

M


MESTRADO

Educação Especial: Multideficiências e Problemas de Cognição

Promoção das Competências Sociais, através da interação com os pares, numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo em idade pré-escolar, em contexto inclus

Hugo Daniel Esteves Alves

12/2025

A decorative graphic consisting of a thick blue line that starts from the left edge of the page and extends diagonally downwards to the right, ending in a solid blue circle with a small white dot in the center.

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Hugo Daniel Esteves Alves

Promoção das Competências Sociais, através da interação com os pares, numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo em idade pré-escolar, em contexto inclusivo

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiências e Problemas de Cognição

Orientação: Professor Doutor Miguel Santos

Porto, dezembro de 2025

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho representa não apenas o culminar de um percurso académico, mas também o reflexo de um caminho construído com o apoio, incentivo e presença constante de pessoas fundamentais na minha vida, pelas quais nutro uma enorme gratidão.

Ao Professor Doutor Miguel Santos, agradeço a sua orientação competente, a sua disponibilidade constante e a sua visão clara que foram fundamentais para a realização e concretização deste estudo. Devo, em parte, o meu crescimento não só académico como pessoal, à sua paciência e dedicação. Além do conhecimento que me proporcionou, agradeço também a confiança depositada em mim.

Não posso deixar de agradecer aos meus pais, pelo apoio e amor incondicionais que demonstraram ao longo deste percurso. Agradeço também o facto de acreditarem em mim, por me terem transmitido valores como a responsabilidade, o esforço e a resiliência. Obrigado por fazerem de mim o homem que sou hoje. Nada disto seria possível sem o vosso suporte.

Mariana, agradeço a tua paciência, apoio e compreensão, pois foram imprescindíveis, principalmente nos momentos em que a pressão quase me impedia de continuar. Obrigado pelo companheirismo; obrigado por não duidares de mim quando eu próprio duidava. Obrigado por me tornarem um ser humano melhor.

À Inês, que está comigo desde a licenciatura, agradeço pela companhia, conselhos, desabafos e viagens que ajudaram todo o processo. Estivemos juntos no mesmo barco vários anos académicos e é incrível terminarmos esta etapa juntos. De Vila Real para o Porto e do Porto para a vida.

Amigas que conheci neste trajeto, Francisca e Beatriz, obrigado pela cumplicidade desenvolvida e por conseguirem tornar o trajeto mais leve. Foram dois anos cheios de desafios que com vocês se revelaram mais gratificantes. Obrigado por terem caminhado a meu lado nesta aventura.

Agradeço aos meus amigos de sempre todo o positivismo, a energia e a amizade que me transmitiram ao longo de todo o processo. As vossas palavras de conforto e incentivo foram fulcrais nos momentos mais exigentes. Os momentos que passamos juntos trouxeram-me o ânimo e a leveza que tanto precisava para levar a cabo este projeto.

Agradeço também às instituições e profissionais que acolheram este estudo, proporcionando as condições necessárias para a sua realização. Um agradecimento especial à criança participante e à sua família, pela confiança e colaboração ao longo do processo.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível, deixo o meu mais sincero agradecimento. O vosso apoio foi fundamental para chegar até aqui.

RESUMO ANALÍTICO

As competências sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil e são particularmente desafiantes para crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), que frequentemente apresentam dificuldades na iniciação e manutenção de interações com os pares. Estas limitações podem comprometer a inclusão escolar, a participação social e o bem-estar emocional. Dado que a literatura tem demonstrado a eficácia das intervenções mediadas pelos pares na promoção do envolvimento social de crianças com PEA, torna-se necessário compreender como estas estratégias funcionam em contextos naturais de pré-escolar. O presente estudo teve como objetivo analisar os efeitos do programa mediado por pares *Stay, Play and Talk* nas competências sociais de uma criança em idade pré-escolar com PEA. Utilizou-se um estudo de caso com delineamento AB, composto por uma fase de pré-teste, uma fase de intervenção e um pós-teste. As observações foram realizadas durante o período de recreio, registando-se a frequência das iniciativas sociais, a responsividade às aproximações dos pares e a duração das interações. Após a implementação do programa *Stay, Play and Talk* verificaram-se melhorias contínuas no que diz respeito à responsividade social, interações positivas e um decréscimo de comportamentos desajustados. Na fase de pós-teste verificou-se a manutenção parcial dos ganhos, sugerindo a continuidade dos efeitos da intervenção. O estudo reforça o potencial das estratégias mediadas pelos pares para promover a inclusão e o desenvolvimento social de crianças com PEA, contribuindo para a consolidação de práticas baseadas na evidência em contexto educativo.

Palavras-chave: Competências sociais; Perturbação do Espectro do Autismo; Intervenção mediada pelos pares; Educação inclusiva; *Stay, Play and Talk*.

ABSTRACT

Social skills play a fundamental role in child development and are particularly challenging for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), who often have difficulties initiating and maintaining interactions with peers. These limitations can compromise school inclusion, social participation, and emotional well-being. Given that the literature has demonstrated the effectiveness of peer-mediated interventions in promoting social engagement in children with ASD, it is necessary to understand how these strategies work in natural preschool settings. The present study aimed to analyze the effects of the peer-mediated Stay, Play, and Talk program on the social skills of a preschool-aged child with ASD. A case study with an AB design was used, consisting of a pre-test phase, an intervention phase, and a post-test phase. Observations were made during recess, recording the frequency of social initiatives, responsiveness to peer approaches, and the duration of interactions. After the implementation of Stay, play and Talk, there were continuous improvements in social responsiveness, positive interactions, and a decrease in maladjusted behaviors. In the post-test phase, the gains were partially maintained, suggesting the continuity of the intervention's effects. The study reinforces the potential of peer-mediated strategies to promote the inclusion and social development of children with ASD, contributing to the consolidation of evidence-based practices in educational contexts.

Keywords: Social skills; Autism Spectrum Disorder; Peer-mediated intervention; Inclusive education; Stay, Play and Talk.

LISTA DE TABELAS/FIGURAS/SIGLAS

TABELAS

- Tabela 1 – Plano de ação
- Tabela 2 – Cronologia das observações

FIGURAS

- Gráfico 1 – Interações iniciadas pela criança-alvo
- Gráfico 2 – Respostas a interações dos pares
- Gráfico 3 – Percentagem de tempo em interação

SIGLAS

- PEA: Perturbação do Espectro do Autismo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. REVISÃO DE LITERATURA	4
1. COMPETÊNCIAS SOCIAIS.....	4
1.1. DEFINIÇÃO.....	4
1.2. RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO	6
2. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO.....	9
2.1 DEFINIÇÕES E CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO	9
2.2 ÁREAS DE PERTURBAÇÃO E RELAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS.....	10
3. PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS	13
3.1. DIFERENTES ABORDAGENS	13
3.2. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM PESSOAS COM PEA	18
CAPÍTULO II. PLANOS E MÉTODOS.....	24
1. OBJETIVOS.....	24
1.1. OBJETIVO GERAL.....	24
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
2. MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO.....	25
3. PARTICIPANTES E CONTEXTOS.....	25
3.1. ESPAÇO	25
3.2. CRIANÇA-ALVO	26
3.3. GRUPO-TURMA	26
4. INSTRUMENTOS	26
CAPÍTULO III. PLANO DE AÇÃO.....	30
1. OBSERVAÇÃO	32
2. DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA	32
2.1 SENSIBILIZAÇÃO	33
2.2 STAY	33
2.3 PLAY	34
2.4 TALK	35
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	36

1. RESULTADOS	36
2. DISCUSSÃO	39
CONCLUSÃO	42
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
ANEXOS.....	52

INTRODUÇÃO

As competências sociais constituem um domínio fundamental do desenvolvimento humano, referindo-se ao conjunto de comportamentos, capacidades e disposições que permitem ao indivíduo interagir de forma eficaz e adequada com os outros em diferentes contextos sociais (Little et al., 2017). Estas competências incluem a capacidade de iniciar e manter interações, cooperar, partilhar, interpretar pistas sociais, autorregular o comportamento, resolver conflitos e demonstrar empatia (Gresham, 2016; Rose-Krasnor, 1997).

Do ponto de vista teórico, diferentes modelos procuram operacionalizar este conceito. O modelo de Rose-Krasnor (1997) apresenta as competências sociais como uma construção multidimensional, articulando três níveis: micro (comportamentos observáveis), meso (processos sociais, como cooperação e negociação) e macro (adaptação social global). Já Gresham (2016) organiza as competências sociais em cinco domínios principais: competências interpessoais, autocontrolo, autoexpressão, empatia e responsabilidade social.

O desenvolvimento das competências sociais na infância encontra-se interligado com indicadores positivos de adaptação escolar, bem-estar emocional e sucesso académico (Denham et al., 2020; Jones et al., 2015). Em contrapartida, dificuldades nestes parâmetros podem estar associadas a isolamento social, rejeição dos pares, problemas emocionais (Rubin et al., 2015). O desenvolvimento das competências sociais depende de fatores individuais e contextuais, sendo influenciado pela linguagem, pelas funções executivas e pela autorregulação emocional (Vallotton & Ayoub, 2011).

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada, segundo o DSM-5 (APA, 2013), por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Défices nas interações sociais, na compreensão de regras de interação e na demonstração de emoções, são algumas das características que pessoas com PEA apresentam (Lord et al., 2020). Investigações apresentam as pessoas com PEA demonstram dificuldade na

manutenção de contacto visual, défices na atenção conjunta e menor propensão para iniciar interações (Mundy et al., 2017).

É de notar que estas dificuldades não são consequência da falta de interesse social, mas podem provir de défices na compreensão de sinais emocionais, na utilização de comunicação funcional e na adaptação do comportamento às exigências sociais (Chevallier et al., 2012). Então, intervir de forma orientada para promover as competências sociais é realmente importante em contextos de educação inclusiva.

O Decreto-Lei nº 54/2018, em Portugal, determina os propósitos da educação inclusiva, definindo que as crianças possuem o direito de participar nos contextos inclusivos, usufruindo de apoios faces às suas características. Enfatiza a participação social, valorizando o papel dos pares como recurso pedagógico.

Entre as abordagens com evidência científica destacam-se as intervenções mediadas pelos pares, nas quais crianças com desenvolvimento típico são ensinadas a promover e manter interações sociais com colegas que revelam dificuldades neste domínio (Laushey & Heflin, 2000). Estas abordagens consideram que os pares constituem agentes ativos no processo de desenvolvimento de competências sociais.

O programa *Stay, Play and Talk*, desenvolvido por English et al. (1997), insere-se neste tipo de intervenção e tem como objetivo aumentar a frequência e qualidade das interações sociais entre crianças com PEA e os seus colegas. Estrutura-se em três componentes progressivas — *Stay* (permanecer próximo), *Play* (envolver-se na mesma atividade) e *Talk* (iniciar comunicação) — facilitando a participação social em contextos naturais, como o recreio ou a sala de atividades.

Dado que a participação espontânea das crianças com PEA em interações com os pares tende a ser reduzida em contexto pré-escolar, torna-se pertinente analisar o impacto de intervenções como o *Stay, Play and Talk* no desenvolvimento das competências sociais. Assim, o presente estudo teve como objetivo promover as competências sociais de uma criança com PEA, em contexto inclusivo, através da implementação do programa *Stay, Play and Talk*,

avaliando o seu impacto no aumento do número de iniciações de interações e das respostas a interações iniciadas pelos pares.

Sendo formado em Reabilitação Psicomotora, observo o desenvolvimento infantil valorizando a relação entre as competências motoras, emocionais e sociais. Com esta ótica, permite-se determinar que as competências sociais não existem de forma isolada, mas proveem da conexão entre a habilidade de regular emoções, interpretar o outro e interagir ajustadamente. Assim, ao abordar a promoção das competências sociais em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), este trabalho insere-se naturalmente no âmbito da psicomotricidade, uma vez que privilegia a observação do comportamento relacional, das respostas corporais e dos processos de vinculação que sustentam a participação social. A articulação entre estes domínios oferece um enquadramento sólido para compreender o impacto das intervenções baseadas na interação com os pares em contexto inclusivo.

CAPÍTULO I. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta o enquadramento teórico que sustenta este estudo, explorando os conceitos fundamentais relacionados com as competências sociais, o desenvolvimento infantil e a Perturbação do Espectro do Autismo. São igualmente analisadas as abordagens de intervenção mais relevantes, com destaque para os programas mediados por pares e para o modelo *Stay, Play and Talk*. Este enquadramento permite compreender a relevância científica e educativa da intervenção realizada, bem como situá-la no panorama atual da investigação.

1. COMPETÊNCIAS SOCIAIS

1.1. DEFINIÇÃO

O termo competência refere-se, de forma geral, à capacidade de um indivíduo executar ações ou resolver problemas de forma eficaz em determinado domínio e em contextos concretos (Schneider, 2019). Mais do que a simples posse de conhecimentos ou de um conjunto de capacidades isoladas, a competência integra saberes, habilidades e atitudes que se combinam para permitir um desempenho adaptativo e funcional quando surgem exigências reais do contexto (Schneider, 2019). Autores como Vitello et al. (2021) perspetivam a competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos, estratégias e emoções para atingir objetivos ou responder a desafios do dia a dia. Este conceito foca-se em dois pontos centrais, como o contexto da competência e a sua dinâmica, porque competências podem evoluir e sofrer alterações ao longo do tempo (Vitello et al., 2021).

Investigações que promovem a definição de competências salientam que uma pessoa competente apresenta conhecimentos e estratégias cognitivas desempenhadas eficazmente em diversas situações (Schneider, 2019).

As competências sociais permitem que o indivíduo inicie e mantenha relações sociais positivas, contribuindo para a aceitação dos pares e para uma adaptação satisfatória ao

contexto social, e permite ao sujeito lidar com as interações sociais de forma eficaz e adaptativa (Walker et al., 1996).

As competências sociais têm sido descritas como comportamentos aprendidos, resultantes da interação entre a pessoa e aqueles que a rodeiam, e que contribuem para o seu comportamento social. Por exemplo, segundo Phillips (1978), as competências sociais são o resultado da interação entre uma pessoa e o seu ambiente envolvente, bem como a capacidade de iniciar, manter e responder a interações interpessoais. Gresham e Elliott (1984) também apontam que as competências sociais são comportamentos aprendidos que permitem interagir com o outro de modo a obter respostas positivas e a evitar respostas negativas. Mais recentemente, Cook et al. (2008), consideram-nas um conjunto de comportamentos aprendidos que envolvem interações com o outro e que permitem agir adequadamente em tarefas sociais.

Iniciar, manter e terminar uma interação social é um processo pelo qual as crianças passam no seu dia a dia, várias vezes por dia. Uma comunicação eficaz, que envolve a capacidade de expressar ideias, sentimentos e necessidades, é o principal alicerce de uma interação social. Manusov e Patterson (2006) defendem que, para desenvolver competências sociais adequadas, é necessário haver na criança a capacidade de executar uma escuta ativa, uma expressão clara e uma comunicação não verbal.

A escuta ativa é a capacidade de a criança permanecer atenta e concentrada no que o outro está a dizer, conseguindo demonstrar o devido interesse. A expressão clara é a forma como ela consegue transmitir o que realmente deseja, nomeadamente necessidades e sentimentos. Já na comunicação não verbal, a criança usa fatores como a postura, o tom de voz, os gestos e expressões faciais, que ajudam a reforçar o objetivo de qualquer interação (Manusov & Patterson, 2006).

As definições de competências sociais apresentam características em comum, como interações entre uma pessoa e o ambiente envolvente, a capacidade de iniciar e manter uma interação ou o facto de estarem presentes diariamente em tarefas sociais.

1.2. RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento humano é centralizado nas competências sociais ligadas à forma como a criança se relaciona com os seus pares, gere emoções e atua de forma adequada aos múltiplos contextos em que está inserida (Denham et al., 2020). O ser humano não nasce com estas capacidades, adquire-as de forma gradual participando em experiências de interação, de observação de modelos, de práticas educativas e das oportunidades oferecidas pelos contextos sociais (Denham et al., 2020).

Segundo Asher e Coie (1990), a capacidade de iniciar e manter interações positivas na infância tem sido vista como um aspeto importante do desenvolvimento, sendo evidenciada a função dos pares na promoção do desenvolvimento da criança ou jovem, isto é, a interação positiva com os pares estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes e as competências sociais. Estes autores ainda reforçam a ideia de que algumas características das crianças podem ter grande influência nas ligações que as crianças têm entre elas. Num estudo, aqueles autores usaram uma amostra de crianças com idades entre os 6 e os 12 anos e aplicaram um teste sociométrico em que cada uma teria de nomear os colegas com que consideravam ter mais e menos afinidade. Os autores dividiram as crianças em cinco grupos: populares (com muitas nomeações positivas), rejeitados (com muitas nomeações negativas), negligenciados (com quase nenhuma nomeação), controversos (com muitas nomeações positivas e negativas) e médios (cujo número de nomeações encontra-se na média) dependendo dos números de votos positivos e negativos que obtinham. Concluiu-se, através da observação direta dos comportamentos das crianças e do uso de questionários como o *Teacher Rating of Social Skills* ou o *Social Behavior Scale* que as crianças rejeitadas apresentavam comportamentos agressivos (*bullying*) ou excesso de timidez. Já as crianças populares apresentavam comportamentos de cooperação e ajuda, resolvendo conflitos através do diálogo. Assim, os autores concluem que as competências sociais têm uma associação estreita com o desenvolvimento da criança e com a sua inclusão em contexto escolar (Asher & Coie, 1990).

Denham et al. (2020) estudaram a relação que existe entre as competências sociais no pré-escolar e o sucesso escolar inicial. A amostra contava com cerca de 300 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, oriundas de contextos socioeconómicos e culturais diversos. Este estudo teve como objetivo avaliar como competências sociais, autorregulação, empatia e comportamentos pró-sociais antecipam a adaptação à escola. A avaliação foi realizada com recurso a observações estruturadas, relatos de professores e atividades de interação social. Os resultados revelaram que as crianças que mostraram maiores competências sociais apresentavam maior empenho em atividades e cooperavam com pares e professores. Então, a promoção das competências sociais serve de base para o desenvolvimento académico.

Eisenberg et al. (2018) elaboraram uma revisão teórica com o objetivo de analisar como a gestão de emoções, o controlo de impulsos e a reação a situações de stress, contribui para o desenvolvimento de competências sociais e para a integração positiva das interações com os pares. A revisão reuniu evidências de vários estudos recorrendo a observações do comportamento, escalas preenchidas por professores e testemunhos dos encarregados de educação, que evidenciaram competências como cooperação, iniciação de interações e resolução de conflitos.

Os autores afirmam que crianças, cuja gestão de emoções está mais desenvolvida, manifestam melhores interações, resolvem conflitos de forma eficaz e demonstram ter menos comportamentos inadequados. Por outro lado, a resiliência e a capacidade de se adaptar perante adversidades ou frustrações, revelaram-se fundamentais para manter relações e desenvolver estratégias adequadas mesmo em situações adversas. Crianças com maior resiliência e regulação emocional conseguem maior aceitação pelos pares, mais empenho nas atividades escolar e conseguem uma melhor adaptação (Eisenberg et al., 2018).

O estudo revela que competências sociais desenvolvidas desde cedo, além de facilitarem o desenvolvimento social, também atuam, a longo prazo, como fatores importantes no desenvolvimento académico (Eisenberg et al., 2018).

Para a promoção das competências sociais são necessários outros fatores relacionados com o processamento e a gestão das emoções. A inteligência emocional e a empatia revelam-se

importantes pois combinam a percepção das próprias emoções com a compreensão e respostas às emoções dos outros, facilitando as interações (Goleman, 1995).

A inteligência emocional e a empatia são conceitos intimamente relacionados, sendo a empatia considerada um dos componentes fundamentais da inteligência emocional. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional corresponde à capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções e as dos outros, utilizando essa informação para orientar o pensamento e o comportamento. Dentro deste modelo, a empatia surge como a habilidade de perceber os estados emocionais do outro e de lhes responder de modo adequado, constituindo a base das competências sociais (Goleman, 1995). Mayer et al. (2008) reforçam a perspectiva de Goleman (1995) ao definir a inteligência emocional como a aptidão para identificar, compreender e gerir emoções de forma adaptativa, salientando que a empatia é o mecanismo que permite transformar a percepção emocional em comportamentos socialmente eficazes. Assim, a empatia é um ramo da inteligência emocional, traduzindo-se na capacidade de compreender os sentimentos dos outros, o que facilita a comunicação e o estabelecimento de relações (Davis, 1994).

Trigueros et al. (2020), sobre a importância da ligação entre a empatia e a inteligência emocional, analisou a relação entre a inteligência emocional, as competências sociais e o comportamento de assédio entre pares em alunos do ensino secundário. A amostra era constituída por 912 alunos de escolas espanholas com idades entre os 14 e os 16 anos, que responderam a vários questionários, sendo um deles a *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, que avaliou a inteligência emocional. Esta escala mede três dimensões fundamentais: atenção emocional, clareza emocional e reparação emocional. Já as competências sociais foram avaliadas através da *Batería de Socialización BAS-3*. Este instrumento reúne aspetos como a consideração pelo outro, o autocontrolo, a liderança e a timidez. Por sua vez, o assédio entre pares foi medido através do *Peer Harassment Questionnaire*, que abrange várias formas de vitimização e agressão, como *bullying* verbal, exclusão social, ameaças e agressão física. Para analisar os resultados, os autores recorreram à *Structural equation modeling (SEM)* com o intuito de relacionar as variáveis obtidas. Quanto aos resultados, os autores concluem que a inteligência emocional diminui o assédio entre pares, demonstrando o seu impacto tanto de

forma direta como indireta, através do fortalecimento das competências sociais. Assim, promovendo a compreensão e regulação emocional, potencia-se o desenvolvimento de comportamentos sociais mais ajustados e empáticos, o que contribui para um clima escolar mais positivo. O estudo valoriza a aplicação de programas educativos que aprimorem o treino da inteligência emocional e das competências sociais com o objetivo de prevenir comportamentos agressivos e melhorar as relações interpessoais em contexto escolar.

Concluindo, poder-se-á definir inteligência emocional como sendo a capacidade de perceber, compreender, regular e utilizar eficazmente as emoções em diversos contextos (Salovey & Mayer, 1990). Pessoas com PEA podem revelar dificuldades em áreas específicas da inteligência emocional, nomeadamente na perceção e compreensão de emoções (Kinnaird et al., 2019), que será abordado no próximo capítulo.

2. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

2.1 DEFINIÇÕES E CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO

A perturbação do espectro do autismo (PEA) é caracterizada por défices persistentes na capacidade de iniciar e manter interação social recíproca e comunicação social, e por uma série de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis que são claramente atípicos ou excessivos para o indivíduo. Apesar de os sintomas não se manifestarem totalmente, o diagnóstico da perturbação ocorre, normalmente, durante o período de desenvolvimento, na primeira infância. Os défices são suficientemente graves para causar prejuízos pessoais, familiares, sociais, educacionais, ocupacionais ou outras áreas importantes de funcionamento e geralmente são uma característica generalizada do funcionamento do indivíduo observável em todos os contextos, embora possam variar de acordo com o social, educacional ou outro contexto. Indivíduos ao longo do espectro exibem uma gama completa de funcionamento intelectual e competências de linguagem (CID-11, WHO, 2019).

Após o diagnóstico, a pessoa com Perturbação do Espectro do Autismo, é classificada conforme o nível de apoios que necessita. Nesta condição existem 3 níveis de necessidades de apoio, que se baseiam na dificuldade na comunicação social e nos comportamentos restritos e repetitivos, nível 1 “Requerendo Suporte”, nível 2 “Requerendo suporte substancial” e nível 3 “Requerendo suporte muito substancial” (DSM-5-TR, 2022).

2.2 ÁREAS DE PERTURBAÇÃO E RELAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS

As pessoas com PEA revelam dificuldades na interação social, apresentando, com frequência, dificuldades em olhar diretamente para o outro e em iniciar qualquer tipo de diálogo (DSM-5-TR, 2022). No entanto, estas pessoas vão aprimorando competências básicas de socialização à medida que vão crescendo e convivendo com familiares, terapeutas e professores. Pessoas com PEA conseguem estabelecer vínculos mais fortes com pessoas que estão dentro da sua zona de conforto, nomeadamente a família, mas revelam dificuldades com pessoas externas à sua zona de conforto. No estudo de Howlin et al. (2013), com o objetivo de perceber o impacto que os vínculos entre crianças com PEA, e os seus pais e pessoas próximas tem na fase adulta, foi utilizada a *Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)*. Esta escala avalia fatores como a socialização, comunicação e competências da vida diária (Sparrow et al., 1987). Com uma amostra de 253 participantes com PEA, este estudo acompanhou a vida das crianças dos 2 aos 26 anos de idade. Os resultados revelaram dois grupos com trajetórias diferentes, sendo a trajetória baixa para indivíduos com dificuldades sociais mais acentuados e que apresentaram poucas melhorias ao longo do tempo e até decréscimo na idade adulta; já os indivíduos da trajetória alta mostraram melhor desenvolvimento social na fase inicial e estagnação na idade adulta (Howlin et al., 2013). Os indivíduos da trajetória alta apresentaram melhores relações interpessoais, maior probabilidade de formar amizades e mais autonomia no quotidiano, pois tiveram uma infância mais estimulada pelos pais e pessoas do seu círculo mais próximo (Howlin et al., 2013). Então, Howlin et al. (2013), concluem que as competências sociais podem ser trabalhadas e têm a capacidade de evoluir ao longo do tempo em pessoas com PEA, sendo fatores que poderão ter influência na vida adulta. Reforçam ainda que a

estimulação numa fase precoce da vida do indivíduo, bem como apoio contínuo e contextos sociais estruturados são cruciais para o desenvolvimento social da pessoa.

Para Tiegerman-Farber (1997), as crianças com PEA demonstram problemas como incapacidade em estabelecer episódios de atenção conjunta e partilhada, não conseguindo demonstrar necessidades através de gestos ou imitação. Pode definir-se atenção conjunta como a capacidade de partilhar o foco da atenção com outra pessoa, sobre um objeto ou evento (Montagut-Asunción, 2022). A atenção conjunta é determinante para o desenvolvimento da linguagem, que é uma das componentes fundamentais das competências sociais (Charman, 2004).

Tiegerman-Farber (1997) faz uma revisão de estudos sobre a comunicação na PEA e baseia-se em vários estudos de diversos autores. O estudo de Mundy et al. (1990) aponta que crianças com PEA apresentam dificuldades em coordenar a atenção entre um objeto e uma pessoa. Esta dificuldade prejudica a capacidade de partilhar experiências ou intenções comunicativas que são fundamentais para o desenvolvimento das competências sociais, nomeadamente a linguagem.

Este estudo tem como amostra três grupos de crianças: 15 crianças com PEA, 15 crianças com atraso de desenvolvimento e 15 crianças com desenvolvimento típico (Mundy et al, 1990, cit. In Tiegerman-Farber, 1997). As crianças foram observadas em dois momentos: quando a criança tenta chamar a atenção de um adulto relativamente a um objeto e quando a criança responde a atenção conjunta, seguindo a atenção do adulto. Passado um ano, e usando escalas de avaliação de linguagem, fez-se a correlação entre a atenção conjunta e o desenvolvimento da linguagem. Os resultados mostraram que as crianças com autismo, que tinham mostrado mais comportamentos de atenção conjunta no primeiro momento de avaliação, desenvolveram melhor linguagem passado um ano, aquando do segundo momento de avaliação. Em contrapartida, as crianças que revelaram poucos momentos de atenção conjunta, tiveram mais dificuldades na linguagem. A linguagem é dos principais mecanismos para estabelecer um diálogo e conseqüentemente uma interação social (Eigsti et al., 2011).

Pessoas com PEA tendem não só a apresentar dificuldades em identificar expressões faciais e sinais não verbais, mas também em reconhecer as próprias emoções. Este fenómeno está associado à alexitimia (dificuldade ou incapacidade em expressar ou reconhecer emoções, segundo Kinnaird et al. (2019)), que é muito comum nesta perturbação (Kinnaird et al., 2019).

Para Demetriou et al. (2019), estes défices podem implicar consequências no desenvolvimento das competências sociais, uma vez que a interpretação de emoções e a regulação das respostas são essenciais para interações sociais adequadas. Pessoas cuja inteligência emocional é menor podem revelar dificuldades em iniciar ou manter conversas, analisar intenções e adaptar-se a contextos sociais, o que pode levar ao isolamento, muitas vezes observado em pessoas com PEA (Demetriou et al., 2019).

Boily et al. (2017) interpretou os níveis de inteligência emocional entre adolescentes com PEA e adolescentes com desenvolvimento típico. Este estudo teve como objetivo entender de que forma as limitações emocionais e sociais da PEA condicionam a inteligência emocional. A amostra deste estudo contava com 50 participantes, 25 com diagnóstico de PEA e 25 com desenvolvimento típico, as idades variavam entre os 13 e os 17 anos. Para avaliar a inteligência emocional, os autores recorreram a duas medidas complementares: o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version (MSCEIT-YV)*, que avalia a inteligência emocional como uma capacidade cognitiva (aptidão para perceber, compreender e gerir emoções) e o *Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form (TEIQue-ASF)*, que avalia a inteligência emocional como um traço de personalidade, refletindo a perceção que o indivíduo tem das suas próprias competências emocionais.

Verificou-se um contraste significativo no que diz respeito à estatística entre os dois grupos na medida não só da capacidade cognitiva como também na de traço de personalidade. Os adolescentes com PEA apresentaram pontuações consideravelmente mais baixas em todas as dimensões do MSCEIT-YV, revelando dificuldades na identificação de emoções em expressões faciais e contextos sociais, bem como na compreensão das relações entre emoções e comportamentos. Após a aplicação do TEIQue-ASF, os participantes com PEA revelaram

menor percepção emocional, menor empatia e maior dificuldade em expressar as emoções de forma adequada.

Os autores salientam ainda que estas dificuldades não se devem apenas a défices linguísticos ou cognitivos, mas também a limitações na capacidade de integrar e utilizar a informação emocional em contextos sociais. Assim, o estudo reforça a importância de programas de intervenção focados no desenvolvimento da inteligência emocional, particularmente nas dimensões de reconhecimento e regulação emocional, como meio de promover o ajustamento social e o bem-estar emocional de crianças e adolescentes com PEA.

3. PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS

3.1. DIFERENTES ABORDAGENS

Wang e Spillane (2009) realizaram uma meta-análise abrangente com o objetivo de identificar e avaliar a eficácia das intervenções baseadas em evidência destinadas a promover competências sociais em crianças e jovens com PEA. Focaram-se sobretudo em três tipos de intervenção, sendo elas a mediação por pares, *social stories* e a *video-modeling*.

As intervenções mediadas por pares constituem uma abordagem educacional e terapêutica em que crianças ou adolescentes com desenvolvimento típico são treinados para interagir, apoiar e reforçar comportamentos sociais adequados em colegas com PEA. Estas intervenções baseiam-se nos princípios do ensino e da aprendizagem social, procurando criar oportunidades de interação num ambiente inclusivo (Kamps et al., 1992). O processo envolve geralmente três etapas: formação dos pares típicos, que aprendem estratégias de comunicação simples, como iniciar conversas, manter o contacto visual ou esperar respostas, implementação da intervenção em contexto natural (por exemplo, no recreio ou sala de aula),

e reforço positivo dos comportamentos sociais apropriados apresentados pela criança com PEA (Kamps et al., 1992). Este modelo promove tanto a aprendizagem social como a aceitação e inclusão por parte dos pares (Watkins et al., 2015).

As *Social Stories*, ou Histórias Sociais, foram desenvolvidas por Gray (1991) com o objetivo de ajudar crianças com PEA a compreender e adaptar-se a situações sociais que lhes causam dificuldades. Esta abordagem recorre a pequenas narrativas simples e concretas, muitas vezes acompanhadas de ilustrações que apresentam situações do dia a dia e descrevem o comportamento esperado em cada uma delas. Estas histórias promovem a compreensão de regras sociais, a antecipação de situações e autorregulação emocional.

Gray (2010) defende que uma *Social Story* deve ser redigida recorrendo a frases descritivas (que descrevem o contexto), de perspetiva (que definem sentimentos ou intenções de outras pessoas), diretivas (que apresentam comportamentos ajustados) e de controlo (que relembram estratégias).

A *video modeling* é uma estratégia de intervenção baseada na aprendizagem por observação, amplamente utilizada para o ensino de competências sociais e comunicativas em crianças com PEA. A técnica assenta nos princípios da Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1977), segundo a qual os comportamentos humanos podem ser adquiridos através da observação e imitação de modelos. Nesta abordagem, a criança observa um vídeo que demonstra o comportamento-alvo (como cumprimentar um colega, iniciar uma conversa ou partilhar brinquedos) e, posteriormente, é incentivada a reproduzi-lo em contexto real.

Existem diferentes tipos de *video modeling*: por pares, em que o comportamento é demonstrado por outra criança. Por adultos, em que o comportamento é demonstrado por adultos. *Self-modeling*, em que a própria criança é filmada a executar o comportamento correto. E por fim, *point-of-view modeling*, em que o vídeo mostra a perspetiva de quem realiza a ação (Bellini & Akullian, 2007). A repetição e previsibilidade dos vídeos favorecem a atenção e a aprendizagem visual, o que é particularmente vantajoso para crianças com PEA, que tendem a responder melhor a estímulos visuais e estruturados do que a instruções verbais abstratas.

Na meta-análise, supramencionada, de Wang e Spillane (2009), os autores reviram 38 estudos publicados entre 1990 e 2008, envolvendo participantes até aos 21 anos de idade. Os autores utilizaram o método de análise do *Percentage of Non-overlapping Data (PND)* para avaliar a eficácia das intervenções, isto é, o número de dados pós-intervenção que não se sobrepunham à linha de base.

A meta-análise conduzida por Wang e Spillane (2009) identificou as intervenções mediadas por pares como uma das abordagens com evidência favorável na promoção de competências sociais em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Os autores destacam que esta abordagem tem como principal vantagem a utilização do próprio grupo de pares como agente de mudança, potenciando a aprendizagem social através de interações espontâneas e significativas.

Segundo os estudos analisados, as intervenções mediadas por pares revelaram melhorias significativas em diferentes indicadores, nomeadamente maior frequência de iniciações, de respostas às aproximações dos colegas e no tempo total de interação. Apesar dos efeitos variarem entre estudos, a tendência aponta para melhorias significativas afirmando que esta categoria de intervenção se revela uma das mais viáveis entre as metodologias. Os autores justificam esta eficácia devido à combinação de treino estruturado de pares com a implementação de estratégias em contextos quotidianos, como recreios ou espaços de brincadeira livre, que promovem a generalização e a manutenção de comportamentos sociais.

Wang & Spillane (2009) reforçam que a eficácia da intervenção se deve à qualidade e intensidade do treino dos pares. Estudos que recorreram a instrução explícita, atividades de *role play* e uso de feedback apresentam melhores resultados do que aqueles em que a preparação dos pares foi escassa e desorganizada. Da mesma forma, intervenções que explicam adequadamente os comportamentos alvo (convidar para brincar, partilhar brinquedos ou reforçar iniciações de interação) revelam melhores resultados. Apesar da evidência positiva, os autores referem que a heterogeneidade metodológica entre estudos, bem como a predominância de delineamentos de caso único, limita a comparabilidade direta

entre resultados, o que pode ter induzido uma falsa sensação de que a mediação por pares não fosse tão eficaz.

Os resultados sintetizados pelos autores mostraram que os estudos que utilizaram *video modeling* apresentaram efeitos elevados na aquisição de competências sociais, sendo esta uma das categorias de intervenção com maior nível de suporte empírico dentro da meta-análise (PND médio de 84%). Em particular, observou-se que a *video modeling* conduziu a melhorias rápidas e claras em comportamentos como iniciações sociais, manutenção de interações e contacto com pares, com um grau de PND frequentemente superior ao das restantes abordagens analisadas.

Wang e Spillane (2009) referem que a *video modeling* apresenta-se como uma metodologia eficaz para crianças com PEA, devido à previsibilidade do formato de vídeo, a inexistência de exigências sociais ao longo do processo de aprendizagem e o recurso a modelos consistentes e livres de distrações. Além disso, vários estudos incluídos na revisão reportaram generalização dos comportamentos aprendidos para contextos naturais (como recreios ou salas de atividades) e manutenção dos ganhos após o fim da intervenção. Os autores reconhecem a necessidade de mais investigações que explorem a aplicação deste método em contextos inclusivos e com amostras maiores, dado que a maior parte dos estudos analisados foram de caso único.

Quanto ao recurso às *Social Stories* os autores verificaram que apresenta um nível de eficácia moderado na promoção de competências sociais (PND médio de 67%). Embora vários estudos incluídos na revisão tenham demonstrado melhorias em comportamentos como cumprimento de regras sociais, resposta a interações e redução de comportamentos inadequados, os efeitos observados foram menos consistentes e, em geral, inferiores aos obtidos por intervenções mais intensivas ou modeladas visualmente, como a *video modeling* ou a mediação por pares.

Para Wang e Spillane (2009), o que justifica esta variação é a grande dependência da qualidade da história, ou seja, intervenções mais ajustadas apresentavam narrativas mais organizadas, personalizadas, respeitando as diretrizes de Carol Gray (criadora das *Social Stories*). Em

contrapartida, estudos que recorrem a narrativas mais básicas ou sem associação às dificuldades específicas da criança revelaram resultados menos consistentes.

A meta-análise verificou que as *Social Stories* apresentam maior eficácia quando são dirigidas a comportamentos simples ou de pouca complexidade, do que para competências sociais mais elaboradas, como principiar ou manter conversações. Os autores destacam ainda que a generalização dos comportamentos aprendidos acontece, porém ocorre de forma menos consistente do que em intervenções que têm por base a modelagem.

Embora Wang e Spillane (2009) tenham consciência destas limitações, afirmam que as *Social Stories* constituem um recurso acessível, de baixo custo, de fácil implementação e que pode ser um complemento a outras abordagens. Contudo, os autores recomendam mais investigação com metodologias rigorosas, uma vez que muitos dos estudos incluídos apresentavam limitações, tais como amostras reduzidas, pouca informação sobre fidelidade de implementação e ausência de seguimento pós-intervenção.

Wang e Spilane (2009) concluem que as intervenções presentes nesta meta-análise demonstraram eficácia e sugerem que sejam usadas mais regularmente de modo a promover um melhor desenvolvimento social em crianças com PEA.

As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo revelam, de facto, imensas dificuldades no desenvolvimento das competências sociais (DSM-5-TR, 2022). Então, é de realçar a importância que uma intervenção poderá ter em pessoas com esta condição. Estas aptidões sociais podem e devem ser melhoradas através de estratégias implementadas por quem os rodeia, nomeadamente pais, terapeutas e professores. No estudo de Cruz et al. (2016), perante as dificuldades nas interações sociais, é de realçar a importância do apoio dos pais, porque quanto maior for esse apoio, melhor será a interação da criança com PEA com o mundo à sua volta e também o seu desempenho escolar.

Neste estudo de Cruz et al. (2016), os investigadores desenvolvem um estudo de caso qualitativo. Sendo a amostra constituída por 26 indivíduos (24 deles colegas da criança com PEA, sendo os restantes o seu professor e o seu pai), os investigadores desenvolveram

entrevistas a toda a amostra com o intuito de perceber quais os parâmetros onde a criança seria mais afetada socialmente, sendo eles a comunicação, o apoio dos pais, o brincar, a metodologia de ensino, as atividades de interesse e a resistência à mudança. Após as entrevistas, concluiu-se que um conjunto de medidas aplicadas à criança com PEA, nomeadamente o constante apoio dos pais em promover a socialização da criança (convidar colegas a frequentar a casa da criança com PEA) e a sua participação atividades extracurriculares (ATL), bem como o foco nas suas áreas de interesse (música e desenho) e a presença de um professor de Educação Especial durante o primeiro ano de escolaridade, revelaram-se bastante positivas no desenvolvimento social da criança. Atualmente, a criança já não necessita de professor de Educação Especial e encontra-se totalmente integrada na comunidade escolar.

Concluindo, as abordagens descritas acima (*video modeling*, *social stories* e mediação por pares) e o apoio parental e adequado às características da criança com PEA, são úteis para o desenvolvimento das competências sociais da criança com PEA e apresentam resultados positivos quando são implementadas. A intervenção mediada por pares e o apoio parental e adequado são intervenções focadas em trabalhar o contexto à volta da criança com PEA, de modo a torná-lo mais inclusivo. Já a *video modeling* e a *social stories* são abordagens que se direcionam para a mudança na criança, almejando que esta se adapte ao seu ambiente envolvente. Então, as primeiras apontam para que o ambiente se adapte à criança, enquanto as segundas intencionam para que a criança se adapte ao ambiente já existente.

3.2. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM PESSOAS COM PEA

Com o intuito de perceber qual método é o mais eficaz para este estudo de caso, abordam-se, de seguida, alguns programas de intervenção que auxiliaram pessoas com PEA no seu desenvolvimento.

Um método bastante aconselhado e recomendado para o auxílio da melhoria destas competências é a ABA (*Applied Behavior Analysis*). Inicialmente desenvolvida por Skinner no

século XX, e mais tarde, ainda no mesmo século, aprimorada por Ferster e DeMyer, consiste na modificação de comportamentos com base no condicionamento operante criado por Skinner. Comportamentos que desencadeiam acontecimentos positivos para a criança, como uma recompensa, são mais prováveis de serem repetidos, enquanto comportamentos com consequências negativas, como a privação de algo de que gostam, fará com que o comportamento seja cada vez menos frequente (Camargo & Rispoli, 2013). Assim, a ABA tenta perceber os parâmetros que podem influenciar o comportamento da criança. Sugere, não só mudar o antecedente do comportamento, ou seja, o acontecimento que pode ter desencadeado determinado comportamento, mas também adequar as consequências desse comportamento com o intuito de aumentar ou diminuir a frequência com que ocorre (Sugai et al., 2000).

A ABA, ao longo dos anos, tem sido cada vez mais associada à Perturbação do Espectro do Autismo. Estudos empíricos vieram a comprovar que a ABA revela resultados significativos no desenvolvimento das competências sociais destas crianças e adultos, bem como também em outras dificuldades apresentadas por esta perturbação. Ivar Lovaas (1987) concluiu que cerca de 90% das crianças obtêm evoluções no seu desenvolvimento através do uso desta terapia. Defende também que 47% das crianças se tornam indistinguíveis em comparação com pares com PEA, após a implementação da ABA (Lovaas, 1987). Neste estudo, com uma amostra de 38 crianças, Lovaas (1987) dividiu a amostra em dois grupos de 19 elementos, sendo um de controlo e o outro experimental. O grupo de controlo recebia apoio limitado, com algumas sessões de ABA que não ultrapassavam as 10 horas semanais. Já o grupo experimental recebia apoio mais intensivo, com 40 horas semanais de sessões de ABA, acesso a linguagem mais adequada e com constante reforço positivo. Os resultados do estudo revelaram que no grupo de controlo apenas 2% dos elementos apresentaram aumento do funcionamento intelectual e adaptativo, sendo que os restantes não apresentaram melhorias. Já o grupo experimental apresentou melhorias no funcionamento intelectual em 47% dos elementos, apresentando um QI > 85 e não necessitando de mais apoios. Os restantes elementos apresentaram melhorias, mas não tão significativas, pelo que ainda revelavam necessidades de apoio.

Petersen e Wainer (2011) apontam que os reforços após os comportamentos devem ser imediatos nas pessoas com PEA, adequando-se à idade e disposição da criança. Ressalvam que não se deve usar o reforço como um suborno à criança, isto é, sugerir primeiramente o reforço para conseguir o comportamento desejado. Então, é de notar que só se deve negociar com a criança um possível reforço se esta se recusar a demonstrar o comportamento. Resumindo, o comportamento desejado pelo adulto só é recompensado se realmente a criança o efetuar e não tentar o comportamento desejado através de um reforço prévio. Só assim se é fiel às condições impostas pela ABA, que se foca na aprendizagem de novos comportamentos. Petersen e Wainer ainda desmistificam a crença de que os reforços podem tornar-se dependências das pessoas. Isto só acontecerá se o adulto desencorajar inadequadamente as recompensas, ou seja, se existir uma ameaça de que a recompensa poderá ser excluída (Petersen & Wainer, 2011).

O *Friend-Ship*, outro programa focado na melhoria das competências sociais dos alunos com ou sem incapacidades, foi criado em 2019 resultante da investigação de quatro universidades europeias. Foi desenvolvido com o objetivo de criar uma ferramenta de auxílio aos professores para estes poderem avaliar a existência de redes sociais na sala de aula, relações entre os alunos e a sua inclusão social.

O programa consiste em 12 sessões, realizadas duas vezes por semana durante 6 semanas, com duração de 45-60 minutos cada. Em cada sessão são implementadas atividades que estimulam o aluno a adotar um papel ativo participando em atividades em grupo, dramatizações, atividade física e atividades relacionadas com arte, com o objetivo de reforçar parâmetros relativos às competências sociais, assim como as competências socioemocionais, o conhecimento auto emocional e perceber conceitos de diversidade (Aroni et al., 2022).

No estudo de Hassani et al. (2023), vários professores aplicaram este programa nas suas escolas. Estes testemunharam que os alunos tinham assimilado os valores que o programa transmitiu. O programa *Friend-Ship* contribuiu para o aumento das interações sociais, a inclusão de outros pares e a concretização de novas amizades.

Recentemente um estudo de Toulia et al. (2022) avaliou o impacto deste programa em escolas básicas em Portugal e na Grécia, cujo objetivo era interpretar as perceções dos professores sobre os resultados do programa nas interações sociais, inclusão e ambiente da turma. A amostra era constituída por 16 professores do 1.º ciclo, que aplicaram o programa em turmas compostas por alunos entre os 8 e os 12 anos, entre os quais crianças com necessidades educativas especiais. Antes da intervenção, os professores receberam formação específica para a implementação do *Friend-Ship*, que consistiu em 12 sessões de 45 a 60 minutos, realizadas duas vezes por semana ao longo de seis semanas. Foram desenvolvidas atividades como jogos de grupo, expressões de emoções, dramatizações, reflexões sobre a diversidade e resolução de problemas sociais. A recolha de dados baseou-se em entrevistas semiestruturadas realizadas antes e após a intervenção, bem como nos diários de implementação mantidos pelos professores. Os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa tendo em conta a análise temática, o que permitiu identificar padrões e tendências nas perceções dos docentes.

Os professores verificaram melhorias nas interações sociais entre pares, havendo maior cooperação, empatia, comunicação e participação de alunos inicialmente isolados. Observou-se uma mudança quanto ao ambiente da turma e houve um aumento da solidariedade, respeito e capacidade de resolução de conflitos.

O programa *Stay, Play and Talk* (English et al., 1997) é um programa de mediação entre pares dirigido a crianças ou adolescentes com problemas de socialização, nomeadamente a Perturbação do Espectro do Autismo. O seu objetivo é ajudar as pessoas com estes problemas a desenvolver capacidades de socialização, promover o conhecimento autoemocional e auxiliar na resolução de conflitos.

Usualmente, este programa requer a participação de pares sensibilizados para o problema da criança em questão. A criança alvo da intervenção irá ser ajudada por um colega (normalmente com desenvolvimento típico) a integrar-se nas atividades e a desenvolver competências sociais.

O programa é dividido por 3 fases: a primeira fase sendo o *Stay*, a segunda a *Play* e a última sendo a *Talk*. Na fase *Stay*, a criança alvo e os seus pares começam por usufruir do mesmo espaço, anteriormente preparado e controlado, enquanto o par acompanha a criança alvo pela sala. Nesta fase espera-se que o par esteja sempre por perto da criança alvo. Na segunda fase, denominada *Play*, o par é instruído para brincar com a criança alvo. São-lhe incutidos os valores do brincar e espera-se que o par perceba que deve brincar depois de ficar. Na última fase, *Talk*, o par usa a linguagem para interagir com a criança alvo. Perguntas sobre o que o outro está a fazer ou de que brinquedo gosta mais são tipos de interações desejadas (Barber et al., 2016).

Diversos estudos baseados neste programa foram desenvolvidos ao longo dos anos. Estudos como o de Odom e Strain (1986) defendem que a intervenção mediada por pares é tão eficaz como uma intervenção direta na criança alvo. Já Tsao e Odom (2006) elaboram um estudo em que usaram 4 crianças com desenvolvimento típico para ajudarem o seu irmão com Perturbação do Espectro do Autismo. Cada criança com desenvolvimento típico participou em aulas de consciencialização para as competências sociais, desenvolvendo aptidões como o contacto visual, a iniciação de conversas e pedidos ou oferta de ajudas. Como resultado, todas as crianças alvo demonstraram sinais de evolução, exibindo comportamentos de maior interação social.

Já Maich et al. (2018), no estudo que analisou o impacto que o programa *Stay, Play and Talk* pode ter em crianças com PEA, os resultados apuraram que as competências sociais destas crianças melhoram após a implementação do programa. O estudo conteve duas fases, sendo que a fase 1 contou com três crianças com PEA, e a fase 2 com nove crianças com PEA.

Os resultados da fase 1 foram apurados através de observação direta das crianças e de questionários feitos aos educadores das mesmas. Foram observados aumentos no número de interações sociais de duas das três crianças, no entanto os educadores afirmam que todas elas melhoraram aspetos relacionados com as competências sociais (Maich et al., 2018).

Os resultados da fase 2 demonstraram que as crianças, após a implementação do programa, aumentaram as interações durante o brincar e que reduziram os comportamentos de

isolamento e desatenção. Para medir estes parâmetros, foi usada a versão para professores da escala *Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS-T)*, que contém 32 itens de avaliação de competências sociais (Maich et al., 2018).

Após a análise destes três programas de intervenção, conclui-se que o mais adequado para estimular as competências sociais de crianças com PEA em idade pré-escolar é o programa *Stay, Play and Talk*. Este programa foca-se maioritariamente no desenvolvimento da socialização nestas crianças, envolvendo o auxílio dos seus pares. Como referido acima, Tsao e Odom (2006), através do seu estudo, confirmaram que, efetivamente, este programa demonstra sucesso e melhorias nas competências sociais das crianças com PEA.

Assim, baseado na análise acima e sendo a criança-alvo um indivíduo com PEA com dificuldades nas competências sociais, foi estabelecido que o programa *Stay, Play and Talk* irá ser o selecionado para intervir.

CAPÍTULO II. PLANOS E MÉTODOS

O presente trabalho centra-se na promoção das competências sociais de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em idade pré-escolar, integrada num contexto educativo inclusivo. Tendo em conta as dificuldades características na comunicação e na interação social, torna-se essencial recorrer a estratégias que favoreçam oportunidades naturais de contacto com os pares e que incentivem a participação ativa nas rotinas do grupo.

1. OBJETIVOS

A intervenção selecionada, o programa *Stay, Play and Talk*, surge como uma abordagem simples, estruturada e integrada no quotidiano escolar, permitindo avaliar de que forma a mediação pelos pares pode contribuir para o aumento da iniciativa social e da resposta da criança. É neste enquadramento que se definem os objetivos do estudo.

1.1. OBJETIVO GERAL

Este projeto tem como objetivo geral promover as competências sociais de uma criança em idade pré-escolar, diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, através da implementação do programa *Stay, Play and Talk*, contribuindo, assim, para robustecer a sua base de sustentação empírica.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir do Objetivo Geral definido para este trabalho foram operacionalizados três objetivos específicos, que conduziram a intervenção e a avaliação dos resultados obtidos:

- Estimular a capacidade de iniciar interações sociais em contexto de grupo, numa criança em idade pré-escolar diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, através da aplicação do programa *Stay, Play and Talk*.

- Fomentar a capacidade de manter e responder a interações sociais promovidas pelos pares, potenciando a inclusão da criança com PEA no quotidiano escolar.
- Desenvolver a competência comunicativa verbal da criança com PEA, incentivando a produção de respostas orais adequadas durante situações de interação social estruturadas e espontâneas.

2. MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

O desenho adotado foi um desenho experimental de caso-único do tipo AB com follow-up: fase A (*baseline/pré-teste*), fase B (implementação da intervenção *Stay, Play and Talk*) e fase de manutenção (follow-up). A fase A consistiu na recolha sistemática de dados observacionais do comportamento-alvo sem intervenção, com o propósito de estabelecer o nível e a variabilidade basais. A fase B correspondia à introdução do protocolo de intervenção, aplicado de forma sistemática segundo princípios do programa *Stay, Play, and Talk*. Após o término da intervenção recolheram-se medidas de *follow-up* passadas 3 semanas para avaliar a manutenção dos ganhos.

3. PARTICIPANTES E CONTEXTOS

Nesta secção são apresentados a criança-alvo do estudo e o contexto educativo onde decorreu a intervenção. A caracterização da criança, bem como a descrição do ambiente físico e social em que está inserida, constitui um passo essencial para compreender as necessidades identificadas, as oportunidades de interação existentes e as condições que sustentam a implementação do programa *Stay, Play and Talk*.

3.1. ESPAÇO

O Jardim de Infância apresenta 3 turmas, divididas por 3 educadoras e respetivas auxiliares. Contém espaço exterior de recreio com acesso a um escorrega e dois baloiços. Possui ainda um refeitório comum a todas as crianças no qual almoçam todas em simultâneo. As sessões foram implementadas no refeitório e as observações no recreio.

3.2. CRIANÇA-ALVO

A criança alvo deste trabalho, do sexo masculino, tinha 5 anos de idade no início da intervenção e um diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Pertencia a uma turma com 20 alunos, 10 rapazes e 10 meninas. Apresentava défices nas interações sociais, não conseguindo estabelecer um diálogo. Demonstrava dificuldade em manter o contacto visual com o outro e costumava isolar-se dos colegas no intervalo.

3.3. GRUPO-TURMA

Neste projeto os participantes foram as crianças da sua turma, com idades entre os 3 e os 6 anos. A turma era composta por 10 rapazes e 10 meninas, sendo que havia cinco crianças com 6 anos de idade, seis crianças com 5, quatro crianças com 4 e cinco com 3. Ao contrário de outros estabelecimentos, as crianças não estavam agrupadas por idade, ou seja, cada turma tinha elementos entre os 3 e os 6 anos de idade. O jardim de infância contava com 60 alunos, três educadoras e 6 auxiliares. O programa foi implementado apenas na turma da criança-alvo.

4. INSTRUMENTOS

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O programa *Stay, Play and Talk* (English et al., 1997) (ver ponto 3.2 da Revisão de Literatura) é um programa de mediação entre pares que intervém em crianças ou adolescentes com problemas de socialização, nomeadamente em casos de Perturbação do Espectro do Autismo. O seu objetivo é ajudar as pessoas com esta condição a desenvolver capacidades de socialização, promover o autoconhecimento emocional e auxiliar na resolução de conflitos.

GRELHA DE AVALIAÇÃO OBSERVACIONAL DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

A seguinte grelha foi elaborada pelo investigador e foi preenchida durante o processo de aplicação do programa de intervenção. Avaliava dois parâmetros das competências sociais, sendo eles a iniciação de interações com os pares e a resposta a interações iniciadas pelos pares. Em cada item, para avaliar quantitativamente, foi anotado num diário de bordo o número de vezes em que ocorria determinado comportamento num período de 15 minutos, a duração desses comportamentos e a percentagem de tempo útil de interação. Para avaliar qualitativamente foram descritos de forma detalhada os comportamentos.

1. A criança inicia a interação com os pares
2. Reage a interações por parte dos pares

Estes itens foram escolhidos pelo investigador pois avaliam, de uma forma central, as principais dificuldades da criança-alvo. Englobam vários sub-conceitos das competências sociais e são marcadores nucleares no que se refere à PEA.

A criança inicia a interação com os pares entende-se todo o tipo de interações que a criança possa ter. Desde comunicação verbal, como dirigir diretamente a palavra para o seu colega, pedir ajuda ou pedir para ir à casa de banho, até à comunicação não verbal, como demonstração de afeto com um abraço, demonstração de desagrado com alguns gestos mais agressivos e também iniciação de brincadeiras sem propriamente haver algum tipo de diálogo (correr junto com o colega ou andar no escorrega).

Na reação a interações dos pares, o mesmo se aplica, no entanto, quem começa essas interações são os pares. Chamar para brincar, dar a mão, correr junto, perguntar o que quer brincar, são alguns exemplos de interações que pares podem ter com a criança alvo.

TESTE SOCIOMÉTRICO

Um Teste Sociométrico tem como objetivo perceber a forma como uma criança está integrada no seu grupo. Pode definir também quais as ligações mais fortes e menos fortes de cada criança com os seus colegas e assim revelar qual a posição de cada criança no grupo de pares.

O método da nomeação de pares (*peer nomination*) é reconhecido como uma estratégia válida para avaliar relações e estatuto social em contextos educativos. Uma das suas maiores vantagens passa por se focar nas perceções dos elementos do grupo, conseguindo captar a realidade tal como é vivida no contexto escolar e não a partir da perspetiva de adultos (Cillesen & Marks, 2017).

Alguns estudos têm verificado a sua grande credibilidade, com indicadores como a *Social Preference* e o *Social Impact* a revelarem consistência e forte ligação com observações de comportamento (Terry & Coie, 1991). Assim, distinguem-se categorias como “populares”, “rejeitados”, “negligenciados” e “controversos”, o que favorece uma estruturação mais direcionada de intervenções sociais (Coie et al., 1982). É de salientar que este método tem revelado viabilidade em múltiplas faixas etárias, realçando a sua adaptabilidade e importância em diferentes contextos educativos (Bukowski et al., 2018).

O investigador decidiu optar por realizar um teste sociométrico baseado na nomeação de pares, por ser um método eficaz e ajustado ao contexto em que esta investigação se centra.

O teste usado neste projeto será o Teste Sociométrico elaborado por Weld e Northway (1999) denominado de “Três critérios/três escolhas”. É um teste baseado na nomeação de pares (*peer nomination*).

Neste teste são colocadas três situações às crianças: Brincar ao ar livre/na sala de aula, trabalhar na mesa e almoçar na cantina. As crianças devem definir quais os colegas com os quais mais gostam de partilhar estas situações. Para cada criança são apresentadas as fotografias de todos os elementos da turma e solicitar-se-á que apontem para o colega que preferem em cada situação.

Após a recolha das respostas, é possível verificar quais são as crianças mais “populares”, as crianças que têm mais afinidade com a criança alvo e também quais as crianças que a criança alvo mais gosta de ter por perto.

As crianças que a criança-alvo sinalizou serão os agentes máximos da intervenção, ajudando-a a estabelecer mais laços e a contribuir da melhor forma possível para o objetivo desta intervenção, que passará por perceber o impacto que o *“Stay, Play and Talk”* tem numa criança com PEA e no desenvolvimento das competências sociais.

CAPÍTULO III. PLANO DE AÇÃO

	Definição	Participantes	Instrumentos/materiais
Apresentação do projeto	Conversa com diretor do agrupamento	Diretor e investigador	_____
Consentimento informado	Entrega do consentimento informado à educadora	Educadora e Encarregados de Educação	21 exemplares do consentimento informado
Observação pré-teste	Escala criada pelo investigador	Criança alvo e restantes alunos do jardim de infância	Cronómetro e diário de bordo
Teste sociométrico	Teste sociométrico de Lindsay Weld e Mary Northway	Criança alvo e restantes alunos da sua turma	Fotografias de todos os membros da turma e diário de bordo
Sensibilização	2 sessões de sensibilização para a inclusão	Todos os alunos da turma	Livro “Quando o lápis e a borracha se juntaram” e várias maçãs de diferentes cores e tamanhos
Observação	Escala criada pelo investigador	Criança alvo e restantes alunos do jardim de infância	Cronómetro e diário de bordo
Stay	4 sessões Conceito de “ficar”	Criança alvo e crianças estabelecidas pelo teste sociométrico	Atividades de role play
Observação	Escala criada pelo investigador	Criança alvo e restantes alunos do jardim de infância	Cronómetro e diário de bordo
Play	Conceito de “jogar” 4 sessões	Criança alvo e crianças estabelecidas pelo teste sociométrico	Atividades de role play
Observação	Escala criada pelo investigador	Criança alvo e restantes alunos do jardim de infância	Cronómetro e diário de bordo
Talk	Conceito de “falar” 4 sessões	Criança alvo e crianças estabelecidas pelo teste sociométrico	Atividades de role play
Observação	Escala criada pelo investigador 4 sessões	Criança alvo e restantes alunos do jardim de infância	Cronómetro e diário de bordo

Tabela 1- Plano de ação

A tabela acima resume todas as fases do projeto de investigação. Este projeto de investigação conteve seis fases. Na primeira fase foi apresentado o projeto ao jardim de infância em que foi implementado. Instrumentos a utilizar, métodos abordados e todos os restantes procedimentos que a entidade necessitou saber para que tudo decorresse em conformidade foram apresentados para averiguar a disponibilidade da entidade.

Posteriormente, para seleção da amostra, foi elaborado um consentimento informado (Anexo 1) com todas as informações. Este foi facultado aos Encarregados de Educação para que pudessem autorizar a participação dos seus educandos no projeto.

Após este procedimento, e assim definidos os sujeitos e participantes do projeto, foi iniciada uma fase de observação. Nesta fase, com início em fevereiro, foi preenchida uma grelha de avaliação observacional de competências sociais com as competências a observar na criança alvo na interação com os seus pares. Esta fase inicial, antes da intervenção, aconteceu numa semana, onde o investigador foi uma manhã ao jardim de infância recolher estes dados. Nesta fase foram observados comportamentos sociais da criança no recreio e anotado o número de interações sociais estabelecidas em determinados períodos. Esta fase serviu também para averiguar se estavam reunidas todas as condições necessárias para a implementação deste programa de intervenção, tais como a capacidade de o espaço proporcionar atividades em grupo e de serem criados momentos em que as crianças interagissem entre si.

Na fase seguinte, foi implementado um teste sociométrico para concluir quais os pares que a criança alvo tem preferência e vice-versa. Estas preferências consistem na escolha que cada criança tem para brincar, trabalhar ou até almoçar e lanchar juntos. Este teste serviu para averiguar com que criança existe mais vinculação com a criança alvo. Após estarem definidos os principais laços vinculativos, as crianças escolhidas pela criança alvo foram os principais mediadores deste programa, apesar de que todos os seus colegas desempenharam um papel muito importante. A fase seguinte, de sensibilização, incluiu todas as crianças autorizadas a participar no projeto. Já na fase de implementação do programa *Stay, Play and Talk*, só participaram as crianças que apresentaram maior ligação com a criança-alvo, elegidas pelo teste sociométrico.

De seguida, a intervenção começou com o treino e consciencialização dos pares e da criança alvo. Foram elaboradas duas sessões de 30/45 minutos com o intuito de sensibilizar os pares a ter comportamentos básicos de socialização, assim como a consciencialização de que a criança alvo tem dificuldades na socialização e que tem de ser ajudada e incluída. Nesta fase, foram elaboradas atividades de *role play* em que as crianças tiveram de ter/adquirir a capacidade de se colocar no lugar do outro, bem como momentos de sensibilização apelando à diversidade e aceitação. Segue-se a primeira sessão do programa *Stay, Play and Talk*. Nesta fase, *Stay*, foi ensinado aos participantes como ficar com o seu amigo. Foi explicado como teriam de acompanhar a criança alvo nas atividades e como nunca a poderiam deixar sozinha.

As sessões direcionadas para o ensinamento da fase *Stay* tiveram a duração de 30 min e foram implementadas 2 vezes por semana durante duas semanas.

Na fase *Play*, o procedimento foi o mesmo. Foi explicado e ensinado aos participantes que deviam incluir a criança alvo nas atividades. Deveriam tomar a iniciativa de a chamar para brincarem juntos, almoçar/lanchar juntos e de a incluírem em brincadeiras de grupo, quer na sala, quer no recreio.

Na fase *Talk*, foi explicado aos participantes que deviam interagir com a criança alvo, fazendo perguntas como por exemplo: “que jogo é que gostas mais?” ou “qual é a tua cor preferida?”. Esta fase mais avançada serviu para estimular a capacidade de resposta da criança alvo e o desenvolvimento da sua comunicação verbal.

Estas três fases tiveram a duração de 6 semanas, sendo que cada uma durou 2 semanas com sessões bissemanais de 30 min. Durante este processo foi preenchida a grelha de observação já referida acima para ir anotando o desenvolvimento da criança.

1. OBSERVAÇÃO

Na fase de observação foi utilizada a grelha de observação elaborada pelo investigador. Foi preenchida 16 vezes ao longo de toda a implementação do projeto.

Número da observação	Cronologia da observação
1º a 4º	Antes de qualquer tipo de intervenção
5º	Após as duas sessões de sensibilização
6º e 7º	Após a primeira/segunda semana da fase <i>Stay</i>
8º e 9º	Após a primeira/segunda semana da fase <i>Play</i>
10º e 11º	Após a primeira/segunda semana da fase <i>Talk</i>
12º a 16º	Após 2 a 3 semanas desde a última avaliação

Tabela 2 - Cronologia das observações

2. DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

2.1 SENSIBILIZAÇÃO

As duas primeiras sessões do plano de intervenção, como já referido, foram sessões de sensibilização e aconteceram após uma semana de observação e da implementação do teste sociométrico.

Na primeira sessão, as crianças foram reunidas com o investigador e foi lida uma história sobre as diferenças de cada um e a sensibilização para a inclusão. No final, foram feitas questões sobre a história com o intuito de perceber se as crianças assimilaram o conteúdo partilhado e se aumentaram as noções de inclusão.

Na segunda sessão foram realizadas atividades mais práticas. Numa primeira atividade, foram expostas várias maçãs de diferentes formas e cores às crianças. De seguida, foram cortadas pela metade, revelando que todas as maçãs são iguais interiormente. Com esta atividade almejou-se que as crianças percebessem que, apesar das diferenças físicas de cada uma, acabamos por ser todos iguais e necessitamos todos da mesma atenção e respeito. No fim, com algumas perguntas, resumiu-se a atividade e averiguou-se se perceberam o que lhes foi transmitido.

2.2 STAY

Na primeira sessão da fase *stay*, o investigador ensinou e demonstrou no que consiste “ficar” com o seu colega. O investigador sugeriu às crianças que deviam permanecer constantemente ao lado da criança alvo. Foram dados exemplos práticos para as crianças perceberem quando deviam acompanhar a criança alvo, como por exemplo perguntar o que devem fazer quando a criança alvo se encontra sozinha na sala. Os colegas tinham de perceber que devem abordar a criança alvo e permanecer junto dela.

Nesta sessão, os colegas também foram instruídos para que abordassem a criança com algumas interações. Chamar pela criança alvo, chamar para brincar e deixá-la escolher a brincadeira ou o brinquedo foram exemplos de interações que os colegas iniciaram com a criança alvo.

Numa segunda sessão, o investigador fez-se passar pela criança alvo e perguntou aos colegas o que deviam fazer. As crianças acompanharam o investigador pela sala e o investigador elogiou as crianças de modo a aumentar o comportamento.

Na terceira sessão, todas as crianças (também a criança alvo) repetiram a atividade elaborada na segunda sessão, mas, desta vez, entre elas de modo a assimilarem melhor o conceito de *Stay*. As crianças desempenharam o papel de criança alvo e de colega, de modo que aprimoraram a capacidade de se colocarem no lugar do outro.

Na quarta e última sessão desta fase, foi feita uma revisão a todo o conceito de *Stay*. Foi relembrada a importância de permanecer perto do seu amigo e também da criança alvo. Foram feitas algumas perguntas de revisão para reavivar o conceito nas crianças e para perceber se este foi assimilado.

2.3 PLAY

Nesta fase, na primeira sessão, o investigador ensinou à turma o conceito de *Play*. Transmitiu-lhes que para brincar, as crianças devem estar perto da criança alvo e também brincar em conjunto. Isto envolve a partilha de brinquedos, o respeito pelo outro (esperar que o outro use o brinquedo para depois ser usado por si próprio), esperar que o outro inicie ou termine a brincadeira e também envolve o auxílio nas tarefas e nos jogos.

A segunda sessão iniciou com uma breve revisão sobre o conceito de *Play*. De seguida, foi feita uma atividade com o objetivo de pôr em prática os conhecimentos adquiridos. O investigador desempenhou o papel de criança alvo e começou a brincar sozinho. As crianças deslocaram-se para perto do investigador e começaram a brincar com este. Brincaram com os mesmos brinquedos e realizaram a mesma atividade que o investigador.

Na terceira sessão, foram as crianças, entre si, a realizar a mesma atividade que na segunda sessão. Algumas fizeram de criança alvo, enquanto outras fizeram de colegas e vice-versa. O investigador comentou o decorrer da atividade e elogiou o desempenho das crianças, pois foi de acordo com o conceito *Play*.

Na última sessão foi feita a revisão, não só do conceito de *Play*, mas também do *Stay*, com o objetivo de preparar as crianças para a próxima fase e de avaliar a assimilação e compreensão das duas fases anteriores. Foram feitas perguntas de revisão à semelhança da última sessão da fase *Stay*.

2.4 TALK

Na primeira sessão, o investigador deu a conhecer à turma o que é a fase *Talk*. Começou por aconselhar que quando as crianças ficam (*Stay*) e brincam (*Play*) com os amigos, também podem e devem falar (*Talk*) com eles. O investigador sugeriu maneiras de interagir como por exemplo perguntar o que o outro está a fazer ou se quer brincar com ela e incentivou a que o façam mesmo que a outra criança seja tímida ou envergonhada. Ainda nesta sessão, o investigador perguntou às crianças se conseguem pensar noutras interações que podem ter com os amigos, de forma a criar um diálogo entre criança e investigador.

Na segunda sessão e à semelhança das duas primeiras fases, o investigador colocou-se na pele da criança alvo, iniciou uma brincadeira sozinho e as crianças tiveram de tentar estabelecer um diálogo enquanto brincavam juntos.

Na terceira sessão o mesmo repetiu-se, mas desta vez foram as crianças a realizar a atividade entre si. As crianças usaram interações como chamar pelo nome do colega, cumprimentá-lo, comentar as ações do outro de forma positiva ou até sugerir outra brincadeira.

Concluindo, na última sessão resumiu-se todos os conceitos aprendidos ao longo de todo o projeto. Durante esta atividade foram colocadas, mais uma vez, perguntas de revisão para perceber o grau de atenção e assimilação ao longo da implementação do estudo. É de realçar que a criança alvo participou em todas as atividades desenvolvidas.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos ao longo das três fases do estudo — pré-teste, intervenção e pós-teste — relativas à implementação do programa *Stay, Play and Talk*, cujo objetivo consistiu em promover as competências sociais de uma criança em idade pré-escolar diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo.

1. RESULTADOS

Foram analisadas três dimensões principais: o número de interações iniciadas pela criança-alvo, as respostas a interações iniciadas pelos pares e a percentagem de tempo em que a criança se manteve em interação social durante as sessões de observação.

Durante a fase de pré-teste, composta por cinco observações, verificou-se uma baixa frequência de comportamentos de iniciação (ver gráfico 1) e de resposta (ver gráfico 2) por parte da criança-alvo, bem como uma reduzida percentagem de tempo em interação com os pares (ver gráfico 3). O número de iniciações variou entre quatro e oito por sessão, enquanto as respostas oscilaram entre uma e seis. A percentagem de tempo em interação manteve-se abaixo dos 25%, com o valor mais baixo (7%) registado na segunda sessão e o mais elevado (24%) na terceira. Observou-se ainda que, apesar de ligeiras variações ao longo desta fase, a criança apresentava uma participação social limitada e tendia a envolver-se em atividades paralelas ou isoladas.

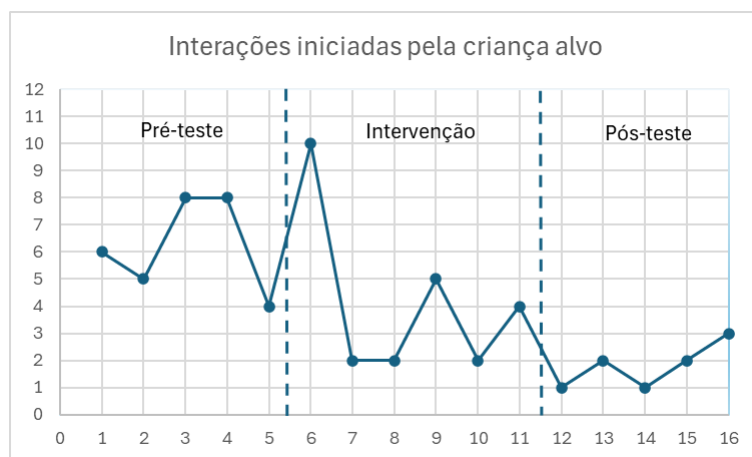


Gráfico 1 - Interações iniciadas pela criança-alvo

Na fase de intervenção, composta por seis semanas, observaram-se mudanças significativas nos comportamentos sociais da criança-alvo. O número de iniciações variou entre duas e dez por sessão, e as respostas entre seis e nove. Verificou-se um aumento da percentagem de tempo em interação, que passou de 21% na primeira sessão para 80% na quinta, mantendo níveis elevados (71%) na última semana. Ainda que o número de iniciações nem sempre tenha aumentado de forma consistente, observou-se uma melhoria clara na reciprocidade e na manutenção das interações, refletida no aumento das respostas da criança e na maior duração dos momentos de brincadeira conjunta. Estes resultados sugerem que a intervenção promoveu maior envolvimento social, maior tolerância à proximidade dos pares e maior interesse em partilhar atividades comuns.



Gráfico 2 - Respostas a interações dos pares

Na fase de pós-teste, realizada duas semanas após o término da intervenção, observou-se a manutenção dos ganhos alcançados. O número de iniciações variou entre uma e três por sessão, enquanto as respostas oscilaram entre três e sete. Apesar de uma ligeira redução nas iniciações, a criança continuou a responder com frequência elevada às interações dos colegas. A percentagem de tempo em interação manteve-se estável entre 60% e 78%, o que demonstra a consolidação das aprendizagens sociais adquiridas e a generalização das competências para momentos de brincadeira espontânea, sem apoio direto do adulto. A manutenção deste desempenho ao longo de cinco observações consecutivas indica que os comportamentos socialmente adequados foram integrados no repertório da criança, refletindo-se numa participação mais ativa e contínua nas atividades de grupo.

De forma global, a análise dos resultados evidencia uma evolução positiva nas três dimensões observadas. A criança-alvo aumentou o número e a qualidade das interações com os pares, demonstrando maior disponibilidade para comunicar, brincar e permanecer em contacto social. Verifica-se uma clara diferença entre a fase inicial e as fases subsequentes, tanto na frequência como na duração das interações, o que sustenta a eficácia do programa *Stay, Play and Talk* como estratégia promotora de competências sociais em contexto inclusivo.

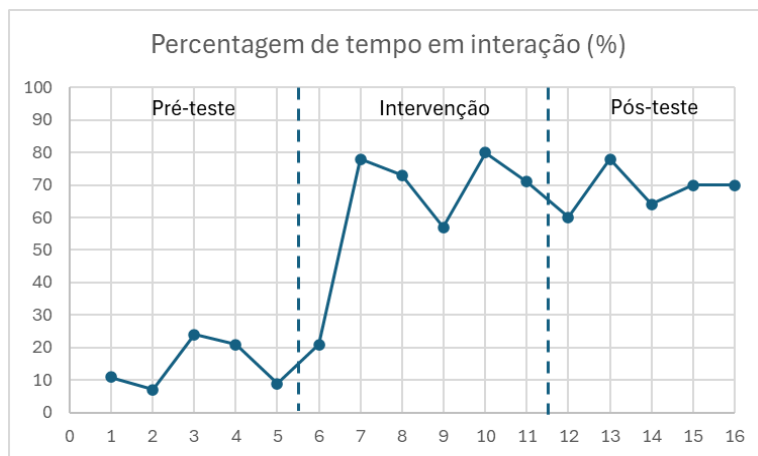


Gráfico 3 - Percentagem de tempo em interação

Traduzindo estes resultados para uma linguagem mais descritiva, é de realçar que alguns comportamentos evoluíram ao longo de toda a implementação do programa. Durante as observações pré-teste, a criança-alvo apresentou dificuldades em manter interações duradouras (ver gráfico 3). Quando um colega se aproximava para iniciar uma interação, a criança-alvo optava por interrompê-la e começava a correr sozinha pelo recinto do recreio, o que provocava um período muito reduzido de tempo em interação. Quando a criança-alvo procurava iniciar uma interação com um colega, esta não estabelecia um diálogo complexo. O seu objetivo era que este corresse com ele pelo recreio. A criança-alvo, ainda na fase de pré-teste, demonstrou alguns comportamentos agressivos, como empurrões e puxões de cabelo.

Na fase de intervenção são visíveis melhorias face a alguns comportamentos. As interações apresentavam mais complexidade, envolvendo diálogos com perguntas e respostas (o que

antes não acontecia), e duravam um período superior às interações verificadas na fase anterior. Os colegas participantes do programa aumentaram a procura pela criança-alvo, pelo que a maioria das interações eram com eles, o que aumentou o número de respostas da criança-alvo. Quanto aos comportamentos agressivos, a criança-alvo apresentou uma redução acentuada. Começou a procurar o contacto físico através do afeto, como abraços e beijos. Este comportamento sugere que os comportamentos agressivos anteriores poderiam ter sido uma tentativa de obter a atenção dos colegas e que, após consegui-la, passou a comportar-se de forma mais carinhosa.

Na fase de pós-teste, os colegas participantes do programa continuavam ativos na procura por iniciação de interações com a criança-alvo, mantendo assim uma percentagem de tempo em interação semelhante à fase de intervenção. As crianças participantes do programa mostraram assim a assimilação dos conceitos abordadas durante as sessões. A criança-alvo continuou sem demonstrar comportamentos agressivos e as suas interações mantiveram-se duradouras e complexas.

2. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos no presente estudo demonstram uma melhoria notória das competências sociais da criança com PEA após a implementação do programa *Stay, Play and Talk*. Observou-se um aumento consistente do tempo total em interação com os pares, bem como um aumento geral das respostas às iniciativas sociais dos colegas. Os ganhos mais acentuados verificaram-se sobretudo durante a fase de intervenção, tendo sido maioritariamente mantidos no pós-teste, o que sugere não apenas aquisição, mas também retenção das competências desenvolvidas.

Ao longo da fase de pré-teste a criança revelava níveis baixos de interação social, não só nas iniciações, como também nas respostas, indo ao encontro do padrão apresentado na literatura recente, que afirma que crianças com PEA demonstram dificuldades em envolver-se nas oportunidades de interação e na reciprocidade social (Kasari et al., 2016). Estes défices

têm origem numa baixa participação social em situações quotidianas como o recreio, onde a falta de apoio desafia a iniciação de interações (Chang & Locke., 2016).

Verificou-se um aumento considerável do tempo de interação, mostrando que estratégias simples, explícitas e organizadas utilizadas no *Stay, Play and Talk*, facilitam o acesso da criança às oportunidades de interação e promovem comportamentos de aproximação com os pares. A literatura revela que intervenções mediadas por pares provocam um aumento significativo das respostas, da atenção conjunta e da manutenção das interações em crianças com PEA (Kretzmann et al., 2015).

O aumento das respostas a interações dos pares ao longo das fases *Play* e *Talk* indicam que a criança-alvo teve acesso a vários tipos de interação, vindas dos pares voluntários. A literatura realça que quando os pares são aconselhados a adotar comportamentos facilitadores (como proximidade, partilha de atividades e iniciação de contactos), revelam-se agentes promotores das competências sociais de colegas com PEA (Watkins et al., 2019).

Outro resultado importante é o declínio das iniciações sociais espontâneas durante algumas sessões, contrastando com o aumento acentuado da responsividade. Este padrão é sustentado pela literatura, que realça que a responsividade é o primeiro componente social a ser melhorado em crianças com PEA, enquanto a iniciação espontânea pressupõe níveis mais elevados de compreensão social (Watkins et al., 2015). Assim, a estabilidade moderada das iniciações observada neste estudo não representa necessariamente um indicador negativo, pelo contrário, confirma que diferentes componentes das competências sociais podem evoluir em ritmos distintos.

É de referir que os efeitos positivos permaneceram no pós-teste, apesar de ter havido duas semanas sem qualquer suporte estruturado. Esta permanência corrobora evidências recentes de que intervenções mediadas por pares apresentam potencial para produzir efeitos duradouros, principalmente quando desenvolvidas em contextos naturais e de grande relevância social (Adams et al., 2012).

Resumindo, os resultados obtidos vão ao encontro de investigações que defendem que as intervenções mediadas por pares são uma prática com elevada evidência na promoção das competências sociais de crianças com PEA, nomeadamente resposta social, manutenção da interação e participação em atividades de grupo (Watkins et al., 2019). O presente estudo reforça, assim, a relevância do *Stay, Play and Talk* enquanto ferramenta acessível e eficaz, capaz de promover maior envolvimento social em crianças com competências sociais pouco desenvolvidas, contribuindo para a sua inclusão e bem-estar no contexto escolar.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo promover as competências sociais de uma criança em idade pré-escolar com Perturbação do Espectro do Autismo, através de uma intervenção mediada por pares implementada em contexto inclusivo. Considerando as dificuldades frequentemente associadas ao domínio social nas crianças com PEA (nomeadamente a iniciação e manutenção de interações sociais, a reciprocidade e a comunicação) procurou-se compreender até que ponto uma abordagem estruturada, naturalista e centrada no ambiente escolar poderia potenciar ganhos significativos no envolvimento social da criança-alvo.

Os resultados obtidos ao longo das três fases do estudo (pré-teste, intervenção e pós-teste) evidenciaram melhorias claras e consistentes. Constatou-se uma melhoria contínua não só nas respostas direcionadas aos pares como no tempo total de interação, acompanhado de uma diminuição de comportamentos desajustados. Apesar do número de iniciações ter revelado variações, notou-se que a criança apresentou maior envolvimento ativo nas dinâmicas de grupo, reagindo mais frequente e adequadamente às aproximações dos colegas. Estes resultados mostram que a intervenção, além de facilitar a participação social, também contribuiu para o desenvolvimento de comportamentos sociais mais sólidos ao longo do tempo.

As melhorias alcançadas ao longo da intervenção mantiveram-se na fase pós-teste, o que reforça a interpretação supramencionada, apesar da ausência de apoios estruturados. As intervenções mediadas por pares revelaram-se fundamentais para a estabilidade destes resultados visto que contribuíram para que o ambiente natural da criança funcionasse como um contexto de aprendizagem progressiva, oferecendo oportunidades sociais espontâneas e sustentáveis.

Assim, o estudo revela que intervenções breves e colaborativas têm um impacto consistente no desenvolvimento social de crianças com PEA, principalmente quando integradas na rotina escolar e sustentadas pela participação ativa dos colegas. Este estudo realça, desta forma, o

papel da educação inclusiva como forma de promover competências sociais, favorecendo expressivamente a participação e o bem-estar das crianças.

Ao finalizar este trabalho, percebo o quanto a psicomotricidade esteve presente em cada etapa, não apenas como base teórica, mas como lente que guiou a minha forma de interpretar os comportamentos, os progressos e as dificuldades das crianças. Trabalhar as competências sociais permitiu-me confirmar algo que já intuía enquanto psicomotricista: quando oferecemos espaços de relação seguros, atentos ao corpo e às emoções, abrimos caminho para mudanças reais na forma como a criança interage com o outro. Este estudo reforçou a minha convicção de que a psicomotricidade tem um papel fundamental na promoção de relações mais positivas e significativas, sejam elas no contexto educativo, clínico ou social. Sinto que este trabalho não só contribuiu para a minha formação, como também solidificou a certeza de que quero continuar a usar a psicomotricidade para ajudar as crianças a relacionarem-se melhor consigo próprias e com o mundo.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C., Lockton, E., Gaile, J., Earl, G., & Freed, J. (2012). Implementation of a manualized communication intervention for school-aged children with pragmatic and social communication needs in a randomized controlled trial: the Social Communication Intervention Project. *International journal of language & communication disorders*, 47(3), 245–256. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00147.x>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th Edition. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Anastasia Toulia, Silvia Alves, Elias Avramidis, Manuela Sanches-Ferreira, Monica Silveira-Maia, Qualitative evaluation of an intervention programme fostering students' social participation implemented by Greek and Portuguese elementary school teachers, *International Journal of Educational Research Open*, Volume 3, 2022, 100205, ISSN 2666-3740, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100205>.
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000814>)
- Angela B. Barber, Rachel W. Saffo, Ansley T. Gilpin, Lydia D. Craft, Howard Goldstein, Peers as clinicians: Examining the impact of Stay Play Talk on social communication in young preschoolers with autism, *Journal of Communication Disorders*, Volume 59, 2016, Pages 1-15
- Aroni, K., Toulia, A., Alves, S., Hassani, S., Heidrich, F., Franzen, K., ... & Avramidis, E. (2022). Programa de Intervenção FRIEND-SHIP-Manual.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. CUP Archive.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287.

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 2007, num. 10, p. 61-82.
- Boily, R., Kingston, S. E., & Montgomery, J. M. (2017). Trait and Ability Emotional Intelligence in Adolescents With and Without Autism Spectrum Disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3–4), 282–298. <https://doi.org/10.1177/0829573517717160>
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Camargo, S. P. H., & Rispoli, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista Educação Especial*, 26(47), 639-650.
- Cardoso, L., & Simões, C. (2012). A comunicação não-verbal entre professores de educação especial e pais de crianças/jovens com necessidades educativas especiais. *Gestão E Desenvolvimento*, (20), 129-149.
- Chang YC, Locke J. A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Res Autism Spectr Disord*. 2016 Jul;27:1-10. doi: 10.1016/j.rasd.2016.03.010. Epub 2016 Mar 26. PMID: 27807466; PMCID: PMC5087797.
- Charman, Tony, 'Why is joint attention a pivotal skill in autism?', in Uta Frith, and Elisabeth L Hill (eds), *Autism: Mind and Brain* (Oxford, 2004; online edn, Oxford Academic, 31 Oct. 2023),
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2017). Methodological choices in peer nomination research. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 63–83). The Guilford Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.

- Cook, Clayton & Gresham, Frank & Kern, Lee & Barreras, Ramon B & Thornton, Sage & Crews, Sherrell. (2008). Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or Behavioral Disorders A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders - J EMOTIONAL BEHAV DISORD.* 16. 131-144. 10.1177/1063426608314541.
- Cruz, C., Pereira, C., Ferreira, C., Santos, H., & Ribeiro, M. (2016). Criança Autista: Pais e Professores – Uma Parceria de Sucesso no Desenvolvimento de Competências. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, (39), 89-107. Retrieved from
- Demetriou, E. A., et al. (2019). Emotion recognition in autism spectrum disorder: A meta-analysis of facial and vocal emotion recognition. *Molecular Autism*, 9(1), 1-20.
- Denham, Susanne & Bassett, Hideko & Zinsser, Katherine & Wyatt, Todd. (2014). How Preschoolers' Social–Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development.* 23. 10.1002/icd.1840.
- Eigsti I-M, de Marchena AB, Schuh JM, Kelley E. Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Res Autism Spectr Disord.* 2011 Apr;5(2):681–91.
- Eisenberg, Nancy & Spinrad, Tracy & Morris, Amanda. (2002). Regulation, Resiliency, and Quality of Social Functioning. *Self and Identity - SELF IDENTITY.* 1. 121-128. 10.1080/152988602317319294.
- English, K., Goldstein, H., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Promoting Interactions among Preschoolers with and without Disabilities: Effects of a Buddy Skills- Training Program. *Exceptional Children*, 63(2), 229-243. (Original work published 1997)
- Frankel, F., Myatt, R., Sugar, C., Whitham, C., Gorospe, C. M., & Laugeson, E. (2010). A randomized controlled study of parent-assisted Children's Friendship Training with children having autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 827–842.

- Fuller, M., Kamans, E., van Vuuren, M., Wolfensberger, M., & de Jong, M. D. T. (2021). Conceptualizing Empathy Competence: A Professional Communication Perspective. *Journal of Business and Technical Communication*, 35(3), 333-368 (Original work published 2021)
- Gonçalves, C. A. B., & Castro, M. S. J. de. (2013). Propostas de intervenção fonoaudiológica no autismo infantil: revisão sistemática da literatura. *Distúrbios Da Comunicação*, 25(1). Recuperado de
- Gray, C. (1991). *Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information*. *Focus on Autistic Behavior*, 6(2), 1–10.
- Gray, C. (2010). *The New Social Story Book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16(1), 10-20.
- Hassani, S., Jakob, K., Schwab, S., Hellmich, F., Loeper, M., & Goerel, G. (2023). Fostering students' peer relationships through the classroom-based intervention FRIEND-SHIP. *Education 3-13*, 1–16.
- Howlin, P., Moss, P., Savage, S., Bolton, P., Rutter, M., & Charman, T. (2013). Social competence as a predictor of adult outcomes in autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 25(4), 1193–1202.
- Ileana Ninette Ruiz Monterroso. (2014). Los niveles de las dimensiones de inteligencia emocional en los alumnos de primero y quinto año de las carreras de psicología clínica e industrial de la jornada vespertina. URL.

- Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J., Gershon, B., & Greenwood, C. R. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 281–288.
- Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R., Landa, R., Lord, C., & King, B. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: a randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 57*(2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12460>
- Kretzmann, M., Shih, W., & Kasari, C. (2015). Improving peer engagement of children with autism on the school playground: a randomized controlled trial. *Behavior therapy, 46*(1), 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.03.006>
- Lindsey, E.W., & Colwell, M.J. (2013). Pretend and Physical Play: Links to Preschoolers' Affective Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly 59*(3), 330-360
- Little, S.G., Swangler, J., Akin-Little, A. (2017). Defining Social Skills. In: Matson, J. (eds) Handbook of Social Behavior and Skills in Children . Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3–9
- Maich, K., Hall, C. L., van Rhijn, T. M., & Squires, K. (2018). Investigating Stay, Play & Talk: A peer-mediated social skills intervention for young children with Autism Spectrum Disorder and other social challenges. *Exceptionality Education International, 28*(2), 82–104. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i2.7766>
- Manusov, V., & Patterson, M. L. (Eds.). (2006). *The Sage handbook of nonverbal communication*. Sage.

- Montagut-Asunción, M., Crespo-Martín, S., Pastor-Cerezuela, G., & D'Ocon-Giménez, A. (2022). Joint Attention and Its Relationship with Autism Risk Markers at 18 Months of Age. *Children, 9*(4), 556.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). *A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos (3.a Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*(1), 59–71.
- Petersen, C. S; Wainer, R. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Phillips, E. L. (1978). *The social skills basis of psychopathology: Alternatives to abnormal psychology and psychiatry*. Grune & Stratton.
- Quill, K.A., Bracken, K.N. & Fair, M.E. (2002). Assessment of Social and Communication 281 Skills. In K.A. Quill (Ed.), *Do-Watch-Listen-Say – Social and communication intervention for children with autism*. 4th ed. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211 (Original work published 1990)
- Schneider, K. (2019) What Does Competence Mean?. *Psychology, 10*, 1938-1958.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Steffen, B. F. ., de Paula, I. F. ., Martins, V. M. F. ., & López, M. L. . (2020). DIAGNÓSTICO PRECOCE DE AUTISMO: UMA REVISÃO LITERÁRIA. *EVISTA SAÚDE ULTIDISCIPLINAR, 6*(2).

- Sugai, G.; Lewis-Palmer, T.; Hagan-Burke, S. Overview of the functional behavioral assessment process. *Exceptionality*, v. 8, n. 3, p. 149-60, 2000.
- Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27(5), 867–880.
- Tiegerman-farber, E. (1997). Autism: learning to communicate. In D.K. Bernstein & E.Tiegerman-Farber (Eds), *Language and communication disorders in children*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., Fernández-Campoy, J. M., & Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4208.
- Tsao, L. L., & Odom, S. L. (2006). Sibling-Mediated Social Interaction Intervention for Young Children with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 106-123.
- Valenzuela-Aparicio, Yulieth Paola, Olivares-Sandoval, Shirley Karina, Figueroa-Ferrer, Elkin Manuel, Carrillo-Sierra, Sandra Milena, & Hernández-Lalinde, Juan. (2023). Relação entre a inteligência emocional e o bullying escolar em adolescentes. *Revista Eletrônica Educare*, 27(1), 470-486.
- Vitello, S., Greatorex, J., & Shaw, S. 2021. *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Cambridge University Press & Assessment.
- Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1996). Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices. *Behavioral Disorders*, 21(3), 253-255.
<https://doi.org/10.1177/019874299602100307> (Original work published 1996)

- Wang, P., & Spillane, A. (2009). Evidence-Based Social Skills Interventions for Children with Autism: A Meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(3), 318–342. <http://www.jstor.org/stable/24233478>
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological bulletin, 145*(5), 490–507. <https://doi.org/10.1037/bul0000190>
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G., Sigafos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(4), 1070–1083.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(4), 1070–1083. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>
- World Health Organization. (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed.; ICD-11)*.

ANEXOS

Anexo 1 - Consentimento informado

Este projeto terá como objetivo geral averiguar o efeito que o programa de intervenção mediado por pares “*Stay, Play and Talk*” tem no desenvolvimento das competências sociais de uma criança em idade pré-escolar, diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo. Está a ser desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação Especial, no Instituto Politécnico do Porto. O projeto será desenvolvido pelo investigador Hugo Alves e orientado pelo Professor Doutor Miguel Santos.

O projeto passará pela elaboração de sessões semanais ao longo de um determinado período e não terá interferência na atividade letiva dos envolvidos. As sessões serão de 30 minutos e terão como objetivo sensibilizar e desenvolver estratégias para que, quer os alunos com desenvolvimento típico, quer o aluno diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo, aprimorem as suas capacidades de socialização e de integração.

Haverá sessões de sensibilização em que será abordada a temática das diferenças individuais com o objetivo de a criança obter a capacidade de se colocar no lugar do outro e, assim, promover uma entreaajuda entre todos os envolvidos.

Nenhum dado pessoal será partilhado ao longo da elaboração deste projeto de investigação, nem serão captadas qualquer tipo de imagens ou vídeos.

Assim, eu, _____ (nome do Encarregado de Educação), declaro que autorizo o meu educando _____ (nome do educando) a participar neste projeto de investigação

M

MESTRADO

Educação Especial: Multifideliências e Problemas de Cognição

**Promoção das Competências Sociais,
através da interação com os pares, numa
criança com Perturbação do Espectro do
Autismo em idade pré-escolar, em
contexto inclusivo**

Hugo Daniel Esteves Alves

