miguel, e o outro fez o papel do par mediador, em que a pesquisadora foi orientando os alunos considerando possíveis comportamentos que o aluno-alvo poderia apresentar assim, foram os alunos treinaram e implementaram as estratégias de iniciação e resposta.

Observou-se que nesta faixa etária, as meninas e os meninos não se misturam muito. Os rapazes na maioria das vezes ficam jogando futebol ou brincando de apanhada e as meninas ficam sentadas conversando. Cada um tem o seu grupo. Apesar disso, Júlia gosta muito de brincar com Miguel, porém o aluno muitas vezes ficar apenas dentro do CATL ou correndo pelo pátio. Já o Afonso passa boa parte do intervalo jogando futebol. Considerando este contexto, foi proposto ao Afonso que ele adentrasse ao CATL e brincasse com o aluno-alvo, considerando que só os alunos matriculados no CATL são os que podem entrar no espaço. Júlia, por sua vez, não está matriculada no centro e por isso, ficou acordado que quando Afonso conseguisse convencer o Miguel a ir para fora, a aluna já estaria preparada para interagir com o aluno-alvo. A aluna explicou que, por muitas vezes durante o intervalo do almoço, Miguel a procura para jogarem à sardinha e à apanhada. Sendo assim, o aluno-alvo não estranharia ou teria repulsa ao ser convidado a brincar com a aluna fora do CATL.

4.1. Treino de iniciação

As estratégias de treino de iniciação e de treino de resposta para ensinar a Júlia e Afonso a melhorarem as iniciações com o Miguel e a responderem às suas iniciações foram as seguintes:

Quadro I – Estratégias de treino de iniciação

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhar o Miguel assim que toque para o intervalo.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chamá-lo para lanchar junto.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chamar pelo nome e pedir para voltar quando o Miguel fizer menção de correr
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Após terem terminado o lanche, convidá-lo para brincar: “Queres brincar connosco?”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer combinados com o Miguel, “primeiro vamos brincar com o jogo que eu escolhi, depois você escolhe a brincadeira tudo bem?”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caso o Miguel não se mostre interesse em brincar com a Júlia e o Afonso, os alunos conversam, mantendo-se junto dele.

Consideramos que o treino foi bem sucedido quando a Júlia e o Afonso executaram as estratégias com sucesso nas duas sessões realizadas.

4.2. Treino de Resposta

O treino da resposta foi realizado a partir de uma situação em que o Miguel iniciou: ensinar a Júlia e o Afonso a responder às iniciações do Miguel:

Quadro II- Estratégias de treino de resposta

▪ Imitar o Miguel no intervalo - correr e/ou parar quando ele também para
▪ Quando o Miguel fizer barulhos para chamar a atenção dos colegas, Júlia e Afonso devem perguntar se o aluno-alvo quer falar algo.
▪ Demonstrar interesse quando virem que o Miguel está brincando sozinho e perguntar se podem brincar juntos.

Consideramos que o treino foi bem sucedido quando a Júlia e o Afonso executaram as estratégias com sucesso nas duas sessões realizadas.

Depois de termos verificado que os pares estavam preparados para lidar com o Miguel, estes deram continuidade ao que foi treinado, implementando as estratégias de iniciação e de resposta, no intervalo de 20 minutos da parte da tarde da escola.

5. Programa de Intervenção

5.1. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Serão apresentados e interpretados a seguir, os dados coletados referente aos comportamentos de Miguel e dos colegas durante a intervenção. Foram analisados os resultados do tempo em que Miguel interagiu com os pares mediadores, mas também com os alunos que não faziam parte do projeto. O período em que Miguel isolava-se também foi considerado. Como mencionado anteriormente, a investigação baseia-se em um estudo de caso com um aluno, do 4º ano de escolaridade, do sexo masculino de dez anos de idade, com diagnóstico de PEA.

Esta etapa está estruturada em duas fases:

1. Programa de Intervenção.

Iniciou-se a implementação do Programa de Intervenção de Pares Mediadores (Fase A).

2. Pós-Programa (Fase B).

Programa de Intervenção - Fase A

Acerca da fase de implementação do Programa de Intervenção de Pares Mediadores, e depois do treino de Júlia e Afonso, pares qualificados para reforçar comportamentos esperados, verificou-se que Miguel esteve mais interessado em estar com os colegas em determinadas situações. Considerando que o aluno-alvo só se mantinha por perto dos pares ou dos outros alunos quando lhe era conveniente, houve uma sessão que Miguel passou boa parte do intervalo sentado com Afonso, lanchando e dando risadas juntos. Assim como, um dia em que todos os alunos do 4º ano decidiram brincar juntos de corrida ao redor do prédio, Afonso convidou Miguel para correr com ele e ficaram todo o intervalo juntos. Em contrapartida, tiveram episódios do aluno-alvo ficar o tempo destinado a intervenção, deitado em um banco balançando os braços e negando-se interagir com qualquer pessoa e afirmava que queria ficar sozinho. Também aconteceu por várias vezes dos pares mediadores convidarem o aluno-alvo para brincar, escolher uma brincadeira para jogarem juntos e Miguel se negar, dizendo que queria ficar sozinho.

Não foi possível notar um crescimento exponencial de interações, nem a diminuição de atividades isoladas. Aconteceram situações isoladas e inconstantes. Houve dias que Miguel interagiu bem com os colegas e aceitou participar das brincadeiras assim como, tiveram dias que ele negava qualquer tipo de aproximação. No entanto, todas as iniciativas de Miguel tiveram respostas por parte dos pares. Júlia e Afonso exerceram com responsabilidade e empenho a implementação do programa. Trocavam ideias, pensavam em soluções para atrair Miguel, intercalavam e organizavam-se para quem iria convidar o aluno-alvo para brincar, entre outras situações. Até mesmo durante os outros intervalos, no período da manhã e na hora do almoço, os alunos estavam dispostos a ajudar e preocupados com o bem-estar de Miguel, convidando-o para brincar e estar perto dos pares mediadores.

Devido as inconstantes interações não foi possível quantificar com exatidão o tempo em que Miguel esteve em contato com os alunos e o tempo em que ficou sozinho.

Pós – Programa - Fase B

Devido aos eventos, festas e teatro, que aconteceram na escola na última semana de aula, período destinado a observação pós-programa de intervenção, não foi possível fazer a análise. Por essa razão, para que houvesse algum tipo de registro dos comportamentos do aluno-alvo, foram realizadas entrevistas via ZOOM, na semana seguinte. As entrevistas foram feitas com a professora, com a mãe, com os pares mediadores e com o aluno-alvo. Foram elaboradas perguntas referentes ao comportamento de Miguel durante o período de intervenção, os questionamentos foram preparados de maneira cautelosa para que não houvesse qualquer indução de respostas.

5.2. Resultados e Discussão

A estratégia de Intervenção com Pares Mediadores foi implementada para promover a interação de Miguel com os pares, considerando que o programa tem por objetivo diminuir as dificuldades de interação entre o aluno-alvo e os pares, assim como aumentar as iniciativas por parte de Miguel.

Diante do que foi possível observar, Miguel interagia com os colegas conforme os seus interesses, caso contrário isolava-se. Foram elaboradas estratégias que poderiam ajudar o aluno-alvo a manter-se em contato com os colegas, realizando conforme foram explicitadas na parte teórica do trabalho.

Entretanto, apesar de todas as ofertas feitas ao aluno, foi possível observar que o meio interferia muito em seu temperamento. Como a intervenção foi realizada no final do ano letivo, havia muitas festas, comemorações e passeios na escola, sendo preceptivo a irritação e um descompasso no comportamento de Miguel. Quando esses eventos aconteciam o aluno-alvo apresentava nervosismo e inflexibilidade diante do contexto da intervenção. Os pares mediadores por vezes tentaram atrair e convidar Miguel para brincar e em muitas situações ele dizia que queria ficar sozinho.

Houve dias em que a escola estava mais tranquila, sem festividades e o aluno-alvo participou da intervenção, lanchou com os colegas da turma e brincou com outras crianças. Nessas situações foi possível observar que Miguel gostava de estar entre os colegas mas principalmente interessava-se e participava da intervenção quando os amigos tinham algum brinquedo ou propunham atividades que fossem do seu agrado. Muitas vezes interagia com crianças mais novas, que não eram da sua turma, mas que tinham brinquedos que lhe chamavam atenção. Por vezes os pares mediadores propunham brincadeiras que Miguel gostava e brincava em outros intervalos, mas naquele momento em especial não queria participar. A rigidez, uma característica presente em muitos indivíduos com autismo, foi um grande obstáculo durante a intervenção. Gikovate (2009) evidencia que a quebra de uma rotina pode provocar um comportamento agitado, podendo gerar recusa e inflexibilidade, bloqueando comportamentos até que se retorne ao padrão anterior. Além do mais, a rotina para crianças com autismo é essencial para que consigam se organizar no espaço e tempo.

Considerando o número de sessões destinadas à intervenção e levando em conta as interações de Miguel com os pares, pode-se inferir que, não houve ganhos significativos para o aluno-alvo levando em conta as tentativas de iniciativas e respostas, impossibilitando o cálculo com exatidão do tempo em que Miguel esteve em contato com os alunos e o tempo em que ficou sozinho. O aluno-alvo não apresentou evoluções preceptivas em seu comportamento. Apesar da mãe de Miguel relatar na entrevista pós-intervenção que o filho passou a falar sobre o Afonso, algo que não acontecia. A mãe afirmou que o filho fala pouco do que acontece na escola, dificilmente conta sobre seu dia e sobre os colegas. Mas no decorrer da intervenção Miguel falou em alguns momentos sobre o par mediador. Pode-se inferir a partir dessa atitude que, de alguma maneira o aluno-alvo despertou interesse pelo par, o que pode futuramente promover possíveis interações por parte de Miguel, uma vez que se sentir seguro, acolhido pelos colegas em um ambiente de aprendizagem onde há afeto nas relações é essencial para o sucesso dos alunos.

Atentando-se aos pares mediadores, o projeto despertou grande entusiasmo, interesse, e preocupação com Miguel por parte dos alunos. Nas entrevistas realizadas pós-intervenção, a professora da turma destacou como os pares modificaram o comportamento e demonstraram grande zelo e preocupação com Miguel, transcendendo esse comportamento para todos os alunos da turma. Já os pares mediadores, quando entrevistados foram sucintos e responderam aos questionamentos apenas com “sim” e “não”. Porém quando Afonso foi entrevistado, a mãe do aluno pediu autorização para intervir e destacou uma situação inusitada que aconteceu fora do âmbito escolar. Houve a festa de aniversário de Afonso e Miguel não ia porque não tinha como descolar-se até o local da festa. Afonso ao saber que o colega não iria ao seu aniversário ficou inconformado e pediu a sua mãe que fosse busca-lo e afirmou : “Meu amigo Miguel tem que vir à minha festa, porque estamos trabalhando juntos na escola e não faz sentido ele não vir”. Essa atitude de Afonso, retrata o quanto este trabalho foi relevante para o aluno e despertou preocupação e interesse pelo seu colega. Possivelmente esta dedicação a Miguel poderá continuar no próximo ano letivo.

Conhecer, respeitar, interessar-se e apoiar os colegas são habilidades muito importantes que podem ser desenvolvidas na escola e que neste estudo de caso, foram competências

desenvolvidas que geraram ganhos sociais, fundamentais para a vida e para o trabalho em sociedade inclusiva.

Assim sendo, é possível inferir que esta investigação colaborou de qualquer maneira para o desenvolvimento das interações sociais a partir do treino de pares, manifestando por parte dos colegas, sentimentos de respeito, compreensão, preocupação, empatia e acolhimento com o próximo.

6. Conclusão

Este projeto teve por objetivo contribuir para a inclusão de um aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo na escola, através da estratégia de Intervenção Mediada por Pares, considerando a premissa que todos têm direito a frequentar o ensino regular. Programas com pares são de grande relevância para o desenvolvimento de habilidades sociais, Harput (1989) realizou estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento e destacou a importância de relações horizontais isto é, entre indivíduos da mesma faixa etária, por possuírem comportamentos mútuos e o mesmo poder social. Para os alunos com autismo, as crianças com desenvolvimento neurotípico auxiliam e oferecem modelos de interação, afinal a relação com os pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança, afirmam Camargo e Bossa (2009).

A finalidade deste trabalho, foi aumentar as interações sociais no contexto de Miguel, contribuir para aumentar as iniciações e as respostas do aluno-alvo através do treino de iniciações e as respostas com pares mediadores, diminuindo assim, o tempo de isolamento do aluno com PEA.

Tendo em vista as dificuldades apresentadas acima além do tempo em que se levou para conseguir contactar o colégio, a direção do agrupamento e obter as autorizações, tal como, o período em que o trabalho foi realizado que coincidiu com as festas do final do ano letivo, houve também dias em que o aluno-alvo faltou durante o período de observação e até mesmo durante a intervenção, prejudicando assim, o desempenho do trabalho.

Assim sendo, conclui-se que trabalho deveria ter sido realizado em outro período do ano e com mais tempo destinado a cada etapa, considerando que possíveis intercorrências podem vir a acontecer. Diante do contexto da intervenção pode-se dizer que o objetivo inicialmente traçado não foi alcançado com êxito. No entanto por outro ponto de vista, houve ganhos significativos para todo o grupo dos alunos do 4º Ano da Escola de Ensino Básico com 2º e 3º ciclo levando em conta o respeito, a empatia, compreensão e acolhimento que os alunos desenvolveram por Miguel e certamente levarão este olhar inclusivo desenvolvido por meio deste estudo para os anos seguintes.

Camargo e Bossa (2009) afirmam que a inclusão escolar de crianças com PEA no ensino comum pode possibilitar contatos sociais assim como beneficiar além do desenvolvimento do aluno atípico, mas também o das outras crianças à proporção que alunos com desenvolvimento neurotípico convivam e aprendam com as diferenças.

A inclusão escolar favorece todas as crianças por proporcionar a oportunidade de aprenderem umas com as outras, desenvolverem o cuidado umas das outras e conquistarem as atitudes, as habilidades e os valores necessários para a formação de uma sociedade mais consciente e acolhedora com todos os cidadãos.

7. REFERÊNCIAS

- Alves, S.M. de J. (2016). *O contributo dos pares na integração e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais -Estudo com aluno com problemática de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual com predominância do Transtorno da Comunicação Social*. [Tese de Mestrado, ESEC-Escola Superior de Educação de Coimbra].
- Amato, C.A. de la H., Brunoni, D. & Boggio, P.S. (2018). *Distúrbios do desenvolvimento: estudos interdisciplinares*. Memnon.
https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/disturbios_desenvolvimento/2019/DISTU%CC%81RBIOS-DO-DESENVOLVIMENTO-eBOOK-1.pdf
- American Psychiatric Association - **APA**. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Artmed.
- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). *Social skills assessment of children with autism in free-play situations*. *Autism*, 8, 369-385
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Graça Margarido Editora.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Bonito, J. (2018). Sociometria. Universidade de Évora.

Camargo, S. P. H. & Bosa, C. A. (2009). *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*. Psicologia & Sociedade; 21 (1): 65-74.

Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2016). *Behaviorally based interventions for teaching social interaction skills to children with ASD in inclusive settings: a meta-analysis*. Journal of Behavioral Education, 25(2), 223-248.

Decreto – Lei: Currículo Ensino Básico e Secundário

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Dy, E. B., Strain, P. S., Fullerton, A., & Stowitschek, J. (1981). Training institutionalized, elderly mentally retarded persons as intervention agents for socially isolate peers. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 1(2), 199-215.
[https://doi.org/10.1016/0270-4684\(81\)90032-X](https://doi.org/10.1016/0270-4684(81)90032-X)

Fettig, A. (2013). Peer-mediated instruction and intervention (PMI) factsheet. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. <http://txautism.net/interventions/peer-mediated-instruction-and-intervention-pmii>.

Gikovate, C.G. *Autismo: compreendendo para melhor incluir*. (2009). 35p.

<http://www.carlagikovate.com.br/aulas/autismo%20compreendendo%20para%20melhor%20incluir.pdf>

- Gutierrez Jr, A., Hale, M. N., Gossens-Archuleta, K., & Sobrino-Sanchez, V. (2007). *Evaluating the Social Behavior of Preschool Children with Autism in an Inclusive Playground Setting*. *International Journal of Special Education*, 22(3), 26-30.
- Hartup, W. W. (1989). *Social relationships and their developmental significance*. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hundert, J. (2009). *Inclusion of students with autism: Using ABA-based supports in general education*. PROED.
- Kamps, D., Mason, R., Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Turcotte, A., & Miller, T. (2014). *The use of peer networks to increase communicative acts of students with autism spectrum disorders*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 230-245. <https://doi.org/10.1177/1088357614539832>
- Khoury, L.P., Teixeira, M. C. T.V., Carreiro, L.R.R., Schwartzman, J.S., Ribeiro, A.F. & Cantieri, C.N. (2014). *Manejo Comportamental de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar*. Memnon.
- Kaya, C., Blake, J., & Chan, F. (2015). *Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: A literature review*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 120-129. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12029>
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. L. (2006). *A comparative study of the spontaneous social interactions of children with highfunctioning autism and children with Asperger's disorder*. *Autism*, 10, 199–220.

- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). *Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334-344.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.014>
- Matos, A.M.P.C.B.A. (2014). *Desenvolvimento das interações sociais de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo através de treino de pares*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação.
- McHale, S. M. (1983). *Social interactions of autistic and nonhandicapped children during free play*. *American Journal of Orthopsychiatry*. v. 53, n. 1, p. 81.
- Morgado, J. (2003). *Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas*. Educação especial e inclusão. Editora Porto.
- Murphy, E. R., Norr, M., Strang, J. F., Kenworthy, L., Gaillard, W. D., & Vaidya, C. J. (2017). *Neural Basis of Visual Attentional Orienting in Childhood Autism Spectrum Disorders*. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(1), 58-67.
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2928-9>
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1984). *Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(4), 544-557
- Oliveira, K.G., Sertié, A.L. (2017). *Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético*. *Revendo Ciências Básicas*. Einstein, 15(2), 233-8.
DOI: 10.1590/S1679-45082017RB4020

- Onzi, F.Z. & Gomes, R. F. (2015). *Transtorno do Espectro Autista: A Importância do Diagnóstico e Reabilitação*. Caderno Pedagógico , 188-199.
- Ramos, F. dos S., Bittencourt, D. D., Camargo, S. P. H., & Schmidt, C. (2018). *Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(23).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>
- Sampaio, A.A.S. & Andrey, M.A.P.B. (2010). *Comportamento Social, Produção Agregada e Prática Cultural: Uma Análise Comportamental de Fenômenos Sociais*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 183-192.
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/FGbzF87GdG963kkRXRQRtRK/?lang=pt&format=pdf>
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C.A. (2013). *Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29 (1), 99-105.
- Schmidt, C. (2013). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Editora Papirus.
- Schwartzman, J. S., & Araújo, C. A. (2011). *Transtornos do Espectro do Autismo*. Editora Memnon.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª edição). Livros Horizonte.
- Stelzer, F. (2010). *Uma pequena história do autismo*. Pandorga.

ANEXOS

Anexo 1

SÍNTESE DO TRABALHO

Mestrado em Educação Especial

O Projeto Final de Investigação do Mestrado em Educação Especial, "Intervenção Mediada por Pares: estudo de caso com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo". Consiste em um estudo que decorrerá entre os meses de Março e Junho, e será realizado durante os intervalos do período da tarde, com alunos do 4º ano de escolaridade da Escola de Ensino Básico com 2º e 3º ciclo (**Nome da Instituição**).

A intervenção será estruturada em três fases distintas:

- A primeira fase diz respeito à solicitação de autorização para escola e responsáveis de educação para a realização da pesquisa, além da observação e registro pré-intervenção, por meio da observação direta do aluno e seus pares, durante o intervalo.
- Na segunda fase acontecerá o teste sociométrico (ANEXO I) como o objetivo de analisar a posição social do aluno-alvo dentro da turma. A partir do resultado do teste, serão escolhidos dois colegas da turma que receberão treinamento em pequenas e breves sessões, durante o intervalo, para reforçarem comportamentos positivos considerando aspectos sociais realizados pelo aluno-alvo.
- Na terceira fase, será realizada a intervenção com o aluno-alvo e os pares de maneira livre e naturalista, respeitando o ambiente da criança (escola). Esta fase consiste em deixar os alunos brincarem juntos durante o intervalo e a cada comportamento social do aluno-alvo, os pares deverão enaltecer a atitude do aluno (reforçar).

O objetivo desta investigação é aumentar as interações sociais no contexto do aluno, e contribuir para: a) aumentar as iniciações e as respostas do aluno alvo; b) aumentar através de treino, as iniciações e as respostas dos dois pares treinados; c) aumentar o tempo em atividade com os pares e diminuir o tempo de atividades isoladas do aluno alvo e d) promover as interações sociais.

Mariana Orfão Loureiro

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Educação Especial

Título do Projeto: “Intervenção Mediada por Pares: estudo de caso com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo”.

Eu, _____ (Encarregada de Educação), do aluno _____ concordo em participar no projeto acima mencionado, sob a responsabilidade da mestrandia Mariana Orfão Loureiro orientada pela docente Paula Maria Mendes da Costa Neves. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. A intervenção educativa decorrerá entre os meses de Março e Junho, na Escola de Ensino Básico com 2º e 3º ciclo (**Nome da Instituição**).
2. A intervenção será realizada pela pesquisadora do Mestrado Mariana Orfão Loureiro; durante os intervalos do período da tarde.
3. A pesquisa consiste em promover atividades conjuntas entre os alunos, por meio de comportamentos e brincadeiras que acontecem no durante o intervalo, visando o aumento interações entre os pares.
4. A intervenção será estruturada em três fases distintas. A primeira fase diz respeito à observação direta do aluno e seus pares, durante o intervalo. A segunda fase acontecerá o teste sociométrico, a escolha dos pares e o treinamento destes alunos em pequenas e breves sessões, durante o intervalo. A terceira fase, será realizada a intervenção com o aluno-alvo e os pares.
5. O presente estudo não apresenta qualquer risco para os participantes.
6. Os dados pessoais do aluno e sua imagem não serão divulgados. Sendo utilizado durante todo o estudo, um nome fictício para o estudante.
7. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a Instituição de Ensino.

Coimbra, _____ de _____ de 2022.

O Encarregado de Educação

Mariana Orfão Loureiro

Anexo 3

Requerimento ao Órgão de Gestão

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS (**Nome da Instituição de Ensino**)

Requerimento Exmo. Senhor Diretor

Eu, Mariana Orfão Loureiro aluna do curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, portadora do documento_____, venho por este meio requerer a V. Exa. autorização para desenvolver um estudo com alunos do 4º ano de escolaridade da Escola de Ensino Básico com 2º e 3º ciclo (**Nome da Instituição**), no âmbito do Projeto Final de Investigação do Mestrado em Educação Especial, “Intervenção Mediada por Pares: estudo de caso com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo”. Consiste em um estudo que decorrerá entre os meses de Março e Junho, e será realizado durante os intervalos do período da tarde, com o aluno-alvo e dois alunos da turma do estudante, mediante autorização da Instituição de ensino e dos encarregados de educação.

A intervenção será estruturada em três fases distintas. A primeira fase diz respeito à solicitação de autorização para escola e responsáveis de educação para a realização da pesquisa, além da observação e registro pré-intervenção, por meio da observação direta do aluno e seus pares, durante o intervalo. A segunda fase acontecerá o teste sociométrico, a escolha dos pares e o treinamento destes alunos em pequenas e breves sessões, durante o intervalo. A terceira fase, será realizada a intervenção com o aluno-alvo e os pares.

O objetivo desta investigação é aumentar as interações sociais no contexto do aluno, e contribuir para: a) aumentar as iniciações e as respostas do aluno alvo; b) aumentar através de treino, as iniciações e as respostas dos dois pares treinados; c) aumentar o tempo em atividade com os pares e diminuir o tempo de atividades isoladas do aluno alvo e d) promover as interações sociais.

Coimbra, _____ Março de 2022

A Direção

Mariana Orfão Loureiro

Anexo 4

Esclarecimento

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver um estudo com o aluno _____ do 4º ano de escolaridade da Escola de Ensino Básico com 2º e 3º ciclo (**Nome da Instituição**), no âmbito do Projeto Final de “Investigação do Mestrado em Educação Especial: Intervenção Mediada por Pares: estudo de caso com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo”, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

A intervenção será feita durante o intervalo do período da tarde, com o aluno-alvo e dois alunos da turma do estudante, que serão selecionados a partir de um teste sociométrico.

A intervenção será estruturada em três fases distintas. A primeira fase diz respeito à solicitação para instituição de ensino e responsáveis de educação para a realização da pesquisa, além da observação e registro pré-intervenção, por meio da observação direta do aluno e seus pares, durante o intervalo. A segunda fase acontecerá o teste sociométrico, a escolha dos pares e o treinamento destes alunos em pequenas e breves sessões, durante o intervalo. A terceira fase, será realizada a intervenção com o aluno-alvo e os pares.

O objetivo desta investigação é aumentar as interações sociais no contexto do aluno, e contribuir para: a) aumentar as iniciações e as respostas do aluno alvo; b) aumentar através de treino, as iniciações e as respostas dos dois pares treinados; c) aumentar o tempo em atividade com os pares e diminuir o tempo de atividades isoladas do aluno alvo e d) promover as interações sociais.

Os dados pessoais do aluno e sua imagem não serão divulgados. Sendo utilizado durante todo o estudo, um nome fictício para o estudante.

Mariana Orfão Loureiro

(Pesquisadora, aluna do Mestrado em Educação Especial da ESEC)

Paula Maria Mendes da Costa Neves

(Professora Orientadora)

Anexo 5

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Educação Especial

Título do Projeto: “Intervenção Mediada por Pares: estudo de caso com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo”.

Eu, _____(Encarregada de Educação), do(a) aluno(a) _____ concordo em que o meu educando preencha um questionário sociométrico, o qual será parte do projeto acima mencionado, sob a responsabilidade da mestranda Mariana Orfão Loureiro orientada pela docente Paula Maria Mendes da Costa Neves. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. O questionário será preenchido em apenas **um** intervalo do período da tarde da Escola de Ensino Básico com 2º e 3º ciclo (**Nome da Instituição**).
2. O questionário tem por objetivo recolher informação que permita compreender e analisar de forma estratégica as inter-relações dos grupos-turma e compreender a teia de relações de afinidade.
3. O questionário consiste em quatro perguntas relacionadas às preferências dos alunos (em anexo).
4. O presente estudo não apresenta qualquer risco para os participantes.
5. Os dados pessoais dos alunos não serão divulgados.
6. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a Instituição de Ensino.

Coimbra, _____ de _____ de 2022.

O Encarregado de Educação

Mariana Orfão Loureiro

Anexo 6

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Educação Especial

Título do Projeto: “Intervenção Mediada por Pares: estudo de caso com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo”.

Eu, _____ (Encarregada de Educação), do(a) aluno(a) _____ concordo em participar no projeto acima mencionado, sob a responsabilidade da mestranda Mariana Orfão Loureiro orientada pela docente Paula Maria Mendes da Costa Neves. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. A intervenção educativa decorrerá no mês de Junho, na Escola de Ensino Básico com 2º e 3º ciclo (**Nome da Instituição**).
2. A intervenção será realizada pela pesquisadora do Mestrado Mariana Orfão Loureiro; durante os intervalos do período da tarde.
3. A pesquisa consiste em promover atividades conjuntas entre os alunos, por meio de comportamentos e brincadeiras que acontecem no durante o intervalo, visando o aumento interações entre os pares.
4. Os alunos vão ajudar o aluno-alvo a desenvolver habilidades de interação social, por meio de orientações passadas pela Mestranda Mariana, através de brincadeiras e jogos.
5. O presente estudo não apresenta qualquer risco para os participantes.
6. Os dados pessoais do aluno e sua imagem não serão divulgados. Sendo utilizado durante todo o estudo, um nome fictício para o estudante.
7. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a Instituição de Ensino.

Coimbra, _____ de _____ de 2022.

O Encarregado de Educação

Mariana Orfão Loureiro

Anexo 7



DECLARAÇÃO

Declara-se para os devidos efeitos que **MARIANA ORFÃO LOUREIRO**, portadora da Carteira de Identidade n.º 52.051.443-9, frequenta o **Mestrado em Educação Especial - Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor**, na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) do Instituto Politécnico de Coimbra.

Mais se declara que a referida aluna está a realizar o trabalho de projeto final sobre o tema **"Intervenção Mediada por Pares: Possibilidades para o Desenvolvimento das Interações Sociais de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo "** sob a orientação da Professora Doutora Paula Maria Mendes da Costa Neves.

Coimbra, 28 de março de 2022

A Vice-Presidente



(Profª Doutora Sofia de Lurdes Rosas da Silva)

Anexo 8

NOME: _____

QUESTIONÁRIO

1. QUAIS SÃO, DOS (AS) COLEGAS DE TURMA, AQUELES (AS) COM QUEM, SE PUDESSES ESCOLHER, **PREFERIAS TRABALHAR?**

INDIQUE QUANTOS QUIZERES, ESCRREVENDO OS SEUS NOMBRES POR ORDEM DE PREFERÊNCIA E COMEÇANDO POR AQUELE OU AQUELA COM QUEM GOSTARIA MAIS DE TRABALHAR.

2. QUAIS SÃO, DOS (AS) COLEGAS DE TURMA, AQUELES (AS) COM QUEM, SE PUDESSES ESCOLHER, **PREFERIAS NÃO TRABALHAR?**

INDIQUE QUANTOS QUIZERES, ESCRREVENDO OS SEUS NOMBRES POR ORDEM E COMEÇANDO POR AQUELE OU AQUELA COM QUEM GOSTARIA MENOS DE TRABALHAR.

3. ESCRVA O NOME DOS(AS) COLEGAS QUE PENSAS QUE REFERIRAM QUE GOSTARIAM DE TRABALHAR CONTIGO.

4. ESCRVA O NOME DOS(AS) COLEGAS QUE PENSAS QUE REFERIRAM QUE **NÃO** GOSTARIAM DE TRABALHAR CONTIGO.
