



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GLORIA FIGUEIREDO SANTIAGO

**A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Marília
2026

GLORIA FIGUEIREDO SANTIAGO

**A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Especial

Orientador(a): Profa. Dra. Viviane Rodrigues

Marília

2026

S235i

Santiago, Gloria Figueiredo

A importância da História Social no Desenvolvimento de
Habilidades Sociais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista
/ Gloria Figueiredo Santiago. -- Marília, 2026
125 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Viviane Rodrigues

1. Educação especial. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Historia
social. 4. Habilidades sociais. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O primeiro impacto se volta para o pesquisador, conhecer os participantes e seus desafios, os professores e suas dúvidas, conhecer a rotina da escola, a equipe e as outras crianças me impactou, lembranças de quantos alunos ensinei e o quanto fui perpassada pelas pequenas-grandes superações que enfrentaram. Nessa pesquisa não foi diferente, conheci crianças que pude observar de perto o quanto elas desenvolveram e o quanto o vínculo entre pesquisador e participante foi se estreitando.

O segundo impacto potencial foi, principalmente, nos participantes, os quais tiveram contato com a História Social, que experienciaram de perto o que a intervenção proporciona: qualidade de ensino, regulação emocional, acolhimento, pertencimento ao ambiente escolar e qualidade nas relações sociais. Assim, espera-se garantir que a criança aprenda instrumentos essenciais e duradouros que podem ser contextualizados em outros cenários, instrumentos que a ajude a traduzir o mundo, não para que ela se encaixe em uma caixinha normativa, mas para que tenha condições de continuar socializando, perseguindo sonhos e se sentindo parte de uma sociedade, que muitas vezes não está preparada para ela.

Um terceiro impacto envolve o corpo docente da escola, para que eles percebam que a pesquisa, e tantas outras que estão nascendo e progredindo dentro da UNESP, têm propósito e resultados, que podem ou não ser positivos, mas que podem ser sempre aprimorados, principalmente quando temos a participação de quem está no campo de atuação diariamente.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The first impact concerns the researcher. Getting to know the participants and their challenges, the teachers and their doubts, understanding the school routine, the staff, and the other children impacted me deeply. It brought back memories of how many students I have taught and how much I have been touched by the small yet great achievements they faced. In this research, it was no different; I met children whose development I was able to closely observe, as well as how the bond between researcher and participant gradually strengthened.

The second potential impact was mainly on the participants, who had contact with the Social Story and experienced firsthand what the intervention provides: quality education, emotional

regulation, welcoming, a sense of belonging within the school environment, and quality in social relationships. Thus, it is expected to ensure that the child learns essential and lasting tools that can be contextualized in other settings, tools that help them translate the world—not so that they fit into a normative box, but so that they have the conditions to continue socializing, pursuing dreams, and feeling part of a society that is often not prepared for them.

A third impact involves the school's teaching staff, so that they realize that this research, and many others that are emerging and progressing within UNESP, have purpose and results, which may or may not be positive, but which can always be improved—especially when we have the participation of those who work in the field on a daily basis.

A fourth and exponential possible impact is on society, so that other schools, teachers, and even family members may replicate what was done here within their possibilities. May they contribute to the research through their shared experiences, seek information about the research of Carol Gray, learn about her projects, and help disseminate and continually improve the tools available to support atypical children in feeling, each day, a little more a part of this society.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

El primer impacto se dirige al investigador. Conocer a los participantes y sus desafíos, a los profesores y sus dudas, comprender la rutina escolar, al equipo y a los demás niños me impactó profundamente. Me trajo recuerdos de cuántos alumnos he enseñado y cuánto me han marcado las pequeñas-grandes superaciones que enfrentaron. En esta investigación no fue diferente; conocí niños cuyo desarrollo pude observar de cerca, así como el fortalecimiento gradual del vínculo entre investigador y participante.

El segundo impacto potencial fue, principalmente, en los participantes, quienes tuvieron contacto con la Historia Social y experimentaron de cerca lo que la intervención proporciona: calidad educativa, regulación emocional, acogida, sentido de pertenencia al entorno escolar y calidad en las relaciones sociales. Así, se espera garantizar que el niño aprenda instrumentos esenciales y duraderos que puedan contextualizarse en otros escenarios, instrumentos que le ayuden a traducir el mundo, no para que encaje en una caja normativa, sino para que tenga condiciones de continuar socializando, persiguiendo sueños y sintiéndose parte de una sociedad que muchas veces no está preparada para él.

Un tercer impacto involucra al cuerpo docente de la escuela, para que perciban que esta investigación, y tantas otras que están surgiendo y avanzando dentro de la UNESP, tienen

propósito y resultados, que pueden o no ser positivos, pero que siempre pueden perfeccionarse, especialmente cuando contamos con la participación de quienes actúan diariamente en el campo.

Un cuarto y exponencial posible impacto es en la sociedad, para que otras escuelas, docentes e incluso familiares puedan replicar lo que se hizo aquí dentro de sus posibilidades. Que puedan contribuir a la investigación a través de sus experiencias compartidas, que busquen informarse sobre la investigación de Carol Gray, conocer sus proyectos y ayudar a difundir y mejorar continuamente los instrumentos disponibles para apoyar a los niños atípicos a sentirse, cada día, un poco más parte de esta sociedad.

GLORIA FIGUEIREDO SANTIAGO

**A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Especial

Data da defesa: ____/____/____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Viviane Rodrigues
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Profa. Dra. Aila Narene Dawache Criado Rocha
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Dedico este trabalho ao grande amor da minha vida, Edinei, à minha Mãe Odenice, à minha avó Laide e à minha querida irmã Julia. Eu amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro de aventuras, Edinei, que acompanhou todas as fases dessa pesquisa.

À minha mãe, Odenice, por ter acreditado em mim desde o início desse sonho na graduação. À minha avó, Laide, que a cada apresentação nos seminários e congressos, ficava tão orgulhosa quanto a minha mãe. À minha irmã, Julia, que compartilhava dos mesmos sentimentos de agonia, pois recentemente tinha entregado um TCC então sabia como eu estava me sentindo ao finalizar essa dissertação.

Ao meu pai, Genival, que mesmo longe sabia exatamente como participar desse momento. À minha família, que sempre perguntava como estava a pesquisa e o que eu estava fazendo nessa outra etapa

À minha orientadora, Viviane, que acima de tudo teve muita paciência e disponibilidade para me atender em todos os momentos da pesquisa.

À FFC que não apenas me deu esse espaço, mas que foi inspiração para que eu continuasse a trabalhar em cima de um sonho que vem sendo sonhado a três gerações.

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

“Pois ser mestre é isso: ensinar a felicidade
(Rubem Alves, 1994, p. 9).

RESUMO

A História Social aborda o desenvolvimento de habilidades sociais adequadas a serem trabalhadas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com a finalidade de diminuir comportamentos inadequados e desenvolver a autonomia em frente a um novo desafio. O objetivo principal foi desenvolver e aplicar a História Social a dois estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, monitorando suas habilidades sociais. Participaram do estudo, dois estudantes com TEA, suas respectivas professoras regentes e uma terceira professora de Cultura e Movimento que leciona para o P2. O método adotado foi uma pesquisa com delineamento quase experimental (AB) e os instrumentos utilizados foram: diário de campo, Folha de Registro da interação, compreensão e sustentação da atenção durante a contação da História Social, Folha de Registro do desempenho do desenvolvimento de Habilidades Sociais, Questionário de Relações Interpessoais com professores e Questionário de Validades Social. O estudo ocorreu a partir de cinco etapas: etapa 1- Entrevista com os professores; etapa 2- Observação em sala de aula; etapa 3- Desenvolvimentos e elaboração das Histórias Sociais por meio da Inteligência Artificial; etapa 4- Dividida em 2 fases: fase 1- Linha de base (A); fase 2- intervenção (B) que consistiu na aplicação da História Social; etapa 5- Questionário de Validade Social. Os resultados revelaram avanços significativos na qualidade das interações sociais, na expressão de emoções e no engajamento em atividades coletivas, especialmente quando a mediação docente era efetiva. No que se refere as interações com a História Social observa-se um aumento de 50% com o P1 e 70% com o P2; e no quesito Habilidades Sociais, P1 demonstrou uma melhora de 67%, enquanto P2 apresentou 86% de acertos. Conclui-se que a intervenção com a História Social se apresenta como um instrumento pedagógico viável e promissor no cotidiano escolar, desde que sustentada por práticas intencionais, formação docente continuada e compromisso institucional com a inclusão. Os achados reafirmam a urgência de se repensar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, visando não apenas a matrícula, mas a real participação e pertencimento de crianças com TEA no ambiente escolar.

Palavras-chave: educação especial, transtorno do espectro autista, história social, habilidades sociais.

ABSTRACT

The Social Story addresses the development of appropriate social skills to be worked on with children with Autism Spectrum Disorder (ASD), with the purpose of reducing inappropriate behaviors and developing autonomy when facing new challenges. The main objective was to develop and apply the Social Story to two students diagnosed with Autism Spectrum Disorder, monitoring their social skills. The study participants were two students with ASD, their respective classroom teachers, and a third teacher of Culture and Movement who teaches P2. The method adopted was a quasi-experimental research design (AB), and the instruments used were: a field diary, a Registration Sheet for interaction, comprehension, and sustained attention during the Social Story reading, a Registration Sheet for the performance of Social Skills development, an Interpersonal Relations Questionnaire with teachers, and a Social Validity Questionnaire. The study was carried out in five stages: stage 1 — Interview with the teachers; stage 2 — Classroom observation; stage 3 — Development and elaboration of the Social Stories through Artificial Intelligence; stage 4 — Divided into 2 phases: phase 1 — Baseline (A); phase 2 — Intervention (B), which consisted of the application of the Social Story; stage 5 — Social Validity Questionnaire. The results revealed significant advances in the quality of social interactions, in the expression of emotions, and in engagement in collective activities, especially when teacher mediation was effective. Regarding interactions with the Social Story, a 50% increase was observed with P1 and 70% with P2; and in terms of Social Skills, P1 showed a 67% improvement, while P2 presented 86% correct responses. It is concluded that the Social Story intervention is a viable and promising pedagogical instrument in the school routine, provided that it is sustained by intentional practices, continuing teacher training, and institutional commitment to inclusion. The findings reaffirm the urgency of rethinking public policies and pedagogical practices, aiming not only at enrollment but at the real participation and belonging of children with ASD in the school environment.

Keywords: special education, autism spectrum disorder, social story, social skills.

RESUMEN

La Historia Social aborda el desarrollo de habilidades sociales adecuadas para ser trabajadas con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con la finalidad de disminuir comportamientos inadecuados y desarrollar la autonomía frente a un nuevo desafío. El objetivo principal fue desarrollar y aplicar la Historia Social a dos estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, monitoreando sus habilidades sociales. Participaron del estudio dos estudiantes con TEA, sus respectivas profesoras titulares y una tercera profesora de Cultura y Movimiento que enseña a P2. El método adoptado fue una investigación con diseño cuasi-experimental (AB) y los instrumentos utilizados fueron: diario de campo, Hoja de Registro de la interacción, comprensión y sostenimiento de la atención durante la narración de la Historia Social, Hoja de Registro del desempeño del desarrollo de Habilidades Sociales, Cuestionario de Relaciones Interpersonales con profesores y Cuestionario de Validez Social. El estudio se llevó a cabo en cinco etapas: etapa 1 — Entrevista con los profesores; etapa 2 — Observación en el aula; etapa 3 — Desarrollo y elaboración de las Historias Sociales por medio de la Inteligencia Artificial; etapa 4 — Dividida en 2 fases: fase 1 — Línea de base (A); fase 2 — Intervención (B), que consistió en la aplicación de la Historia Social; etapa 5 — Cuestionario de Validez Social. Los resultados revelaron avances significativos en la calidad de las interacciones sociales, en la expresión de emociones y en el involucramiento en actividades colectivas, especialmente cuando la mediación docente era efectiva. En lo que se refiere a las interacciones con la Historia Social, se observa un aumento del 50% con el P1 y del 70% con el P2; y en el aspecto de Habilidades Sociales, P1 demostró una mejora del 67%, mientras que P2 presentó un 86% de aciertos. Se concluye que la intervención con la Historia Social se presenta como un instrumento pedagógico viable y prometedor en el cotidiano escolar, siempre que esté sustentada por prácticas intencionales, formación docente continua y compromiso institucional con la inclusión. Los hallazgos reafirman la urgencia de repensar las políticas públicas y las prácticas pedagógicas, con el objetivo no solo de la matrícula, sino de la real participación y pertenencia de niños con TEA en el ambiente escolar.

Palabras clave: educación especial, trastorno del espectro autista, historia social, habilidades sociales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma dos Procedimentos de coleta de dados	48
Figura 2 – Capas dos livros “Que bicho a cobra comeu?” de Ângelo Machado, e “Elefantes nunca esquecem” de Anushka Ravishankar	53
Figura 3 – Cálculo de Fidedignidade	59
Figura 4 – Síntese do ChatGPT Oliver	62
Figura 5 – Síntese dos Prompts MidJourney	62
Figura 6 – Resultado do Prompt descrevendo o personagem	63
Figura 7 – História social em imagens e com escrita	63
Figura 8 – História Social P1	65
Figura 9 – Habilidades Sociais P1	66
Figura 10 – História Social P2	72
Figura 11 – Habilidades Social P2	73

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Caracterização dos professores	45
Quadro 2 – Variáveis do Estudo	54
Quadro 3 – Síntese das histórias sociais e sua aplicação durante a condição de intervenção	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Concordância no Desempenho do P1 durante a Intervenção	59
Tabela 2 – Concordância no Desempenho do P2 durante a Intervenção	60
Tabela 3 – Resultado da Validade Social PRP1	79
Tabela 4 – Resultado da Validade Social PRP2	79
Tabela 5 – Resultado da Validade Social PCMP2	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Aprendizagem de Interações
AMV	Automodelação em Vídeo
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
API	Avaliação Pedagógica Inicial
CAADE	Coordenadoria Especial de Apoio e Assistência à Pessoa com Deficiência
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
DSM	Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
HQS	Histórias em Quadrinhos
HS	História Social
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MV	Modelação em vídeo
P1	Participante 1
P2	Participante 2
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Programa de Ensino Integral
SA	Síndrome de Asperger
SP	São Paulo
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
Unesp	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: HISTÓRICO E DEFINIÇÃO	21
2.2	ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA	26
2.3	A HISTÓRIA SOCIAL E A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	32
3	OBJETIVO.....	43
4	MÉTODO.....	44
4.1	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	44
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	44
4.3	LOCAL	47
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	48
4.4.1	Instrumentos de coleta de dados e Materiais	49
4.4.1.1	Questionário de Relações Interpessoais	49
4.4.1.2	Diário de Campo.....	50
4.4.1.3	Chat GPT – Oliver e Midjourney	50
4.4.1.4	Folha de Registro de Interação, Compreensão e Sustentação da atenção durante a contação da História Social	50
4.4.1.5	Folha de Registro do Desempenho do Desenvolvimento das Habilidades Sociais.....	50
4.4.1.6	Questionário de Validade Social	52
4.4.2	Linha de Base.....	52
4.4.3	Intervenção.....	53
4.4.4	Follow-up.....	56
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	58
4.6	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE A PARTIR DA CONCORDÂNCIA INTER OBSERVADORES	58
5	RESULTADO E DISCUSSÃO.....	61
5.1	DESENVOLVIMENTO E ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA SOCIAL	61

5.2	DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES DURANTE AS SESSÕES DE LINHA DE BASE E INTERVENÇÃO	64
5.2.1	Desempenho de P1 na condição de Linha de Base	64
5.2.2	Desempenho de P1 na condição de Intervenção	67
5.2.3	Desempenho de P2 na condição de linha de Base	71
5.2.4	Desempenho de P2 na condição de Intervenção	74
5.3	VALIDADE SOCIAL	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS.....	83
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS	92
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL	96
	APÊNDICE C1 – FOLHA DE REGISTRO DO DESEMPENHO DAS HABILIDADES SOCIAIS DE P1	97
	APÊNDICE C2 – FOLHA DE REGISTRO DO DESEMPENHO DAS HABILIDADES SOCIAIS DE P2.....	99
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - PROFESSORES	115
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS.....	118

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares representa um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea. Embora garantida por legislações nacionais e internacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão nº.12.773, de 08 de dezembro de 2025 (Código Civil), a efetivação desse direito ainda esbarra em múltiplos obstáculos de ordem estrutural, pedagógica e relacional (Brasil, 2025). Não raramente, a presença de estudantes com TEA nas salas de aula se limita à matrícula, sem que haja, de fato, uma participação ativa, contínua e significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os principais entraves à inclusão está o desenvolvimento das habilidades sociais, uma vez que crianças com TEA apresentam, em diferentes níveis, dificuldades na comunicação, interação com pares e compreensão de regras sociais. Essas limitações impactam diretamente sua vivência escolar, interferindo na construção de vínculos afetivos, na participação em atividades coletivas e na aprendizagem como um todo. Diante desse cenário, torna-se urgente pensar em estratégias pedagógicas que promovam a mediação social e favoreçam a construção de interações positivas no ambiente escolar.

As Histórias Sociais, desenvolvidas por Carol Gray na década de 90, emergem como um dos instrumentos mais promissores nesse contexto. Trata-se de uma intervenção estruturada e baseada em evidências que busca, por meio de narrativas simples e visuais, ensinar comportamentos sociais adequados, promovendo a compreensão de situações cotidianas e ajudando crianças com TEA a se beneficiarem do processo de escolarização (Gray, 1995).

O objetivo principal foi desenvolver e aplicar a História Social a dois estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, monitorando suas habilidades sociais. A proposta parte do reconhecimento de que a escola, além de espaço de aprendizagem acadêmica, é também um território de convivência, onde se constroem relações, vínculos e sentidos. A partir de uma abordagem qualitativa e interventiva, o estudo acompanha dois estudantes com TEA em suas trajetórias escolares, analisando como a aplicação da História Social pode contribuir para sua inclusão escolar.

Ao buscar compreender os impactos dessa intervenção no cotidiano escolar, esta dissertação pretendeu colaborar com a ampliação das práticas pedagógicas inclusivas e oferecer subsídios que fortaleçam o compromisso ético e educacional com o direito de todas as crianças a aprenderem e a conviverem em ambientes respeitosos, estimulantes e socialmente significativos.

Nas seções seguintes foi apresentada a história e a definição do TEA, abordando a origem do termo e todo o percurso até a forma como acontece a escolarização de crianças com diagnóstico de TEA, passando pelos desafios que essas crianças enfrentam no período escolar e chegando à História Social que aborda, de forma diferenciada, o ensino de habilidades sociais para essas crianças que encontram tantos desafios em sua jornada.

Logo em seguida, definiu-se o objetivo desta pesquisa e o método com o qual foi trabalhado durante a intervenção com os participantes, que, por sua vez, passam por procedimentos éticos até a sua caracterização, conhecendo quem são os profissionais que estão presentes em sua rotina escolar, como é o local onde estuda. Para isso tem-se a apresentação dos instrumentos que ajudaram a desenvolver as Histórias Sociais e as folhas de registro que foram utilizadas durante toda a pesquisa. E, para cada instrumento, há uma fase em que foram utilizados. Essas informações estão descritas logo após a explicação do que é cada um desses instrumentos.

Após a utilização desses instrumentos, os dados colhidos foram analisados e o índice de fidedignidade foi calculado de acordo com os resultados da concordância Inter observadores. Nos resultados foi possível ver como cada sessão aconteceu, quais foram os resultados obtidos com a intervenção de cada um dos participantes e o que outros autores também encontraram em suas pesquisas. Como resultado, obtiveram-se a opinião dos profissionais que participaram dessa pesquisa sobre o desempenho dos participantes.

Por fim, nas considerações finais, encerrou-se a pesquisa com algumas modificações que poderiam ser feitas para, em uma futura pesquisa, poder alcançar resultados ainda melhores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: HISTÓRICO E DEFINIÇÃO

O termo “autismo” foi cunhado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1908, com o objetivo de descrever um comportamento observado em pacientes esquizofrênicos que buscavam escapar da realidade. Foi nesse contexto que a palavra "autismo" surgiu pela primeira vez, ainda como um sintoma associado a um transtorno já existente (Van Der Gaag, 2017).

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner identificou características marcantes em crianças, como movimentos motores repetitivos, desinteresse pela comunicação e a tendência à ecolalia – definida como "a repetição em eco da fala do outro" (Mergl & Azoni, 2015, p. 2073). Em sua obra "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", Kanner descreveu padrões de isolamento em crianças na primeira infância, denominando-os como "autismo infantil precoce" (Harris, 2018).

Paralelamente, Hans Asperger caracterizou o autismo como "psicopatia autista na infância", destacando traços como hiperfoco, "um fenômeno que reflete a absorção completa e mantida de uma pessoa por uma tarefa" (Trilico, 2022, para. 2), com movimentos estereotipados e uma maior prevalência em meninos. No entanto, o seu artigo "A psicopatia autista na infância" só foi ganhar um reconhecimento significativo a partir de 1980 (Asperger, 1991).

A primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-I), publicada em 1952, categorizava o autismo como um sintoma da esquizofrenia infantil e não como um transtorno independente, mesmo diante das características comportamentais já identificadas (American Psychiatric Association [APA], 1952). Nas décadas seguintes, intensificaram-se as pesquisas sobre o TEA, sendo que a "teoria das mães-geladeira" de Leo Kanner foi uma das mais influentes. Essa hipótese atribuía a causa do autismo às mães emocionalmente frias e distantes (Kanner, 1949).

No entanto, somente em 1978, com os estudos do psiquiatra Michael Rutter, o autismo foi reclassificado como um transtorno do desenvolvimento cognitivo, marcando uma virada conceitual fundamental na compreensão do espectro (Rutter, 1978). Para ele e seus colaboradores, as hipóteses mais plausíveis incluíam o autismo como anormalidade neurológica ou síndrome de dano cerebral, como distúrbio do desenvolvimento e, principalmente, como distúrbio cognitivo ou da linguagem (Lima, 2014).

O DSM-III (1980), já em sua terceira edição, incluiu o autismo na categoria de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), estabelecendo um novo paradigma diagnóstico (APA, 1980).

Com o avanço de estudos sobre o TEA, em 1981, ocorreu que Lorna Wing, psiquiatra clínica e mãe de uma criança com autismo, redefiniu o conceito ao propor o modelo de espectro autista, o que foi considerado um marco revolucionário. Ela recuperou os estudos de Hans Asperger ao cunhar o termo "Síndrome de Asperger" e foi cofundadora tanto da *National Autistic Society* quanto do Centro Lorna Wing. Essa perspectiva espectral permitiu compreender o autismo em sua pluralidade de manifestações, reconhecendo diferentes níveis de suporte necessários. Nesse sentido, em uma nova atualização do DSM-IV (1994), consolidou-se essa evolução ao incorporar oficialmente a Síndrome de Asperger, formalizando a heterogeneidade do espectro em termos de autonomia e habilidades sociais (APA, 1994).

Enquanto a comunidade científica avançava nessa compreensão, um episódio controverso emergiu em 1998: uma prestigiada revista internacional chamada *The Lancet* publicou um

estudo que afirmava ter encontrado uma ligação entre a vacina tríplice (VASPR - a vacina contra o sarampo, papeira e rubéola) e o autismo. Este estudo foi amplamente divulgado, suscitando grande interesse no seio da comunidade científica, bem como legítima e fundada preocupação entre a população. Mais tarde, descobriu-se que o autor do estudo, Dr. Andrew Wakefield, manipulou os dados, e pagou a crianças na festa de aniversário do seu filho para recolher amostras de sangue para o estudo. A revista *The Lancet*, em 2010, retirou imediatamente o estudo e Wakefield perdeu a sua carteira profissional para exercer medicina (Monteiro, 2023, p. 1).

O texto buscava explicar as causas que levam ao diagnóstico de TEA, porém, até hoje, essas causas permanecem desconhecidas. Há hipóteses que envolvem fatores genéticos (com possível hereditariedade), influências ambientais e a presença ou ausência de estímulos. Entretanto, não há nenhuma evidência conclusiva que comprove a origem exata desse transtorno do neurodesenvolvimento.

Em sua nova edição em 2013, o DSM-V abriga todas as subcategorias e espectros do autismo, nomeando todos em um único transtorno: Transtorno do Espectro Autista (TEA). A síndrome de Asperger passa a não ser mais usada e os dois critérios para sua definição são as dificuldades sociais e de comunicação e a presença de movimentos repetitivos e

estereotipados. Em 2000, *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) registrou 1 caso de TEA a cada 150 crianças. Agora, em 2020 tem-se uma estimativa de 1 caso a cada 31 crianças (Morbidity and Mortality Weekly Report, 2007).

No Brasil, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 identificou que 2,4 milhões de brasileiros apresentam diagnóstico de TEA, correspondendo à 1,2% da população. No recorte de gênero, a prevalência foi de 1,4 milhões homens (1,5%) e 1 milhão mulheres (0,9%), já entre os grupos etários, a prevalência se encontra em 1,1 milhão de pessoas de zero a 14 anos com diagnóstico. Entre meninos de cinco a nove anos de idade, a prevalência é de 3,8%, enquanto nessa mesma idade as meninas apresentam cerca de 1,3% (IBGE, 2025). No recorte étnico, a prevalência foi de 1,3%, ou seja, 1,1 milhão de pessoas brancas são autistas. Em contrapartida, no grupo de indígenas, apresentaram um percentual de 0,9%, e para grupos que se consideram indígenas, a taxa sobe para 1%. Entre pessoas amarelas tem-se 1,2% teriam diagnóstico e cerca de 221,7 mil pessoas pretas e 1,1 milhão de pessoas pardas possuem TEA (IBGE, 2025).

Outro dado essencial publicado pelo IBGE de 2022 mostra que de 12,7 milhões de pessoas que estão na extrema pobreza e 67,8 milhões na pobreza, 7,7% e 40%, respectivamente, são pretos e pardos. Entre os grupos de mulheres pretas ou pardas, sem cônjuge e com filhos de até 14 anos, as taxas são de 72,2% famílias pobres e 22,6% extremamente pobres (IBGE, 2025).

Ao observar a escolarização, nos grupos onde já saíram da escola, 18 anos ou mais, pode-se notar um percentual maior entre pessoas autistas do que a população geral. Entre 18 e 24 anos, 30,4% são autistas e estão em situação de maior escolarização do que 27,7% da população. Esse dado é essencial de observar-se pelo fato de que, por mais que eles apresentem dificuldades na socialização, permanência escolar, adaptação curricular, são pessoas pertencentes a um grupo que continuaram estudando, mesmo após terem saído da escola (IBGE, 2025).

De acordo com o DSM-V, publicado pela APA, o TEA é definido como um transtorno de neurodesenvolvimento, em que o indivíduo apresenta dificuldades em estabelecer relações sociais, em comunicar-se, compreender certas normas sociais, demonstrar interesses em atividades ou assuntos comuns para a idade correspondente. Essas pessoas podem apresentar comportamentos repetitivos e estereotipados, como o chacoalhar de mãos, pulos, gritos ou sons específicos, interesses restritos em certos assuntos, levando a um hiperfoco. Os comportamentos difundidos podem ser em diferentes intensidades, ou seja, podem gerar uma

desorganização do ambiente em que estão eles inseridos do mesmo modo em que também podem passar despercebido por anos, sem levantar nenhum tipo de suspeita. Por esse motivo, o autismo carrega a palavra “espectro” em sua nomenclatura, visto que pode se apresentar de diversas formas (APA, 2023).

Os autistas podem apresentar comportamentos mais graves ou menos acentuados, independente da gravidade de suas condutas, esses indivíduos enfrentam as mesmas dificuldades sociais. Para esse grupo, socializar e interagir com seus pares representa um desafio diário, pois sua forma de interpretar o mundo difere significativamente quando se observa a perspectiva de pessoas típicas. Eles frequentemente experimentam ansiedade em situações com excesso de estímulos e apresentam dificuldades marcantes em criar conexões sociais (Thompson, 2017). A *National Autistic Society* (2025) enfatiza em seus artigos que a comunicação de uma pessoa autista com uma pessoa não autista (*non-autistic*) tende a ser mais literal e direta, geralmente sem o uso de metáforas, ironias ou sarcasmo. Essa diferença ocorre porque, para muitos autistas, compreender figuras de linguagem ou linguagem corporal exige um esforço cognitivo adicional.

Thompson (2017), em seu artigo publicado pela *Psychology Today*, ofereceu orientações valiosas para pais de crianças com TEA. O texto apresenta estratégias práticas para minimizar as dificuldades cotidianas, incluindo a modelagem de interações sociais básicas, como cumprimentar conhecidos ou manter conversas cotidianas sobre o tempo. Essas intervenções são acompanhadas de explicações claras sobre o propósito dessas interações, ajudando a criança a compreender melhor seu papel na sociedade e facilitando seu processo de inclusão.

A autora ainda prossegue abordando a importância de se discutir situações adversas ou que podem ser consideradas problemáticas, como as habilidades sociais esperadas em cada contexto. Ela concluiu, com o uso da técnica do *role-play* (a brincadeira de faz-de-conta, tradução livre), que permite explorar esses cenários de maneira lúdica, em um ambiente controlado e divertido.

No estudo de Sanini et al. (2013), o foco recaiu sobre o desenvolvimento da competência social em crianças com TEA, analisando, especialmente, como o contexto lúdico, tanto nas brincadeiras livres quanto nas dirigidas, influencia a qualidade das interações no ambiente escolar. As autoras ressaltam que a dificuldade de interação é uma característica central da pessoa com TEA, e que compreender estratégias que favoreçam essa aproximação é essencial para práticas verdadeiramente inclusivas. Os dados apresentados mostraram que

prejuízos na comunicação, na atenção compartilhada e na compreensão dos estados mentais alheios dificultam o engajamento dessas crianças. No entanto, as pesquisadoras também destacaram que não há evidências que sustentem a ideia de que crianças com TEA não expressam afeto ou preferem o isolamento (Sanini; Sifuentes; Bosa, 2013).

O conceito de competência social, nesse sentido, é tratado de forma ampla, indo além do domínio de habilidades específicas. Ele é compreendido como um processo dinâmico, que envolve tanto o desempenho nas interações quanto à adaptação a diferentes contextos, sempre influenciado pelas relações e pelo ambiente sociocultural. Esse entendimento dialoga com a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, que compreende a competência social como algo que emerge das relações próximas e que sustenta o desenvolvimento global da criança (Hartup, 1989; Sanini et al., 2013).

Embora os estudos de Hartup (1989) e Sanini et al. (2013) reconheçam a existência de benefícios tanto em atividades livres quanto nas dirigidas por adultos, as interações naturais entre pares se mostram mais potentes: são mais longas, emocionalmente significativas e apresentam maior capacidade de generalização. Uma criança que convive com colegas socialmente habilidosos tende a estabelecer relações de melhor qualidade e, conseqüentemente, desenvolver maior competência social (Sanini et al., 2013).

A pesquisa de Sanini et al. (2013) também chama a atenção para a limitação temporal dos efeitos das intervenções estruturadas. Muitas delas funcionam apenas enquanto o programa está ativo, sem garantir continuidade fora desses espaços. Essa constatação reforça a necessidade de existirem ambientes escolares que ofereçam oportunidades permanentes de convivência, onde as interações espontâneas entre crianças com TEA e seus colegas façam parte da rotina e não apenas de momentos planejados. Desse modo, promover a competência social implica mais do que criar situações pontuais de interação: exige uma reestruturação ampla do ambiente educacional, incluindo adaptações físicas e pedagógicas, revisão curricular, formação continuada dos profissionais e uma cultura escolar que valorize a diversidade (Sanini et al., 2013).

A escola, portanto, ocupa um papel central como espaço de convivência e aprendizagem, capaz de favorecer experiências sociais significativas para crianças com TEA. Compreender o TEA e suas múltiplas manifestações é fundamental para analisar o cotidiano escolar desses estudantes. Apesar dos avanços nas políticas públicas e na produção científica, ainda persiste o desafio de transformar direitos garantidos em práticas efetivas. Como um transtorno do neurodesenvolvimento complexo e altamente variável, o TEA exige que escolas

e profissionais repensem suas práticas, metodologias e ambientes para assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência, participação e aprendizagem dos alunos. As dificuldades na comunicação, na interação e na regulação comportamental repercutem diretamente nos processos educacionais, demandando intervenções sensíveis, acolhedoras e ajustadas às necessidades de cada criança.

Com base a partir dessa compreensão, o presente trabalho avança com intuito de refletir sobre a escolarização de crianças com TEA no ensino regular. Buscou-se, nesse sentido, analisar como as políticas públicas, as legislações e as práticas pedagógicas têm respondido às necessidades educacionais desse grupo. Para tanto, abordou-se o panorama legislativo, os desafios enfrentados no cotidiano escolar, as dificuldades formativas dos professores e as experiências que apontam caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente inclusiva

2.2 ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

O aluno com TEA possui amparo legal que garante seu direito à educação de qualidade, independentemente de sua condição física, assegurando princípios de igualdade e liberdade. Essa proteção está consolidada na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência [ECA]), que estabelece o acesso pleno à educação, lazer, esporte e profissionalização para pessoas com limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais. A legislação ainda prevê a eliminação de barreiras físicas e atitudinais, incluindo preconceitos, assegurando assim a permanência digna das pessoas com deficiência nos diversos âmbitos sociais (Brasil, 2015).

Anterior à Lei nº 13.146, há também a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), que estabelece direitos específicos para pessoas com TEA, incluindo o direito ao diagnóstico precoce, mesmo quando não definitivo, acesso a tratamento integral pelo Sistema Único de Saúde (SUS), seja terapêutico ou medicamentoso, desenvolvimento por meio de atividades estimuladoras e, principalmente, o direito a acompanhante especializado quando incluído em classes comuns de ensino regular (Brasil, 2012). Essa legislação visa a proteção integral dos direitos das pessoas com TEA, sendo complementada pela Lei nº 8.899/1994, que garante transporte gratuito como forma de promover acessibilidade (Brasil, 1994). No contexto familiar, a Lei nº 13.370/2016 prevê a redução de carga horária para pais de crianças com TEA, embora esta disposição se restrinja atualmente aos servidores públicos

federais. Diante deste conjunto normativo, constatou-se que as crianças com TEA possuem seus direitos fundamentais amplamente resguardados no âmbito político-jurídico brasileiro (Brasil, 2016).

Contudo, persistem desafios significativos na efetiva inclusão escolar dessas crianças no ensino regular. No estudo de Camargo et al. (2020), identificam-se os principais desafios enfrentados por professores que trabalham com alunos que necessitam de currículos personalizados. Entre eles, destacam-se a insegurança diante de comportamentos considerados inadequados, a dificuldade em manejar estereótipias e crises, e as barreiras comunicacionais entre docentes, colegas e crianças com TEA, que, frequentemente, comprometem o processo de ensino-aprendizagem. As professoras também relatam, no estudo, sentir-se despreparadas para adaptar atividades e avaliações, apontando a falta de recursos materiais específicos, a ausência de apoio especializado e lacunas significativas em sua formação; dificuldades que tentam suprir com buscas informais na *internet* (Camargo et al., 2020).

Apesar desse cenário, a socialização aparece como uma das maiores preocupações de professores e pesquisadores (Camargo et al., 2020; David et al., 2024). Mesmo em escolas com recursos limitados, observa-se avanço na interação social de alunos com TEA, especialmente nas trocas com os pares (Camargo et al., 2020). Porém, a falta de suporte adequado, como materiais adaptados e profissionais especializados, transforma-se em um obstáculo sério para a garantia dos direitos educacionais desses estudantes, previstos em lei (David et al., 2024).

As reflexões de Vecchia e Vestena (2020) reforçam esse panorama, ao apresentarem relatos de professoras da rede regular de ensino que enfrentam a inclusão de crianças com TEA no cotidiano escolar. As autoras supracitadas destacaram três necessidades centrais: priorizar a socialização antes do conteúdo pedagógico, produzir materiais individualmente adaptados e estreitar a relação entre escola e família por meio de encontros frequentes. Contudo, garantir direitos, criar fluxos burocráticos ou disponibilizar recursos não basta quando os próprios educadores desconhecem como utilizá-los. Essa limitação torna-se ainda mais grave quando as famílias não têm informações sobre os apoios públicos disponíveis para assegurar a permanência e a aprendizagem de seus filhos.

Remedio e Alves (2021) ampliam essa discussão ao destacar que a educação é condição essencial para o exercício pleno das liberdades individuais. Segundo os autores, direitos como o cuidado de si e da família só se concretizam quando a escolarização é

verdadeiramente acessível, visto que o ler e o escrever são considerados indispensáveis à pessoa pois constituem o instrumental mínimo para a compreensão e comunicação, inclusive em massa (Remedio & Alves, 2021). Nesse sentido, a educação inclusiva não se resume ao direito universal à aprendizagem, mas engloba também o direito à diferença, onde a diversidade humana deve ser reconhecida e respeitada sem se tornar justificativa para limitar a cidadania. Essa perspectiva dialoga diretamente com o TEA, cuja natureza do espectro resulta em manifestações extremamente heterogêneas. Por isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) demanda abordagens individualizadas, práticas multidisciplinares e materiais pedagógicos específicos que contemplem as particularidades de cada criança (Remedio & Alves, 2021).

Nessa direção, a adaptação curricular, conforme definida por Valle e Maia (2010), pressupõe que o planejamento de ensino individualizado contemple metodologias e atividades ajustadas às necessidades dos alunos com deficiência, garantindo que acompanhem a turma em sua essência. Desse modo, as limitações físicas ou intelectuais não devem ser vistas como barreiras intransponíveis ao processo de escolarização, mas como elementos que requerem respostas pedagógicas intencionais e cuidadosas.

Por analogia, assim como as aulas de inglês ou outras disciplinas, como arte e educação física, exigem professores especializados no idioma profissionais com formação específica, a implementação efetiva de adaptações curriculares adequadas às necessidades de alunos com TEA demanda professores especializados como condição primordial nas escolas regulares.

Nesse sentido, Lima e Laplane (2016) realizaram uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, no município de Atibaia (SP), utilizando dados do Censo da Educação Básica de 2009 a 2012, período em que o levantamento passou a registrar de forma mais detalhada as matrículas de alunos com TEA. As autoras analisaram informações relacionadas às modalidades de ensino, etapas escolares, dependência administrativa das instituições, dados individuais dos estudantes e acesso ao AEE. O estudo também incluiu entrevistas com gestores da Diretoria de Ensino, ampliando a compreensão do cenário educacional local.

O intuito do estudo foi mapear a trajetória escolar de alunos com TEA, verificando se recebiam acompanhamento clínico ou terapêutico e se concluíam os estudos. Os resultados mostraram que a maior parte das matrículas estava concentrada na rede pública e que apenas 6,38% dos alunos apresentaram uma trajetória escolar completa. A maioria vivenciou

episódios de evasão, reprovação ou interrupções ao longo do percurso (Lima & Laplane, 2016).

A pesquisa também identificou limites importantes no apoio educacional oferecido. A rede estadual não disponibilizava AEE e o suporte existente era prestado pela Coordenadoria Especial de Apoio e Assistência à Pessoa com Deficiência (CAADE), com atuação restrita ao 5º ano do Ensino Fundamental. Muitos alunos também eram atendidos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), mas esse acompanhamento ocorria em salas segregadas, mesmo quando estavam matriculados no ensino regular, ou seja, uma prática que se distancia dos princípios da inclusão (Lima & Laplane, 2016).

As conclusões evidenciam que, embora existam avanços legais e políticas voltadas aos direitos das pessoas com deficiência, o processo de escolarização de alunos com TEA em Atibaia ainda está longe de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva. A permanência desses estudantes é fragilizada e os apoios disponíveis não garantem uma trajetória contínua e de qualidade (Lima & Laplane, 2016).

As pesquisas analisadas revelam que os avanços na legislação brasileira, embora fundamentais, não têm sido suficientes para consolidar uma inclusão escolar plena para crianças com TEA. A realidade vivida nas escolas mostra que a distância entre o que está previsto em lei e o que é efetivamente praticado permanece grande, demandando ações mais consistentes e uma mudança estrutural no modo como a inclusão é compreendida e implementada.

Os estudos de Camargo et al. (2020) ajudam a compreender parte desse cenário ao apontar que muitos professores ainda enfrentam insegurança diante de comportamentos considerados inadequados, além de dificuldades comunicacionais que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. As educadoras relatam sentir-se despreparadas para adaptar atividades e avaliações, mencionando a falta de recursos, de apoio especializado e a fragilidade de sua formação. Apesar desse cenário desmotivador, eles observaram avanços na socialização dos alunos com TEA, principalmente nas interações com seus pares, apesar das limitações estruturais das escolas. A partir dessa perspectiva, Vecchia e Vestena (2020) acrescentaram outra camada importante à discussão, um cenário em que professoras da rede regular relataram que, para incluir crianças com TEA, precisaram priorizar a socialização antes do conteúdo, produzir materiais adaptados individualmente e fortalecer o diálogo com as famílias.

Essa percepção dialoga com a discussão de Remedio e Alves (2021), que chamam a atenção para o papel da educação como condição indispensável ao exercício das liberdades individuais. Os autores reforçam que o direito de ser diferente não pode limitar o acesso a uma educação que possibilite compreender, comunicar-se e participar plenamente da vida social. No caso do TEA, cuja manifestação é extremamente heterogênea, a implicação está em oferecer práticas individualizadas, apoio multidisciplinar e materiais pedagógicos específicos, ajustados às necessidades de cada estudante.

Diante dessa disparidade entre o discurso e a prática que se insere o estudo de Kassir (2011), no qual aprofunda ao resgatar o histórico da educação especial no Brasil. A autora lembra que, por décadas, prevaleceu-se um modelo excludente, baseado na segregação entre alunos considerados “normais” e aqueles com deficiência. A partir dos anos 1990, influenciado por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e por marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o país passou a adotar a inclusão como princípio. No entanto, Kassir (2011) mostrou que apenas matricular não garante participação e aprendizagem. Em sua pesquisa, evidencia que muitas ações para apoiar as escolas são implementadas de forma imediatista, com poucos recursos e sem acompanhamento contínuo. Além disso, grande parte da formação docente ocorre por meio de cursos rápidos e à distância, pouco eficazes para promover mudanças reais nas práticas de sala de aula.

Monteiro e Ribeiro (2018) ampliam esse debate ao destacar que, embora exista um arcabouço legal robusto, que inclui a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei nº 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a efetivação desse direito ainda esbarra em obstáculos estruturais e pedagógicos. As famílias e os professores, frequentemente, precisam lutar para garantir apoios previstos em lei, como materiais acessíveis, profissionais especializados e condições adequadas de ensino. Para os autores, a inclusão exige práticas pedagógicas flexíveis, sensíveis às necessidades dos alunos e sustentadas por uma postura ética e humanizada por parte dos profissionais da educação (Monteiro & Ribeiro, 2018). Só assim o processo deixa de ser um direito meramente formal e passa a se traduzir em participação real e aprendizagem significativa.

Quando se observa os estudos em conjunto, percebe-se um denominador comum: o aparato legal brasileiro assegura direitos importantes como: matrícula, transporte, material adaptado, auxílio financeiro e o apoio de um professor especializado, mas esses direitos,

isoladamente, não garantem permanência, aprendizagem e desenvolvimento. A elevada taxa de retenção, o abandono escolar e os recorrentes relatos de fracasso evidenciam que a matrícula, por si só, não é suficiente para assegurar inclusão efetiva (Monteiro & Ribeiro, 2018).

A perspectiva apresentada por Monteiro e Ribeiro (2018), Remedio e Alves (2021) e Vecchia e Vestena (2020) sugerem, cada um a seu modo, que a inclusão escolar de crianças com TEA depende menos de declarações legais e muito mais de práticas intencionais, acompanhadas e sustentadas por formação adequada, recursos acessíveis e relações de qualidade dentro da escola e com as famílias. Sem esses apontamentos ressaltados pelos autores supracitados, a inclusão corre o risco de permanecer apenas no campo das políticas, distanciando-se da vida cotidiana dos estudantes e das necessidades reais que apresentam.

Seguindo nesse processo, Capellini et al. (2016) investigaram o processo de alfabetização de um aluno com TEA em uma turma do ensino regular, destacando a importância da colaboração entre a professora da classe comum e o profissional da educação especial. O estudo partiu da constatação de que, apesar das garantias legais, ainda existem lacunas estruturais e formativas que dificultam uma alfabetização verdadeiramente inclusiva. A pesquisa, qualitativa e interventiva, acompanhou o trabalho de uma professora do interior de São Paulo e revelou práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização, cópias e atividades descontextualizadas. A docente demonstrava resistência às metodologias inclusivas e apresentava baixas expectativas em relação ao desenvolvimento do aluno, que inicialmente mostrava isolamento, baixa participação e dificuldades em reconhecer letras e números.

Com a intervenção colaborativa, estratégias mais significativas, como o uso do próprio nome, atividades com função social e materiais personalizados, promoveram-se avanços na apropriação da escrita e maior participação nas interações com os colegas. No entanto, a resistência da professora, a falta de formação adequada e o pouco suporte institucional limitaram a consolidação de práticas inclusivas de forma contínua.

O estudo conclui, por fim, que alunos com TEA podem desenvolver a linguagem escrita quando recebem práticas mediadas e planejadas conforme suas necessidades. Para isso, a formação docente e a parceria entre ensino regular e educação especial são essenciais. Contudo, o artigo também evidenciou que modelos pedagógicos tradicionais e pouco dialógicos ainda impedem que a inclusão se realize plenamente no cotidiano escolar.

2.3 A HISTÓRIA SOCIAL E A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A História Social (HS) originou-se com o objetivo de ensinar crianças com TEA a superar um obstáculo comportamental que as impede de criar laços com seus pares. Crianças dentro do espectro podem apresentar dificuldades em manter conversas, principalmente em saber escolher as perguntas e os assuntos, manter contato visual e o tom de voz consistente, procurar amigos para brincar, além de outras características que dificultam a interação social, como a ecolalia, o hábito de isolamento e dificuldades em compartilhar brinquedos e se engajar em brincadeiras.

As Histórias Sociais são utilizadas como um instrumento para ensinar habilidades sociais, ajustar a rotina, mudar comportamentos inadequados e repetitivos. Nesse sentido, Lazzarini e Elias (2022) explicam:

As Histórias Sociais são curtas e individualizadas, as quais podem ser usadas para ajudar pessoas com TEA na interpretação e na compreensão de situações sociais difíceis, confusas ou novas. O objetivo do uso dessas histórias é descrever situações sociais em que um indivíduo possa ter dificuldades em identificar os sinais sociais relevantes ou os comportamentos esperados, além de servir para compreender as consequências de comportar-se de forma adequada ou inadequada (p. 351).

Com a abordagem da História Social, pode-se mostrar alternativas a comportamentos atípicos, apresentando outras perspectivas, permitindo desenvolver habilidades sociais nas quais a criança tem dificuldades, ensinar a lidar com diferentes situações que podem trazer incômodo sensorial, cognitivo ou social para a criança.

Pensando nisso, Gray (2010) desenvolveu técnicas em Aprendizagem de Interações (AI). Essas técnicas têm como intuito criar histórias que são contadas aos participantes contendo informações e soluções para conflitos que ocorrem em suas rotinas. Os conflitos, a serem resolvidos presentes na história, tem a finalidade de diminuir agressões por parte do participante, crises emocionais, dificuldade em compartilhar um brinquedo, em se manter dentro da sala de aula, fazer a atividade e, até mesmo, cumprimentar alguém ou realizar a higiene pessoal.

A abordagem com a História Social, embora possa levantar ressalvas como generalizações do ambiente, ou alguma outra variável na rotina da criança, ela aparece cada vez mais como uma alternativa positiva e que pode desenvolver habilidades sociais positivas,

auxiliando famílias atípicas e crianças com TEA a interagirem de forma agradável com seus pares e familiares (Dellano & Snell, 2006).

As histórias sociais consistem em ter até 5 frases que descrevem qual é a habilidade ou comportamento que será trabalhado para que a criança aprimore, diminuindo comportamentos agressivos, repetitivos ou danosos para a criança ou para as pessoas à sua volta (Gray, 2012).

Essas histórias podem ser transmitidas por meio de uma contação de histórias ou até mesmo em uma conversa durante o início da aula para alinhar as expectativas do dia com os alunos. Por exemplo, se há muita discussão durante o momento de brincar, ou muito desperdício de comida, a professora pode contar uma história em que os personagens aprendem que o ideal é compartilhar os brinquedos, esperar o colega terminar de brincar para pedir, pegar somente a quantidade que a criança irá conseguir comer. Ao aplicar-se a História Social, tem-se que considerar que o que está sendo trabalhado com a criança também é algo que a incomoda, que ela gostaria de poder controlar, de compreender e de melhorar (Gray, 2012).

Ao se deparar com situações que ela não consegue resolver, a criança com TEA tende a responder com atitudes impulsivas, comportamentos desafiadores que acabam repelindo seus colegas ou seus pares, que poderiam vir a ser um potencial de amizade, causando mais problemas do que os seus colegas de classe, aumentando o comportamento voltado para o isolamento, atitudes opositoras e contrárias, por mais que queira participar das brincadeiras em grupo (Delano & Snell, 2006).

Esse tipo de abordagem vem como uma perspectiva para um caminho de autonomia para a criança com TEA, explorando novas formas de aprendizado, trazendo alívio para famílias que não acreditam que verão seus filhos fazendo atividades de forma independente, sendo aceito pelos seus semelhantes, compartilhando e experienciando novos conteúdos. Nesse sentido, colocar essas pessoas no mundo social de forma que não sejam prejudicados ou excluídos é um passo para a diversidade cultural.

Ao observar o aspecto comportamental em grupo, os motivos que as impede de participar das brincadeiras são inúmeros, podendo ser os conflitos de interesse, em ser o mesmo personagem ou brincar em um lugar específico, quem vai ser o pegador ou quem vai se esconder primeiro, qual brinquedo terá que compartilhar ou quantas crianças vão brincar. Gray e Garand (1993) basearam as intervenções em não apenas ensinar o participante a responder ou fazer movimentos coreografados, mas também a compreender o ambiente e

saber como agir em cada situação. Para que ela saiba como reagir a essas situações, a criança deve conseguir fazer análises simples sobre como as outras crianças que estão mais receptivas para brincar juntas, como quando saber se um colega está feliz ou triste, se o que ele falou foi adequado ou não.

Gray (2010), ao descrever as histórias, salienta que se deve considerar a sua estrutura; devem ser formadas frases principalmente descritivas ao contextualizar o participante, contemplando até 5 perspectivas. Nesse contexto, a história precisa mostrar não apenas o ponto de vista do participante, mas também de outros envolvidos para que, gradualmente, a criança comece a se colocar em papéis diferentes. Recomenda-se, ainda, que a narrativa seja construída de forma afirmativa, evitando ao máximo direcionamentos muito específicos (Delano & Snell, 2006).

Nesse sentido, a história social é uma estratégia que vem ao encontro de minimizar os desafios entre interações aluno-aluno, aluno-professor. Esse tipo de conhecimento é primordial ao socializar com as pessoas. O seu papel principal volta-se em buscar a flexibilidade de pensamento, saber como resolver um conflito de outras formas, pois, ao realizar direcionamentos específicos, a resposta da criança pode ficar engessada, criando conflitos ainda maiores de quando agir, o que falar, para quem falar. O objetivo, ao direcionar as atitudes dessas crianças, é propor uma situação-problema em um ambiente onde ela terá tempo de pensar antes de agir, onde os estímulos ambientais como som alto, pessoas se aglomerando, gritos, texturas (Delano & Snell, 2006).

Ao trabalhar situações sociais em um ambiente controlado, é possível antecipar comportamentos, explorar diferentes formas de resposta e ajudar a criança a compreender o que está acontecendo, permitindo que ela resolva conflitos com mais autonomia, sem depender tanto da intervenção adulta (Machado et al., 2008). Esse processo exige que a criança aprenda a olhar além de uma única solução, desenvolvendo a capacidade de perceber outras possibilidades, incluindo reconhecer quando algo realmente é um problema.

Uma habilidade central nesse caminho é a temperança, que envolve falar e agir com equilíbrio, evitando exageros nas emoções e nas atitudes. Desde cedo, espera-se que a criança aprenda a conviver com seus pares de maneira respeitosa e sensível. Para isso, entram em cena os mecanismos de autorregulação, como, antes de lidar com o sentimento do outro, é preciso identificar o próprio, compreender por que se está frustrado, irritado ou triste e decidir se é necessário agir sobre essa emoção. Situações simples, como ouvir os primeiros “nãos” dos

pais, ajudam a criança a aprender a tolerar limites e a lidar com essas emoções de forma mais organizada (Machado et al., 2008).

Esse percurso faz parte do desenvolvimento da competência emocional, que começa ainda na primeira infância, quando a criança passa a reconhecer expressões faciais e entender sinais afetivos. Na escola, esse aprendizado se amplia e envolve três eixos fundamentais: conhecer, regular e expressar emoções. Ao conhecer as emoções, a criança aprende a nomeá-las e diferenciá-las, tanto em si quanto nos outros. Esse reconhecimento é essencial para construir vínculos baseados em empatia, compaixão e respeito, pois permite interpretar as mensagens emocionais presentes em cada interação e compreender como agir de acordo com as regras sociais de cada contexto (Machado et al., 2008).

As crianças com TEA costumam enfrentar maior dificuldade para compreender sentimentos, tanto os próprios quanto os dos outros, e para identificar quais ações desencadearam determinadas reações. Mesmo quando conseguem explicar o que estão sentindo, transformar esse entendimento em percepções sobre o outro é um desafio maior. Depois de aprender a nomear o que sentem, as crianças precisam desenvolver a capacidade de regular essas emoções, o que inclui compreender que sentir raiva ou tristeza é algo legítimo, mas que a forma de expressar esses sentimentos, chorando, gritando ou respirando fundo, precisa ser aprendida. Para muitas crianças com TEA, perceber que podem usar palavras para comunicar desconfortos ou pedir ajuda não é algo intuitivo; é uma habilidade que precisa ser ensinada e praticada. A regulação emocional abre caminho para um terceiro passo: expressar as emoções de maneira socialmente adequada. Como a impulsividade é comum na infância, crianças que conseguem manter o corpo e as emoções sob relativo controle tendem a participar mais das atividades e a aprender com mais facilidade (Machado et al., 2008).

As competências que envolvem conhecer, regular e expressar emoções, são interdependentes e se desenvolvem com as experiências diárias. A convivência com os pares, a construção de amizades e a resolução de conflitos só acontecem plenamente quando esse conjunto avança de forma equilibrada. Assim, a aprendizagem não se limita ao conteúdo escolar: ela depende profundamente da capacidade de compreender e manejar emoções no contexto da sala de aula. Machado et al. (2008, p. 464) reforça esse cenário ao explicar que “alguns estudos demonstram que as crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais aceitas pelos pares e têm melhores resultados acadêmicos, quando se controla a competência verbal”.

A partir de uma revisão de literatura feita por meio da Base de Dados Periódicos CAPES, usando os descritores “*Social story*”, “*Autism*” e “*Social Skills*”, foram encontrados 457 artigos, dentro do período de 2000 até 2026, que buscaram apresentar e desenvolver habilidades sociais de crianças com TEA em diversos níveis do espectro. Dos artigos encontrados, apenas oito se encaixaram nos requisitos da pesquisa, caracterizados pela observação dos resultados dos pesquisadores ao desenvolver e aplicar as histórias sociais.

O estudo de Delano e Snell (2006) investigou como o uso de histórias sociais pode aumentar o engajamento social e a frequência de comportamentos sociais específicos em crianças com TEA. Para isso, utilizaram um delineamento experimental rigoroso, envolvendo três crianças com TEA e seis colegas sem deficiência, pareados para as sessões de intervenção e de generalização. Os participantes tinham comunicação funcional e habilidades iniciais de leitura, o que permitiu avaliar os efeitos da intervenção diretamente sobre o comportamento social.

A intervenção seguiu três etapas: leitura da história social personalizada, checagem de compreensão e uma sessão de brincadeira com pares. As histórias foram elaboradas seguindo as diretrizes de Gray (2010) e focaram em quatro habilidades: buscar atenção, iniciar comentários, fazer pedidos e responder às interações. Os formatos variaram conforme o perfil de cada criança, garantindo acessibilidade (Delano & Snell, 2006).

Os resultados mostraram aumento significativo no engajamento social, com dois participantes generalizando as habilidades para a sala de aula regular. O terceiro apresentou melhora apenas nas sessões estruturadas, indicando a importância de maior aproximação entre ambiente de intervenção e ambiente natural. Em relação aos comportamentos sociais-alvo, houve maior crescimento nos comentários e respostas contingentes, enquanto comportamentos de iniciação, como pedir e buscar atenção, tiveram pouca evolução, reforçando o quanto iniciar interações é mais desafiador para crianças com TEA (Delano & Snell, 2006).

O estudo apresentou alta fidelidade de implementação, boa concordância entre avaliadores e validação social com professores, fortalecendo a credibilidade dos achados. Ainda assim, os autores apontam limitações, como o curto período de intervenção e a retirada precoce das histórias, aspectos que podem ter afetado a manutenção dos ganhos. Também destacam que a presença dos pares típicos pode ter potencializado os resultados, funcionando como uma forma indireta de mediação por pares (Delano & Snell, 2006).

O estudo de Barry e Burlew (2004) amplia o uso das histórias sociais ao investigar sua eficácia em crianças com TEA severo, algo pouco explorado até então. A pesquisa ocorreu em uma sala de Educação Especial do Ensino Fundamental e buscou desenvolver duas habilidades essenciais: tomar decisões durante o tempo livre e brincar de maneira apropriada com materiais e colegas. Para isso, a escola organizou nove centros de brincadeira e os alunos precisavam escolher um deles e engajar-se de forma adequada.

O delineamento adotado foi o de Linha de Base Múltipla entre participantes, permitindo observar mudanças conforme cada fase da intervenção: linha de base, histórias sociais focadas na escolha e uso de materiais, histórias voltadas à interação com colegas e, por fim, uma fase de manutenção. As histórias foram elaboradas seguindo os critérios de Gray (1995), trazendo descrições claras do ambiente, comportamentos esperados e sentimentos envolvidos, além de fotos reais dos alunos e do espaço escolar, o que facilitou a compreensão. A apresentação do conteúdo era repetitiva, individualizada e acompanhada de reforço positivo (Barry & Burlew, 2004).

Os resultados foram consistentes para ambos os alunos, sendo que um deles passou a fazer escolhas com mais autonomia, aumentou seu tempo de brincadeira adequada e chegou a estabelecer vínculos com colegas na futura classe regular. O segundo também evoluiu na escolha das atividades e na permanência nos centros, embora ainda não interagisse com outras crianças. Em ambos os casos, houve redução na necessidade de *Prompts*, indicando maior independência (Barry & Burlew, 2004).

A avaliação contou com registros sistemáticos feitos por professoras e assistentes, apresentando alta concordância entre observadores. Mesmo com suas limitações, como a amostra reduzida e o fato de os professores atuarem simultaneamente como aplicadores e avaliadores, o estudo mostrou que histórias sociais bem estruturadas podem promover autonomia e ampliar habilidades sociais mesmo em crianças com comprometimentos mais severos. O trabalho reforça a importância de intervenções contextualizadas, que valorizam experiências reais e fazem sentido para o aluno (Barry & Burlew, 2004).

O estudo de Sansosti e Powell-Smith (2006) investigou a eficácia das histórias sociais para melhorar comportamentos sociais específicos em crianças com Síndrome de Asperger (SA). A pesquisa envolveu três meninos de 9 a 11 anos, todos com cognição dentro ou acima da média e boa habilidade de leitura e comunicação. Cada participante apresentava dificuldades sociais distintas: comportamentos antiesportivos, dificuldades de manter conversas ou evasão de interações. As histórias sociais foram personalizadas com base em

observações e entrevistas, trazendo instruções textuais e visuais sobre comportamentos apropriados, como participar de jogos, dialogar e interagir de forma colaborativa. O estudo utilizou um delineamento de linha de base múltipla, com observações em contextos reais, especialmente no recreio, o que aumentou a validade ecológica dos achados (Sansosti & Powell-Smith, 2006).

Os resultados foram positivos para dois participantes, pois apresentaram avanços expressivos em comportamentos de esportividade e manutenção de conversas, aproximando-se do desempenho de colegas típicos. Entretanto, o terceiro participante apresentou pouca evolução, atribuída à baixa adesão familiar e ao conteúdo limitado de sua história social. Apesar das limitações, como o número reduzido de participantes e dificuldades de avaliar generalização a longo prazo, o estudo reforçou que histórias sociais bem estruturadas podem promover melhorias relevantes no comportamento social de crianças com AS (Sansosti & Powell-Smith, 2006).

Ao analisar esses dois artigos, Barry e Burlew (2004) e Sansosti e Powell-Smith (2006), pode-se notar duas aplicabilidades para a HS, sendo na primeira está na promoção da autonomia inicial para crianças com TEA severo, possibilitando-as a fazer escolhas por si; e na segunda está na inserção de três crianças no mundo social, ensinando-as a fazerem amigos e manterem as amizades de uma forma natural e saudável.

O estudo de Golzari et al. (2015) investigou os efeitos das histórias sociais no desenvolvimento de habilidades sociais em 30 meninos com TEA, divididos em grupo experimental e controle. O grupo experimental participou de 16 sessões ao longo de dois meses, utilizando histórias construídas segundo os princípios de Gray (2010). A intervenção resultou em melhorias significativas em empatia, iniciação de interações e manutenção de diálogos, exceto na habilidade de responder ao outro, que não apresentou diferença estatística relevante. Os autores destacaram que as histórias sociais facilitam a compreensão de regras sociais ao tornarem situações complexas mais previsíveis e estruturadas. Como limitações, o estudo incluiu apenas meninos e não investigou a manutenção dos efeitos a longo prazo. Apesar disso, reforçou-se o potencial das histórias sociais como recurso pedagógico e terapêutico acessível para o contexto escolar inclusivo.

Anos depois, a pesquisa de Alkinj et al. (2022) avaliou os efeitos da combinação de histórias sociais, modelação em vídeo (MV) e automodelação em vídeo (AMV) no desenvolvimento de habilidades sociais de 12 crianças com TEA de alto funcionamento, divididas em grupos, experimental e controle. O programa, composto por 12 sessões ao longo

de oito semanas, integrou vídeos com histórias sociais, dramatizações e revisões em vídeo do próprio desempenho. Os resultados, analisados pelo ASSP e pelo teste de Mann–Whitney, mostraram melhorias significativas em reciprocidade e participação social no grupo experimental, embora não tenham sido encontradas diferenças em comportamentos sociais prejudiciais. Entrevistas com professores corroboraram os ganhos observados, destacando avanços em contato visual, escuta ativa e respeito ao espaço pessoal. Apesar de limitações como a pequena amostra e a ausência de follow-up, o estudo demonstra que integrar HS, MV e AMV é uma abordagem promissora e válida para crianças com TEA de alto funcionamento.

O estudo de Papadopoulos et al. (2023) investigou os efeitos de uma intervenção com histórias sociais em uma adolescente de 17 anos com diagnóstico recente de TEA, sendo de alto funcionamento, um público pouco estudado, especialmente entre meninas diagnosticadas tardiamente. Utilizando um delineamento A-B-A-B, ao longo de seis semanas, a intervenção incluiu sessões semanais focadas em iniciar conversas, manter diálogos, compreender linguagem figurada e se envolver em interações sociais de forma mais segura. As histórias foram elaboradas conforme os critérios atualizados de Gray (2010) e aplicadas com apoio de uma equipe multidisciplinar e da família.

Os resultados mostraram avanços expressivos: as interações sociais da participante aumentaram de dois para 11 ao final do processo, acompanhados de melhorias qualitativas como contato visual, postura e uso de expressões de cortesia. Apesar disso, a formação de amizades duradouras ainda não se consolidou, indicando a necessidade de continuidade da intervenção (Papadopoulos et al., 2023). Por se tratar de um único caso e de um período curto, o estudo não permite generalizações amplas, mas reforça o potencial das histórias sociais para adolescentes com diagnóstico tardio, especialmente quando há colaboração entre escola, família e profissionais.

Nosrati et al. (2025) propuseram um estudo inovador que investiga os efeitos da combinação de HS e MV no ensino de habilidades alimentares às crianças com deficiência intelectual leve. A pesquisa partiu da premissa de que, embora ambas as estratégias sejam eficazes de forma isolada, a combinação delas pode suprir lacunas cognitivas e sociais que métodos únicos não conseguem atender (Nosrati et al., 2025). O estudo adotou um delineamento experimental de linha de base múltipla entre os participantes e os conjuntos de comportamentos, envolvendo quatro crianças de oito anos com deficiência intelectual leve, identificadas por meio do WISC-IV, com QI entre 50 e 70. Nesse sentido, “as habilidades-alvo foram divididas em três conjuntos: (1) etiqueta antes da refeição, (2) etiqueta durante e

após a refeição e (3) comportamentos sociais em ambientes públicos de alimentação” (Nosrati et al., 2025, p. 496-497).

A intervenção foi composta por vinte sessões de 45 minutos, sendo três sessões de ensino de histórias sociais e três sessões subsequentes com vídeos instrucionais para cada conjunto de habilidades. Nosrati et al. (2025) utilizaram recursos multimídia personalizados, incluindo vídeos com narração, legendas e representação de pares, além de atividades interativas com suporte domiciliar (por meio do aplicativo *Prezi* e cadernos de exercícios). Os dados foram analisados graficamente, com base em medianas, indicando que o desempenho das crianças, inicialmente entre 31% a 50% de execução correta das habilidades, subiu para 61% a 71% após as histórias sociais, e chegou a 71% a 86% após a fase de modelação em vídeo. A melhora foi mais evidente nos dois primeiros conjuntos de habilidades, relacionados ao contexto familiar. As habilidades em espaços públicos apresentaram menor progresso, possivelmente devido à maior complexidade das tarefas e ao efeito teto observado nas pontuações de base de alguns participantes (Nosrati et al., 2025).

O aspecto positivo da pesquisa consistiu no uso de uma medida construída culturalmente, o *Mealtime Skills Index*, validada por especialistas iranianos. Esse instrumento permitiu avaliar, de forma precisa, os comportamentos aprendidos, respeitando o contexto social e religioso dos participantes. A interrelação entre os métodos presenciais e os digitais, a participação de professores e familiares e a estrutura gradual da intervenção conferem ao estudo elevada validade social (Nosrati et al., 2025).

Apesar dos resultados positivos, Nosrati et al. (2025) reconhecem que a curta duração da intervenção (apenas três sessões por técnica para cada conjunto de habilidades) pode ter limitado o alcance máximo dos ganhos, especialmente em comportamentos de maior complexidade como lavar as mãos antes e depois da refeição. Além disso, não foi realizado um *follow-up* sistemático, embora os relatos qualitativos dos pais tenham indicado manutenção parcial das habilidades em casa.

Diante disso, o estudo de Nosrati et al. (2025) demonstrou que a combinação entre histórias sociais e modelação em vídeo é eficaz para o ensino de habilidades funcionais em crianças com deficiência intelectual. A pesquisa contribui significativamente ao oferecer uma proposta de intervenção multimodal e acessível, que pode ser replicada em ambientes escolares com poucos recursos, reforçando a importância de personalizar estratégias pedagógicas com base nas capacidades cognitivas e culturais dos alunos. A dificuldade de aprendizagem de uma criança é esperada em todos os níveis escolares e, pensando em uma

abordagem tão recente como a História Social, é comum que se possa perceber participantes que precisam de mais empenho em suas sessões.

Esse artigo mostra, em oposição aos outros dois, que não há necessidade de ter-se grupos pequenos de dois ou três estudantes para propor uma qualidade nos resultados. Pode-se observar que grupos bem maiores obtiveram mais progressos que a HS pode proporcionar. Por ser uma abordagem relativamente nova, não há muitos estudos que comprovam os benefícios da História Social a longo prazo, ou seja, que a criança levou para a vida adulta ou para adolescência a habilidade adquirida. Contudo, é importante levar-se em consideração que essa abordagem ela pode ser feita com qualquer idade.

O artigo de Moreno et al. (2022) apresenta uma revisão integrativa da literatura nacional com foco na eficácia de intervenções voltadas ao desenvolvimento de habilidades sociais em pessoas com TEA. A proposta central do estudo foi examinar, a partir de evidências científicas brasileiras, quais abordagens teriam se mostrado mais eficazes no fortalecimento dessas habilidades, considerando a relevância crescente do tema e a necessidade de sistematização do conhecimento já produzido no país. Sobre o seu desenvolvimento, Moreno et al. (2022) explicaram que:

A pesquisa foi conduzida por meio da consulta às bases nacionais como PePSIC, SciELO, Google Acadêmico, BIREME, BVS, CAPES e BTD-CAPES, utilizando os descritores: “autismo”, “habilidades sociais”, “teoria da mente”, “análise do comportamento aplicada” e “ABA”. O recorte temporal abrangeu o período de 2006 a 2020, sendo excluídos artigos internacionais ou que não tratassem diretamente da temática proposta. Ao todo, foram selecionados 22 estudos, que foram organizados conforme o tipo de intervenção abordada: ABA, musicoterapia e Teoria da Mente (p. 95).

Os resultados apontam a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como a abordagem mais presente e com melhor suporte empírico. Diversos estudos analisados mostram que a ABA contribui para a ampliação de repertórios sociais, autocuidado, redução de comportamentos inadequados e melhora na adaptação ao ambiente (Moraes Filho et al., 2019; Del Prette & Del Prette, 1996). Além disso, destaca-se a importância do envolvimento familiar no sucesso da intervenção, embora a literatura nacional ainda apresente lacunas quanto à sistematização dessa participação (Fernandes & Amato, 2013).

A musicoterapia surge também como uma intervenção complementar eficaz, especialmente para crianças pequenas. Estudos indicam que o uso de música improvisacional

melhora a comunicação verbal e não verbal, reduz comportamentos estereotipados e favorece o vínculo terapêutico (Brandalise, 2013; Freire, 2014). A ativação cognitiva e emocional induzida pela música é destacada como um dos mecanismos-chave para esses avanços (Sampaio et al., 2015).

Em termos críticos, o artigo aponta para a escassez de pesquisas nacionais experimentais que testem a eficácia das intervenções com delineamentos robustos, como ensaios controlados randomizados. Também se evidencia a repetição temática em muitos estudos e a ausência de abordagens combinadas, “que considerem múltiplas estratégias em um mesmo protocolo de intervenção. A maioria dos artigos foca exclusivamente em um tipo de abordagem, o que limita a compreensão integrada do impacto das intervenções sobre o comportamento social de pessoas com autismo” (Moreno et al., 2022, pp. 102-103).

Apesar dessas limitações, o estudo cumpre um papel importante ao organizar a produção científica brasileira e evidenciar os caminhos mais promissores para futuras investigações, especialmente no que se refere à integração de métodos (como ABA e musicoterapia), à inclusão de familiares no processo terapêutico e à aplicação da Teoria da Mente como instrumento de intervenção. A partir da análise dos estudos aqui apresentados, evidencia-se que o uso das histórias sociais, inicialmente proposto por Carol Gray, configura-se como uma das estratégias mais promissoras no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças e adolescentes com TEA. Diversos trabalhos nacionais e internacionais demonstram que, quando bem aplicadas, essas narrativas curtas, estruturadas e personalizadas possibilitam ganhos concretos na comunicação, autonomia, integração e regulação emocional dos indivíduos com TEA.

A história social parte do princípio de que a previsibilidade reduz a ansiedade e facilita a compreensão das dinâmicas sociais. Isso é especialmente relevante em sujeitos com TEA, que, frequentemente, encontram dificuldades para interpretar pistas sociais implícitas, ajustar-se às regras não explícitas e responder adequadamente em contextos interativos.

3 OBJETIVO

Desenvolver e aplicar a História Social a dois estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, monitorando suas habilidades sociais.

4 MÉTODO

A presente pesquisa adotou um delineamento quase experimental do tipo AB, o que significa que houve uma fase inicial de observação, denominada linha de base A, seguida da aplicação da intervenção (fase B) (Rodrigues, 2018). Esse tipo de delineamento é bastante utilizado em contextos educacionais justamente por permitir a investigação de uma intervenção sem a necessidade de formar grupos aleatórios.

Nesse contexto, torna-se possível observar as mudanças no comportamento dos participantes a partir da comparação entre o que foi registrado antes e depois da intervenção. Assim, o delineamento quase experimental permitiu analisar aplicação da História Social de maneira estruturada e com acompanhamento cuidadoso, respeitando o ambiente natural de aprendizagem das crianças.

4.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O presente estudo foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília/SP, respeitando a resolução 510/60 da CONEP que descreve sobre ética na pesquisa com seres humanos. O estudo foi aprovado sob CAEE 82960424.7.0000.5406 e nº de parecer 7.261.902.

Para a aprovação, entrou-se em contato com a escola e a Diretoria de Ensino do município para apresentar o projeto e a pesquisadora, explicar os objetivos da pesquisa, conhecer a escola e os possíveis participantes.

No início da pesquisa, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis e professores (Anexo A e B, respectivamente) e o termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo C) para os alunos-participantes.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Com o intuito de conhecer a equipe docente participante da intervenção, a seguir observou-se o nível de formação de cada uma das professoras e quais anos elas lecionam. Essas informações foram retiradas por meio do Questionário de Relações Interpessoais (Apêndice A).

Quadro 1

Caracterização dos professores

Professores	Idade	Sexo	Nível de Formação	Ano que leciona	Período que leciona
PRP1	30 anos	Feminino	Graduação em Pedagogia com especialização em Alfabetização e Letramento	2º ano	Período integral
PRP2	43 anos	Feminino	Graduação em Pedagogia	1º ano	Período integral
PCMP2	43 anos	Feminino	Graduação em Educação Artística	Ensino Fundamental	Período Integral

Fonte: Produção da própria autora.

Participante 1

O participante 1 (P1), com sete anos de idade, possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista desde a escola anterior de Educação Infantil. Ele é aluno do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma turma composta por 30 estudantes. O diagnóstico veio após uma orientação de uma professora da escola anterior, desse modo, não foi encontrada a data de quando aconteceu a confirmação. Segundo relatos da professora regente, o estudante apresenta comportamentos desafiadores no ambiente escolar, dos quais costuma adotar uma postura ríspida diante dos colegas, utilizando palavrões, evitando interações e optando por brincar sozinho. As interações sociais, quando ocorrem, geralmente não resultam em trocas positivas.

Apesar das dificuldades nas relações interpessoais, P1 demonstra domínio das habilidades acadêmicas esperadas para sua faixa etária. Encontra facilidade tanto na leitura quanto na realização de operações matemáticas básicas. Mostra-se autônomo na execução das atividades propostas, necessitando de apoio apenas quando se trata da cópia de conteúdo do quadro, tarefa na qual apresenta certo atraso. Ainda que não participe das correções orais realizadas em sala, cumpre as atividades quando recebe orientações diretas.

A professora observa que o aluno apresenta maior dificuldade durante atividades em grupo, momento em que os conflitos e distrações se intensificam. Diante disso, optou-se por permitir que ele realizasse as tarefas, que seriam em dupla, de forma individual, como forma de preservar seu engajamento nas atividades.

De acordo com os professores entrevistados, por meio do questionário (Apêndice A), P1 estabelece poucas interações significativas com os professores e equipe escolar. Embora siga instruções quando solicitado, ele demonstra desinteresse em construir vínculos afetivos. O professor de Educação Física relata que o estudante geralmente se mostra desmotivado nas aulas, com exceção dos momentos em que tem a oportunidade de jogar futebol, especialmente quando está na companhia de um colega específico, o que sugere que algumas relações interpessoais podem estimular seu envolvimento.

Em termos de convivência com os colegas, nota-se certo distanciamento. Os alunos tendem a evitar interações com P1, devido à frequência com que ele provoca desentendimentos ou utiliza linguagem ofensiva. A professora relata que, em diversos episódios de conflito, o estudante nega responsabilidade, atribuindo a culpa à terceiros, como o pai, ou apenas negando sua participação. Durante reunião com os professores especialistas, foi destacado que P1 costuma se isolar, tem dificuldade em reconhecer quando está errado e, em situações de conflito, tende a reagir com choro. No entanto, apesar de tais comportamentos, também demonstra atitudes positivas, como a disposição em ajudar colegas quando estes cometem erros, o que revela aspectos de empatia e colaboração que podem ser trabalhados pedagogicamente.

Durante a leitura do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), foi identificado que o diagnóstico apresentado para o participante da pesquisa é Transtorno do Espectro Autista, com dificuldades na fala e no aprendizado. O aluno tinha uma autorização assinada pela mãe para que a escola pudesse medicá-lo após o almoço e atestados em que ele tinha saído para ir em terapias em ABA.

Participante 2

O participante 2 (P2), com cinco anos de idade, está matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental e possui o diagnóstico de TEA. O estudante não é oralizado e encontra-se em fase inicial de adaptação à nova escola. Apesar disso, reconhece a autoridade da professora regente, embora demonstre maior dificuldade em compreender os limites impostos pelos professores especialistas. Essa diferença pode estar relacionada a sua experiência anterior em uma instituição de Educação Infantil, em que convivia apenas com uma professora e permanecia menos tempo em sala de aula.

Segundo os relatos dos docentes, P2 apresenta elevada agitação motora e dificuldade de permanência em atividades dirigidas. Frequentemente se levanta, movimenta-se pela sala,

interage com os colegas de forma desorganizada e desvia a atenção da sala de aula, comprometendo o andamento das aulas. Essa dificuldade é ainda mais evidente nas aulas de Educação Física, nas quais ele não consegue se engajar nas propostas realizadas.

Apesar de não utilizar a fala, P2 demonstra interesse em interações lúdicas com os colegas, visto que ele participa de brincadeiras, ainda que por curtos períodos, e não se pode afirmar com clareza se compreende ou reconhece as emoções expressas pelos outros.

No que se refere às atividades pedagógicas, o aluno necessita de constante mediação. Como a sala de aula não conta com o apoio de outro profissional, a responsabilidade pela orientação de P2 recai exclusivamente sobre a professora regente, o que exige que ela permaneça ao lado do estudante durante boa parte do tempo, dificultando a atenção aos demais alunos e contribuindo para o descontrole da sala de aula em algumas situações.

O P2 não apresenta comportamentos agressivos, mas é intensamente agitado. Algumas estratégias têm sido utilizadas pela professora, como o uso de cartões visuais para organizar sua rotina e a oferta de materiais sensoriais, como massinha de modelar, com o intuito de promover maior permanência e concentração. Tais recursos, no entanto, têm efeito limitado e temporário. No PAEE do P2, seu diagnóstico constata “Transtorno do Espectro Autista com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional” e, no documento da Avaliação Pedagógica Inicial (API), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) foi apontado como uma das barreiras de aprendizagem, além do TEA.

4.3 LOCAL

A pesquisa aconteceu em uma Escola Estadual que está inclusa no Programa de Ensino Integral (PEI), em um município do interior de São Paulo. A escola conta com 259 alunos, na faixa etária de seis a 10 anos de idade.

Como estrutura, ao chegar na escola, entra-se pela secretaria, em que se encontra a sala da diretora, das coordenadoras, copa para os professores e funcionários, uma sala de estudo também para professores e funcionários. Há um pátio coberto com palco e mesas de *ping-pong* e um pátio descoberto com árvores e bancos. A escola também possui uma quadra poliesportiva, refeitório onde o almoço e o lanche da tarde são providenciados pela própria escola e uma biblioteca.

A escola conta com aulas também no ambiente virtual, em que são direcionadas pela professora regente em alguns períodos do dia, desse modo, cada aluno tem o próprio

computador ou *tablet*. As salas também são equipadas com televisões que são utilizadas como uma forma de lecionar.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi feita da seguinte forma:

Figura 1

Organograma dos Procedimentos de coleta de dados



Fonte: Produção da própria autora.

A coleta de dados iniciou-se com uma conversa com os professores, que responderam a um questionário (Apêndice 1) sobre sua formação, experiência e sobre as habilidades

adequadas e inadequadas no qual o participante poderia apresentar. Essa etapa possibilitou compreender melhor o que o aluno era capaz de realizar, suas dificuldades e quais aspectos poderiam ser observados durante a intervenção.

As observações foram feitas em sala de aula e durante o intervalo, após as professoras responderem ao questionário (Apêndice 1). A pesquisadora ficou, durante o período de uma aula (50 minutos), na sala do P2, observando os comportamentos que o participante tinha com a professora e seus colegas de sala, enquanto, com o P1, a pesquisadora o observou durante o intervalo (20 minutos). Essa observação foi necessária, pois nesses momentos foram possíveis observar de perto os comportamentos dos participantes e comparar com as respostas dadas pelas professoras.

Foram realizadas, além das observações, duas visitas a mais na escola para que o P2 se adaptasse com a presença da pesquisadora no ambiente escolar. Em seguida, foi escolhida a História Social a ser trabalhada com o participante, com foco em uma habilidade específica a ser desenvolvida. Essa história poderia ser selecionada entre as já existentes ou elaborada de forma exclusiva para o estudante, desde que respeitasse os critérios estabelecidos por Carol Gray (2010).

Os critérios incluem: definição de um objetivo claro, com frases descritivas sobre a situação e a importância da habilidade a ser aprendida, evitando julgamentos dirigidos à criança; levantamento das informações relevantes a serem compartilhadas; elaboração de um texto estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão, desde que fosse breve, lúdico e agradável; adequação à idade e às habilidades da criança; redação em primeira ou terceira pessoa, com tom paciente, linguagem literal e vocabulário acessível.

4.4.1 Instrumentos de coleta de dados e Materiais

4.4.1.1 Questionário de Relações Interpessoais

Este questionário teve como objetivo levantar informações sobre a formação do professor regente responsável pelo participante, bem como identificar comportamentos inadequados e habilidades sociais apresentadas pelo estudante (Apêndice A). Nesse instrumento, foi possível começar conhecendo um pouco mais sobre as professoras e sua última formação; sobre os comportamentos inadequados que o participante demonstra no dia a dia escolar, por exemplo, isolamentos; agressões a si mesmo ou aos outros; se faz o uso correto dos objetos da escola, sem colocar na boca ou jogar no chão; se corre em ambiente

inadequados ou se nega de participar das atividades; e com qual frequência o participante faz isso, sendo as opções nunca, às vezes e sempre.

Esse questionário foi retirado de Rodrigues (2018) e feita uma adaptação para essa pesquisa, baseando-se nas histórias existentes de Gray (2010) de forma a aproveitar o seu conteúdo disponível.

4.4.1.2 Diário de Campo

Esse instrumento foi utilizado como alternativa à gravação. Além de registrar comportamentos destacados pelas professoras, acompanhou a pesquisadora durante a observação dos participantes, auxiliando na elaboração de Histórias Sociais específicas para cada situação, de acordo com as necessidades mais urgentes (Apêndice M).

4.4.1.3 Chat GPT – Oliver e Midjourney

A Inteligência Artificial (IA) foi incorporada à pesquisa como recurso para tornar a História Social mais atrativa, especialmente para um dos participantes (P2) que ainda não sabia ler. Com o uso do Oliver, foi possível criar roteiros animados a partir das Histórias Sociais de Gray, enquanto o MidJourney possibilitou a geração de imagens para dar vida aos personagens. Dessa forma, a IA funcionou como uma ponte entre a pesquisadora e o participante, tornando as intervenções mais dinâmicas e envolventes (Apêndice I e J).

4.4.1.4 Folha de Registro de Interação, Compreensão e Sustentação da atenção durante a contação da História Social

Esse instrumento teve como finalidade avaliar o tempo em que o participante mantinha o foco na História Social sem necessidade de orientação para permanecer sentado ou atento. A cada minuto de atenção sustentada, interação com a história ou com a pesquisadora, era atribuída uma pontuação de 0 (zero) a 4 (quatro), sendo: 0 – sem resposta; 1 – não compreendeu/não interagiu/não manteve a atenção; 2 – necessitou de auxílio total para engajar-se na História Social; 3 – necessitou de auxílio parcial; 4 – compreendeu, manteve a atenção e realizou satisfatoriamente a atividade final (Apêndice D).

4.4.1.5 Folha de Registro do Desempenho do Desenvolvimento das Habilidades Sociais

Foram desenvolvidas duas folhas de registro, uma para P1 e outra para P2. Esse instrumento foi desenvolvido para registrar as ações do participante após a leitura da História Social, verificando se os comportamentos inadequados eram substituídos por habilidades sociais adequadas no ambiente escolar. O aluno foi observado durante 20 minutos, sendo atribuída uma pontuação a cada minuto, de acordo com os critérios da habilidade social em foco, como manter-se no espaço correto durante a aula ou interagir adequadamente com os colegas no intervalo.

A Folha de Registro de P1 contava com uma pontuação que variou de 0 (zero) a 3 (três), sendo:

0 – Sem resposta/Comportamento Inadequado (xingar, desrespeitar os colegas, usar palavrões, mentir, dificuldade em resolução de conflitos de forma equilibrada e autônoma);

1 – Auxílio total para engajar-se em comportamento adequado (Não xingar, respeitar os colegas, não usar palavrões, não mentir, resolução de conflitos de forma equilibrada e autônoma);

2 – Auxílio parcial (Não xingar, respeitar os colegas, não usar palavrões, não mentir, resolução de conflitos de forma equilibrada e autônoma);

3 – Comportamento adequado realizado de forma independente (Não xingar, respeitar os colegas, não usar palavrões, não mentir, resolução de conflitos de forma equilibrada e autônoma) (Apêndice C1).

A Folha de Registro de P2 (Apêndice C2) contava com uma pontuação que variou de 0 (zero) a 3 (três), sendo:

0 – Sem resposta/Comportamento Inadequado (não permanecer sentado; não controlar a raiva; dificuldades com a organização corporal; não obedecer às normas).

1 – Auxílio total para se engajar em um comportamento adequado (permanecer sentado; controlar a raiva; organização corporal; obedecer às normas).

2 – Auxílio parcial para se engajar em um comportamento adequado (permanecer sentado; controlar a raiva; organização corporal; obedecer às normas).

3 – Comportamento Adequado (permanecer sentado; controlar a raiva; organização corporal; obedecer às normas).

Um comportamento sem resposta adequado ou a repetição de um comportamento inadequado seria o participante iniciar ou até mesmo insistir no comportamento. No quesito auxílio ao engajamento, consideramos auxílio total no instante que o participante precisa ser orientado por um professor ou pela pesquisadora para não realizar um comportamento

inadequado, chegando até mesmo precisar do professor ao lado para manter o comportamento adequado; o auxílio parcial seria uma orientação oral no momento que o comportamento inadequado for percebido, e por fim, comportamento adequado seria a ação sem intervenção docente.

4.4.1.6 Questionário de Validade Social

Esse questionário buscou avaliar a percepção dos professores sobre a intervenção em História Social quanto ao desenvolvimento dos participantes, investigando se notaram melhorias nos comportamentos e se a intervenção poderia ser replicada em outros contextos ou aplicada de forma diferente (Apêndice B).

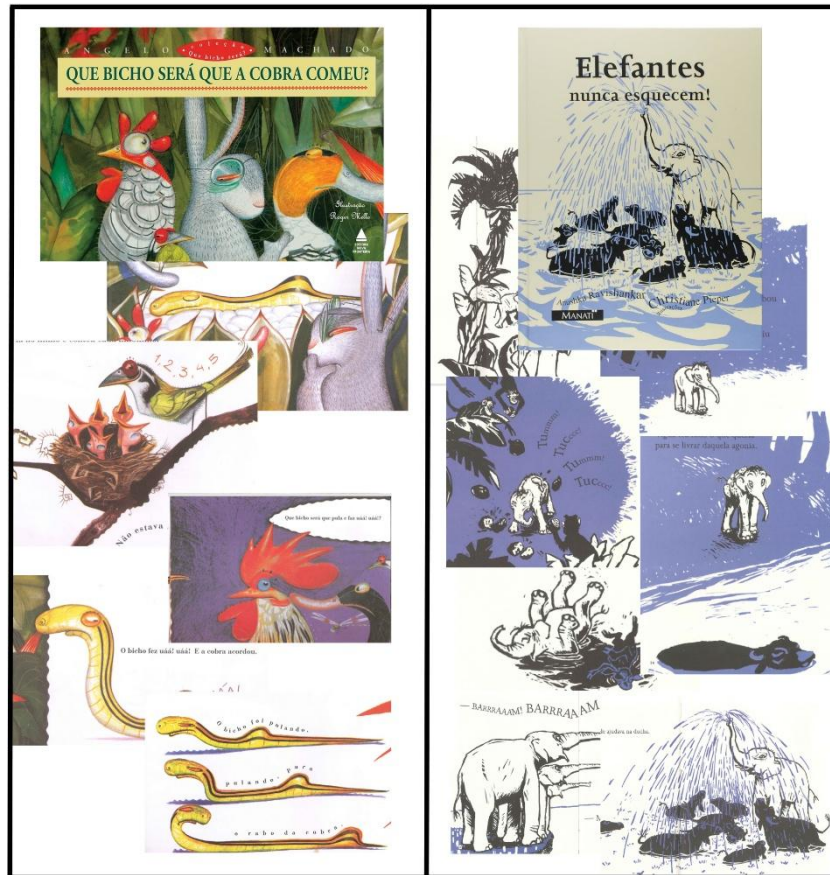
4.4.2 Linha de Base

Após a observação inicial, iniciou-se a Linha de Base, que teve como finalidade avaliar as habilidades sociais dos participantes antes da intervenção. Nesse momento, a leitura foi acompanhada por imagens do livro, com a proposta de a história ser recontada a partir do olhar da criança, utilizando as imagens como apoio.

Durante a Linha de Base, as sessões consistiram na leitura de um livro infantil, sem a utilização de Histórias Sociais. A história escolhida deveria apresentar um conflito a ser resolvido e, antes de conhecer o final, a criança era convidada a propor uma solução para o problema. Em seguida, a pesquisadora disponibilizava imagens do próprio livro, embaralhadas, e o participante era desafiado a organizá-las na sequência correta dos acontecimentos, somente para interagir com os participantes. Utilizou-se as histórias “*Que bicho a cobra comeu*” e “*Elefantes nunca esquecem*”.

Figura 2

Capas dos livros “Que bicho a cobra comeu?” de Ângelo Machado, e “Elefantes nunca esquecem” de Anushka Ravishankar



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Machado (2000) e Ravishankar (2009).

Ao finalizar a reorganização, a pesquisadora questionava o que a criança sentiu ao ouvir a história, se havia gostado do final, e se preferia o desfecho original ou o que ela mesma havia criado. O ideal era que fosse escolhida uma narrativa desconhecida pelo participante; caso contrário, incentivava-se que ele pensasse em novas formas de resolver o problema.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados nesta condição de Linha de Base, a Folha de Registro de Interação, Compreensão, e Sustentação da atenção durante a contação da História Social e a Folha de Registro do Desempenho do Desenvolvimento das Habilidades Sociais, descritas acima.

4.4.3 Intervenção

Na etapa de intervenção, a História Social foi aplicada em momentos previamente identificados como desafiadores para os participantes, seja em situações de conflito que

geravam desorganização emocional, seja pela dificuldade em compreender o momento adequado de permanecer sentado.

Por meio do Questionário de Relações Interpessoais (Apêndice A) foram coletadas informações que possibilitariam a seleção das Habilidades Sociais que os participantes são, ou não, capazes de realizar de forma autônoma, respeitosa e organizada. Foram selecionadas apenas as habilidades a serem desenvolvidas e que poderiam ser trabalhadas em conjuntos. Dessa forma, habilidades sociais sobre respeito, autocontrole, organização das emoções, podem ser trabalhadas em conjunto, igualmente habilidades como obedecer aos direcionamentos dos professores, controle corporal e compreensão de normas sociais.

Essas habilidades sociais estão descritas no quadro a seguir de acordo com cada participante, sendo a variável dependente, a qual se pretende desenvolver, e a variável independente, a intervenção aplicada por meio da História Social associada a reforçadores.

Quadro 2

Variáveis do Estudo

Participantes	Variável Dependente	Variável Independente
P1	Habilidades sociais: não xingar, respeitar os colegas, não usar palavrões, não mentir, resolução de conflitos de forma equilibrada e autônoma. Habilidades esperadas durante a História social: Compreende, mantém atenção e realiza satisfatoriamente a atividade final.	História Social+ reforçador (livro de HQs)
P2	Habilidades sociais: permanecer sentado; controlar a raiva; organização corporal; obedecer às normas. Habilidades esperadas durante a História social: Compreende, mantém atenção e realiza satisfatoriamente a atividade final.	História Social + reforçador (alimentos e brinquedos)

Fonte: Produção da própria autora.

Para P1, o reforço utilizado foi o livro de história em quadrinhos “Menino Maluquinho”, um objeto altamente reforçador, usado durante as sessões de intervenção. Para P2, o reforço positivo se iniciou com um reforço alimentar, oferecendo doces que ele gostava, reforçando um comportamento adequado, depois foi sendo trocado pela entrega do brinquedo como reforçador. O ideal é que o reforço não seja utilizado até o final da intervenção, pois o

objetivo do ensino de habilidades sociais, por meio das Histórias Sociais, é entregar a autonomia para os participantes.

As Histórias Sociais foram apresentadas antes desses momentos, abordando temas como respeito, organização corporal, modos de falar adequados, comportamentos esperados em sala de aula e uso correto dos objetos escolares. Após a leitura, a pesquisadora observava o comportamento dos participantes nos momentos desafiadores, identificando quando o comportamento desejado ocorria e quando necessitava ser reforçado. Para isso, foram utilizadas as folhas de registro (as mesmas utilizadas na Linha de Base), que registravam a atenção e envolvimento durante as aplicações das histórias sociais e se essas promoviam ou não as habilidades sociais.

Com o P1, a leitura era realizada sempre no mesmo horário, em conjunto com a criança, esclarecendo dúvidas e reforçando as frases principais. Algumas perguntas eram feitas para garantir que o aluno estava compreendendo o assunto que estava sendo trabalhado. A cada interação positiva, que ocorria entre o participante e a pesquisadora, era registrado na Folha Registro de Interação, compreensão e sustentação da atenção durante a contação da História Social (Apêndice D).

Dependendo de como era a interação, era marcado um ponto diferente. Por exemplo, se o aluno respondeu à pergunta, então marcava-se quatro pontos; caso precisasse perguntar de novo, chamar a atenção dele para o questionamento, era marcado três pontos ou dois se tivesse que fazer várias vezes; quando o aluno não quisesse responder ou alegava “não saber”, a pontuação era um; e se o participante se negasse a ler a história, participar ou apenas olhar em direção ao papel, o resultado era zero.

Após esse momento, o P1 era observado durante o intervalo com maior foco nas interações aluno-aluno, com uso da Folha de registro do desempenho do desenvolvimento das habilidades sociais (Apêndice C1). Quando P1 se isolava ou brigava com algum colega, a pontuação era zero; se esse conflito só era resolvido com um professor interferindo, então era dois; caso esse conflito fosse estendido e resolvesse só com a PRP1, era a pontuação um; se o próprio participante não gerasse nenhum conflito ou até mesmo resolvesse, de forma respeitosa, desse modo, ele teria a pontuação máxima de três.

Com o P2, a leitura acontecia na biblioteca, por ser um ambiente menor e mais silencioso. Contudo, esse lugar foi modificado, passando a ser dentro da sala de aula. Posteriormente, o participante era observado pela pesquisadora em suas atividades escolares ao longo do dia. O número de vezes em que adotava atitudes adequadas era registrado em uma

Folha de Registro de Desempenho das Habilidades Sociais (Apêndice C2), possibilitando analisar o progresso, a compreensão da história e o desenvolvimento da habilidade.

Também havia o registro dos momentos em que os comportamentos inadequados ocorriam. Nesses casos, o professor responsável poderia intervir, mas a pesquisadora mantinha apenas a função de observação. Durante a apresentação da História Social, eram destacadas as atitudes positivas, as frases descritivas a serem compreendidas e a relevância de agir de forma adequada.

4.4.4 Follow-up

O *follow-up* consistiria em um momento de observação dos participantes nos contextos em que se mostravam mais desafiadores, como em sala de aula ou durante o intervalo, com o objetivo de verificar em que medida haviam compreendido e internalizado a História Social.

Durante essa fase, a pesquisadora esteve presente na escola, após quatro meses, para observar o comportamento dos alunos, mas não realizou intervenções. O esperado era que as habilidades trabalhadas anteriormente já estivessem consolidadas, dispensando a necessidade de reforços. Foram utilizados os mesmos instrumentos das outras condições (Folha de Registro de Interação, Compreensão, e Sustentação da atenção durante a contação da História Social e a Folha de Registro do Desempenho do Desenvolvimento das Habilidades Sociais).

O *follow-up* não foi realizado no final da pesquisa com os participantes. No caso de P1, no retorno das aulas, o participante tinha sido transferido de escola. Para finalizar, a pesquisadora teria que entrar em contato com a outra escola e funcionários. E, com P2, não foi realizado por conta de uma reforma que estava acontecendo na escola, em que houve movimentação de algumas salas e a turma de P2, que continha mais de 20 alunos, foi colocada juntamente com outra turma bem volumosa. Essa mudança afetou a rotina de P2, pois já não estava mais com a PRP2. Esse processo modificou seu comportamento, pois só ficava usando o *tablet* durante as aulas e quando acabava a bateria P2 ficava andando pela sala sem nenhuma orientação.

Quadro 3

Síntese das histórias sociais e sua aplicação durante a condição de intervenção

Participantes	Histórias Sociais	Duração	Questões após a aplicação da história	Local de aplicação	Sessões de intervenção
P1	História “O que é um erro?”	8 minutos (leitura da pesquisadora)	1- O que é um erro? 2- Você já cometeu algum erro? 3- O que você faz quando comete um erro? 4- Como você se sente quando isso acontece?	Biblioteca ou a mesa do refeitório	2 sessões
	História “O que é respeito?”	8 minutos (leitura da pesquisadora)	1- O que é respeito? 2- Você se sente respeitado pelos colegas? 3- Você sabe o que é uma ação gentil? 4- Você pode dar um exemplo do que é uma ação gentil? 5- Você se sente acolhido e respeitado na escola?	Biblioteca ou a mesa do refeitório	3 sessões
	História “Dizendo o que eu penso com respeito”	8 minutos (leitura da pesquisadora)	1- Você sente que você pode contar com o seu “time” (professores, pais e outros)? 2- Você sabe falar sobre como se sente de forma respeitosa? 3- Como falar sobre os sentimentos de forma respeitosa?	Biblioteca ou a mesa do refeitório	3 sessões
	História “O que fazer quando um erro acontecer?”	8 minutos (leitura da pesquisadora)	1- Você já cometeu um erro? 2- O que você faz quando comete um erro? 3- Você tem um amigo que pode ajudar quando comete um erro? 4- Como você se sente quando isso acontece?	Biblioteca ou a mesa do refeitório	2 sessões
P2	Arthur e a sala mágica de aprender	2 minutos (leitura, compartilhando as imagens com P2)	Interação com a história (a pesquisadora apontava as imagens, nomeava, explicava, reforçava o conteúdo, enfatizava os aspectos emocionais das personagens)	Sala de aula	4 sessões
	Arthur aprende e se acalma com respeito	2 minutos (leitura, compartilhando as imagens com P2)	Interação com a história (a pesquisadora apontava as imagens, nomeava, explicava, reforçava o conteúdo, enfatizava os aspectos emocionais das personagens)	Sala de aula	4 sessões

Fonte: Produção da própria autora.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados por meio da Análise Gráfica, seguindo o modelo de Análise Visual (Gast & Spriggs, 2010), que permitiu observar a curva de desenvolvimento das habilidades sociais adequadas dos participantes em relação à sua exposição às Histórias Sociais. Essa forma de análise foi escolhida por possibilitar uma compreensão clara da aprendizagem, evidenciando variações de resultados, tendências, padrões de comportamento, além de possíveis declínios e avanços. Para conseguir esses dados foi usado uma fórmula matemática que consiste em pegar a quantidade de pontos feitos pelo participante, dividir pela quantidade máxima de pontos e multiplicar por 100 (cem).

4.6 ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE A PARTIR DA CONCORDÂNCIA INTER OBSERVADORES

Nesse momento, para o P1, uma aluna de pedagogia bolsista do programa de Iniciação Científica acompanhou o momento da linha de base e da intervenção para comparar os resultados obtidos. Enquanto para o P2, quem participou foi uma Profissional de Apoio Escolar, durante o momento de linha de base, e a mesma aluna de pedagogia para o momento de Intervenção.

Nesse sentido, foi explicado de forma detalhada como a coleta de dados funcionaria, como cada Folha de Registro foi pensada e como o sistema de pontos funciona em cada uma delas. A cada momento de leitura foi utilizada a Folha de registro da interação, compreensão e sustentação da atenção durante a contação da História Social (Apêndice D), e foi explicado que o objetivo seria observar o comportamento do participante, se ele estaria interessado pela leitura e em responder as perguntas, dando uma pontuação para cada resposta. Enquanto na Folha de registro do Desempenho das Habilidades Sociais (Apêndice C), foi observado como ele se comporta no ambiente desafiador, em relação às suas habilidades sociais, e relacionando as atitudes com a pontuação correspondente. Esse índice averigua se as mudanças comportamentais estão sendo notadas também pelas pessoas que estão observando de fora, mostrando que a intervenção pode obter resultados e assegurando fidedignidade.

O índice de fidedignidade de P1, durante a linha de base, foi feito com uma aluna de pedagogia e bolsista de iniciação científica que participava das aulas de P1, ela participou de 25% das sessões. Para o P2, durante a linha de base, a observadora foi uma Profissional de Apoio Escolar que acompanhava o P2 durante o intervalo, participando de 25% das sessões.

Para a intervenção, as sessões foram acompanhadas pela aluna de iniciação científica, tanto para P1 quanto para P2. As participações foram orientadas pela pesquisadora, que explicou o que estava sendo observado em cada participante, o que seria falado e como seria pontuado nas folhas de registros.

Utilizou-se a técnica ponto a ponto para a análise da concordância entre observadores, em que cada pontuação era feita a cada um minuto. O número de concordância foi dividido com o número de concordância somado ao de discordância e, depois, multiplicado por 100 (cem). Para que se obtivesse um índice de fidedignidade ideal, seus resultados teriam que atingir no mínimo 75% (Hersen & Barlow, 1973).

Figura 3

Cálculo de Fidedignidade

$$IF = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

Fonte: Hersen e Barlow (1973).

Na Tabela 1, em relação ao desempenho do P1, as porcentagens obtidas atingiram a fidedignidade na maioria das sessões, atingindo uma média de 80%.

Tabela 1

Concordância no Desempenho do P1 durante a Intervenção

Intervenção	Linha de Base			Intervenção		
Quantidade de Sessões analisadas	1 de 3			2 de 8		
	3			11 e 12		
Sessões analisadas				11		12
	Interação durante a História Social	Desempenho das Habilidades Sociais	Interação durante a História Social	Desempenho das Habilidades Sociais	Interação durante a História Social	Desempenho das Habilidades Sociais
Pesquisadora	0	0	83%	100%	93%	100%
Observadora	0	0	55%	93%	93%	100%
Fidedignidade	100%	100%	30%	93%	100%	100%

Fonte: Produção da própria autora.

Na Tabela 2, em relação ao desempenho do P2, as porcentagens obtidas atingiram a fidedignidade na maioria das sessões, atingindo uma média de 78%.

Tabela 2

Concordância no Desempenho do P2 durante a Intervenção

Intervenção	Linha de Base			Intervenção		
Quantidade de Sessões analisadas	1 de 4			1 de 8		
	4			9 e 11		
Sessões analisadas	Interação durante a História Social	Desempenho das Habilidades Sociais	Interação durante a História Social	9 Desempenho das Habilidades Sociais	1 Interação durante a História Social	Desempenho das Habilidades Sociais
Pesquisadora	0	25%	87%	100%	100%	93%
Observadora	0	23%	56%	93%	100%	93%
Fidedignidade	100%	75%	25%	93%	100%	100%

Fonte: Produção da própria autora.

5 RESULTADO E DISCUSSÃO

5.1 DESENVOLVIMENTO E ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA SOCIAL

Na escolha das histórias, algumas foram traduzidas e outras desenvolvidas especificamente para se adequarem aos contextos escolares de cada participante e às habilidades sociais, que necessitavam ser trabalhadas. Esse processo de criação teve como referência o material desenvolvido por Gray (2010), anteriormente citado.

Gray (2010) recomenda a utilização de frases curtas, que facilitem a compreensão do participante sobre o que deve ser feito. Como exemplos estão: “Eu tentarei me manter sentado durante a explicação” ou “Muitos alunos gostam de ser o primeiro da fila. Eu tentarei ficar calmo, mesmo que eu não seja o primeiro da fila”. São frases descritivas, apresentadas na perspectiva da criança, direcionando sua atenção para a ação desejada.

As histórias devem ser lidas em momentos oportunos, preferencialmente antes da ocorrência do comportamento, de modo que seja possível antecipar a situação e preparar o participante para enfrentá-la. Desse modo, identificaram-se os momentos do dia em que os desafios surgiam, definindo-se os períodos adequados para a leitura.

Para o P1, as Histórias Sociais foram selecionadas do próprio material de Gray (2010) e traduzidas com o objetivo de manter o conteúdo de forma fidedigna e mantendo os critérios de estrutura das histórias. No total, foram traduzidas três histórias (Apêndice E, F e G) e uma foi construída para atender a necessidade do participante (Apêndice H). Esse processo foi decidido durante a observação, pois notou-se que o P1 tem muita afinidade com leitura e não depende das ilustrações, mostrando que seu nível de leitura é muito bem desenvolvido.

Enquanto para P2, as histórias foram igualmente traduzidas, contudo, pelo participante não ser oralizado e estar no início da alfabetização, houve a necessidade de usar imagens e frases ainda menores e mais descritivas. Dessa forma, optou-se pelo uso do *chat GPT Oliver*, uma ferramenta em que auxilia na hora de criar uma imagem no MidJourney, por meio de *Prompts* (Apêndice I e J). De início, criou-se um roteiro de animação, como o exemplo abaixo:

Figura 4

Síntese do ChatGPT Oliver

Roteiro de Animação – Arthur Aprende Sobre Respeito

 Narração suave e firme, com frases claras e visuais diretos

Cena 1 – Arthur chegando na escola com alegria

 Narração:

"Arthur gosta de vir para a escola. Aqui ele aprende, brinca e faz amigos."

 Visual: Arthur entrando com mochila, sorrindo, colegas e professores ao fundo.

Fonte: Produção da própria autora.

Quando enviado a história para o *Chat*, ele transformava aquela História Social em cenas simples, que eram traduzidas para o inglês e descritas, dessa forma, ao enviá-la para o MidJourney obter-se-ia uma imagem exclusiva para cada cena (Apêndice I e J). Essas ferramentas foram essenciais para criar o personagem, criar o cenário e modelar qual é a forma adequada de se organizar na sala de aula. Esses roteiros serviram para descrever as cenas e fornece a base dos *Prompts*, que são instruções utilizadas para gerar imagens totalmente novas no MidJourney

Figura 5

Síntese dos Prompts MidJourney

Prompts MidJourney – Arthur Aprende Sobre Respeito

Cena 1 – Arthur chegando na escola com alegria

Prompt:

A 6-year-old boy with light skin, very short dark hair, wide-set brown eyes, and a small nose walking into school with a backpack. He is smiling and excited, with children and teachers in the background. Cartoon style for educational animation, bright and welcoming. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Fonte: Produção da própria autora.

O MidJourney é um instrumento de Inteligência Artificial que cria imagens a partir das descrições fornecidas nos *Prompts*, permitindo a escolha de estilos, tamanhos de tela e até

referências visuais específicas. Para garantir harmonia entre os desenhos, foi utilizado sempre o mesmo modelo de base.

Figura 6

Resultado do Prompt descrevendo o personagem



Fonte: Produção da própria autora.

O modelo foi desenvolvido a partir de uma descrição aproximada do aluno, com o objetivo de gerar maior identificação do participante durante a leitura e assegurar que os personagens mantivessem consistência em sua aparência entre as diferentes cenas. As imagens resultantes foram organizadas em uma história em quadrinhos, recurso que facilitou a compreensão e tornou o material mais atrativo para um dos participantes.

Figura 7

História social em imagens e com escrita



Fonte: Produção da própria autora.

Essa forma de apresentação da História Social para P2 teve por finalidade aumentar o interesse do participante durante a intervenção. Pelo personagem ter a idade e as características parecidas com o aluno, essa abordagem teve o papel de mostrar quais eram os comportamentos que aconteciam e quais deles eram adequados.

5.2 DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES DURANTE AS SESSÕES DE LINHA DE BASE E INTERVENÇÃO

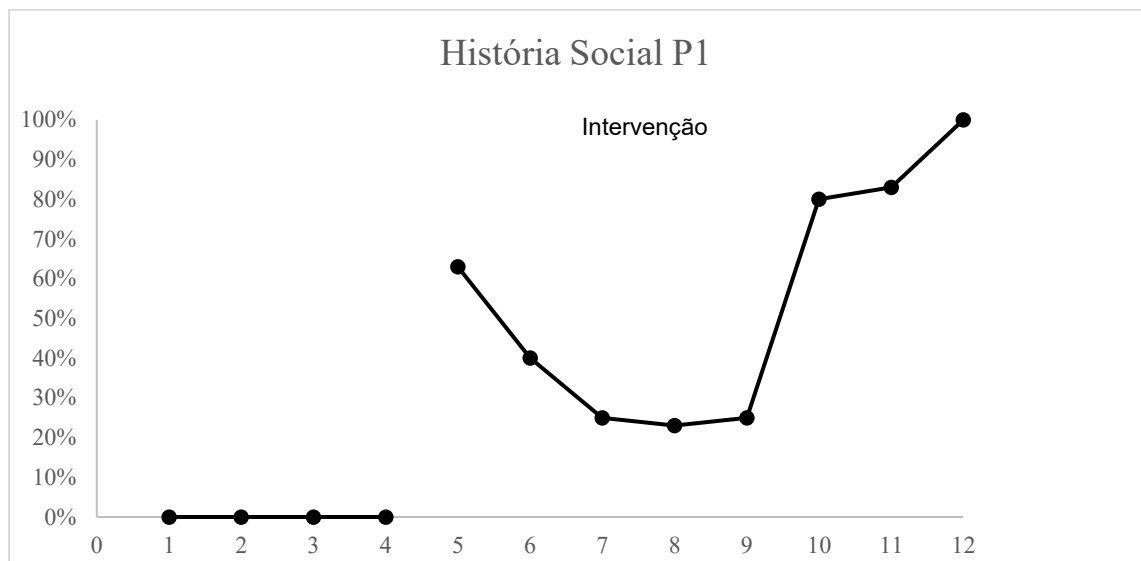
A seguir foram apresentados os resultados durante a pesquisa quase-experimental. Apresenta-se, inicialmente, o desempenho de P1 e em seguida, o desempenho de P2 com relação à história social e às habilidades sociais.

5.2.1 Desempenho de P1 na condição de Linha de Base

Na fase de linha de base, o P1 demonstrou um padrão comportamental marcado por baixo engajamento inicial com os materiais proposto, contrastando com interesse significativo por histórias em quadrinhos (HQs), em especial, as do personagem Menino Maluquinho. Seu perfil revela uma disposição cooperativa quando há flexibilidade na mediação, mas também momentos de desinteresse quando as atividades não se alinham às suas preferências.

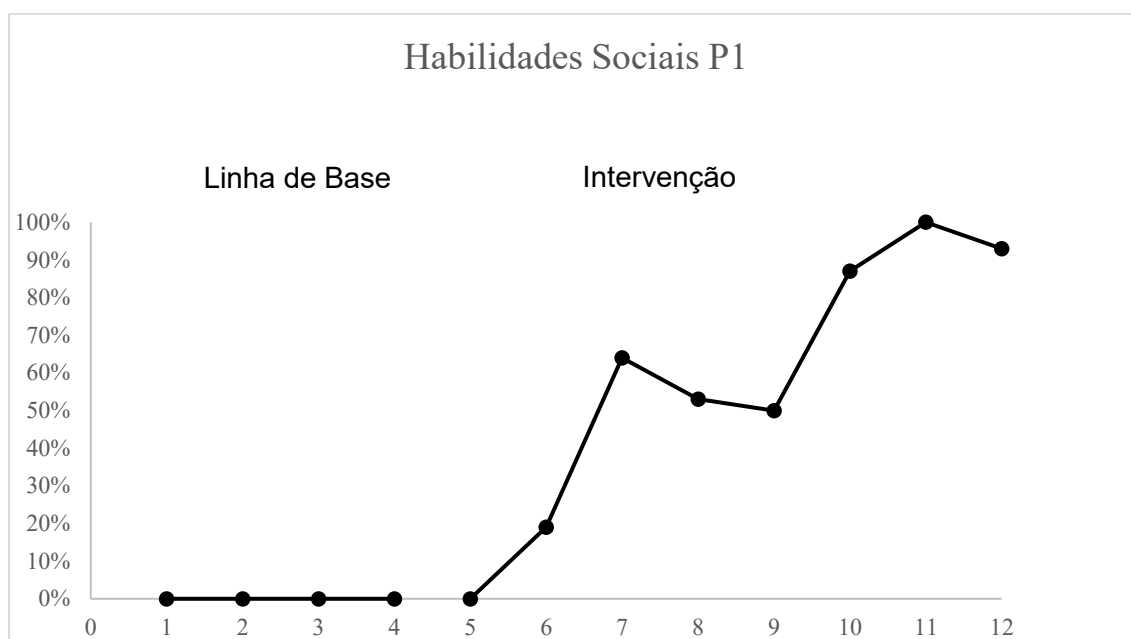
Na Figura 8, a seguir, tem-se o gráfico de desempenho durante a contação da História Social, contudo durante a linha de base, houve apenas uma aproximação com o participante, para que a pesquisadora conseguisse criar uma rotina e um vínculo. Essa aproximação foi necessária para que o participante, sendo uma criança introspectiva, se sentisse confortável com a presença da pesquisadora, durante as sessões.

Por dia, ocorria uma sessão, que é possível observar no eixo das abscissas, e em cada dia os participantes teriam uma pontuação que correspondesse a uma porcentagem, eixo das ordenadas.

Figura 8*História Social P1**Fonte:* Produção da própria autora.

Na primeira sessão de LB, com relação à história social, P1 apresentou pouca interação espontânea com os livros selecionados, mantendo um comportamento calmo, porém com comunicação verbal restrita (tom de voz baixo e contato visual ausente). Nesse primeiro momento, o objetivo era verificar se o participante demonstrava interesse pelos livros trazidos pelas pesquisadoras, que organizasse as imagens conforme a leitura desses livros. Sua pontuação foi zero, pois não obteve o comportamento adequado de compreender a história, manter a atenção e realizar satisfatoriamente a atividade final.

No que diz respeito às habilidades sociais, o P1 apresentava comportamentos de isolamento, se controlar para não xingar, respeitar os colegas, não usar palavrões, não mentir, resolução de conflitos de forma equilibrada e autônoma.

Figura 9*Habilidades Sociais P1*

Fonte: Produção da própria autora.

No momento de observar o desempenho das habilidades sociais, na primeira sessão de Linha de Base (Figura 9), o P1 demonstrou momentos em que ele se isolava durante todo o intervalo, sentando-se perto de uma parede e sem interação com ninguém por 15 minutos de intervalo. Por conta disso, a sua pontuação foi zero. Norris e Dattilo (1999), em sua pesquisa, observaram o mesmo comportamento em crianças com TEA.

Crianças com autismo frequentemente demonstram dificuldades persistentes na interação social, as quais interferem em sua capacidade de participar de atividades com os pares, resultando, muitas vezes, em retraimento ou isolamento social (p. 281, tradução nossa).

Na segunda sessão de LB, houve uma estratégia de negociação, no qual aconteceria uma troca entre a leitura da HQ e do livro proposto. Essa conversa mostrou-se eficaz, pois o aluno aceitou a mediação, o que possibilitou a leitura do livro proposto. Entretanto, as respostas às perguntas eram breves e superficiais, sem muito interesse em mexer nas imagens, e, por esses motivos, sua pontuação foi zerada. Durante o intervalo, nesse dia, ele continuava sem disposição nenhuma para brincar ou interagir com os outros alunos. Ele andou pelo pátio, mas não interagiu, não tentou entrar em nenhum grupo de amigos, só observou a todos, ignorando alguns colegas que se aproximavam.

Na terceira sessão de LB, o P1 chegou mais disposto, possivelmente influenciado por um evento escolar recente, o que pode indicar que seu estado emocional interferiu diretamente em sua participação. A atividade de ordenação de imagens, baseada no livro “Elefantes nunca esquecem”, foi concluída com sucesso, apesar de distrações pontuais. Contudo, o aluno se negava a responder às perguntas que a pesquisadora fazia, não se envolveu com a história contada, mostrando uma pressa em ler o livro proposto e voltar para a leitura que ele mesmo escolheu. Por fim, pode-se constatar que o participante não demonstrava interesse na atividade proposta. Com relação às habilidades sociais, notou-se uma melhora no comportamento de não xingar, aumento de respeito com os colegas, não uso de palavrões, sem a contação de mentiras e houve aumento das resoluções de conflitos de forma equilibrada e autônoma.

A sessão foi realizada, mas como os direcionamentos foram feitos pela pesquisadora a todo momento, sua participação não foi satisfatória. Durante o intervalo, o participante se mostrava interessado em brincar com os colegas, contudo, percebeu-se que foi muito desafiador para ele conseguir entrar em um grupo e permanecer nele, visto que havia resistência por parte dos outros alunos: ou outros alunos se negavam a deixar ele brincar ou logo tiravam ele, com base no argumento de que o participante xingou um dos colegas ou falou palavrão durante a brincadeira.

Na quarta sessão de linha de base, o P1 continuava demonstrando pouco interesse nas histórias, se negando a ler ou interagir com as figuras. Seu comportamento durante o intervalo não mostrou progresso, já que o aluno continuava a se isolar dos outros alunos

5.2.2 Desempenho de P1 na condição de Intervenção

Durante a intervenção, na sessão 5, após contar a história social intitulada “O que é respeito”, utilizou-se algumas perguntas, conforme o Quadro 3. A partir desta sessão, observou-se que ele tinha conhecimento sobre o significado de respeito e que habilidades sociais como: não ofender ou xingar os amigos, é algo considerado respeitoso a se fazer. Verificar se ele sabia quais eram as formas mais apropriadas de agir em momentos de conflito. Para isso, escolheu-se locais mais tranquilos, com pouca movimentação, a fim de que o participante não se sentisse observado. As conversas aconteciam antes do horário do intervalo, momento em que ele apresentava maiores dificuldades sociais.

Por apresentar mais dificuldades nos momentos de interação e em manter uma conversa respeitosa, os textos sobre respeito foram os mais lidos e discutidos durante a intervenção.

Na Figura 8, a partir dos dados coletados na Folha de registro que correspondem à interação, compreensão e sustentação da atenção de P1, durante a contação da História Social, pode-se ver, na sessão 5, que o participante teve um excelente resultado no que diz respeito à interação dele com a História Social (63%). Contudo, no desempenho das habilidades sociais (Figura 9) durante o intervalo, obteve-se um isolamento total do aluno. Esse comportamento pode ser decorrente de diversas variáveis como: algum evento que aconteceu ou acontecerá na escola, mudança de rotina, algum tipo de desconforto etc.

Na sessão 6, durante a contação da história social (Figura 8) intitulada “Dizendo o que eu penso com respeito”, os resultados foram abaixo do que o dia anterior, porém significativo, atingindo 40% de acerto; enquanto no desempenho das habilidades sociais (Figura 9) teve um aumento, atingindo 19%, da interação por parte do participante. Nesse dia, o participante interagiu muito mais com seus colegas, mas a todo momento ele ia até um adulto para resolver os conflitos que ele tinha com os colegas. Esse movimento, mesmo que mínimo, é muito importante, pois demonstra que o participante confia nos adultos em sua volta para auxiliá-lo a fazer essas mediações. Por mais que o objetivo fosse fazer com que o P1 resolvesse seus próprios conflitos, essa modificação de comportamento entre uma sessão e outra mostrou um avanço na postura do P1.

Na sessão 7, o engajamento com a história social “O que é um erro” teve uma porcentagem de 25%, em alguns momentos o participante se negava a responder às perguntas (Quadro 3). Contudo, houve um engajamento surpreendente com relação às habilidades sociais, no que diz respeito à interação do aluno durante o intervalo (Figura 8) mostrou-se capaz de resolver os conflitos e permanecer nas brincadeiras por muito mais tempo, atingindo 64%.

Foi possível observar que o P1 apresentava dificuldade em se engajar com os materiais propostos, especialmente aqueles que não dialogavam diretamente com seus interesses. A leitura de histórias em quadrinhos, particularmente do personagem Menino Maluquinho, destacou-se como um reforçador, capaz de mediar sua participação e seu envolvimento nas atividades. Essa escolha espontânea por parte do aluno funcionou não apenas como um reforçador, mas como uma via de acesso às interações e à construção de sentido durante a intervenção.

Karkhaneh *et al.* (2010), em sua pesquisa com Histórias Sociais, observou que, durante as intervenções, as histórias poderiam sofrer alterações nos resultados sobre o comportamento do participante, visto que os contextos sociais que a criança está envolvida aplica, também,

uma função social. Nesse sentido, a eficácia das HS, explicam Karkhaneh et al. (2010, p. 6), “pode variar em função de fatores contextuais, tais como mudanças no ambiente, o estado emocional da criança e a consistência na implementação da intervenção”.

As tentativas de trabalhar conteúdos relacionados às habilidades sociais, como organização emocional, bem como à sua dificuldade em acessar e expressar suas emoções. Golzari et al. (2015), em sua pesquisa, propôs uma hipótese de que, as Histórias Sociais podem promover a compreensão e tomada de iniciativa que ao final da pesquisa mostrou evidente a sua teoria.

No decorrer das sessões, notou-se que o P1, ao repetir as leituras e fazer as mesmas perguntas (Quadro 3) eram apresentadas outras falas, outros argumentos e suas habilidades sociais progrediam. Nas sessões 7 até a 9 de intervenção, teve-se uma estabilidade de resultados no que diz respeito à interação durante a leitura da história social (Figura 8), mesmo com o combinado de alternar entre a leitura e a discussão de uma História Social com uma história em quadrinhos.

Entretanto, observou-se, na sessão 8, que, por mais que houve uma estagnação do seu resultado na contação da história, com porcentagem de 23%, o P1 continuava a mostrar um ótimo resultado, 53%, no desempenho das habilidades sociais, conforme verifica-se na Figura 9, mostrando mais autonomia para resolver os próprios conflitos, evitando ofender os colegas e se mantendo na brincadeira.

Na sessão 9, o P1 ainda não tinha muito interesse em ler a história social “O que é respeito” ou responder as perguntas descritas no Quadro 3, resultando em uma interação que atingiu 25% dos resultados esperados. Apesar disso, com relação às habilidades sociais, sua interação com os colegas atingiu uma pontuação de 50%, demonstrado um desempenho significativo, e incidentes como xingamentos e ofensas, pararam de ser levados até a PRP1.

Entre as sessões de 9 a 11, obteve-se um aumento nos resultados, tanto na interação do participante quanto no desenvolvimento das habilidades sociais. O P1 chegava muito mais disposto a conversar, responder as perguntas, mesmo que de forma simples, sem se aprofundar muito nos temas ou explorar as emoções, as ações. De todo modo, ele compreendia e respondia conceitos mais gerais, como o significado de um erro ou de respeito.

Na sessão 10, o P1 chegou muito mais disposto a ler e conversar sobre a história social “Dizendo o que eu penso com respeito” (Figura 8), resultando em um progresso significativo, atingindo 80% de pontuação. Esse resultado refletiu nas habilidades sociais (Figura 9), alcançando uma pontuação de 83% do que é esperado, como comportamento adequado de não

xingar ou falar palavrão para os amigos. Uma outra hipótese de Golzari et al (2015) que se pode ser observada consistiu no aumento de interações positiva do P1 com seus pares. Nesse sentido, Golzari et al. (2015, p. 5, tradução nossa) explicam que “utilizou-se uma análise de covariância para testar a terceira hipótese: a intervenção com histórias sociais melhora a capacidade dos alunos do sexo masculino com autismo de iniciar interações com outras pessoas”

Enquanto no momento de desempenho das habilidades sociais, demonstrava flexibilidades na hora de brincar com seus pares, a quantidade de vezes que ele foi até um adulto para uma possível intervenção de um problema foi mínima durante essas sessões, demonstrando que, ao se deparar com uma rejeição, ele rapidamente se reorganizava emocionalmente e procurava outro grupo para brincar.

Para P1, as Histórias Sociais eram focadas principalmente no respeito ao próximo, contudo foi possível notar uma alteração de comportamento na resolução de conflitos, onde o participante não necessitava mais de ajuda docente para resolver com quem iria brincar no intervalo. Silva et al. (2020) observaram em sua pesquisa que, mesmo não abordando diretamente um comportamento inadequado, o participante que passa por uma intervenção com a História Social pode apresentar comportamentos adequados em diversas situações, mesmo que não tenham sido trabalhadas em sessão.

Na sessão 11, ele permaneceu mantendo a interação com a história social, alcançando uma pontuação de 83%, respondendo às perguntas e interagindo com a pesquisadora, conforme a Figura 8. Em relação às habilidades sociais, no intervalo P1 teve um resultado excelente, atingindo 100%, mostrando autonomia na hora de resolver conflitos e até mesmo mudar de brincadeira quando os colegas não queriam brincar com ele.

Esses resultados permaneceram durante a última sessão, sessão 12, em que o P1 se propôs a ler a história social “O que fazer quando um erro acontecer” (Figura 8) e demonstrou facilidade em responder as perguntas (Quadro 3) atingindo 100% de pontuação. No que diz respeito às habilidades sociais (Figura 9), o P1 continuava a demonstrar autonomia ao brincar com os colegas e os casos em que ele ia até um adulto para mediar seus conflitos não acontecia mais, alcançando 83%.

A intervenção realizada com o P1 revelou, desde os encontros iniciais, um aluno que, embora frequentemente percebido pela comunidade escolar como introvertido, isolado e, por vezes, resistente às interações, demonstrou, ao longo da intervenção, sinais consistentes de abertura, interesse e disposição para estabelecer vínculos, sobretudo com a pesquisadora.

Quando acolhido de forma segura e respeitosa, o P1 foi capaz de estabelecer vínculos, demonstrar senso de humor, partilhar experiências e, até mesmo, apresentar maior flexibilidade diante de situações que, anteriormente, geravam desconforto. Esse processo ficou evidente nos últimos encontros, nos quais o aluno apresentou avanços expressivos no que diz respeito à autorregulação emocional, à participação nas brincadeiras e, sobretudo, à capacidade de lidar com situações de exclusão sem recorrer imediatamente a comportamentos disruptivos, como perseguição, ofensas ou choro.

Kuoch e Mirenda (2003) observaram que, após terem contato com a História Social, todos os participantes da pesquisa também tiveram o seu comportamento-problema reduzido. As autoras explicaram que “todos os participantes demonstraram reduções imediatas nos comportamentos-problema alvo após a introdução da intervenção com Histórias Sociais” (Kuoch & Mirenda, 2003, p. 224).

O fato de, nas etapas finais da intervenção, P1 conseguir, por exemplo, reorganizar sua escolha de grupo de brincadeira, sem insistir ou entrar em conflito, demonstra um amadurecimento importante em suas estratégias de enfrentamento social. Embora esse não seja, em termos ideais, o cenário desejado, uma vez que aprender a lidar com a exclusão não deveria ser uma competência necessária para nenhuma criança, esse desenvolvimento revela uma significativa conquista dentro do contexto em que está inserido.

Assim, calculou-se a porcentagem de *non-overlapping*, em que se considera a medida que determina o ponto mínimo e máximo da linha de base em estudos quase-experimentais e experimentais, considerando o número de pontos da segunda condição que ficaram acima da linha de base, dividido pelo número de pontos da segunda condição, multiplicados por 100 (Scruggs & Mastropieri, 1998). Dessa forma, nesse estudo, a porcentagem de *non-overlapping* foi de 100% para o P1 com relação à história social e nas Habilidades sociais foi de 88%.

5.2.3 Desempenho de P2 na condição de linha de Base

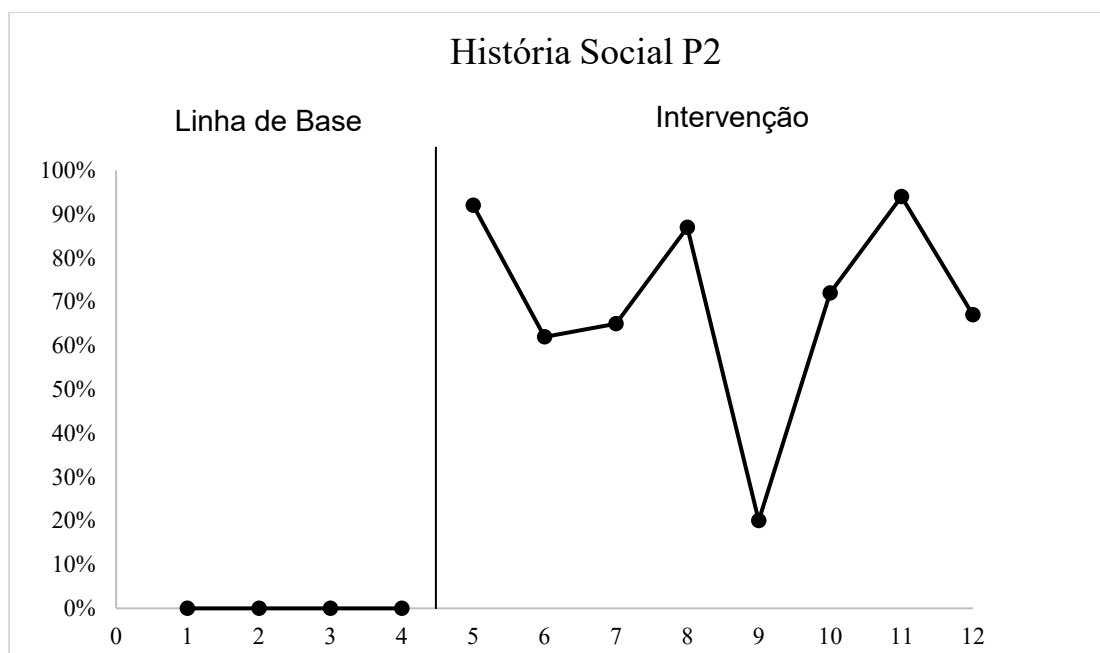
Durante a condição de linha de base, observou-se um padrão comportamental consistente no P2, caracterizado por significativa agitação motora e dificuldade de engajamento com as atividades propostas. O participante demonstrou particular desafio em estabelecer interações significativas com os materiais pedagógicos, apresentando um perfil que sugere importantes necessidades de suporte especializado.

Na primeira sessão, o P2 chegou visivelmente agitado, possivelmente em decorrência de atividades anteriores. Seu comportamento foi marcado por inquietação constante, em que permaneceu descalço e em movimento durante toda a sessão, manipulando diversos objetos do ambiente sem demonstrar interesse pelos materiais propostos. Notavelmente, não houve resposta às tentativas de mediação verbal da pesquisadora. Dessa forma, a sua pontuação foi zero para o momento de contação da História Social, pois não foi possível fazer com que ele compreendesse a história, mantivesse a atenção e realizasse satisfatoriamente a atividade final.

Na Figura 10, a seguir, tem-se o gráfico de desempenho durante a contação da História Social para P2. Para conseguir esses dados, foi utilizado a Folha de Registro da interação, compreensão e sustentação da atenção durante a contação da História Social (Apêndice D).

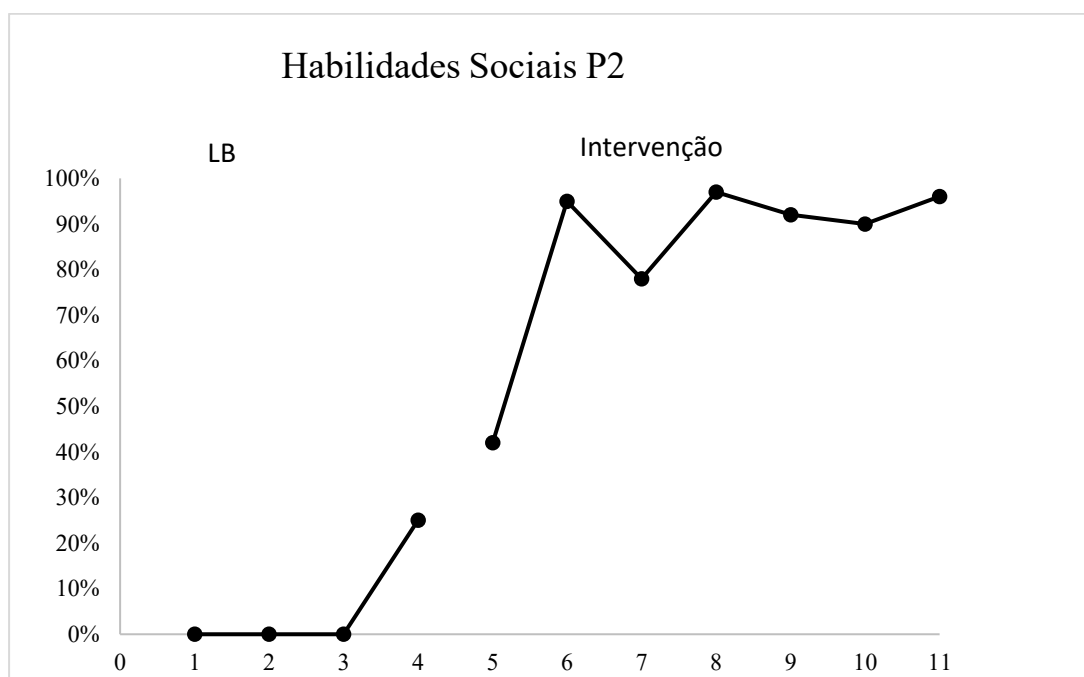
Figura 10

História Social P2



Fonte: Produção da própria autora.

Durante a primeira sessão, o P2 ficou o tempo todo em pé, correndo pela sala, ignorando as orientações da professora e interagindo com a pesquisadora, pegando brinquedos, fazendo barulhos. Mesmo quando iniciava a contação de um dos livros escolhidos “Elefantes nunca esquecem” ou “Que bicho a cobra comeu?”, o P2 se negava a prestar atenção ou olhar para o livro. Desse modo, com relação às habilidades sociais, sua pontuação final foi zero.

Figura 11*Habilidades Social P2*

Fonte: Produção da própria autora.

A segunda sessão revelou alguns aspectos importantes sobre suas possibilidades de engajamento. No entanto, a introdução das atividades com livros e imagens mostrou-se infrutífera, com rápida retomada de comportamentos desorganizados como correr pela sala e manipular objetos de forma aleatória. Obtendo a pontuação zero tanto para a história social como para as habilidades sociais.

Nos estudos de Barry e Burlew (2004), a pesquisa foi feita igualmente com 2 participantes com objetivos de comportamentos adequados diferentes, demonstrando resultados de Linha de Base muito semelhantes aos participantes dessa pesquisa, igual ou próximo a zero. A proposta estabelecida consistia em trazer objetos diferentes que poderiam ou não ser do interesse do P2 foi com a intenção de criar algum vínculo com o participante. Karkhaneh et al. (2010, p. 5) utilizou alguns desses reforçadores em sua pesquisa o que resultou em uma maior interação entre participante-pesquisador. Esses reforçadores concretos e suportes visuais podem “desempenhar um papel fundamenta na facilitação do engajamento e na redução de comportamentos-problema em crianças com autismo, particularmente naquelas com comunicação verbal limitada” (Karkhaneh et al., 2010, p. 5).

Durante a observação em sala de aula, o resultado não foi diferente, pois o aluno continuava mostrando agitação durante a explicação dos conteúdos, se negando até mesmo a sentar no seu lugar. A terceira sessão confirmou estas tendências, pois, mesmo utilizando o

tablet - recurso que anteriormente mostrava algum efeito positivo - P2 não demonstrou engajamento com o conteúdo audiovisual proposto. Ele manteve-se disperso, alternando entre diferentes objetos do ambiente sem foco aparente.

Somente na sessão 4, de linha de base, que se conseguiu fazer com que o P2 participasse da leitura da história “Que bicho a cobra comeu?”. Contudo, o desempenho de P2 na sala de aula mostrou os mesmos resultados (0%). Quanto às habilidades sociais, obteve-se 25% de pontuação, considerando que ele se manteve sentado durante a observação. A ausência de interesse pelas histórias trazidas pela pesquisadora, mesmo quando alinhado com algum reforçador, foi presente durante toda a linha de base. As figuras e histórias não chamavam a atenção do aluno, independentemente da forma como era abordado.

Todas as sessões de intervenção da linha de base de P2 ocorreram dentro da sala de aula, e, por mais que a PRP1 fornecesse orientações, o aluno não as seguia e continuava a correr pela sala, gritar, mexer com os outros alunos e bater nos armários.

5.2.4 Desempenho de P2 na condição de Intervenção

No caso de P2, por ser uma criança não oralizada e com dificuldades de organização corporal, optou-se por realizar a intervenção dentro da sala de aula. Desse modo, foi possível acalmar P2, possibilitando que ele virasse as páginas da história em quadrinhos e apontasse onde estava o personagem principal da história, o Arthur.

Na Figura 10, correspondente a interação de P2 com a História Social, pode-se perceber como foi seu desempenho. Por ser uma criança que, mesmo com diagnóstico no momento da pesquisa, não fazia acompanhamento profissional, o que se pode pressupor que a falta desse tipo de profissional por perto pode ter impactado em seus resultados.

Na sessão 5, iniciou-se a intervenção, em que se leu para o P2 a história em quadrinhos (Quadro 3) “Arthur e a Sala Mágica de aprender”, dando ênfase nos comportamentos de Arthur, o personagem principal. Optou-se por fazer a leitura dentro da sala de aula, para que o participante estivesse no lugar quando abordasse acerca da organização corporal. Após o momento de leitura, a pesquisadora observou o aluno durante 20 minutos dentro da sala de aula, documentando as habilidades sociais de P2 a cada minuto.

No que diz respeito à interação durante a aplicação da história social, o P2 obteve resultados muito interessantes, pois, na sessão 5, apresentou um total de 92% de comportamento adequados (compreender a história, manter a atenção e realizar satisfatoriamente a atividade final). No momento do desempenho da habilidade social, de

acordo com a Figura 11, mesmo com as orientações da PRP2, o P2 demorava para seguir as orientações, muitas vezes, sendo levado até o seu lugar pela própria professora regente. Desse modo, a sua pontuação foi de 42%.

Na sessão 6, o P2 parecia bem mais agitado, sem muito interesse em participar da leitura da história social “Arthur aprende a se acalmar” (Figura 10) e demonstrava desconforto em ficar sentado. Mesmo diante desse comportamento, atingiu a pontuação de 62%. Uma forma de conseguir a atenção de P2 foi sugerindo um reforçador, utilizado para que o P2 seguisse as orientações, o que funcionou muito bem, pois obteve-se 95% na folha de desempenho das habilidades sociais (Figura 11). Mesmo que o participante tenha respondido bem ao reforçador, as Histórias Sociais buscam sempre a autonomia do participante. Dessa forma, estabeleceu-se um plano de ação para que fosse diminuído o uso do reforçador.

Na sessão 7, o P2 ainda demonstrava muito desconforto com a leitura, contudo, ao pedir que ele virasse as páginas dos quadrinhos ou apontasse para o personagem principal, os direcionamentos eram seguidos e ele mostrava interesse em ajudar. Os dados desse registro levavam muito em consideração se o P2 estaria olhando para o quadrinho, se ele respondia quando perguntavam sobre alguma imagem nas histórias, ou seja, as variáveis dependentes: compreender a história, manter a atenção e realizar satisfatoriamente a atividade final. Nesse momento obteve um resultado de 65% nessas interações (Figura 10).

Durante o desempenho das habilidades sociais (Figura 11), o reforçador estava sendo retirado, de modo que só era entregue o reforçador quando o P2 permanecia sentado por 2-3 minutos inteiros, sem que desse orientação para que ele voltasse para o lugar. Essa mudança se mostrou evidente, pois obteve-se um resultado de 78%, conforme a Figura 11. Era esperado que o P2 sentisse a mudança entre uma sessão e outra, já que antes o reforço era dado a todo momento em que ele seguia a orientação de se sentar e mudar para apenas quando ele ficasse sentado por bastante tempo.

Na sessão 8, o P2 se mostrava bem mais interessado em ler a história social (Figura 10) até mesmo chegando a imitar som com a boca, como se estivesse lendo realmente os quadrinhos, atingindo a pontuação de 87%. No momento do desempenho das habilidades sociais, outra mudança aconteceu, pois, ao invés de esperar três minutos para entregar o reforço, a pesquisadora esperou cinco minutos e, mesmo com a mudança, o P2 atingiu 97% de comportamentos adequados (Figura 11).

Na sessão 9, o P2 parecia bem mais agitado, a presença de gritos durante a contação da história social prevaleceu durante todo o momento (Figura 10) e ele apresentou um

resultado de 20% na folha de registro de interação. No decorrer daquela semana, foi registrado uma falta para o P2, que teria ficado doente. Não é possível saber se o comportamento dele tem relação com um possível mal-estar, mas, por ser uma pesquisa quase-experimental, variáveis intervenientes deixam de ser controladas, podendo interferir nos resultados. Por outro lado, na mesma sessão, obteve-se um resultado muito interessante de 92% no desempenho das habilidades sociais (Figura 11). Nesse momento se manteve a decisão de apenas dar o reforço após 5 minutos de comportamento adequado.

Na sessão 10, o participante voltou com muita animosidade para as aulas, com interesse na leitura e ainda interagindo com os quadrinhos (Figura 10), seu resultado para a aplicação da história social foi de 94%. Com relação às habilidades sociais, obteve 90% de pontuação, conforme a Figura 11.

Na última sessão de intervenção, sessão 11, os resultados para a interação durante a contação da história social (Figura 10) apresentava uma pontuação considerada estável. A leitura nem sempre era de interesse do P2, mas ele se mantinha ajudando (67%), enquanto no que diz respeito ao desempenho das habilidades sociais (Figura 11), os reforços eram usados depois de períodos longos de comportamento adequado (67%). A pesquisadora esperava entre cinco e oito minutos para entregar o reforço positivo, caso não tivesse que dar diversas orientações, pois, caso o participante se desorganizasse e fosse necessário a orientação, era esperado mais cinco minutos até entregar o brinquedo.

O estudo de Khantreejitranon (2016) teve como proposta diminuir comportamentos inadequados de alunos dos anos iniciais e mostrou-se muito familiar com a proposta de P2. Os participantes da pesquisa de Khantreejitranon (2016) apresentavam o mesmo comportamento de andar pela sala. Ao mostrar as Histórias Sociais os comportamentos iam diminuindo até chegar próximo ou em zero. Khantreejitranon (2016), por sua vez, observou que nem toda História Social se encaixaria para todas as crianças e adaptou igualmente para cada idade e nível de compreensão. O autor supracitado conseguiu demonstrar, em seus gráficos, a diminuição de um comportamento inadequado.

Por conseguinte, calculou-se a porcentagem de *non-overlapping* que considera à medida que determina o ponto mínimo e máximo da linha de base em estudos quase-experimentais e experimentais. Nesse contexto, considerou-se o número de pontos da segunda condição que ficaram acima da linha de base, dividido pelo número de pontos da segunda condição, multiplicados por 100 (Scruggs & Mastropieri, 1998). Dessa forma, nesse estudo

a porcentagem de *non-overlapping* foi de 100% para o P2 com relação à história social e Habilidades sociais.

A participação de P2 no momento de leitura da História Social era muito inconstante, pois nem sempre ele queria participar, passar as páginas ou, até mesmo, para fazê-lo sentar-se na cadeira, o que tornou a sua participação um desafio maior. A intervenção evidenciou um participante extremamente ativo, com grande necessidade de movimento, baixa tolerância às propostas que exigiam permanência e foco, além de baixa responsividade aos materiais convencionais.

No que diz respeito ao desempenho das Habilidades Sociais (Figura 11), ficou evidente que a utilização da História Social associada ao reforço positivo, especialmente por meio de estímulos concretos, foi capaz de promover mudanças comportamentais significativas. A cada intervenção, mesmo com desafios pontuais, observou-se um aumento gradativo no tempo em que o participante conseguia permanecer sentado, bem como na sua capacidade de compreender e atender a comandos verbais simples. É importante destacar que essas conquistas foram observadas, inclusive, em momentos em que o reforço foi sendo gradualmente retirado (sessões 6 a 8).

A intervenção realizada com o P2 revelou, desde os primeiros encontros, uma criança com características muito específicas dentro do espectro, que, embora apresentasse limitações importantes na comunicação verbal, sendo não oralizado, demonstrou expressivamente o desejo e o interesse genuíno pela interação social, especialmente no convívio com os colegas. Nesse sentido, foi notável que, diferentemente de muitos contextos escolares, o P2 encontra na sua sala um ambiente acolhedor, fruto de uma mediação comprometida por parte da professora regente, que, desde o início, se empenhou em promover a compreensão da sala de aula sobre suas especificidades.

Outro ponto relevante, foi perceber que, embora o aluno não tivesse acesso a nenhum tipo de intervenção fonoaudiológica, psicológica etc. no contraturno, o que sem dúvida, seria desejável e recomendado, os efeitos da História Social foram não apenas perceptíveis, mas consistentes. A intervenção se mostrou capaz de promover avanços tanto no comportamento de permanecer sentado, quanto na organização motora e na capacidade de seguir pequenas rotinas ou sequências propostas.

Vale ressaltar que, mesmo nos dias em que o aluno apresentou maior agitação, seja por cansaço, desconforto físico ou excesso de estímulos ambientais, a leitura da História Social manteve-se como uma estratégia que o ajudava a compreender o que era esperado dele

naquele contexto (sessões 4 a 6). A própria participação ativa durante a leitura, por meio de apontamentos, sons ou tentativa de virar as páginas, demonstra que o material foi significativo e funcional para ele. Nesse sentido, Kuoch e Mirenda (2003, p. 225) explicam que “os resultados fornecem suporte empírico para a conclusão de que a própria história social, e não a tenção adicional do adulto associada à sua apresentação, foi responsável pela mudança de comportamento”

Além disso, destaca-se que as melhorias observadas não podem ser atribuídas exclusivamente à intervenção isolada, mas também à construção de um ambiente escolar que, de forma intencional, favorece o acolhimento e o entendimento das diferenças. A atuação da professora regente, sensível e atenta às necessidades de P2, potencializou os efeitos da História Social, criando uma base relacional segura para que os comportamentos-alvo fossem desenvolvidos e mantidos.

Karkahneh et al. (2010) observou que as Histórias Sociais apresentaram resultados positivos e mudanças no comportamento em crianças não oralizadas. De acordo com o autor supracitado, “as Histórias Sociais têm demonstrado efeitos positivos não apenas para crianças com autismo verbalizadas, mas também para aquelas com fala limitada ou ausente, especialmente quando combinadas com pistas visuais e rotinas estruturadas” (Karkhaneh et al., 2010, p. 8).

Por fim, a intervenção com P2 deixa evidente que, mesmo na ausência de suporte clínico formal, quando a escola se apropria de instrumentos baseadas em evidências, como as Histórias Sociais, e se compromete genuinamente com o processo de inclusão, é possível observar mudanças significativas no comportamento e na participação da criança. Esse processo reforça, de maneira inequívoca, o papel central da escola como espaço de desenvolvimento, mediação e promoção de competências sociais e comunicativas para crianças com TEA.

5.3 VALIDADE SOCIAL

A seguir, foram apresentadas as tabelas referentes aos resultados do questionário de validade social (Apêndice B), que teve como objetivo verificar o grau de satisfação dos professores que participaram da pesquisa. A primeira tabela a ser compartilhada é da Professora Regente, do Participante 1, que respondeu que discorda apenas com relação à replicação da pesquisa, pois as intervenções foram feitas na biblioteca. Foi explicado que, para

P1, o objetivo era o desenvolvimento de habilidades adequadas no momento do intervalo, por isso, fazer a intervenção dentro da sala de aula não era o ideal.

Tabela 3

Resultado da Validade Social PRP1

Pergunta	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo muito
<i>A Habilidade social desenvolvida durante os encontros é de extrema necessidade para o participante</i>			X
<i>A intervenção foi bem aplicada no ambiente escolar</i>			X
<i>O participante apresentou melhora no comportamento</i>		X	
<i>Poderia ser facilmente replicado em outro aluno</i>	X		

Fonte: Produção da própria autora.

A seguir, na Tabela 4, consta a opinião da Professora Regente do Participante 2, ao qual concordou com a intervenção. Contudo admitiu que, mesmo conseguindo replicar as orientações com P2, não se sentiu muito confiante em replicar com outro aluno por não tem acesso ao material de Gray (2010) e não conter o conhecimento ideal para saber como aplicá-lo.

Tabela 4

Resultado da Validade Social PRP2

Pergunta	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo muito
<i>A Habilidade social desenvolvida durante os encontros é de extrema necessidade para o participante</i>			X
<i>A intervenção foi bem aplicada no ambiente escolar</i>			X
<i>O participante apresentou melhora no comportamento</i>			X
<i>Poderia ser facilmente replicado em outro aluno</i>		X	

Fonte: Produção da própria autora.

E, por fim, a Professora de Cultura e Movimento admitiu não ser capaz de reproduzir com outro aluno, pois não tem conhecimento dos materiais, mas que viu umas pequenas mudanças no P2.

Tabela 5

Resultado da Validade Social PCMP2

Pergunta	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo muito
<i>A Habilidade social desenvolvida durante os encontros é de extrema necessidade para o participante</i>			X
<i>A intervenção foi bem aplicada no ambiente escolar</i>		X	
<i>O participante apresentou melhora no comportamento</i>		X	
<i>Poderia ser facilmente replicado em outro aluno</i>	X		

Fonte: Produção da própria autora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que, com a intervenção feita de forma correta, é possível alcançar resultados positivos, até mesmo com crianças que não faz nenhum tipo de acompanhamento profissional especializado. Essa forma de contação de história, através de textos diretos e simples, que Gray (2010) desenvolveu e implementou, pode ser uma forma de, não apenas ensinar habilidades sociais necessárias para os alunos, mas de mostrar que, além de compreender, o participante consegue aplicar esses conhecimentos em cenários diferentes.

Da mesma forma que Dellano e Snell (2006) observaram, ao apresentar a História Social para seus participantes, o tempo em que eles brincavam com seus pares aumentavam, foi possível observar, tanto no P1 quanto no P2, que a quantidade de comportamentos adequados aumentava em cada sessão. Em P1, observou-se que, no decorrer das sessões, o tempo de exclusão diminuía e o tempo em que o participante brincava, de forma adequada, com seus pares aumentava. Enquanto para o P2, conforme era mostrado as Histórias Sociais, o reforço era retirado e o tempo de permanência sentado no lugar correto aumentava.

O desenvolvimento da presente pesquisa ocorreu com base em estudos como de Aggarwal e Prusty (2015), Barry e Burlew (2004) e Golzari et al. (2015). Apesar de ter sido possível observar a eficiência da História Social, há, contudo, muitas ressalvas a serem feitas. Para pesquisas futuras, acredita-se que seja necessário ocorrer uma formação com os professores, para que, no momento de aplicar a História Social com algum participante, os professores regentes possam compreender o motivo pelo qual está acontecendo aquela intervenção e como ele pode dar direcionamentos efetivos; e, consequentemente, para que ele aprenda a como fazer isso em outros momentos, com outras turmas.

No momento de observação do desempenho da habilidade social dos participantes, percebeu-se certa inquietação por parte de alguns professores e a vontade de participar, dar orientações. Esse processo se mostrou tão promissor que eles chegaram a perguntar como eles poderiam agir, o que falar. Apesar da iniciativa, contudo, a formação dos professores não estava prevista nessa pesquisa, devido ao tempo necessário de execução.

Outra indicação está em se trabalhar com pares ou com a sala de forma geral, para que todas as crianças estejam compartilhando da mesma experiência. O trabalho, com a roda de conversa, tem como intuito propor as Histórias Sociais como um problema a ser resolvido. Dessa forma, o sentimento de exclusão, que muitas crianças com diagnósticos sentem ao serem retiradas da sala, seja diminuído e trazendo a sala para pensar no coletivo, para

compartilhar ideias, propostas. E, como uma última proposta, trabalhar com uma quantidade maior de participantes com a mesma necessidade de aprendizagem das habilidades sociais. Se possível, até mesmo com uma turma ou com participantes em que o pesquisador conhece, para que não aconteça uma inibição de interesse durante a contação de história, por conta da ausência de vínculo.

REFERÊNCIAS

- Aggarwal, A., & Prusty, B. (2015). Effect of social stories on social skills of children with autism spectrum disorder. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(4), 93-111. <http://www.ijip.in>.
- Alkinj, I., Pereira, A., & Santos, P. C. (2022). The effects of an educational program based on modeling and social stories on improvements in the social skills of students with autism. *Heliyon*, 8, e09289. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09289>.
- American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (3rd ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (4th ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Asperger, H. (1991). 'Autistic psychopathy' in childhood. In U. Frith (Eds.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 37-92). Cambridge University Press.
- Barlow, D. H., & Hersen, M. (1973). Single-Case experimental designs – uses in applied clinical research. *Arch Gen Psychiatry*, 29(3), 319-325.
- Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45–51. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010501>.

- Brandalise, A. (2013). Musicoterapia aplicada à pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 15(15), 28-42.
- Camargo, S. P. H., Silva, G. L., Crespo, R. O., Oliveira, C. R., & Magalhães, S. L. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>.
- Capellini, V. L. M. F., Shibukawa, P. H., & Rinaldo, S. C. O. (2016). Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista. *Colloquium Humanarum*, 13(2), 87-94. <https://doi.org/10.5747/ch.2016.v13.n2.h256>.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2026). Assembléia Nacional Constituinte. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- David, E. S. D., Fonseca, E. C., Aquino, R. Q. P., Negrão, M. F., Castro, B. K. M., Gomes, I. B., Santos, K. C., & Souto, R. N. P. (2024) . Educação inclusiva: desafios da alfabetização e letramento de alunos com TEA. *Revista Caderno Pedagógico*, 21(7), 1-20. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n7-081>.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255.
- Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29–42. <https://doi.org/10.1177/10983007060080010501>.
- Fernandes, F. D. M., & Amato, C. A. H. (2013). Análise do comportamento aplicada e distúrbios do espectro do autismo: revisão de literatura. *CoDAS*, 25(3), 289-296.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25th ed. p. 76). Paz e Terra.

- Gast, D. L., & Spriggs, A. D. (2010). Visual Analysis of Graphic Data. In D. L. Gast, *Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences* (pp. 221-233). Routledge.
- Golzari, F., Alamdarloo, G. H., & Moradi, S. (2015). The effect of a social stories intervention on the social skills of male students -with autism spectrum disorder. *SAGE Open*, 5(4), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244015621599>.
- Gray, C. (1995). Teaching children diagnosed with autism to “read” social situations. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 219-241). Delmar.
- Gray, C. A. (2010). *The New Social Story Book*. (10th ed.). Future Horizons Inc.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. (2nd ed.). Penso.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10.
- Harris, J. (2018). Leo Kanner and autism: a 75-year perspective. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 3-17.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023, 06 de dezembro). Pobreza cai para 31,6% da população em 2022, após alcançar 36,7% em 2021. *Agência de Notícias*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38545-pobreza-cai-para-31-6-da-populacao-em-2022-apos-alcancar-36-7-em-2021>.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2025, 23 de maio), Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. *Agência de Notícias*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>.
- Kanner, L. (1949). Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 19(3), 416-426. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1111%2Fj.1939-0025.1949.tb05441.x>.
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social Stories to improve social skills in children with autism spectrum disorder. *SAGE Publication and The National Autistic Society*, 14(6), 641-662.
- Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista, Curitiba*, (41), 61-79. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>.
- Khantreejitranon, A. (2016). Using a social story intervention to decrease inappropriate behavior of preschool children with autism. *Kasetart Journal of Social Sciences*, 39, 90-97.
- Kuoch, H., & Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other developmental Disabilities*, 18(4), 219-227.
- Lazzarini, F. S., & Elias, N. C. (2022). História Social e Autismo: uma revisão de literatura. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 28(17), 349-364.
- Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994. (1994). Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18899.htm.

- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.
- Lei nº 12.773, de 08 de dezembro de 2025. (2025). Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2012.773%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art.
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- Lei nº 13.370, de 12 de dezembro de 2016. (2016). Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113370.htm.
- Lima, R. Cabral. (2014). A construção histórica do autismo (1943-1983). *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 36(1), 109-123.
- Lima, S. M., & Laplane, A. L. F. (2016). Escolarização de alunos com autismo: relato de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22(2), 269-284. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3(26), 463-478.

- Mergl, M., & Azoni, C. A. S. (2015). Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Cefac*, 17, 2072-2080.
- Monteiro, P. (2023). *Vacinas e autismo: factos e ficção*. [Artigo de opinião]. Seminário de Jovens Cientistas, Lisboa. <https://www.acad-ciencias.pt/books/vacinas-e-autismo-factos-e-ficcao/>.
- Monteiro, S. A. S., & Ribeiro, P. R. M. (2018). A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 22 (esp. 2), 905-919. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11991>.
- Moraes Filho, I. M., Carvalho Filha, F. S. S. C., Nascimento, I. B. R., Santos, J. C., Silva, M. V. R. S., & Viana, L. M. M. (2019). Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista: aspectos terapêuticos e instrumentos utilizados – uma revisão integrativa. *REVISA*, 8(4), 525-536. <https://rdcsa.emnuvens.com.br/revista/article/view/637>.
- Morbidity and Mortality Weekly Report. Center of Disease and Control. (2007). *Prevalence of Autism Spectrum Disorders: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*. CDC. <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss5601a1.htm#top>.
- Moreno, I. F. M., Dal Bello, M. J., Bartholomeu, D., Garcia, F. H. V. S., Tavares, W., & Couto, G. (2022). Intervenções no desenvolvimento de habilidades sociais no Transtorno do Espectro Autista. *PSI UNISC*, 6(2), 90–106. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v6i2.17328>.
- National Autistic Society. (2025, 23 de maio). *Autism and communication*. <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/about-autism/autism-and-communication>.

- Norris, C., & Darttilo, J. (1999). Evaluating Effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and other developmental Disabilities*, 14(3), 180-186.
- Nosrati, F., Shafipoor, M., & Bonab, B. G. (2025). Combining social stories and video modelling for teaching mealtime skills to children with intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 72(3), 494–504. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2375227>.
- Papadopoulos, A., Tsapara, A., Plotas, P., Tzortzakis, I., Tafiadis, D., & Sifaka, V. (2023). The effectiveness of social stories in an intervention program in late adolescence with high functioning autism spectrum disorders: A case study report. *Neuroscience Research Notes*, 6(3), 1–10. <https://doi.org/10.31117/neuroscirn.v6i3.239>.
- Remedio, J. A., & Alves, A. L. R. (2021). Direito à educação da pessoa com transtorno do espectro autista: obstáculos à sua efetivação. *Espaço Jurídico Journal of Law*, 22(1), 377-404. <https://doi.org/10.18593/ejil.26542>.
- Rodrigues, V. (2018). *Efeitos do PECS associado ao Point-of-View Video Modeling na comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório UFSCar.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *J Autism Child Schizophr.* 8(2), 139-161. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/670129/>.
- Sampaio, R. T., Loureiro, C. M. V., & Gomes, C. M. A. (2015). A musicotepira e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. *Per Musi*, 32, 137-170. <https://www.scielo.br/j/pm/a/zhKMfm3Q5VJ5dGfQYtD9gBC/?format=pdf&lang=pt>.

- 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. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100014>.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 43-57.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Tutoring and students with special needs. *Peer-assisted learning*, 165-182.
- Silva, M. C., Arantes, A., & Elias, N. C. (2020). Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. *Psicologia em Estudo*, 25, e43094.
- Thompson, B. N. (2017, 16 de junho). Helping your child with autism improve social skills. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/socioemotional-success/201706/helping-your-child-autism-improve-social-skills>.
- Trilico, M. (2022) Hiperfoco: o que é e como se manifesta no autismo e no TDAH?. Dr. *Matheus Trilico Neurologista*. <https://blog.matheustriliconeurologia.com.br/hiperfoco/>.
- Valle, T. G. M., & Maia, A. C. B. (2010). *Aprendizagem e comportamento humano*. Cultura Acadêmica.
- Van Der Gaag, R. J. (2017). Autism spectrum disorders: developmental history of a concept. In *Autism Spectrum Disorders in Adults* [pp.1-27].
- Vecchia, C. C. S. D., & Vestena, C. L. B. (2020). Aprendizagem escolar de crianças com autismo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. *Teoria e Prática da Educação*, 23(2), 81-98. <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i2.52097>.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.
<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Wakefield, A. J. (2010). MMR Vaccination and autism. *The Lancet*, 345(9182), 949-950, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino () Outros: _____

Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a)

() União Estável () Outro: _____

Escola: _____

Nível de Formação:

- () Graduação Completa. Em: _____
- () Graduação Incompleta. Em: _____
- () Pós-graduação Completa. Em: _____
- () Pós-graduação Incompleta. Em: _____
- () Mestrado Completo. Em: _____
- () Mestrado Incompleto. Em: _____
- () Doutorado Completo. Em: _____
- () Doutorado Incompleto. Em: _____
- () Outro: _____

1. Em que ano terminou sua última formação?
2. Qual o último curso (+6 meses) que realizou? Em que ano?
3. Ano que leciona: _____
4. Período que leciona:
 - a. () Matutino
 - b. () Vespertino
 - c. () Dois períodos
5. Quantidade de aluno: _____
6. Indique a frequência que o aluno participante faz os itens abaixo

Comportamentos Inadequados	Frequência		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Isola-se			
Brinca sozinho			
Retira o brinquedo da mão de outras crianças sem pedir			
Grita			
Bate			
Morde			
Autoagressão			
Estraga objetos			
Desobedece às normas			
Toca o corpo dos colegas inapropriadamente			
Impaciente			
Não sabe lidar com críticas justas			
Joga-se no chão			
Joga objetos no chão			
Coloca objetos inapropriados na boca			
Tira a roupa em público			
Sobe em locais inapropriados			
Corre em ambientes inapropriados			
Mexe em objetos alheios			
Sai do lugar em momento inapropriado			
Tem explosão de raiva			
Se nega a participar das atividades propostas			

Observações

7 Indique a frequência que o aluno participante faz os itens abaixo

Habilidades Sociais	Frequência		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Utiliza sinais não-verbais para se comunicar			
Identifica sinais não verbais			
Responde a orientação por nome			
Inicia interação com pares			
Tem sorriso social			
Olha nos olhos			
Tem saudações iniciais			
Se despede			
Brinca junto quando convidado			
Conforta alguém que ta chorando			
Identifica emoções			
Identifica funções de adultos			
Faz perguntas de forma funcional			
Responde perguntas de forma funcional			
Faz pedidos			
Recusa pedidos			
Expressa desagrado			
Expressa Ajuda			
Aceita toque, beijo, abraço			
Oferece toque, beijo, abraço			
Atende a pedidos (professores, colegas)			
Segue instruções			
Usa de forma apropriada o tempo livre			
Se mostra paciente em situações de espera			

Lida bem com frustrações			
Aceita “não”			
Controla a raiva e frustração			
Permite que os outros o ajude			
Fala em volume adequado			
Oferece ajuda			
Compreende humor			
Aceita brincar junto			
Realiza atividades em conjunto com seus pares			
Interage de forma positiva nas brincadeiras			
Comunica-se com um par			
Comunica-se com vários pares			
Soluciona problemas			
Recebe atenção compartilhada de forma adequada			
Mantém atenção durante uma explicação			
Imita			

Observações

Fonte: adaptado de Rodrigues (2017).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL

Pergunta			
	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
A Habilidade social desenvolvida durante os encontros foi de extrema necessidade para o participante			
A intervenção foi bem aplicada no ambiente escolar			
O participante mostrou melhora no comportamento			
Poderia ser facilmente replicado em outro aluno			

Você tem alguma observação para futuras pesquisas?

Fonte: adaptado de Rodrigues (2017).

APÊNDICE C1 – FOLHA DE REGISTRO DO DESEMPENHO DAS HABILIDADES SOCIAIS DE P1

Sessão nº _____ Duração: _____

Data ____/____/____

Participante: _____

Tentativas																					Pontos	Observações
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
3																						
2																						
1																						
0																						
Total de Pontos																						
Total de tentativas																						
Total Geral																						

Legenda:

- 0- Sem resposta/Comportamento Inadequado (xingar, desrespeitar os colegas, usar palavrões, mentir, dificuldade em resolução de conflitos de forma equilibrada e autônoma)
- 1- Auxílio total para se engajar em um comportamento adequado (Não xingar, respeitar os colegas, não usar palavrões, não mentir, resolução de conflitos de forma equilibrada e autônoma).
- 2- Auxílio parcial para se engajar em um comportamento adequado (Não xingar, respeitar os colegas, não usar palavrões, não mentir, resolução de conflitos de forma equilibrada e autônoma).
- 3- Comportamento Adequado (Não xingar, respeitar os colegas, não usar palavrões, não mentir, resolução de conflitos de forma equilibrada e autônoma) realizado independentemente.

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE C2 – FOLHA DE REGISTRO DO DESEMPENHO DAS HABILIDADES SOCIAIS DE P2

Sessão n° _____ Duração: _____

Data ____/____/____

Participante: _____

Tentativas																					Pontos	Observações
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
3																						
2																						
1																						
0																						
Total de Pontos																						
Total de tentativas																						
Total Geral																						

Legenda:

- 0 - Sem resposta/Comportamento Inadequado (não permanecer sentado; não controlar a raiva; dificuldades com a organização corporal; não obedecer às normas).
- 1 - Auxílio total para se engajar em um comportamento adequado (permanecer sentado; controlar a raiva; organização corporal; obedecer às normas).
- 2 - Auxílio parcial para se engajar em um comportamento adequado (permanecer sentado; controlar a raiva; organização corporal; obedecer às normas).
- 3 - Comportamento Adequado (permanecer sentado; controlar a raiva; organização corporal; obedecer às normas).

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE D – FOLHA DE REGISTRO DA INTERAÇÃO, COMPREENSÃO E SUSTENTAÇÃO’ DURANTE A CONTAÇÃO DA HISTÓRIA

Sessão nº _____ Duração: _____

Data ____/____/____

Participante: _____

Tentativas																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Pontos	Observações
4																						
3																						
2																						
1																						
0																						
															Total de Pontos							
															Total de tentativas							
															Total Geral							

Legenda: Sem resposta

- 0- Não compreendeu/ Não manteve a atenção/ Não interagiu
- 1- Auxílio para engajar e/ou interagir com a História Social
- 2- Auxílio Parcial para engajar e/ou interagir com a História Social
- 3- Compreende, mantém atenção e realiza satisfatoriamente a atividade final.

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE E – O QUE É RESPEITO?

Eu estou aprendendo sobre respeito. Respeito é ser cuidadoso e respeitoso com outras pessoas. As pessoas mostram respeito com palavras e ações gentis. Respeito ajuda a todos se sentirem acolhidos, confortáveis e seguro.

Em casa, os pais e as crianças mostram respeito quando usam palavras e ações gentis. Respeito ajuda a família a se sentir confortável e seguros.

Na escola, professores e estudantes mostram respeito quando usam palavras e ações gentis. Respeito faz as pessoas na classe se sentirem confortável e seguro.

Eu tentarei ser cuidadoso e atencioso com as outras pessoas. Eu tentarei usar palavras e ações gentis. Eu tentarei usar o respeito para fazer todos sentirem acolhidos, confortáveis e seguros.

Fonte: Gray (2010).

APÊNDICE F – DIZENDO O QUE EU PENSO COM RESPEITO

Eu estou aprendendo sobre respeito e sentimentos. Todas as crianças têm sentimentos. Adultos podem ensinar as crianças a falarem sobre sentimentos. Aprender a falar para outros como me sinto é uma habilidade importante. Aprender a como falar sobre sentimentos com respeito é o próximo passo.

Normalmente, quando as crianças estão felizes e confortáveis, é mais fácil para elas falarem com respeito. Isso pode ser uma verdade para mim também. Quando estou feliz, pode ser mais fácil falar com a voz calma e palavras compreensíveis. Ao mesmo tempo, estou sendo respeitoso.

Às vezes, crianças se sentem com raiva e desanimadas. Quando isso acontece, é mais difícil para elas falarem com respeito. É importante compartilhar esses sentimentos. É igualmente importante tentar usar um tom de voz calmo e palavras claras. Isso leva prática.

Eu tenho o Meu Time. Minha mãe, meu pai e meus professores estão no Meu Time. Se eu estou bravo ou frustrado, meu time me ajudará a falar sobre os meus sentimentos com respeito.

Durante o meu crescimento, terei momentos que irei me sentir com raiva ou desanimado. Praticando com o Meu Time irei sentir raiva e mostrar respeito com os meus colegas ao mesmo tempo.

Fonte: Gray (2010).

APÊNDICE G – O QUE É UM ERRO?

Erro é uma resposta, ideia ou uma ação que deu errado. Quando alguém diz ou faz algo que não é certo, é um erro.

Existem vários exemplos de erros. Erro é errar uma palavra. É um erro deixar o casaco em casa em um dia frio. É um erro esquecer de terminar a lição de casa. As pessoas cometem vários outros tipos de erro, também.

Conforme as pessoas crescem, elas aprendem com os seus erros. Evitam de cometer os mesmos erros novamente. Contudo, pessoas estão sempre crescendo e tendo novas experiências. É por essa razão que as pessoas estão sempre cometendo erros.

Às vezes, as pessoas sabem que cometeram um erro. Outras vezes, elas aprendem que cometeram um erro através de outras pessoas. De vez em quando, acontece um erro e ninguém percebe.

A maioria das pessoas tentam responder as perguntas de forma correta. Elas tentam ter boas ideias. Tentam fazer as coisas certas. Apesar do quanto as pessoas se esforcem, erros podem acontecer.

Erros fazem parte da Vida no Planeta Terra. E está tudo bem.

Fonte: Gray (2010).

APÊNDICE H – O QUE FAZER QUANDO UM ERRO ACONTECER?

Eu estou aprendendo sobre erros. Erros são ações, ideias ou respostas que deram errado. As pessoas estão sempre errando enquanto vivem suas vidas. Novas experiências são desafiadoras, então erros podem acontecer.

Quando as pessoas erram elas costumam ficar tristes ou com raiva. Isso é normal. Quando erram, elas podem recomeçar, apagando a resposta, pedindo desculpas pelas ações ou planejando melhor as ideias.

Quando erram elas sabem que o problema não está nas pessoas em volta e muito menos nelas. Os erros são uma oportunidade para aprendermos a fazer melhor.

Um amigo é sempre bom para nos ajudar a consertar os erros ou ajudar a fazer certo.

É normal ficar triste quando erra, mas sempre podemos compartilhar nossos sentimentos de forma respeitosa para os nossos professores, familiares e colegas.

Eu tentarei ver meus erros como uma oportunidade de aprender. Eu tentarei pedir ajuda de forma educada. Eu vou compartilhar meus sentimentos de forma clara, calma e respeitosa.

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE CRIAÇÃO DAS IMAGENS POR MEIO DE *PROMPTS* MIDJOURNEY – ARTHUR E A SALA MÁGICA DE APRENDER

Narração suave, com frases curtas e visual simples

Cena 1 – Arthur chegando animado na escola

Narração: "Esse é o Arthur. Ele gosta muito da escola!"

Cena 2 – Arthur corre dentro da sala, esbarrando nas carteiras

Narração: "Às vezes, Arthur corre dentro da sala... Mas isso pode assustar os colegas e atrapalhar a aula."

Visual: Carteiras se mexendo, crianças assustadas, professora preocupada.

Cena 3 – Pausa com pergunta visual

Narração: "Correr dentro da sala... será que é uma boa ideia?"

Visual: Arthur pensando com interrogação e duas opções: correr ou ficar sentado/usar o cantinho do movimento

Nova Cena (entre a 3 e a 4) – Arthur na frente com seus professores atrás

Narração: "Arthur não está sozinho. Os professores estão aqui para ajudar!"

Visual: Arthur no centro da imagem, olhando pra frente com um olhar confuso mas receptivo. Atrás dele, uma professora com vitiligo sorrindo com carinho, um professor com postura acolhedora e outro adulto também demonstrando apoio.

Cena 4 – Arthur senta, escuta e sorri

Narração: "Quando Arthur fica no lugar certo, todos aprendem melhor."

Visual: Ele sentado, atento, com a professora sorrindo e colegas tranquilos.

Cena 5 – Arthur se movimenta com ajuda da professora no local correto (tipo o cantinho do movimento)

Narração: "Se Arthur quiser se mexer, ele pode pedir ajuda e ir para o lugar certo."

Visual: Um espaço acolhedor com almofadas ou tapete de movimento.

Cena 6 – Final feliz e reforço positivo

Narração: "Arthur está aprendendo a fazer escolhas melhores! E todos ficam felizes com ele."

Visual: Arthur sorrindo, colegas ao redor, todos em harmonia.

PROMPTS MidJourney – Arthur e a Sala Mágica de Aprender

Cena 1 – Arthur chegando animado na escola

Prompt:

A 6-year-old boy with light skin, very short dark hair, slightly wide-set brown eyes, and a small nose, smiling as he enters a colorful school with a backpack. He has a curious and gentle expression. Cartoon style for children, cheerful and warm colors. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 2 – Arthur correndo na sala, esbarrando nas carteiras

Prompt:

The same 6-year-old boy running inside a classroom, bumping into desks. Other children look surprised or scared. A teacher looks concerned in the background. Educational cartoon style, dynamic scenes, soft lines, and bright colors. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 3 – Arthur em dúvida: correr ou ficar quieto?

Prompt:

Arthur with a thoughtful expression, looking at two floating icons: one of him running with a red X, and another of him sitting calmly with a green check mark. Background is neutral, cartoon style for educational children's content. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 4 – Arthur na frente, com professores atrás (uma professora com vitiligo)

Prompt:

Arthur standing in front, looking slightly confused but calm. Behind him, three smiling adults: one female teacher with visible vitiligo on her face and hands, another male teacher with light skin and brown hair, and a supportive adult woman with glasses. All show kindness and support. Cartoon style, classroom background. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 5 – Arthur sentado, ouvindo e sorrindo

Prompt:

Arthur sitting at his desk, calm and attentive, smiling gently while the teacher explains something in front of the class. Other students also look engaged. Cartoon style, educational and peaceful atmosphere. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 6 – Arthur se movimentando com ajuda da professora no lugar certo

Prompt:

Arthur standing on a colorful mat in a “movement corner” of the classroom. A smiling teacher points kindly to the area. There are pillows, sensory toys, and a peaceful environment. Cartoon style for early childhood education. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 7 – Arthur feliz com os colegas

Prompt:

Arthur standing among his classmates, all smiling and relaxed. They are playing calmly or working together. The scene is bright and joyful. Friendly cartoon style, inclusive and colorful classroom background. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE J – ROTEIRO DE ANIMAÇÃO E *PROMPTS* MIDJOURNEY – ARTHUR APRENDE A SE ACALMAR COM RESPEITO

Narração suave e acolhedora

Cena 1 – Arthur está agitado na sala

Narração: "Hoje, Arthur está se sentindo muito agitado. Seu corpo quer se mexer, meus braços querem jogar coisas."

Visual: Arthur inquieto, expressão tensa, mãos segurando lápis ou brinquedo.

Cena 2 – Arthur joga um objeto no chão perto da professora

Narração: "Sem querer, Arthur joga o brinquedo no chão, bem perto da professora que ele gosta muito."

Visual: Professora com vitiligo leva um pequeno susto e sua expressão muda, ficando triste.

Cena 3 – Arthur percebe que ela ficou triste

Narração: "A professora ficou triste. Arthur não queria machucar ninguém... mas às vezes, quando estamos muito agitados, fazemos coisas sem pensar."

Visual: Arthur olhando para a professora com olhos de arrependimento, clima silencioso na sala.

Cena 4 – Pausa com reflexão: o que posso fazer quando estou agitado?

Narração: "Quando eu estou agitado, posso escolher outras coisas para me acalmar."

Visual: Arthur olhando para quatro opções com ícones flutuando:

1. Beber água
2. Ir ao banheiro
3. Pedir massinha de modelar
4. Pegar um livro

Cena 5 – Arthur escolhe beber água e depois modelar massinha

Narração: "Arthur escolheu beber água e depois usar a massinha. Agora ele está mais tranquilo."

Visual: Arthur no bebedouro, depois sentado com massinha e expressão serena.

Cena 6 – Arthur se aproxima da professora e entrega um desenho ou gesto de carinho

Narração: "Arthur não fala com palavras, mas ele mostra que se importa. Um gesto gentil pode deixar o coração mais leve."

Visual: Ele entrega um desenho para a professora, que sorri emocionada.

Cena 7 – Final feliz com sala em harmonia

Narração: "Agora, a sala está calma. Arthur aprendeu que existem jeitos legais de se acalmar... e que o respeito faz todos ficarem bem."

Visual: Todos os colegas calmos, a professora feliz e Arthur tranquilo no tapete.

Prompts MidJourney – Arthur Aprende a Se Acalmar com Respeito

Cena 1 – Arthur está agitado na sala

Prompt:

A 6-year-old boy with light skin, very short dark hair, slightly wide-set brown eyes, and a small nose looks restless in a classroom. He's fidgeting with a toy or pencil, looking tense and overwhelmed. Cartoon style, educational setting, bright and expressive illustration. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 2 – Arthur joga objeto perto da professora com vitiligo

Prompt:

Arthur throws a toy or object on the floor near his teacher, who is a woman with visible vitiligo on her face and hands. She looks surprised and a bit sad. Classroom background, cartoon style with emotional focus. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 3 – Arthur percebe que a professora ficou triste

Prompt:

Arthur looking at the teacher with a regretful expression. The teacher, a woman with vitiligo, appears sad but kind. The classroom feels quiet and reflective. Cartoon style for emotional learning. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 4 – Arthur refletindo e vendo alternativas para se acalmar

Prompt:

Arthur thinking with four calm icons floating around him: drinking water, going to the bathroom, playing with modeling clay, and reading a book. He looks curious and thoughtful. Educational cartoon style. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 5 – Arthur bebendo água e usando massinha

Prompt:

Arthur calmly drinking water from a water fountain, then sitting on a mat playing with colorful modeling clay. He looks relaxed and happy. Cartoon style for children's emotional regulation.

--v 5 --style 4b --ar 16:9

Cena 6 – Arthur entrega um desenho à professora

Prompt:

Arthur hands a drawing to his teacher with vitiligo. The teacher smiles gently, visibly touched.

Arthur looks proud and calm. Cartoon style, heartwarming scene in classroom setting. --v 5 -

-style 4b --ar 16:9

Cena 7 – Sala em harmonia com todos calmos

Prompt:

Arthur and his classmates sitting peacefully in the classroom. The environment is calm, the teacher is smiling, and the children are engaged. Cartoon style, inclusive and joyful classroom atmosphere. --v 5 --style 4b --ar 16:9

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE K – HISTÓRIA EM QUADRINHOS – ARTHUR E A SALA MÁGICA DE APRENDER



Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE L – HISTÓRIA EM QUADRINHOS – ARTHUR APRENDE A SE ACALMAR



Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE M – DIÁRIO DE CAMPO

Participante: _____

Data: ____ / ____ / ____

Local: _____

História: _____

Como o participante estava?

Interagia com a história? Como?

Contou algo?

Como ele ficou depois da história?

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa vinculada à Unesp-Marília, intitulada “OS EFEITOS DA HISTÓRIA SOCIAL ASSOCIADA A VIDEO MODELAÇÃO À ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS”, que tem como objetivo desenvolver e aplicar a História Social associada à modelação em vídeo a dois estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, monitorando suas habilidades sociais.

Participar desta pesquisa é uma opção e você poderá desistir a qualquer momento. Caso aceite participar, a pesquisa contará com: estudantes com autismo que apresentem uma necessidade em desenvolver uma habilidade social.

Em seguida, iniciar-se-ão o levantamento de qual habilidade social será desenvolvida e qual intervenção será utilizada. A intervenção será feita durante o período de aula e posteriormente será observada em uma situação que pode ser uma oportunidade para ser aplicada pelo participante, como por exemplo no recreio, no parque, na hora das atividades de rotina.

O programa de intervenção ocorrerá no período matutino e conta com a linha de base com 3 sessões, com cada sessão sendo 1 visita à escola. Com apenas a observação do participante, da rotina da escola e dos interesses da criança

Em seguida serão realizadas 5 sessões, aplicando a história social associada a vídeo modelação. Após identificado a habilidade social a ser desenvolvida pelo aluno, será escolhido o vídeo a ser apresentado ao aluno de forma individual. Nesse vídeo mostrará as habilidades sociais necessárias no contexto escolar e o que ele pode fazer para que a atividade seja agradável a todos.

A intervenção acontecerá na sala de aula ou em outros locais da escola, mas sempre antes de uma atividade que a pesquisadora identificou como sendo potencial para o ensino de habilidades sociais. Sendo assim, pode ser apresentado antes do intervalo para o lanche, antes de ir para a área externa de recreação, antes de começar uma atividade etc.

Após o vídeo, ao participante será apresentada uma sequência de imagens, correspondentes às imagens do vídeo, em que ele deverá colocar essas imagens na sequência

das ações que ele possivelmente executará, ou seja, haverá figuras que precisam ser colocadas na ordem correta, destacando a habilidade social adequada para aquele momento e o que se espera desse aluno para os próximos momentos da rotina.

E finalizando com a manutenção, follow-up, com apenas 1 sessão, sem aplicação da intervenção, apenas para observar se o participante aprendeu a responder de forma esperada. Todo esse processo durará em torno de 2 a 3 meses.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida. E igualmente consultará o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília.

Destacamos que os dados coletados poderão ser reutilizados em outras pesquisas com essa temática e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como revistas e congressos. Salienta-se que fica assegurado o anonimato de todos os participantes, assegurando sigilo e privacidade.

Não foram encontrados na literatura científica efeitos adversos referentes aos procedimentos que serão utilizados nesta pesquisa, contudo, é possível que você possa experimentar ligeiro cansaço ao longo dos encontros. Quanto à coleta de dados, poderão ocorrer possíveis desconfortos como incômodo, timidez ou mesmo mudança de comportamento. Estes desconfortos serão minimizados por meio de explicação e conversa com o participante, caso o desconforto se mantenha será feita a suspensão da atividade, evitando que se sinta exposto diante dos procedimentos de coleta de dados. Dessa forma, será assegurada assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para suprimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa.

Quanto aos benefícios de sua participação na pesquisa, pode-se destacar as contribuições para a sua formação, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais adequadas durante o período escolar e poderá ser aplicado em outros alunos que apresentam a mesma dificuldade social.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue ao participante e ao pesquisador responsável, em duas vias, para a assinatura de ambos.

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa “OS EFEITOS DA HISTÓRIA SOCIAL ASSOCIADA A VIDEO MODELAÇÃO À ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e concordo que a minha participação é voluntária e que a desistência poderá ocorrer a qualquer momento.

Ciente, ____/____/____

Assinatura

Certos de poder contar com a sua participação, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do e-mail gloria.figueiredo@unesp.br e do telefone: [REDACTED].

Gloria Figueiredo Santiago
Discente responsável pelo Projeto de Pesquisa

Viviane Rodrigues
Docente orientadora do Projeto de Pesquisa

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa
Nome/Secretária: [REDACTED]
Instituição: Universidade Estadual Paulista
Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Telefone: (14) 3414-9643
Horário de atendimento: das 8h às 12h

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa vinculada à Unesp-Marília, intitulada “OS EFEITOS DA HISTÓRIA SOCIAL ASSOCIADA A VIDEO MODELAÇÃO À ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS”, que tem como objetivo desenvolver e aplicar a História Social associada à modelação em vídeo a dois estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, monitorando suas habilidades sociais.

O programa de intervenção ocorrerá no período matutino e conta com a linha de base com 3 sessões, com cada sessão sendo 1 visita à escola. Com apenas a observação do participante, da rotina da escola e dos interesses da criança

Em seguida serão realizadas 5 sessões, aplicando a história social associada a vídeo modelação. Após identificado a habilidade social a ser desenvolvida pelo participante, será escolhido o vídeo a ser apresentado para ele de forma individual. Nesse vídeo mostrará as habilidades sociais necessárias no contexto escolar e o que ele pode fazer para que a atividade seja agradável a todos.

A intervenção acontecerá na sala de aula ou em outros locais da escola, mas sempre antes de uma atividade que a pesquisadora identificou como sendo potencial para o ensino de habilidades sociais. Sendo assim, pode ser apresentado antes do intervalo para o lanche, antes de ir para a área externa de recreação, antes de começar uma atividade etc.

Após o vídeo, ao participante será apresentada uma sequência de imagens, correspondentes às imagens do vídeo, em que ele deverá colocar essas imagens na sequência das ações que ele possivelmente executará, ou seja, haverá figuras que precisam ser colocadas na ordem correta, destacando a habilidade social adequada para aquele momento e o que se espera desse participante para os próximos momentos da rotina.

E finalizando com a manutenção, follow-up, com apenas 1 sessão, sem aplicação da intervenção, apenas para observar se o participante aprendeu a responder de forma esperada. Todo esse processo durará em torno de 2 a 3 meses.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente

ou pelo telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida. E igualmente consultara o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília.

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Não foram encontrados na literatura científica efeitos adversos referentes aos procedimentos que serão utilizados nesta pesquisa, contudo, é possível que seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) possa experimentar ligeiro cansaço ao longo dos encontros. Nessas condições, como forma de proteção e minimização dos riscos, ele (ela) poderá se ausentar mediante a aviso prévio e após o descanso iremos retornar com as atividades de forma rotineira. Salientamos que a criança será respeitada dentro de seus limites e que qualquer sinal de cansaço, a intervenção será suspensa e iremos retomar em outro momento.

Quanto à coleta de dados, poderão ocorrer possíveis desconfortos como incômodo, timidez ou mesmo mudança de comportamento. Estes desconfortos serão minimizados por meio de explicação e conversa com o(a) participante, caso o desconforto se mantenha será feita a suspensão da atividade, evitando que ele(a) se sinta exposto(a) diante dos procedimentos de coleta de dados. Desta forma, será assegurada assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para suprimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa.

Quanto aos benefícios da participação na pesquisa, pode-se destacar o desenvolvimento de uma habilidade social, fazendo com que ele(a) se engaje nas atividades escolares, faça amigos e desenvolva habilidades acadêmicas, podendo se estender para o âmbito social, onde ele(a) aplicaria a habilidade social aprendida em situações não-escolares.

Seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua

responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

Responsável

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura - Responsável legal

Assinatura - Pesquisador(a) responsável

Assinatura- Professora orientadora

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisadora: Gloria Figueiredo Santiago	Cargo/Função: Docente
Instituição: Universidade Estadual Paulista- Unesp de Marília	
Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737	
Telefone: [REDACTED]	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do FFC/UNESP	
Avenida Hygino Muzzi Filho, 737. Bairro: Mirante.	
Marília/SP – Fone (14) 3402-1300	

Nome/Secretária:	
Instituição:	Universidade Estadual Paulista
Endereço:	Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Telefone:	(14) 3414-9643
Horário de atendimento:	das 8h às 12h

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Agora, EU VOU LER para você e EXPLICAR o trabalho que vamos fazer juntos aqui na escola. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar quando quiser.

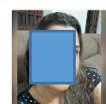
Olá, tudo bem? Você é muito importante para nós e por isso está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "OS EFEITOS DA HISTÓRIA SOCIAL ASSOCIADA À VÍDEO MODELAÇÃO À ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOBRE HABILIDADES SOCIAIS"



Esta pesquisa é organizada pela estudante Gloria Figueiredo Santiago e pela professora Viviane Rodrigues da Unesp, escola de adultos.



Gloria Figueiredo Santiago



Viviane Rodrigues



Durante as atividades, você verá um vídeo de uma história sobre as rotinas que você realiza na escola.



O projeto será feito em três partes...

A primeira parte, eu acompanharei você durante 3 dias na escola e você me mostrará como é a sua rotina, o que você faz, o que gosta de brincar, quem são seus amigos.



Na segunda parte falaremos sobre o que podemos melhorar na sua rotina, no seu dia a dia. Isso será durante 5 dias, uma vez por semana



Na terceira parte e última, durante o período da manhã, você mostrará o que aprendeu nesse tempo que ficamos juntos.



Tudo isso vai durar em torno de dois a três meses.

Se você ficar cansado durante as atividades, nós podemos parar e continuaremos quando você estiver melhor e se precisar, continuaremos em outro dia.



Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje.



Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não.



Você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa.



O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.



Quando você tiver qualquer dúvida, pode me ligar ou entrar em contato para que eu possa explicar melhor.



Aqui estão alguns telefones que
pode usar para entrar em contato

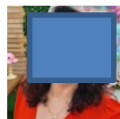
Pesquisadora Gloria Figueiredo
Santiago

Telefone: [REDACTED]



Comitê de Ética

[REDACTED]
[REDACTED]
Horário de atendimento: das 8h às
12h



As suas informações pessoais, como
idade, nome, fotos que mostrem o seu
rosto, não serão vistos por outras
pessoas.



Os resultados das atividades serão utilizados
para divulgação em eventos e revistas
científicas.



Você não receberá nenhuma
recompensa em dinheiro e nem terá
que pagar nada durante todo o
trabalho.



Daremos assistência, ajuda, em todo
tempo que precisar.



Os resultados contribuirão com a sua aprendizagem 	Além de contribuir para que outras crianças se beneficiem desta intervenção. 
Diante das explicações, você concorda em participar deste projeto? ☒ SIM ☐ NÃO 	Se sim, coloque o seu polegar direito aqui, por favor

Nome: _____

(Será preenchido pela pesquisadora)

_____, _____ de _____ de 2024.

Pesquisador(a) responsável:

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador(a): Glória Figueiredo Santiago	Cargo/Função: Docente
Instituição: Universidade Estadual Paulista	
Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737	
Telefone: [REDACTED]	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do FFC/UNESP	
Avenida Hygino Muzzi Filho, 737. Bairro: Mirante.	
Marília/SP – Fone (14) 3402-1300	

Nome/Secretária: [REDACTED]
Instituição: Universidade Estadual Paulista
Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Telefone: (14) 3414-9643
Horário de atendimento: das 8h às 12h