



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO APLICADA
INSTITUTO PAR – CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO COMPORTAMENTO

**UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS E TREINO DE PARES PARA ENSINO DE
COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL A CRIANÇAS COM TEA**

AUTORA: BÁRBARA CLARA DA SILVA

ORIENTADOR: PROFº DR. FERNANDO CASSAS

SÃO PAULO, 2025

BÁRBARA CLARA DA SILVA

**UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS E TREINO DE PARES PARA ENSINO DE
COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL A CRIANÇAS COM TEA**

Projeto apresentado à Banca Examinadora do Instituto Par – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Análise do Comportamento Aplicada, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Cassas.

INSTITUTO PAR

São Paulo, 2025

Sumário

Resumo	6
Abstract	7
Introdução	8
Jogos teatrais	8
Habilidades sociais	9
Relação entre habilidades sociais e jogos teatrais	11
Pesquisa com pares neurotípicos	12
Limitações das pesquisas com jogos teatrais e comportamentos sociais	13
Proposta de método a partir dos problemas mencionados	16
Objetivo geral	16
Objetivos Específicos	16
Método	17
Participantes	17
Tabela 1	18
Participantes TEA por gênero, idade, diagnóstico, ano e pontuação da escala para detecção do nível de funcionamento do indivíduo com autismo	18
Tabela 2	18
Participantes neurotípicos por gênero e idade	18
Critérios de inclusão e exclusão	18
<i>Critérios de inclusão</i>	18
<i>Critério de exclusão</i>	19
Local, equipamentos e estímulos	20
Variáveis Experimentais	20
<i>Variável Dependente neuroatípicos</i>	20
Tabela 3	21
<i>Definição dos comportamentos alvos e medidas de registro dos participantes com TEA</i>	21
<i>Variável Dependente neurotípicos</i>	22
Tabela 4	22
<i>Definição dos comportamentos alvos dos pares e medidas de registro dos participantes neurotípicos</i>	22
<i>Variável Independente participantes neuroatípicos</i>	23
Tabela 5	23
<i>Jogos teatrais, comportamentos alvos endereçados por eles e referência</i>	23
<i>Variável Independente participantes neurotípicos</i>	24
Tabela 6	24

<i>Jogos teatrais e os respectivos SD, comportamento e consequência</i>	24
Procedimento	25
<i>Delineamento do estudo</i>	25
Tabela 7	26
<i>Fluxograma da pesquisa antes de ser apresentada ao contexto escolar</i>	26
Tabela 8	27
<i>Fluxograma da pesquisa modificado após contato com a escola</i>	27
Linha de Base	28
Condição Experimental: intervenção	28
<i>Treino participantes diagnosticados com TEA</i>	28
<i>Treino participantes neurotípicos</i>	29
Treino de observador	30
Acordo entre observadores	30
Integridade do procedimento	31
Medida de Validade Social – professora, ou pessoa responsável no momento do intervalo escolar	31
Análise dos dados	33
Questões do método x Contexto da aplicação	33
Tabela 9	36
<i>Definição dos comportamentos de estar junto, em paralelo e isolado e medidas de registro dos participantes com TEA e neurotípicos</i>	36
Resultados e discussão	36
Participantes com TEA e neurotípicos da mesma sala – Conjunto 1	37
Figura 1	37
Figura 2	40
Figura 4	44
Participantes neurotípicos de salas diferentes – Conjunto 2	45
Figura 6	47
Participante com TEA de sala diferente – Conjunto 3	48
Figura 7	48
Figura 8	50
Considerações finais	50
Referências	53
Apêndice 1 – Jogos teatrais utilizados aos pares neuroatípicos e respectivos comportamentos alvos adereçados por eles	58
Apêndice 2 – Cartilhas, vídeos e jogos teatrais utilizados aos participantes neurotípicos e respectivos comportamentos alvos adereçados por eles	61
Apêndice 3 – Questionário de Medida de Validade Social – Participante com TEA ..	66

Apêndice 4 – Questionário de Medida de Validade Social – Participante neurotípico	68
Apêndice 5 – Exemplo de sequência das atividades realizadas nas sessões experimentais	70
Apêndice 6 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TLCE) aos responsáveis – participantes TEA	71
Apêndice 7 - Termo de assentimento do(a) menor – participantes TEA	75
Apêndice 8 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TLCE) aos responsáveis – participantes neurotípicos	78
Apêndice 9 - Termo de assentimento do(a) menor – participantes neurotípicos	82
Apêndice 10 - Termo de assentimento da instituição	85
Apêndice 11 - Folhas de registro	88
Apêndice 12 – Escala Autónoma para La detección del Síndrome de asperger y el autismo de alto nível de funcionamiento	93
Escala para Detecção do nível de funcionamento do indivíduo com autismo	99
Apêndice 13 – Exemplo do Checklist de integridade do procedimento	104
Apêndice 14 – Formulário para os participantes	105
Apêndice 15 – Respostas o que é TEA pré e pós -ntervenção e respostas das perguntas base após os roteiros durante a intervenção com neurotípicos	106
Apêndice 16 – História social	115
Apêndice 17 – Recado as famílias antes de serem enviados o TCLE	116

Resumo

Intervenções são realizadas com indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) visando o aumento de repertórios de comunicação, sociais e comportamentos adaptativos. Há uma crescente literatura sobre jogos teatrais como recurso para ampliação de comportamentos de interação social. Pesquisas também têm focado nos efeitos do treino de pares neurotípicos no ambiente desses indivíduos. Este estudo verificou o efeito de jogos teatrais no ensino e aumento da frequência e duração de comportamentos de interação social em crianças com TEA durante o recreio escolar. Nove crianças participaram, sendo quatro diagnosticadas com TEA e cinco neurotípicas, entre 6 e 10 anos. A pesquisa utilizou delineamento ABA com linha de base, intervenção e observação pós-treino. As variáveis dependentes foram comportamentos sociais treinados individualmente e medidos durante o recreio; as variáveis independentes foram jogos teatrais com roteiros e semi-improvisos. Os resultados mostraram que alguns participantes aumentaram a interação social, enquanto outros comportamentos, como fazer comentários aos colegas, não apresentaram mudanças significativas. O Conjunto 1, onde pares neurotípicos da mesma sala também foram treinados, apresentou mais oportunidades de interação em comparação aos demais conjuntos, nos quais duas crianças neurotípicas foram treinadas, e no outro, onde um menino autista recebeu intervenção. Apesar desses achados, a pesquisa teve limitações, como mudanças no planejamento de acordo com solicitações do contexto escolar. Sugere-se que os próximos estudos realizem treinos em duplas, trios ou grupos, ao invés de treino individual, abordem o bullying escolar e ofereçam psicoeducação sobre o próprio diagnóstico para indivíduos com TEA.

Palavras-chave: Drama and Autism; Social Skills and Autism; Role Playing and ASD/autismo; Interacción Social and autista.

Abstract

Interventions are conducted with individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) aiming to increase communication, social skills, and adaptive behaviors. There is a growing body of literature on theatrical games as a resource to enhance social interaction behaviors. Research also focuses increasingly on the effects of training neurotypical peers in the environment of these individuals. This study examined the effect of theatrical games on teaching and increasing the frequency and duration of social interaction behaviors in children with ASD during school recess. Nine children participated, five diagnosed with ASD and five neurotypical, aged between 6 and 10 years. The research used an ABA design with baseline, intervention, and post-training observation. Dependent variables were social behaviors trained individually and measured during recess; independent variables were theatrical games with scripts and semi-improvisations. Results showed that some participants increased social interaction, while other behaviors, like making comments to peers, did not show significant changes. Group 1, where neurotypical peers from the same class were also trained, presented more interaction opportunities compared to the other groups, where two neurotypical children were trained, and another where one autistic boy received intervention. Despite these findings, the research had limitations, such as changes in planning according to school context requests. Future studies should conduct training in pairs, trios, or groups instead of individual training, address school bullying, and provide psychoeducation about the diagnosis to individuals with ASD.

Keywords: Drama and Autism; Social Skills and Autism, Role Playing and ASD/autismo; Interacción Social and autista.

Introdução

O teatro é descrito por Corbett, et al (2016) como processo interativo entre duas ou mais pessoas, tendo como elemento principal a atuação. E os jogos teatrais são entendidos como conjunto de atividades, que incluem role-playing, improvisação de histórias e criação de personagens. A autora ainda aponta que tais atividades podem ajudar no aumento do repertório de comportamentos sociais em crianças que apresentam déficits na comunicação e interação social (e.g. transtorno do espectro autista - TEA), como observar a ação dos outros, identificar e nomear sentimentos. A seguir foram explicitados: definição de jogos teatrais – é importante ressaltar que na literatura encontra-se nomes variados como drama, teatro, oficina de teatro, jogos sócio dramáticos, optou-se por nessa pesquisa utilizar apenas o nome jogos teatrais; definição de habilidades sociais; relação entre jogos teatrais e habilidades sociais; e por fim, as lacunas encontradas na literatura da área que justificam a presente pesquisa.

Jogos teatrais

Os autores Goldstein e Cisar (1992) explicitam jogos teatrais com exemplos de papéis a serem interpretados, então, os indivíduos se relacionam entre si e possuem papéis compatíveis com o contexto apresentado. Por exemplo, numa situação de loja, um participante desempenha o papel de vendedor e outro, o de cliente; ou em um roteiro (script) de show de mágica em que um indivíduo representa o papel de mágico e, o outro, do espectador.

Guli (2004) relata em sua pesquisa o jogo do espelho, considera um jogo de teatro tradicional, e descreve como “duas crianças se encaram e silenciosamente espelham os movimentos uma da outra” (pp.92), a pesquisadora utilizou vários outros jogos, por exemplo, jogo do nome, câmera lenta e rápida e congelar, jogo “Diga Com Sentimento”, jogo de “dar presentes”, que consiste nas crianças fingirem entregar e receber presentes uns dos outros.

O estudo de Ulrich (2012) implementou jogos teatrais com histórias narradas, improvisações e pantomimas, como o movimento dos animais, no qual o pesquisador lê uma história de animais e dá instruções para cada bicho narrado, como a cobra rastejar, a criança precisa seguir a instrução de imitar uma cobra e desligar pelo chão. Há outros jogos que também contemplam instruções do adulto, por exemplo, jogo simbólico do carro, dança e congela, representação da história da caça ao urso.

Neufeld (2012) vai na mesma direção dos estudos mencionados e utilizou improvisações semiestruturadas e outros jogos motores como o círculo do relâmpago, bola do som, jogar bola imaginária, passe a palma. No início fazia uma conversa inicial e brincadeira livre ao final. Outros estudos também realizaram conversas iniciais, e de jogos teatrais utilizaram: improvisações, pantomimas, criação de adereços, seguimento de instruções em histórias, seguimento de roteiros, construção de cenários, troca de papéis, role-play (Mpella, Evaggelinou, Koidou, & Tsigilis, 2019; Naniwadekar, Ravi, & Sreevidya, 2016; Poveda, Rojas, & Bermúdez, 2020; Reading, et al, 2016; Corbett, et al, 2016; Celume, Goldstein-Besançond, & Zenasnia, 2020; Beadle-Brown, et al, 2017; Lerner, Mikami, & Levine, 2010). Todos os estudos mencionados fizeram uso dos jogos teatrais como variável independente em crianças e/ou jovens com TEA para o aumento das habilidades sociais.

Habilidades sociais

As habilidades sociais, pela perspectiva da análise do comportamento, são comportamentos sociais, definido por Skinner (2003) como “o comportamento de duas ou mais pessoas em relação a uma outra ou em conjunto em relação ao ambiente comum” (pp.325). Assim sendo, observa-se relação funcional entre as respostas emitidas por um indivíduo que está interagindo com o ambiente social. O comportamento de uma pessoa pode ser estímulo antecedente ou conseqüente para o outro indivíduo, o que poderá aumentar ou

diminuir a probabilidade de tais comportamentos sociais ocorrerem novamente (Del Prette & Del Prette, 2010).

O autor Neufeld (2012) definiu várias classes de respostas como comportamentos sociais e as descreveu mais detalhadamente, a seguir foram descritas de forma sucinta:

1) Definição comportamental da dimensão do brincar social (relação a brincar em conjunto ou não): brincar sozinho; orientar-se como observador; brincar em paralelo ou próximo; e brincar com foco em comum. Um exemplo da descrição operacional do brincar em paralelo: “A criança brinca de forma independente ao lado do que com outras crianças. Há uso simultâneo do mesmo espaço de jogo ou materiais semelhantes dos pares, criança pode ocasionalmente imitar, fazer pedidos ou mostrar objetos.” (pp. 27, tradução livre).

2) Definição comportamental da dimensão do brincar simbólico: brincar não engajado; manipulação do objeto; brincar funcional; faz de conta e encenação.

3) Comportamentos de iniciação social: apontar, mostrar, dar algo, tocar no outro, emitir comentários, etc.

Na mesma direção dos autores anteriores, Reading, et al (2016) elencaram classes de respostas, sendo elas:

1) Uso da Linguagem e Conversação: inicia a conversa, mantém conversa, gesticula e compartilha experiências;

2) Capacidade de resposta sociais: Faz contato visual, emite cumprimentos, respostas de polidez, exhibe emoções apropriadas, aceita elogios, responde às instruções, e emite humor em situações apropriadas;

3) Perspectiva dos Outros: compreende erros pessoais e dos outros, mostra interesse pelos outros, emite perguntas de preocupação pelos outros, oferece ajuda, aceita críticas e reconhece a perspectiva dos outros;

4) Participação e Cooperação: reveza em turnos, faz e estabelece amizades, compartilha objetos, participa de grupos, faz trabalho em equipe, identifica emoções, e utiliza estratégias para se acalmar.

Ulrich (2012) diferentemente dos autores anteriores, elencou apenas dois comportamentos sociais:

1) Iniciação: engajar com voz ou gesto para evocar resposta social, atenção ou acesso a objetos/atividades com os pais.

2) Contato visual: “a criança direciona seu olhar para olhar diretamente nos olhos de seus pais por dois segundos ou mais”¹ (pg. 86, tradução livre).

Relação entre habilidades sociais e jogos teatrais

A pesquisa de Guli, Semrud-Clikeman, Lerner e Britton (2013) utilizou jogos teatrais com o programa *Social Competence Intervention Program (SCIP)* com o objetivo de aumentar habilidades sociais, citadas como: funcionamento social, competências sociais e a interação social. Foram 39 crianças e jovens de 8 a 14 anos diagnosticados com TEA ou outros transtornos (TDAH e TANV), Os resultados do estudo apontaram mudança nos dados de interação social em ambiente natural (parque) e diminuição do brincar sozinho observado diretamente em ambiente escolar. Em relação ao que foi observado pelos pais, 75% relataram mudanças significativas nas relações interpessoais, aumento da empatia e maior autocontrole. E a maioria dos participantes afirmaram responder melhor às pistas não verbais do comportamento do outro, por exemplo, entender a linguagem corporal dos pares.

Silva e Da Hora (2021) tiveram como objetivo verificar o efeito de um programa com 12 jogos teatrais nos comportamentos relacionados a interação social (Iniciar interação com o colega, participar de jogos de faz de conta ou encenação com o par, responder a pedidos dos pares, fazer solicitações ou perguntas aos colegas, responder perguntas realizadas pelos pares

¹ The child directs their eye gaze to look directly into their parent's eyes for two seconds or more.

e esperar a vez) de quatro crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idade de 5 e 6 anos. A pesquisa utilizou o delineamento de pré intervenção (linha de base em ambiente natural - parquinho), intervenção e pós treino (observação no parquinho), os comportamentos foram mensurados no brincar livre das crianças ao final de cada sessão de treino. Verificou-se que a maioria dos participantes apresentaram aumento das respostas de brincar com foco comum e paralelo, diminuição em brincar solitário, e participar de faz de conta teve variações entre os participantes. Por fim, o estudo apontou que os jogos teatrais indicaram o efeito de ensinar e aumentar comportamentos de interação social em alguns participantes.

Pesquisa com pares neurotípicos

Para os comportamentos sociais e verbais serem mantidos e modelados no repertório de um indivíduo, existe a necessidade da participação de outras pessoas funcionando como ambiente para esse indivíduo (Skinner, 1989). Nesse sentido, Andreozzi (2017) verificou que algumas pesquisas têm utilizado a inclusão de pares neurotípicos, que podem fazer mediação ou o próprio treino dessas crianças. Os pares conseguem se tornar parceiros sociais e fornecerem reforços para os comportamentos sociais adequados dos colegas dentro do espectro autista, podendo inclusive, ampliar aceitação e competências socioemocionais (Florêncio, 2020).

O estudo de Corbett et al., (2016) descreveu a intervenção chamada de *SENSE Theatre*, que consistiu em treinamento de indivíduos neurotípicos para dar modelo a jovens com TEA. A pesquisa foi composta por jogos teatrais, técnicas de modelagem, interpretação de papéis e realização de peça teatral para verificar o efeito em comportamentos-alvos de cognição social, interação e funcionamento social nos participantes com TEA. Participaram do estudo 30 indivíduos com TEA, de 8 a 17 anos. Os resultados do estudo apontaram que houve melhora na cognição social, teoria da mente, comunicação social no ambiente domiciliar e comunitário para o grupo de adolescentes que recebeu a intervenção.

Os autores Kasari, Fuller, Locke e Gulsrud (2012) afirmam que a intervenção mediada por pares no ambiente escolar foi efetiva se comparada a outras intervenções, pois aumentou a frequência de interação e maior envolvimento social e obtiveram melhor generalização. Koegel, Kukiakose, Singh e Koegel (2012) corroboram com os dados anteriores, pois relataram a dificuldade das crianças com TEA de manter os comportamentos sociais após o treino pela questão da generalização, eles indicam a necessidade de as pesquisas ocorrerem na escola, utilizando o recreio como possibilidade para trabalhar comportamentos de iniciação social direcionados aos pares neurotípicos.

Limitações das pesquisas com jogos teatrais e comportamentos sociais

Verificou-se que, apesar de várias publicações mencionadas nessa introdução (Guli, Semrud-Clikeman, Lerner e Britton, 2013; Neufeld, 2012; Ulrich, 2012; Guli, 2004; Goldstein, & Cisar, 1992; Corbett, et al, 2016; Mpella, Evaggelinou, Koidou, & Tsigilis, 2019; Naniwadekar, Ravi, & Sreevidya, 2016; Reading, et al, 2016; Poveda, Rojas, & Bermúdez, 2020; Celume, Goldstein, Besançon, & Zenasnia, 2020; Beadle-Brown, et al, 2017; Kim, & Boyns, 2015; Lerner, Mikami, & Levine, 2010) apontarem mudanças significativas no comportamento social de indivíduos com TEA utilizando intervenção com jogos teatrais, a grande maioria apresenta problemas em relação a definição de comportamento alvo, como inserir classes de comportamentos amplos e não definir com precisão a variável dependente. Em relação as medidas, utilizarem apenas questionários e medidas de autorrelato, sem a observação direta do participante e pouca descrição sobre os delineamentos, gerando possíveis ameaças a validade interna e externa e baixa generalidade dos estudos, como mostrado a seguir.

Os problemas de definição e operacionalização de comportamento alvo foram encontrados em várias pesquisas (Mpella, Evaggelinou, Koidou e Tsigilis, 2019; Naniwadekar, Ravi, e Sreevidya, 2016; Celume, Goldstein, Besançon e Zenasnia, 2020;

Guli, Semrud-Clikeman, Lerner e Britton, 2013; Neufeld, 2012; Ulrich, 2012; Guli, 2004).

As variáveis dependentes foram descritas como: consciência social, atenção conjunta, brincar com os pares neurotípicos, habilidades socioemocionais e pré-acadêmicas, teoria da mente e comportamento colaborativo. Como pode ser visto, foram elencadas classes de comportamentos que precisariam garantir precisão na descrição, ou seja, especificar a ação esperada, que implicaria em qualquer observador identificar se o comportamento está ocorrendo ou não.

Dessa forma, pode ser encontrado problema com a validade interna e possível dificuldade em os estudos serem replicados (Kazdin, 2011). Em pesquisas da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) sugere-se sete dimensões para que seja possível replicação, e duas delas refere-se a crítica acima, comportamental e tecnológica, ou seja, para que os comportamentos sejam observados e mensurados, necessita de operacionalização da variável dependente (Baer, Wolf & Risley, 1968).

Em relação as medidas, oito pesquisas utilizaram apenas questionários, escalas de classificação e entrevistas com os cuidadores e/ou participantes (Poveda, Rojas, & Bermúdez, 2020; Naniwadekar, Ravi, & Sreevidya, 2016; Reading, et al, 2016; Beadle-Brown, et al, 2017; Corbett, et al., 2016; Lerner, Mikami, & Levine, 2010; Mpella, Evaggelinou, Koidou, & Tsigili, 2019; Celume, Goldstein, Besançon & Zenasnia, 2020). Os pesquisadores Kim e Boyns (2015) empregaram questionários e observação estruturada, e Goldstein e Cisar (1992) coletaram dados com registro de intervalo em observações diretas dos participantes. Kazdin (2011), elenca algumas ameaças a validade interna dos estudos dentre elas: 1) história e maturação do participante, que consiste em eventos que ocorrem na vida do participante e 2) repetição de avaliação, que presume que quando o participante é exposto muitas vezes a determinados testes, ele pode adaptar-se a eles e modificar suas respostas. Em ambas as situações, podem ocorrer dificuldade na replicabilidade e generalidade da pesquisa. Além de

ser retomada a dimensão comportamental (Baer, Wolf & Risley, 1968), no qual apenas dois estudos recorreram a observação direta para mensurar os comportamentos- alvos.

Sobre o delineamento dos estudos, um estudo (Mpella, Evaggelinou, Koidou, e Tsigili, 2019) explicita apenas que foi realizado em grupo, mas não deixa claro o delineamento proposto, além de não ser realizada a linha de base, para ser considerado um estudo A-B, eles mostraram somente a intervenção. Quatro estudos utilizaram grupo controle e experimental (Naniwadekar, Ravi, & Sreevidya, 2016; Reading, et al, 2016, Celume, Goldstein, Besançon & Zenasnia, 2020; Lerner, Mikami, & Levine, 2010), entretanto, não especificaram como foi realizada a escolha dos participantes para cada grupo e qual eram as atividades realizadas pelo grupo controle.

Pode-se encontrar ameaça a validade interna, por alguns delineamentos não serem bem descritos, pode ocorrer difusão do tratamento, ou seja, o tratamento ser administrado inadvertidamente, podendo ocorrer falhas nas fases de experimentação e/ou linha de base LB, e o tratamento pode ser subestimado (Kazdin, 2011). Baer, Wolf e Risley (1968) definem como dimensão analítica, em que os desenhos do estudo são controlados de maneira confiável, com o manuseio de alguns delineamentos como o de reversão, linha de base múltipla, mudança de condições, tratamentos alternados, entre outros.

É importante mencionar que apenas quatro estudos (Goldstein e Cisar, 1992; Ulrich, 2012; Neulfeld, 2012; Corbett et al., 2016) relatam utilizar estratégias da análise do comportamento aplicada (ABA) como videomodelação, modelação, intervenção mediada por pares, reforço tangível e social. E se aproximam-se das sete dimensões mencionadas por Baer, Wolf e Risley (1968). As outras pesquisas não são da área da análise do comportamento Guli, Semrud-Clikeman, Lerner e Britton, 2013; Guli, 2004; Mpella, Evaggelinou, Koidou, & Tsigilis, 2019; Naniwadekar, Ravi, & Sreevidya, 2016; Reading, et

al, 2016; Poveda, Rojas, & Bermúdez, 2020; Celume, Goldstein, Besançon, & Zenasnia, 2020; Beadle-Brown, et al, 2017; Kim, & Boyns, 2015; Lerner, Mikami, & Levine, 2010

Proposta de método a partir dos problemas mencionados

O presente projeto teve como proposta que os comportamentos alvos fossem operacionalizados, ou seja, garantindo precisão do comportamento a ser observado; os procedimentos e métodos com descrição clara, contendo quantidade e duração das sessões, quantidade e idade dos participantes, especificação dos jogos teatrais utilizados, realização de linha de base com observação dos participantes em ambiente natural, estruturação das sessões de treino, e medidas dos dados especificadas, para possível replicação por outras pesquisas. Além da verificação do efeito de jogos teatrais no ensino de comportamentos de interação social de a crianças com TEA.

Objetivo geral

Verificar o efeito de jogos teatrais no ensino e/ou aumento de frequência e duração de comportamentos de interação social de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com os pares neurotípicos durante o recreio escolar.

Objetivos Específicos

1. Treinar individualmente em sala separada um participante neurotípico por vez para responder a interações sociais dos participantes com TEA;
2. Treinar individualmente em sala separada um participante neurotípico por vez para oferecer oportunidades de interação social aos participantes com TEA;
3. Treinar individualmente em sala separada um participante com TEA por vez para emitir comportamentos sociais.
4. Através de observação direta durante o recreio, verificar se houve aumento de comportamentos de interação social dos participantes com TEA a partir do treino individual.

5. Verificar se o treino implementado com os participantes neurotípicos interfere no comportamento de interação social dos participantes com TEA durante o recreio.
6. Verificar se há diferença quando o treino ocorre com crianças com TEA e pares da mesma sala ou individualmente.

Método

Participantes

A princípio a pesquisa foi iniciada com 10 crianças, sendo 5 diagnosticadas com TEA de nível 1 de suporte (avaliado pela escala do apêndice 12), com idades entre 6 e 10 anos e 5 crianças neurotípicas entre 6 e 10 anos.

O treino ocorreu individualmente com cada criança e foram escolhidas, com indicação da equipe escolar, 5 salas diferentes de uma escola e foram separados da seguinte forma:

Conjunto 1 - Treino individual com 3 participantes TEA e treino individual com 3 participantes típicos da mesma sala (6 crianças da mesma sala de aula);

Conjunto 2- Treino individual de 2 participantes neurotípicos de salas diferentes que tivessem convívio escolar com indivíduo TEA; e

Conjunto 3 - Treino individual de 2 participantes TEA de salas diferentes.

A escolha foi feita dessa forma visando amplitude e generalidade do estudo, visto que foi verificado se houve diferença na estrutura proposta. A amostra foi por conveniência e os participantes são residentes do estado de São Paulo e estudantes de uma escola pública.

Entretanto, após a finalização do treino, a pesquisadora foi informada que o participante 4 mudou-se de cidade, dessa forma, foi retirado do estudo, ficando apenas 9 participantes.

Participaram do estudo quatro crianças com TEA do gênero masculino, e uma do gênero feminino, as idades variaram entre 8 e 9 anos. E participaram três crianças neurotípicas do gênero masculino e duas do gênero feminino, com idades entre 6 e 10 anos. A todos os participantes foram dados nomes fictícios e aleatórios, respeitando o sigilo e confidencialidade da pesquisa para com os envolvidos.

Tabela 1

Participantes TEA por gênero, idade, diagnóstico, ano e pontuação da escala para detecção do nível de funcionamento do indivíduo com autismo

Participantes	Gênero	Idade	Diagnóstico(s)	Ano do diagnóstico	Escala preenchida pela família nível 1 de funcionamento > 36, máximo 72
P1 Júlia	Feminino	9 e 8 meses	TEA TDAH TAG	2017	44
P2 Heitor	Masculino	9 e 11 meses	TEA	2022	53
P3 Raul	Masculino	9 e 5 meses	TEA	2019	54
P5 Joaquim	Masculino	8 e 11 meses	TEA TDAH	2023	40

Tabela 2

Participantes neurotípicos por gênero e idade

Participantes	Gênero	Idade
P6 Wesley	Masculino	6
P7 Roberto	Masculino	10
P8 Letícia	Feminino	8
P9 Pamela	Feminino	9
P10 João	Masculino	9

Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão

Os participantes foram incluídos na pesquisa com os critérios de inclusão: (a) após a autorização dos respectivos responsáveis legais, que assinaram um Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo 6); (b) o participante (menor de idade) assentiu na participação da pesquisa.

Para os participantes com TEA: (a) comunicar-se funcionalmente com a utilização da fala ou de comunicação alternativa aumentativa (CAA); (b) comportamentos de ouvinte adquiridos, como seguir instruções do adulto; (c) brincar com brinquedos funcionalmente (com a função dos objetos); (d) nível 1 de suporte (verificado com escala do apêndice 10); e por fim, (e) apresentar dificuldades sociais com os pares, de acordo com a sugestão da equipe pedagógica.

Para os participantes neurotípicos: (a) ter pares com diagnóstico de TEA na sala de aula.

Critério de exclusão

Foram adotados como critérios de exclusão para todos os participantes: (a) presença das seguintes comorbidades diagnosticadas: deficiência intelectual, apraxia, transtorno opositor desafiador (TOD), tais critérios foram averiguados por um breve formulário preenchido pela família (apêndice 14); (b) comprometimento motor adquirido a partir de algum acidente sofrido anteriormente; e (c) ter como língua mãe/nativa qualquer outro idioma que não fosse o português; (d) apresentar comportamentos interferentes em sala de aula, como autolesivos ou heterolesivos, gritar, correr; (e) ter mais de 11 anos de idade; f) ter passado por outra intervenção semelhante.

O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e foi avaliado com os requisitos necessários para a realização de pesquisa com seres humanos, as mudanças propostas foram realizadas, e assim, teve aprovação CAEE 73805123.9.0000.5386. O parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa foi enviado a escola para a verificação de que o projeto constava como apto para ser realizado de acordo com os critérios do comitê de ética.

Local, equipamentos e estímulos

As sessões de intervenção individual foram realizadas em um espaço cedido pela escola, sendo sala de aula vazia, sem o compartilhamento de grupo, ficando apenas pesquisadora e criança. Os itens apresentados no treino individual de todos os participantes foram: tecidos do tipo TNT, brinquedos variados (bonecos (as), jogos de tabuleiro, carros, fantasias de personagens, canetinhas para desenhar e colorir, folhas de papel A4 em branco, pelúcias). E para os participantes neurotípicos foram acrescentados cartilhas e vídeos educativos sobre o TEA.

Os equipamentos utilizados para a coleta de dados no recreio escolar foram: folhas de registro impressas uma para cada participante, cronômetro no celular pelo aplicativo “Interval timer”. Para coleta de dados no treino individual foi utilizado um papel impresso para cada participante, dividido por sessão para verificação de presenças, faltas e desempenho.

Variáveis Experimentais

Variável Dependente neuroatípicos

Foram definidos oito comportamentos alvos entendidos aqui como interação social, selecionados de acordo com a operacionalização de comportamentos encontrados nas pesquisas de Neufeld (2012), Goldstein e Cisar (1992) e Ulrich (2012). E foram os seguintes: utilizar objetos substitutos em conjunto; representar papel em conjunto; engajamento na brincadeira (brincar com foco em comum); emitir mandos (pedidos) adequadamente; emitir comportamento intraverbal (responder a perguntas dos pares); emitir comportamento de tato com autoclítico (fazer comentários); apresentar comportamento de ouvinte (seguir instruções); fazer contato visual com o par. A Tabela 3 apresenta a definição e exemplos de cada um dos comportamentos alvos do estudo, bem como as medidas que foram utilizadas para mensurar suas ocorrências.

Tabela 3

Definição dos comportamentos alvos e medidas de registro dos participantes com TEA

Classe de resposta	Definição das respostas	Exemplos	Medidas
Utilizar objetos substitutos em conjunto	A criança terá que utilizar em conjunto objetos substitutos e/ou objetos imaginários	Fingir que uma banana de brinquedo é um telefone	Taxa (nº de ocorrências em razão do tempo)
Representar papel em conjunto	Representar um papel em conjunto (real ou inventado) com a utilização de adereços ou não.	Fingir que é um super-herói.	Intervalo parcial (ocorrência ou não do comportamento dentro de um intervalo de tempo)
Brincar com foco em comum com o colega	Interagir com um ou mais pares, com atenção compartilhada e ação conjunta, imitação mútua ou recíproca trocas sociais. Como por exemplo, dar e receber objetos, revezar a vez na brincadeira, dar/seguir instruções, compartilhar expressões faciais, compartilhar o foco de atenção entre os objetos, eventos ou pessoas.	Tempo de engajamento	Intervalo total
Emitir mandos adequadamente	1 - Fazer pedidos aos pares para acesso a itens, atenção. 2 - Perguntas por informação.	1 - “me empresta?”, 2 – “vem brincar comigo, “o que é isso?”	Taxa (nº de ocorrências em razão do tempo)
Emitir comportamento intraverbal	Responder as perguntas vocalmente.	O colega pergunta “Qual herói você vai ser?” e a criança responde “vou ser o Batman”.	Nº de oportunidades e Nº de comportamentos emitidos
Emitir comportamento de tato com autoclítico	Fazer comentários sobre itens não verbais do colega.	Quando estiver perto do colega, falar “que legal seu carro grande”;	Taxa (nº de ocorrências em razão do tempo)
Apresentar comportamento de ouvinte	Seguir/realizar motoramente pedidos do par - Quando o par fizer solicitações verbais ou não verbais, a criança deverá	O colega fala “me dá o lápis”, e a criança entregará o lápis.	Nº de oportunidades e Nº de

		realizar as ações ou responder aos pedidos em até 5 segundos após a apresentação da mesma.		comportamentos emitidos
Fazer contato visual com o par	Olhar em direção ao rosto (não necessariamente nos olhos)	Olhar para o rosto do colega	Nº de oportunidades e Nº de comportamentos emitidos	

Nota: Descrição dos comportamentos alvos, medidas de registros e exemplos dos participantes com TEA

Variável Dependente neurotípicos

Para o treinamento dos pares com desenvolvimento típico, os comportamentos alvos foram: aumentar comportamentos de oferecer ajuda aos pares com TEA, identificar quando o colega está sozinho e chamar a atenção do colega, brincar com foco em comum com o colega, responder quando o colega não quiser brincar, assim como Florêncio (2020). A Tabela 4 apresenta a definição e exemplos de cada um dos comportamentos alvos, assim como as medidas que foram utilizadas para mensurar suas ocorrências.

Tabela 4

Definição dos comportamentos alvos dos pares e medidas de registro dos participantes neurotípicos

Classe de resposta	Definição das respostas	Exemplos	Medidas
Oferecer ajuda	Perguntar “você quer ajuda?” Entregar objeto que o par precisa	Autoexplicativo	Taxa
Chamar a atenção do colega	Em situações em que pares estiverem afastados de uma atividade/brincadeira, o participante chegará perto e chamará para a atividade.	Chegar perto do colega Chamar vocalmente ou gestualmente.	Taxa ou
Brincar com foco comum com o colega	Interagir com um ou mais pares, com atenção compartilhada e ação conjunta, imitação mútua ou recíproca trocas sociais. Como por exemplo, dar e receber objetos, revezar a vez na brincadeira, dar/seguir	Tempo de engajamento	de Intervalo total

instruções, compartilhar expressões faciais, compartilhar o foco de atenção entre os objetos, eventos ou pessoas.

Responder quando o colega não quiser brincar	Quando o colega não quiser brincar, responder vocalmente.	“Tudo bem, depois a gente brinca mais”	Nº de oportunidades e Nº de comportamentos emitidos
---	---	--	---

Nota: Descrição dos comportamentos alvos, medidas de registros e exemplos dos participantes neurotípicos

Variável Independente participantes neuroatípicos

Com o objetivo de aumentar a frequência e duração da variável dependente foram utilizados como variável independente 7 jogos teatrais (tabela 5) que foquem em interações com os pares para os participantes com TEA (para maiores detalhes vide apêndice 1).

Tabela 5

Jogos teatrais, comportamentos alvos endereçados por eles e referência

	Jogo teatral	Comportamentos alvo	Referência
1	Câmera lenta e rápida, congelar	Emitir mandos adequadamente; engajamento na brincadeira	Guli et al., 2013
2	Dar/receber presentes de faz de conta	Utilizar objetos substitutos em conjunto	Guli, 2004
3	Improvisação semi estruturada	Representar papel em conjunto; utilizar objetos substitutos em conjunto; apresentar comportamento de ouvinte; emitir comportamento intraverbal; emitir comportamento de tato com autoclítico; engajamento na brincadeira	Neufeld, 2012
4	Movimento dos animais/instrução jogo simbólico	Representar papel em conjunto; apresentar comportamento de ouvinte; engajamento na brincadeira	Ulrich, 2012
5	Dinossauro assustado	emitir comportamento intraverbal; emitir comportamento de tato com autoclítico; emitir mandos adequadamente; engajamento na brincadeira	Ulrich, 2012
6	Jogo simbólico carro/viagem	Representar papel em conjunto; apresentar comportamento de ouvinte; emitir mandos adequadamente; emitir comportamento de tato com autoclítico; engajamento na brincadeira	Ulrich, 2012

Representar a história ‘Caça ao urso’	Representar papel em conjunto; apresentar comportamento de ouvinte; engajamento na brincadeira	Ulrich, 2012
---------------------------------------	--	--------------

Nota: Nome dos jogos teatrais, comportamentos alvos trabalhados em cada um e referência da literatura

Variável Independente participantes neurotípicos

No treino de pares foram utilizados jogos teatrais/roteiros (tabela 6) para improviso, constando antecedente, comportamento e consequências esperadas, e cartilhas e vídeos sobre TEA. (para detalhes apêndice 2).

Tabela 6

Jogos teatrais e os respectivos SD, comportamento e consequência

Jogo teatral	SD (antecedente)	Comportamento	Consequência
1 - Roteiro – iniciar brincadeira com o par neurodivergente	Terapeuta olhando para armário da sala	Ex. Participante inicia interação com os brinquedos. “Trouxe esse carro para você” e iniciar brincadeira com carro	Terapeuta e participante brincam juntos por 3 minutos
2 - Roteiro – continuar brincadeira com o par neurodivergente	Terapeuta com carro na mão, aponta para a pista	Participante fala “boa ideia, vamos brincar de carro”, pega o carro e brinca junto	Terapeuta e participante brincam juntos por 3 minutos.
3 - Roteiro – propor variações para brincadeiras repetitivas	Terapeuta brincando com lego e batendo um no outro	Participante imita a brincadeira, narra a ação “estamos batendo um no outro” e propõe variação, “vou bater no chão”.	Terapeuta e participante brincam juntos por 3 minutos.
4 - Roteiro - ajuda	Terapeuta tenta encaixar um lego e não consegue	Participante olha para a terapeuta e fala “vou te ajudar”	Terapeuta dá um sorriso e fala “obrigada”.
5 - Roteiro - Chamar atenção do colega	Terapeuta afastada da criança	Participante chega perto da terapeuta e fala “vem brincar”, ou “puxa a terapeuta pela mão”.	Terapeuta dá um sorriso e brinca junto.
6 - Roteiro - Responder quando o colega não quer brincar	Terapeuta afasta ou fala que não quer	Participante fala “entendi que você não quer brincar, depois a gente brinca juntos”.	Terapeuta fala “tá bom”.
7 - Roteiro – criança vivenciando possível situação que ocorre	Terapeuta brinca com itens disponíveis e com amigos (bonecos)	Participante se aproxima	Participante se aproxima

com crianças com
TEA

Nota: Nome dos jogos teatrais (roteiros para improviso), antecedentes (SD) fornecidos pela terapeuta, comportamento esperado do participante neurotípico e consequência fornecida pela terapeuta. Jogos construídos pela pesquisadora.

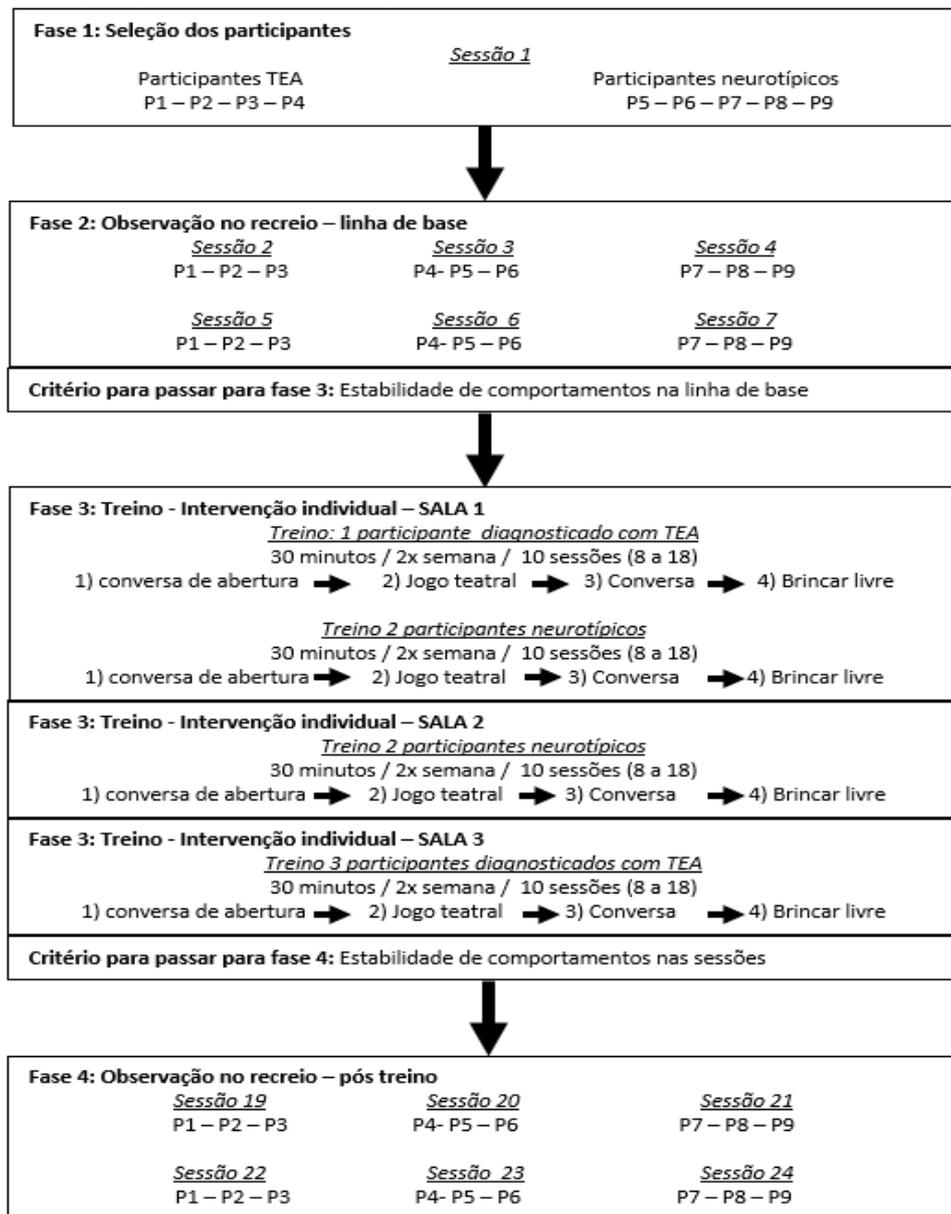
Procedimento

Delineamento do estudo

O estudo foi realizado a partir de um delineamento ABA: de linha de base (A), intervenção (B) e observação pós treino (A) (vide tabela 5).

Tabela 7

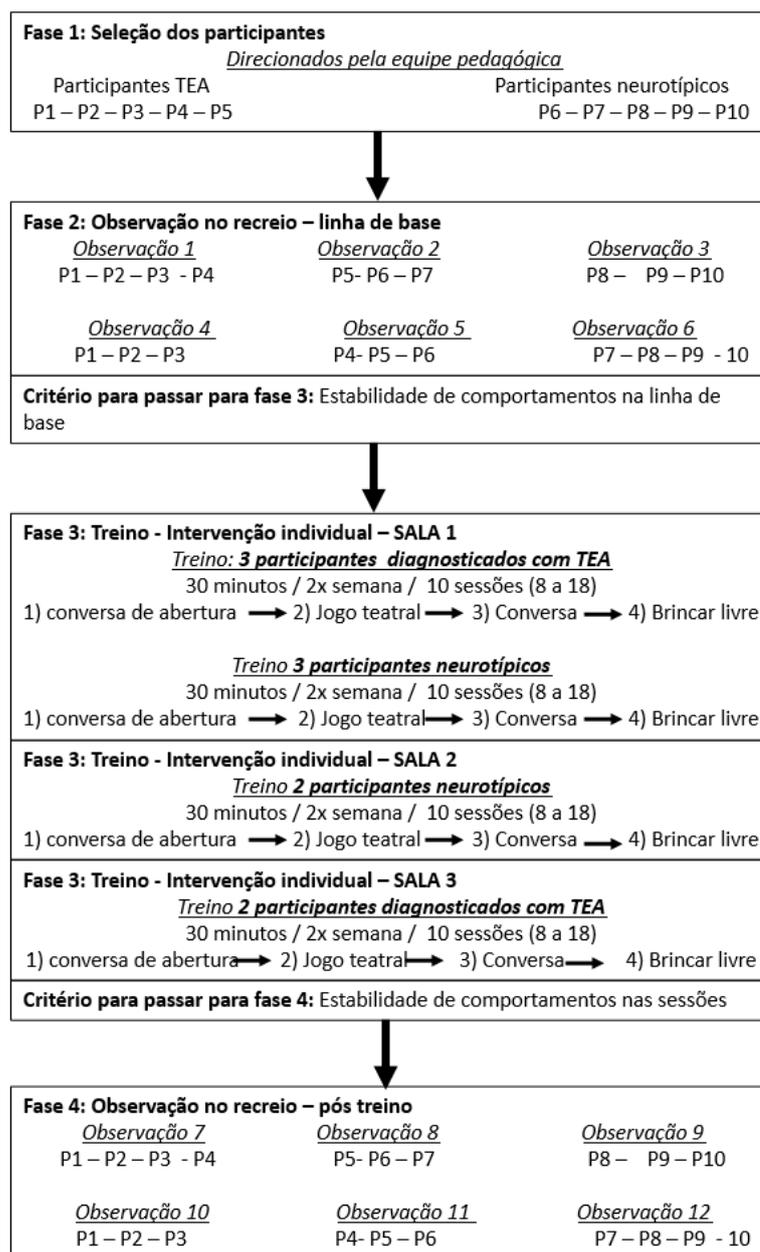
Fluxograma da pesquisa antes de ser apresentada ao contexto escolar



Nota: Fluxograma das fases da pesquisa

Tabela 8

Fluxograma da pesquisa modificado após contato com a escola



Nota: Foi necessário acrescentar mais um participante TEA pela solicitação do contexto

Linha de Base

Cada participante foi observado durante o recreio escolar no lanche e almoço, com base nos comportamentos alvos (tabela 3 e 4), a observação ocorreu em dias e horários diferentes, totalizando 15 a 20 minutos por dia. A pesquisadora esteve presente presencialmente e coletou os dados. A mudança de fase estava prevista após verificação da estabilidade nos comportamentos, porém por uma questão do contexto, em que estavam em época de provas escolares, precisou ser modificado.

Condição Experimental: intervenção

Treino participantes diagnosticados com TEA

Foram realizados 10 encontros presenciais e individuais em um espaço na escola, uma a duas vezes por semana, cada encontro teve a duração de, aproximadamente, 20 a 45 minutos (Beadle-Brown, et al, 2017) e aconteceu em 12 semanas, devido à mudanças no calendário escolar e que a pesquisadora precisou adaptar-se. O estudo Mpella, Evaggelinou, Koidou e Tsigili (2019) fez em 8 semanas, com dois encontros; o de Celume, Goldstein, Besançond e Zenasnia (2020) em 6 encontros; o estudo de Neufeld (2012) realizou em 12 semanas, o autor não especificou quantas sessões, e outra pesquisa realizada por Guli, Semrud-Clikeman, Lerner e Britton (2013), compôs de 16 sessões de 1h30 cada, sendo duas sessões por semana, totalizando 8 semanas.

O programa de intervenção aos participantes diagnosticados com TEA teve a composição de 7 jogos teatrais no total (vide tabela 5 e apêndice 1), tais jogos foram diluídos em cada sessão e repetidos ao longo da intervenção em dias diferentes, sendo utilizados para verificar se há modificação nos comportamentos-alvo (vide tabela 3). Cada sessão teve objetivos a serem alcançados e divididos na seguinte estrutura:

1) conversa de abertura: momento em que o participante chegava à intervenção, ele escolhia quais brinquedos utilizaria ao final, e o início para ele contar algum evento da vida dele, era mostrado o quadro de rotina com as atividades do dia – Tempo 5 minutos, foi passado para a próxima etapa após a criança ter escolhido o brinquedo para o final e estar organizada com o quadro;

2) Jogo teatral: foram realizados de 2 a 3 jogos teatrais por sessão, de acordo com o cronograma (apêndice 4) – Tempo 30 minutos, e após ser realizados os jogos;

3) Conversa – foi perguntado o que achou dos jogos e retomado o que iria brincar.
Tempo 5 minutos

4) Brincar livre: fornecido os brinquedos que a criança escolheu no início. – Tempo 10 minutos.

Treino participantes neurotípicos

Foi composto da mesma forma que o exposto acima, sendo 10 encontros presenciais e individuais, duas vezes por semana.

Intervenção: O programa de intervenção aos participantes neurotípicos composto por 7 jogos teatrais (vide tabela 6 e apêndice 2) que foram repetidos em algumas sessões, utilizados para verificar se houve modificação nos comportamentos-alvo (vide tabela 4). Cada sessão teve objetivos a serem alcançados e foram divididos na seguinte estrutura:

1) conversa de abertura: participante chegava à intervenção, escolhia quais brinquedos utilizaria ao final. Mostrados cartilhas, tirinhas e vídeos educativos sobre TEA (vide apêndice 2) e conversa sobre os colegas com tais características. Linha de base: foi coletado se as crianças respondiam verbalmente o que é TEA (apêndice 15). – Tempo 5 a 10 minutos, passado a próxima etapa após completar as atividades propostas.

2) Jogo teatral: foram realizados de 2 a 3 jogos teatrais por sessão, de acordo com o cronograma (apêndice 5), os jogos teatrais foram em sua maioria semi-improvisos de situações verificadas nas cartilhas, nos vídeos ou de possíveis vivências dos colegas com TEA. Tempo 20 minutos.

3) Conversa – realizada pergunta base para cada jogo, para gerar outros possíveis repertórios. Essa pergunta foi anotada, não é uma medida do estudo, mas foi verificada (apêndice 15). Tempo 5 minutos.

4) Brincar livre: fornecido os brinquedos que a criança escolheu no início. – Tempo 10 minutos.

Manutenção: Foram programadas observações entre as crianças que participaram do estudo no recreio escolar, 15 a 20 minutos em dias diferentes.

Treino de observador

Foi realizado um treino, que consistiu em uma observadora independente ao estudo, assistir a trechos de vídeos coletados de uma pesquisa prévia realizada pela pesquisadora (Silva & Da Hora, 2021), com o tema relacionado ao atual, tal projeto teve a aprovação da plataforma Brasil CAEE 43876021.0.0000.5493, e os participantes estavam cientes pelo TCLE que os vídeos poderiam ser utilizados para fins didáticos e/ou de pesquisa. A coleta de dados dos vídeos foi realizada com base nos comportamentos alvos dos participantes com TEA, tal decisão foi tomada devido à pesquisa anterior da pesquisadora ser apenas com essa população. Os registros foram analisados com até atingirem 90% ou mais de correspondência. Essa observadora foi convidada para o acordo entre observadores.

Acordo entre observadores

A observadora independente, após ser treinada, registrou o desempenho dos participantes relacionados aos comportamentos alvos do estudo e os registros foram

comparados com os registros produzidos diretamente pela pesquisadora. Espera-se um IC^3 de 80% ou mais de correspondência (Oliveira, 2018).

$$\text{Índice de Concordância}(IC) = \frac{8}{8} \times 100 = 100\%$$

Integridade do procedimento

Para o estabelecimento da integridade do procedimento, uma observadora externa ao estudo verificou de forma on-line síncrona por chamada de vídeo 18 de 82 sessões, ocasionando 22% das sessões verificadas. O critério inicial era que fossem verificadas 30% das sessões, porém, houve 18 faltas dos participantes no total, o que impactou nos momentos da observação pela observadora.

Foi preenchido um checklist com as etapas de implementação do procedimento que foram implementados pela pesquisadora (apêndice 13). Cada etapa implementada conforme o esperado foi considerada e registrada como acerto. Etapas não implementadas ou realizadas de forma incompleta ou incorreta foram consideradas como erro. A pontuação de fidelidade da intervenção foi calculada dividindo o número de pontos de fidelidade ganhos pelo número de pontos de fidelidade possíveis e multiplicando por 100, com o objetivo de alcançar uma pontuação mínima de 80% (Neufeld, 2012). Com isso, obteve-se uma fidelidade de 99%.

$$\text{Integridade do procedimento} = \frac{182}{183} \times 100 = 99\%$$

Medida de Validade Social – professora, ou pessoa responsável no momento do intervalo escolar

Ao final do estudo foi apresentado um questionário para as professoras regentes da sala de aula, com o objetivo de investigar qual a percepção delas em relação aos comportamentos alvos do estudo. Também foi questionado a opinião delas sobre a participação das crianças na

pesquisa. Os questionários foram baseados no mesmo que foi utilizado no estudo de Neufeld (2012), estão apresentados no Apêndice 3 e 4.

A professora dos participantes P1, P2, P3, P7, P9 e P10, respondeu para os participantes com TEA, em que a P1 quase sempre passou a brincar representando papéis com os pares, aumentou tempo de brincadeira com os amigos, está fazendo pedidos, perguntas e comentários a eles, está seguindo as instruções dos pares e fazendo contato visual, e que percebe que ela está mais feliz e se divertindo com os amigos, e que quase nunca passou a utilizar objetos substitutos nas brincadeiras, e concorda totalmente que houve mudanças significativas após a aluna iniciar na pesquisa. Para o P2 afirmou que quase sempre o aluno passou a utilizar mais objetos substitutos na brincadeira, aumentou tempo de brincadeira com os colegas, está seguindo instruções dos amigos e fazendo contato visual, e que percebe o aluno mais feliz e se divertindo com os amigos, e quase nunca observa brincando representando papéis com os colegas, fazendo pedido, comentários e perguntas a eles, e concorda parcialmente sobre ter mudanças significativas após a participação na pesquisa. E para o P3 que quase sempre passou a utilizar objetos substitutos na brincadeira, representando papéis com os pares, está fazendo pedidos e seguindo as instruções dos amigos, e quase nunca aumentou o tempo de brincadeira com os amigos, está fazendo pergunta e comentários a eles, fazendo contato visual e sobre estar feliz e se divertindo com os amigos, e que concorda parcialmente sobre mudanças significativas após iniciar na pesquisa.

Sobre os participantes neurotípicos, os alunos P7 e P10 estão frequentemente mais gentis com os pares, quase sempre aumentaram a oferta de ajuda aos amigos, passaram a identificar um colega sozinho, estão respeitando quando alguém não quer brincar, quase nunca passaram a iniciar brincadeiras com amigos com TEA e permanecendo mais tempo na brincadeira com eles, e a professora concorda parcialmente sobre ter mudanças significativas após a participação deles na pesquisa. E para a P9 observa que frequentemente aumentou a

oferta de ajuda aos amigos, passou a identificar um colega sozinho e chamar para estar junto, está respeitando quando alguém não quer brincar e que está mais gentil com os pares, e que quase sempre passou a iniciar brincadeiras com amigos com TEA e permanecer mais tempo na brincadeira com eles, e que concorda parcialmente sobre mudanças depois da aluna participar da pesquisa.

A professora do participante P5 respondeu quase nunca e nunca para todas as questões, e que discorda parcialmente sobre mudanças significativas do aluno após ter participado na pesquisa.

O professor do participante P6 afirmou que o aluno está frequentemente oferecendo ajuda aos colegas, passou a iniciar brincadeiras com amigos com TEA e permanecer mais tempo com eles, e que quase sempre passou a identificar um colega sozinho e chamar para brincar, e que está respeitando os pares que não queiram brincar, também percebe que o aluno está mais gentil. E quando perguntado se houve mudanças significativas após o aluno iniciar a pesquisa, afirmou concordar totalmente, assim como que indicaria esse projeto para outras escolas.

Análise dos dados

Os dados foram analisados na comparação das respostas do indivíduo com ele mesmo, nas condições de observação antes do treino e observação pós treino do recreio escolar. Também foi analisado se houve diferenças de respostas na disposição dos conjuntos estruturados (conjunto 1, 2 e 3). Os comportamentos foram verificados em respostas por taxa de respostas por minuto, porcentagem de respostas e porcentagem de tempo.

Questões do método x Contexto da aplicação

Foram necessárias diversas adaptações em relação ao método proposto inicialmente pelas variáveis do contexto escolar. Na conversa inicial com a escola, foi solicitado a inclusão de mais uma criança com TEA, pelo fato do conjunto 1 ter três crianças com TEA na sala de

aula e não duas, sendo assim, ficou um total de 10 participantes, e a proposta inicial eram 9 crianças.

Outra proposta inicial era que fossem 3 salas de aulas diferentes, todavia, a distribuição das crianças se deu pela disponibilidade da escola e dos alunos que eles escolheram para participar de acordo com os critérios pré-estabelecidos. Sendo da seguinte forma:

Sala 1 - 2 crianças com TEA e 2 crianças neurotípicas da mesma sala. Modificação para Conjunto 1 - 3 crianças com TEA e 3 neurotípicas

Sala 2- 3 participantes neurotípicos da mesma sala. Modificação para Conjunto 2 – 2 crianças neurotípicas de salas diferentes.

Sala 3 - 3 participantes diagnosticados com TEA da mesma sala. Modificação para Conjunto 3: 2 crianças TEA de salas diferentes.

Com relato da coordenadora da escola e da professora de AEE (atendimento educacional especializado) de que algumas crianças com TEA poderiam ter dificuldade em aceitar sair de sala com a pesquisadora, foi acrescentado uma história social (apêndice 16) e acordado que a proponente frequentaria algumas aulas para que as crianças se acostumassem com a presença dela e para que se vinculassem, conhecendo o ambiente de treino antes da coleta. Foi realizada a história social com fotos para dar previsibilidade para as crianças. Após a primeira história ser apresentada, uma das coordenadoras solicitou que fossem feitas modificações nas fotos, para que fosse incluso mais representatividade para as crianças pretas, visto que muitos dos participantes eram pretos. Tal modificação foi realizada.

Antes dos termos de consentimento livre e esclarecido serem enviados as famílias, a coordenadora propôs que fosse escrito um breve recado para ser enviado aos responsáveis,

assim que eles concordassem, os termos seriam enviados. Esse recado foi realizado em conjunto entre pesquisadora e coordenadora escolar (apêndice 17).

A pesquisadora também precisou aumentar as semanas de intervenção devido a mudanças no contexto, como reunião do conselho de classe, no qual algumas salas eram dispensadas, ida a Bienal do livro, dia das crianças com brinquedos na quadra, prova São Paulo, ida à biblioteca pública, entre outras questões.

Em relação aos jogos teatrais, todos foram mantidos, porém adaptados para o ensino específico para o repertório de cada um, por exemplo, o P2 apresentava comportamento de balançar a cabeça para responder sim ou não, com poucas trocas sociais com a pesquisadora, e nas observações pré-treino era observado que ele ficava mais observando os colegas, nesse caso os jogos foram focados para trabalhar as trocas de conversação e espontaneidade. Para os P3 e P4 foram utilizadas histórias de personagens de interesse, e focou-se com os jogos em aumentar o engajamento nas brincadeiras e flexibilidade cognitiva. O P5 apresentava comportamentos de desatenção, como no meio de um jogo, procurar um item na sacola, sendo assim, os jogos foram direcionados para aumentar tempo de foco nas tarefas. Durante a sessão foi utilizada rotina visual, estratégias de modelagem, modelação, reforço positivo, hierarquia de dicas, entre outras estratégias da análise do comportamento aplicada (ABA).

Para os participantes neurotípicos a apresentação das cartilhas e vídeos também levou em consideração o nível de suporte dos pares com TEA na sala de aula de cada um. Assim como foi incluído o tema de bullying, pois na observação pré-treino a pesquisadora notou que algumas crianças com TEA ficavam em locais diferentes e excluídos dos demais, e todos passavam por eles como se não estivessem ali. Então, foi acrescentado o tema de bullying direto e indireto (Perkoski, 2015).

Na primeira observação pré-treino, observou-se que no recreio as crianças nem sempre tinham oportunidade de brincar, mas que os pares neurotípicos permaneciam conversando na fila da comida ou sentados na mesa, por isso foi acrescentado os comportamentos de estar junto, paralelo e isolado e as respectivas medidas.

Tabela 9

Definição dos comportamentos de estar junto, em paralelo e isolado e medidas de registro dos participantes com TEA e neurotípicos

Classe de resposta	Definição das respostas	Exemplos	Medidas
Estar junto com os pares mesmo sem brincar	A criança estará junto dos pares, interagindo vocalmente (com perguntas, comentários, respostas a perguntas), interações físicas (abraços),	Estar sentado na mesa do almoço e conversando. Na fila do almoço interagir conversando.	Intervalo total
Estar em paralelo dos pares pelo menos com um braço de distância	A criança estará próxima aos pares, com pelo menos um braço de distância, olhará o que está acontecendo, mesmo que sem interação vocal ou física.	Estar sentado na mesa do almoço sem interação vocal ou física.	Intervalo total
Estar isolados dos pares	A criança estará isolada dos pares, fazendo ações sozinho.	Estar sentado na mesa do almoço sozinho. Andar pelo refeitório.	Intervalo total

Resultados e discussão

As nove crianças foram divididas de 3 formas, sendo o conjunto 1 com três crianças diagnosticadas com TEA e três crianças neurotípicas da mesma sala de aula, o conjunto 2 com duas crianças neurotípicas de salas diferentes que tinham convívio com indivíduos com TEA e/ou outras síndromes e deficiências, e o conjunto 3 com um indivíduo com TEA de uma sala de aula.

Participantes com TEA e neurotípicos da mesma sala – Conjunto 1

Comportamentos de fazer pedidos, emitir comentários (tato com autoclítico) e utilizar objetos substitutos.

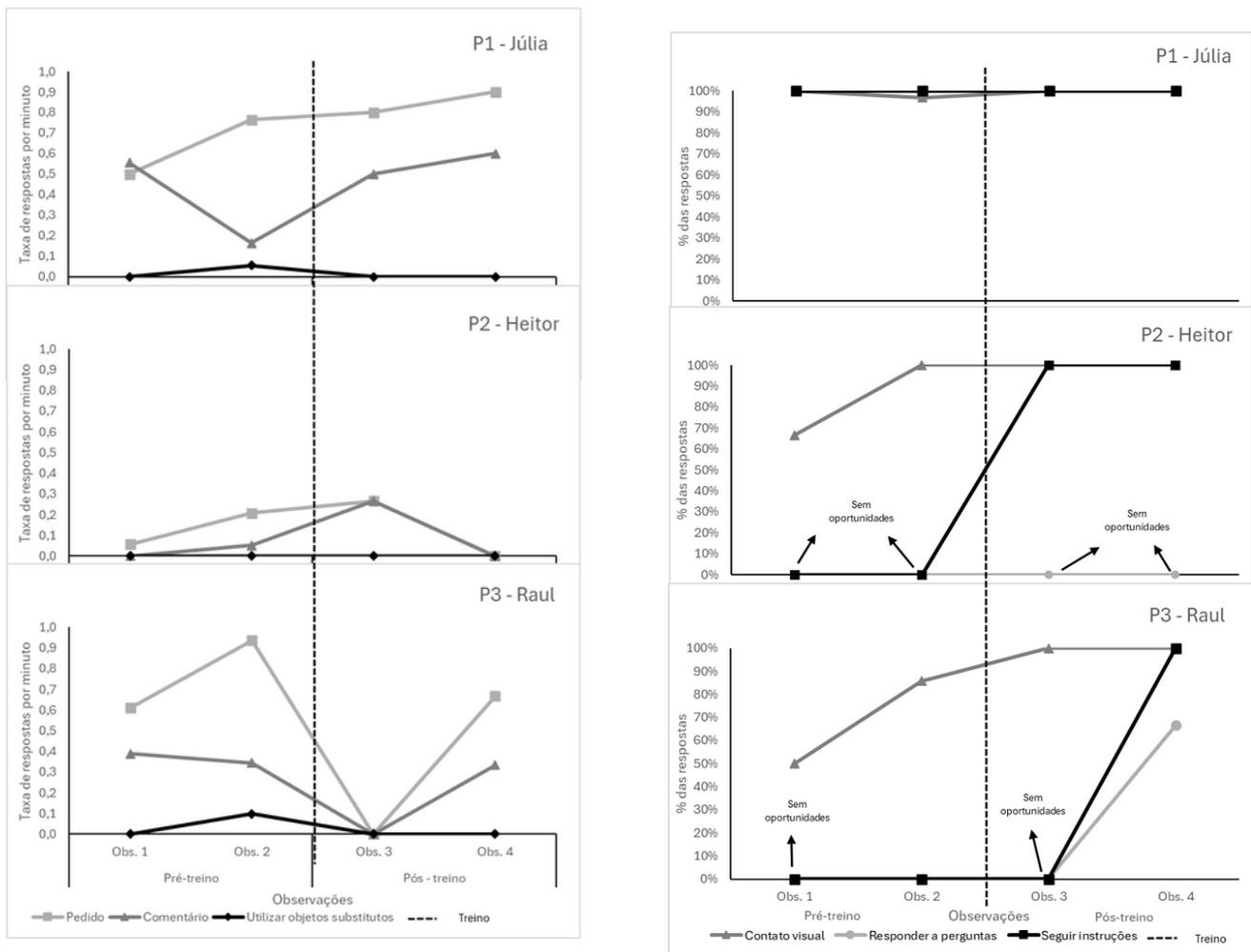


Figura 1. À esquerda: Resultados do P1, P2 e P3 participante TEA, com comportamentos de emitir mandos adequadamente (pedido) em linha de cor cinza claro e marcador de quadrado, emitir comportamento de tato com autoclítico (comentário) em linha na cor cinza escuro com marcador de triângulo, e utilizar objetos substitutos em linha da cor preta com marcador de losango. Comportamentos coletados por taxa (nº de ocorrências em razão do tempo). A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino. À direita: Resultados do P1, P2 e P3 participante TEA com comportamentos de fazer contato visual em linha da cor cinza escura e marcador de triângulo, emitir comportamento intraverbal (responder perguntas) em linha da cor cinza claro e marcador de círculo e apresentar comportamento de ouvinte (seguir instruções) em linha da cor preta e marcado de quadrado. Coletados por % das respostas (nº de oportunidades e nº de comportamentos emitidos). A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino.

Em relação à participante 1 P1 Júlia, notou-se que nas observações pré-treino ela já estava inserida em um grupo do qual fazia parte, ficando junto (figura 2) na maioria do tempo com quatro meninas que não estavam participando da pesquisa. Na figura 1, pode-se verificar que comportamentos de fazer pedidos e comentários ocorriam nas interações, mas após o treino, a frequência desses dois comportamentos manteve-se alta. Foi possível observar nos contextos pós-treino que a P1 Júlia estava interagindo de forma mais frequente com outras pessoas além das meninas de seu grupo. Em relação aos comportamentos de fazer contato visual, responder a perguntas e seguir instruções, não houve diferença entre pré e pós-treino, mantendo-se com alta frequência e estável.

Na figura 2, na observação 1 pré-treino foi possível notar que P2 Heitor permaneceu sentado com dois colegas no momento do lanche, sem nenhuma interação, ficando em paralelo, e após finalizar o lanche, levantou-se da mesa, ficou andando pelo refeitório, mexendo nas unhas e olhando ao redor de forma isolada. Após a turma sair do refeitório, ele seguiu atrás e teve baixas emissões de fazer pedidos e comentários (figura 1). Na observação pré-treino 2 (figura 1), teve algumas oportunidades de fazer pedidos e comentários após um colega iniciar uma brincadeira de pega-pega. Notou-se que os colegas o procuravam pouco também, como visto na figura 1, no qual não lhe foram dadas oportunidades de responder a perguntas ou seguir instruções pelos pares. Apesar de ter brincado na observação 2, foi uma brincadeira motora com pouca interação vocal. Na observação 3, pós-treino, era momento de almoço, e Heitor pediu para sentar-se com cinco colegas que já estavam comendo, entre eles o P7 Roberto (neurotípico). Durante esse tempo, o P2 Heitor fez alguns pedidos e comentários com os pares, deu risadas e seguiu instruções (figura 1), não houve oportunidades para responder a perguntas. Verifica-se na figura 2 que P2 Heitor, no pré-treino, ficava mais tempo isolado ou em paralelo com os pares e, após o treino, aumentou o tempo de ficar junto ou continuar a brincar em paralelo.

Nas observações pré-treino do P3 Raul, foram observadas interações ocorrendo entre ele e o P4 com TEA (que se mudou de cidade após o término do treino e não foi possível dar continuidade com os dados dele). Ele emitiu comportamentos de fazer pedidos e comentários ao P4 e, em dada situação, utilizou uma caixa de madeira como objeto substituto na brincadeira (figura 1). No pós-treino, a observação 3 ocorreu em um dia incomum na escola, com a comemoração do Dia das Crianças, e brinquedos foram dispostos na quadra. O P3 Raul permaneceu nas filas dos brinquedos, porém houve pouca interação, permanecendo em paralelo (figura 1 e 2). Na observação 4, uma criança neurotípica o procurou para brincar e ele fez pedidos, comentários, seguiu instruções e respondeu a perguntas. Na figura 2, é possível notar que o P3 Raul permanecia pouco tempo em brincadeira com foco em comum (20% do tempo) e mais tempo isolado (72% e 53% do tempo). Quando permanecia junto (19% do tempo), era apenas com o P4. Na observação pós-treino, verificou-se que aumentou o tempo de permanência em brincar com foco em comum com outras crianças, e permaneceu brincando junto por mais tempo (50% e 77% do tempo).

Em relação a fazer contato visual, o P2 Heitor e o P3 Raul mantiveram a frequência alta no pós-treino. Sobre o comportamento de usar objetos substitutos (figura 1) e representar papéis em conjunto (figura 2), todos tiveram baixas frequências devido à pouca disponibilidade de objetos nos momentos de brincar no parque e ao pouco tempo de brincar livre. Por vezes, a observação ocorreu no recreio do lanche e do almoço.

Comportamentos de brincar em conjunto, papel em comum, e estar junto, em paralelo e isolado

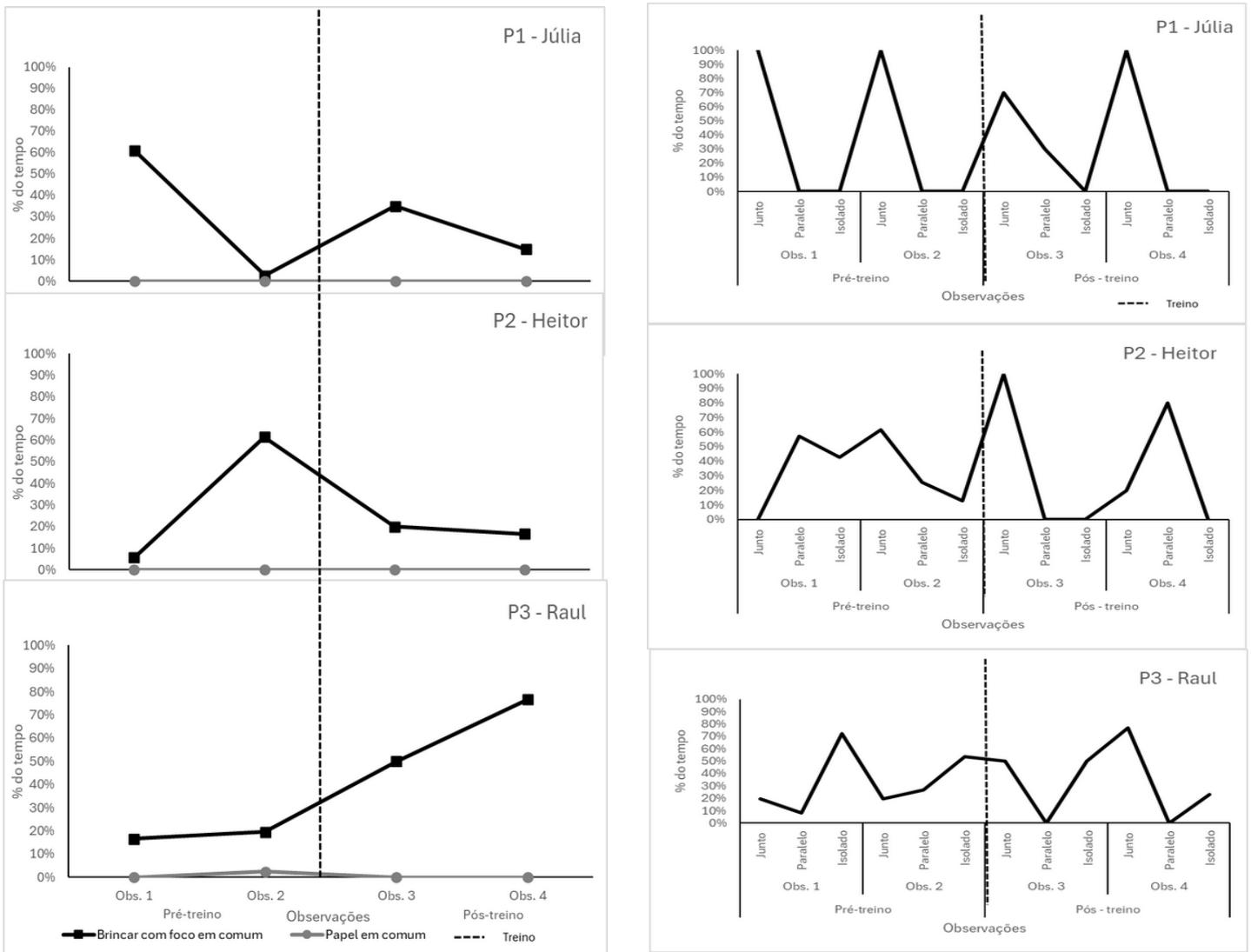


Figura 2. À esquerda: Resultados do P1, P2 e P3 participante TEA, com comportamentos de brincar com foco em comum em linha preta com o marcador de quadrado, e representar papel em conjunto em linha cinza escuro com o marcador de círculo. A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino. À direita: Resultados do P1, P2 e P3 participante TEA, com comportamentos estar junto com os pares, em paralelo e isolado. A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino.

Nesse primeiro conjunto, analisados os dados dos participantes com TEA observou-se mudanças em alguns comportamentos se comparado pré e pós treino, como interagir com crianças diferentes do pré-treino, aceitar ser chamado para brincadeira, aumento de estar

junto ou em paralelo e diminuição do estar isolado. Os resultados da pesquisa de Guli, Semrud-Clikeman, Lerner, & Britton (2013) vão na mesma direção do estudo atual, foi verificado que após a utilização de jogos teatrais como intervenção a crianças com TEA, os pesquisadores observaram diminuições na brincadeira isolada e aumento de comportamentos de interação social em ambiente escolar. E a pesquisa qualitativa de Rhoades (2014) também corrobora com resultados encontrados, o autor indicou mudança na interação com os pares, ocorrendo o aumento de atenção compartilhada e conversação com os colegas.

Outra pesquisa que apoia os resultados atuais foram os obtidos por Neufeld (2012), em que os três participantes do estudo aumentaram o tempo de brincar em paralelo, engajamento conjunto espontâneo, além da diminuição do brincar isolado em dois participantes. A diferença é que o estudo de Neufeld (2012) observou um aumento do brincar simbólico e nos dados atuais houve baixíssima emissão desse comportamento de utilizar objetos substitutos e brincar com papel em comum (figura 1 e 2).

E no estudo de Ferreira (2019) após a intervenção com uso de técnicas teatrais, os participantes do estudo com desenvolvimento atípico, apresentaram mudanças nas interações sociais. Um participante chamado de X, na observação pré-intervenção obteve 10 interações em 9 minutos, porém a maioria desses comportamentos eram de interações não adequadas socialmente, e passará a emitir 13 interações na pós-intervenção, entretanto, sem emissão de comportamentos interferentes nessas interações sociais. E o participante chamado de Y, na pré intervenção apresentou 13 interações sendo negativas e neutras, em um tempo de 10 minutos. E na pós-intervenção, emitiu 17 interações, com aumento no tempo de interação, 13 minutos, em sua maioria interações adequadas socialmente.

E por último, a pesquisa de Goldstein & Cisar (1992) que utilizaram atividades sociodramáticas (scripts) com temas específicos e participarem três crianças com TEA e três

neurotípicas, quando comparado linha de base e pós-intervenção, verificou-se o aumento na frequência de comportamentos sociais em todos os participantes.

Participantes neurotípicos – oferecer ajuda, chamar atenção do colega, responder quando o colega não quiser brincar

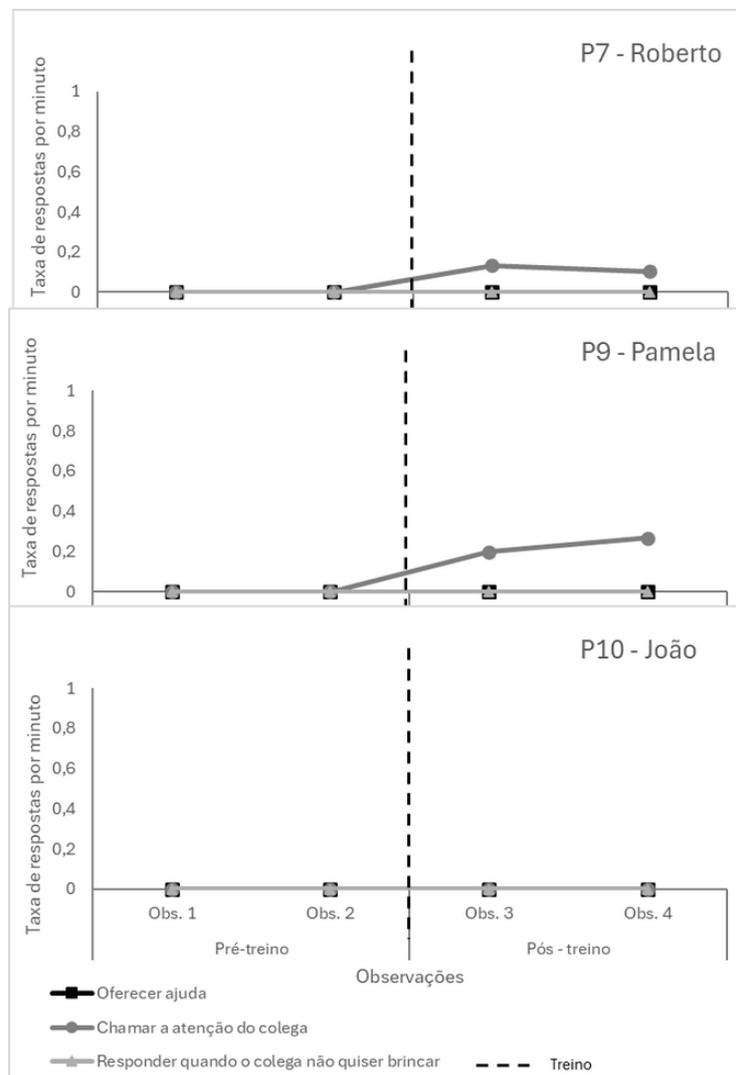


Figura 3. Resultados em taxa de respostas por minuto do P7, P9 e P10 participante neurotípico, com comportamentos oferecer ajuda em linha preta com o marcador de quadrado, chamar atenção do colega em linha cinza escuro com o marcador de círculo, responder quando o colega não quiser brincar em linha cinza claro com o marcador de triângulo. A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino.

Verifica-se na figura 3 que a taxa de respostas dos comportamentos de oferecer ajuda, responder quando o colega não quiser brincar e chamar a atenção do colega são baixas nos três participantes antes do treino (Obs. 1 e 2).

Nas observações pós treino, P7 Roberto e P9 Pamela começaram a chamar a atenção do colega, iniciando uma brincadeira ou chamando para fazer algo em conjunto, ambos tiveram essa troca social com o P2 Heitor (figura 3), sendo visível a mudança nas observações pós treino de brincar com foco em comum e permanecer junto com colegas com TEA, pois antes do treino havia tempo de brincar com foco em comum e de estar junto apenas com pares neurotípicos (figura 4 direta e esquerda).

A pesquisa de Florêncio (2020) não utilizou jogos teatrais, porém, realizou o treino de pares, e o autor notificou que houve mudança nos comportamentos dos dois participantes quando comparados na pré e pós-intervenção, pois houve aumento da frequência de comportamentos de iniciar e responder interação dos pares, e aumentou o número de oportunidades de interação oferecidas, esse resultado sustenta os achados atuais para os participantes P7 Roberto e P9 Pamela.

Em contrapartida, os achados de Florêncio (2020) diferem do resultado do participante P10 João, que continuou interagindo 100% do tempo em conjunto com colegas neurotípicos (figura 4 à esquerda) e sem a emissão de comportamentos de interação social em relação aos colegas com TEA (figura 3). Para todos os participantes, não houve oportunidades claras dos colegas com TEA em que precisassem de ajuda e nem recusa em relação a brincar quando convidados, pois quando tiveram oportunidades de brincar, eles sempre aceitavam, dessa forma, entende-se essa possível ausência de dados.

Participantes neurotípicos – brincar com foco em comum, estar em conjunto, paralelo e isolado

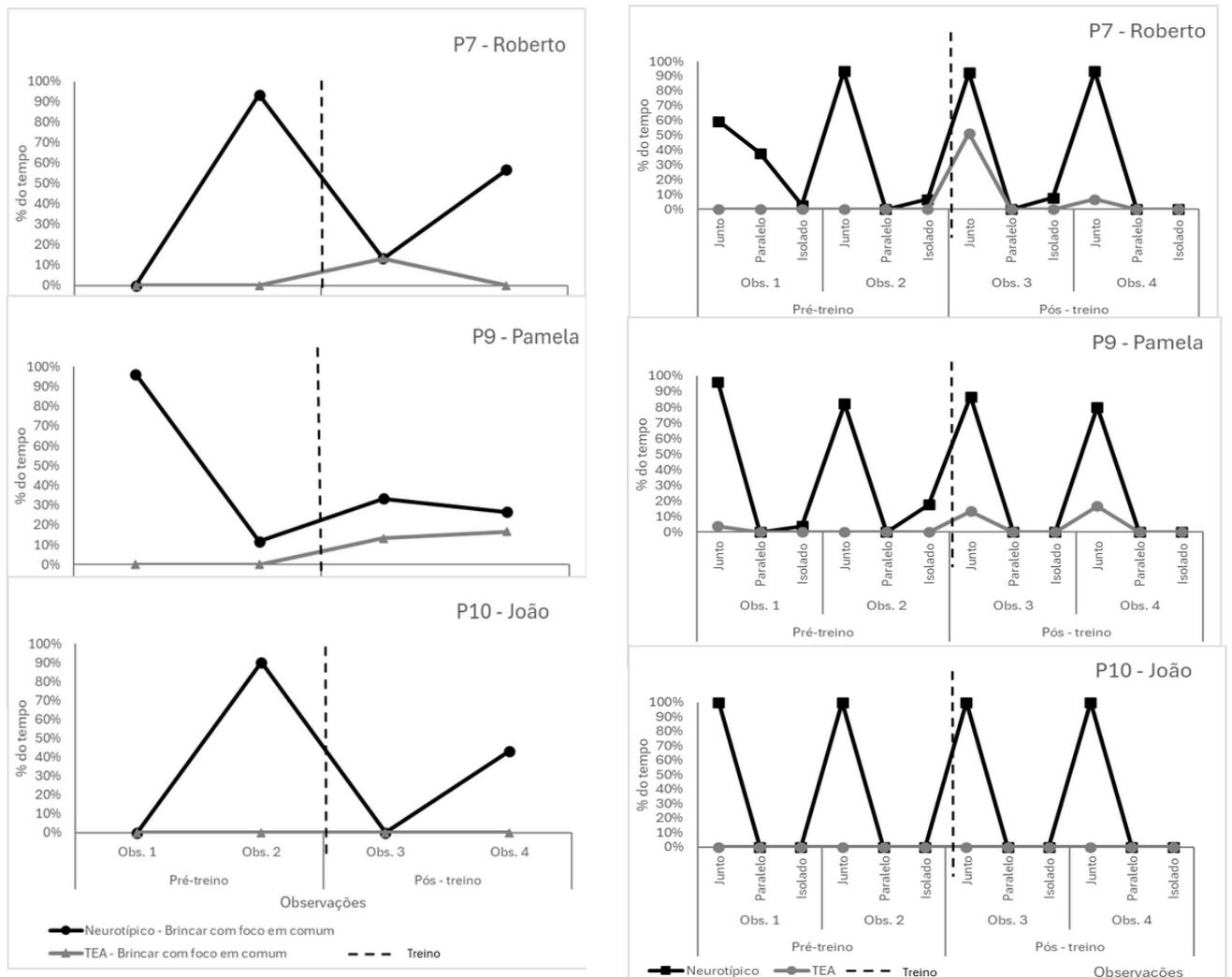


Figura 4. À direita: Resultados do P7, P9 e P10 participante neurotípico, com comportamentos de brincar com foco em comum com pares neurotípicos em linha preta com o marcador de círculo, e brincar com foco em comum com pares com TEA em linha cinza escuro com o marcador de triângulo. A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino. À esquerda: Resultados do P7, P9 e P10 participante neurotípico, com comportamentos de permanecer junto, em paralelo ou isolado dos pares neurotípicos em linha preta com o marcador de quadrado, e com pares com TEA com linha cinza escuro com marcador de círculo. A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino.

Na figura 4 à esquerda, nota-se que no pré e pós treino todos os participantes têm altas porcentagens de tempo (90% para cima) de estar junto com os pares neurotípicos, na observação notou-se que todos tinham seus grupos com 3 ou mais crianças, e baixo tempo de

estar isolado, o P7 Roberto teve variação entre 3% e 8% do tempo de estar isolado, e a P9 Pamela entre 4% e 18% de estar isolada dos pares. Os participantes com TEA da mesma sala, apresentaram entre 43% e 13% (P2), e entre 72% do tempo e 23% de estar isolado (P3).

Os dados atuais corroboram com a pesquisa de Locke, Shih, Kretzmann e Kasari (2016), eles observaram o recreio escolar de crianças com TEA e neurotípicos, e analisaram que as crianças com TEA permaneciam 29,63% do tempo total do recreio de forma isolada, já a média geral dos colegas de ficarem sozinhos foi de 8,89%. Mesmo tendo mudanças no tempo de estar isolados e em conjunto dos participantes com TEA P2 e P3, ainda assim é superior aos dos pares neurotípicos.

Participantes neurotípicos de salas diferentes – Conjunto 2

Participantes neurotípicos – oferecer ajuda, chamar atenção do colega, responder quando o colega não quiser brincar

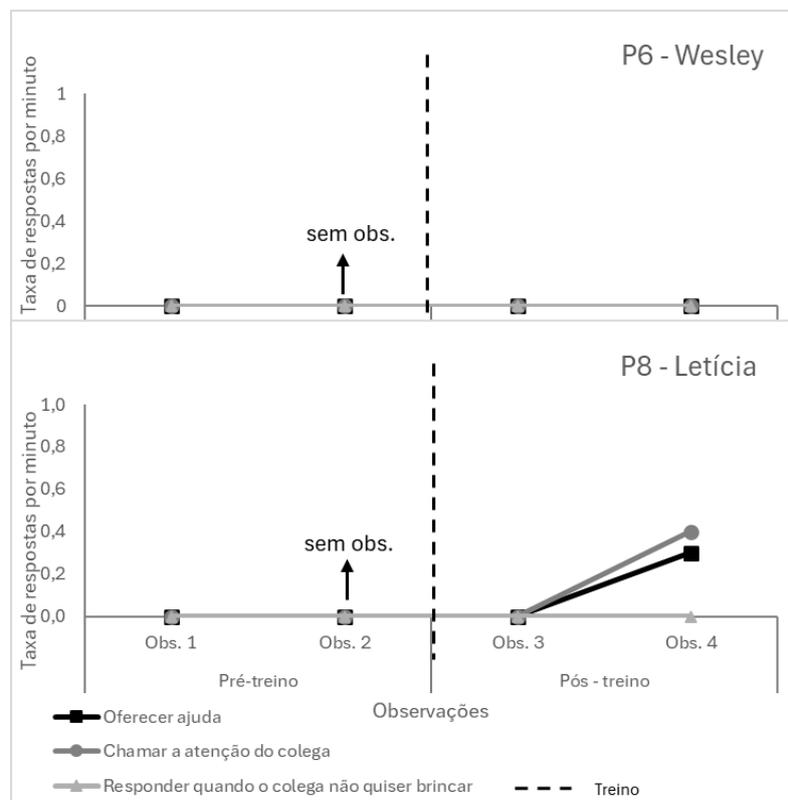


Figura 5. Resultados do P6 e P8 participante neurotípico, com comportamentos oferecer ajuda em linha preta com o marcador de quadrado, chamar atenção do colega em linha cinza escuro com o marcador de círculo, responder quando o colega não quiser brincar em linha

cinza claro com o marcador de triângulo. A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino.

É possível notar na figura 5 que tanto o P6 Wesley, quanto a P8 Letícia não apresentaram comportamentos de oferecer ajuda, chamar atenção e responder quando o colega não quisesse brincar. O P6 Wesley manteve-se engajado socialmente com crianças neurotípicas, permanecendo junto mesmo em situações em que estavam sentados no refeitório (figura 6 à esquerda). Ao longo das observações foi possível constatar que os colegas com TEA da sala do P6 Wesley faltavam bastante, e por vezes não ficavam no mesmo ambiente que os demais.

Entretanto, a P8 Letícia apenas na última observação apresentou respostas em direção a dois colegas com deficiência de sua sala de aula, chamando atenção de um colega que estava sozinho na mesa do refeitório com o início de uma conversa, e oferecendo ajuda para um outro colega com TEA (figura 5), e apresentou brincar com foco em comum com um grupo em que havia crianças neurotípicas e um menino com TEA (figura 6 à esquerda).

Os resultados de Hernandes (2019) corroboram os achados, pois em uma intervenção que utilizou conceitos naturalísticos com pares neurotípicos para aumentar a frequência de interação social de crianças com TEA, observou-se que, somente apresentando o Manual “Como posso ajudar meu amigo a brincar?” (anexo 2) aos participantes neurotípicos, eles apresentaram dificuldade em de fato engajar com os colegas com TEA. No entanto, o Manual mostrou-se eficaz para o aumento de respostas de iniciação social. A pesquisadora conferiu que somente com um treino direto, utilizando estratégias de modelagem e instrução no local das interações, é que os participantes conseguiram efetivamente utilizar as estratégias com os pares com TEA. E diferentemente do estudo de Hernandes (2019), nesse conjunto 2 não foi realizada intervenção com os pares com TEA.

Não ocorreu observação 2 para os participantes P6 e P8, pois no primeiro semestre, cada turma tinha apenas uma criança com TEA, e eles faltavam bastante ou saíam em horários diferentes por fazerem terapia e precisarem se retirar mais cedo. No segundo semestre, que ocorreram as observações pós treino, havia mais crianças com deficiência na turma deles.

Participantes neurotípicos – brincar com foco em comum, estar junto, paralelo e isolado

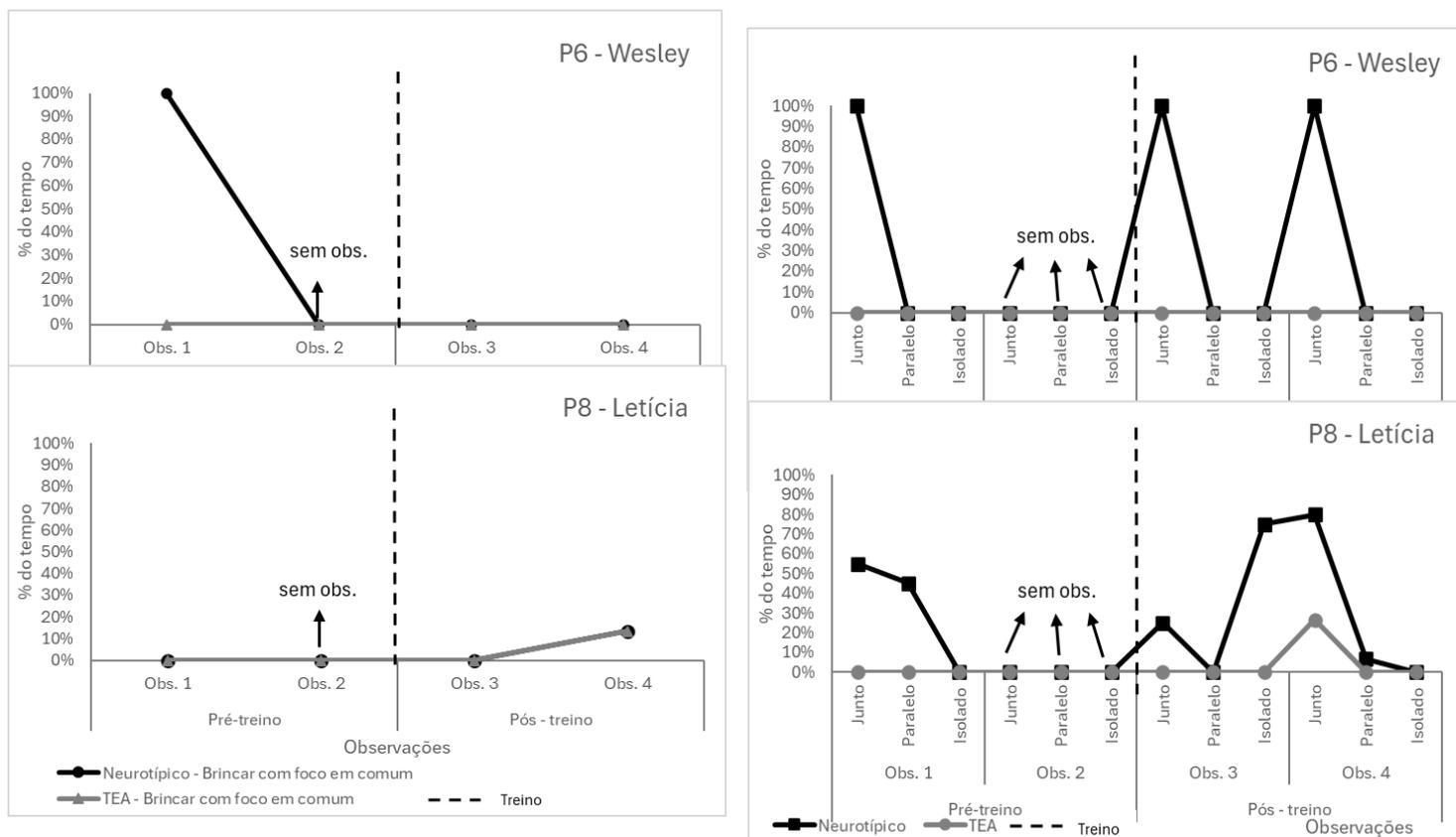


Figura 6. À direita: Resultados do P7, P9 e P10 participante neurotípico, com comportamentos de brincar com foco em comum com pares neurotípicos em linha preta com o marcador de círculo, e brincar com foco em comum com pares com TEA em linha cinza escuro com o marcador de triângulo.. A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino. À esquerda: Resultados do P7, P9 e P10 participante neurotípico, com comportamentos de permanecer junto, em paralelo ou isolado dos pares neurotípicos em linha preta com o marcador de quadrado, e com pares com TEA com linha cinza escuro com marcador de círculo. A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino.

Participante com TEA de sala diferente – Conjunto 3

Comportamentos de fazer pedidos, emitir comentários (tato com autoclítico) e utilizar objetos substitutos, contato visual, responder a perguntas e seguir instruções.

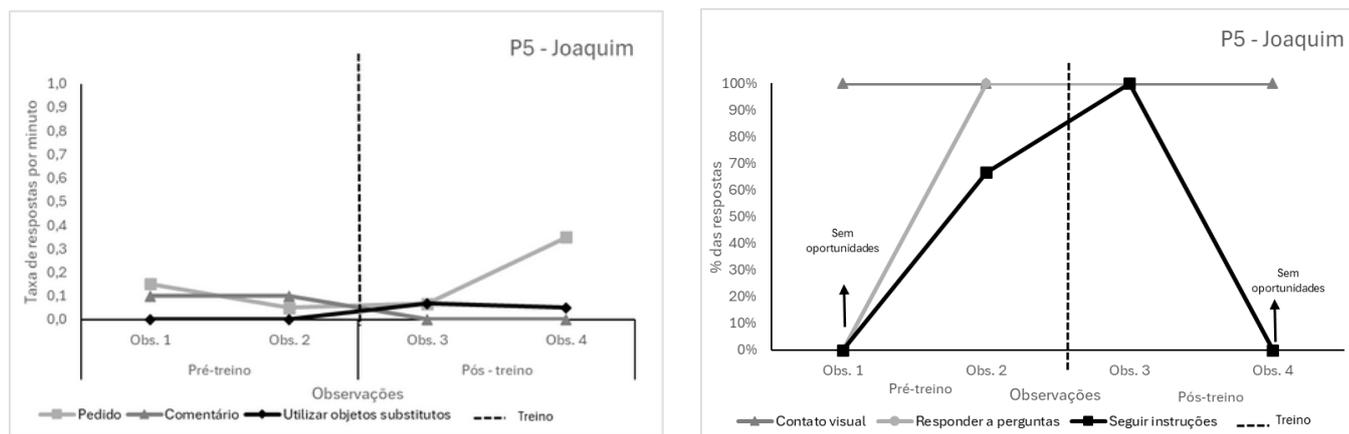


Figura 7. À esquerda: Resultados do P5 participante TEA, com comportamentos de emitir mandos adequadamente (pedido) em linha de cor cinza claro e marcador de quadrado, emitir comportamento de tato com autoclítico (comentário) em linha na cor cinza escuro com marcador de triângulo, e utilizar objetos substitutos em linha da cor preta com marcador de losango. Comportamentos coletados por taxa (nº de ocorrências em razão do tempo). A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino. À direita: Resultados P5 participante TEA com comportamentos de fazer contato visual em linha da cor cinza escura e marcador de triângulo, emitir comportamento intraverbal (responder perguntas) em linha da cor cinza claro e marcador de círculo e apresentar comportamento de ouvinte (seguir instruções) em linha da cor preta e marcado de quadrado. Coletados por % das respostas (nº de oportunidades e nº de comportamentos emitidos). A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino.

Para o P5 Joaquim, o treino ocorreu apenas com ele de toda sua turma, e na figura 7 (à esquerda), é possível notar que as observações 1 e 2 mostram uma taxa de respostas por minuto relativamente baixa para todas as categorias (pedido, comentário, utilizar objetos substitutos). E pós treino, na observação 4 nota-se leve aumento na taxa de resposta de fazer pedido, e pouco de utilizar objetos substitutos com o par.

O comportamento de fazer contato visual seguiu estável no pré e pós treino (figura 7 à direita), e nas oportunidades que teve de seguir instruções, foi possível checar que após o treino P5 Joaquim foi mais responsivo a seguir instrução do par.

Nas Observações 1 e 2 (figura 8 à esquerda) P5 Joaquim passou pouco tempo em atividades de brincar com foco em comum, representar papel em comum, e permanecia por um tempo significativo em contextos isolados e próximo dos pares. Após o treino, P5 Joaquim na observação 4 teve pouca diferença em brincar em conjunto e permanecer com os pares, ainda tendia a ficar isolado, andando pelos ambientes. Foi observado que por mais interações que P5 Joaquim fizesse tanto com adultos como com pares, ele não conseguia permanecer sua atenção por 30 segundos totais.

Beadle-Brown, et al (2017) utilizaram uma intervenção chamada “Imagining autism” em que crianças com TEA frequentavam cinco ambientes teatrais e tinham interação com praticantes de teatro, obtiveram resultados diferentes dos estudos mencionados anteriormente (Guli & Clikeman 2013; Neufeld, 2012; Ferreira, 2019), com base na escala Autism Diagnostic Observational Schedule (ADOS), aplicada antes e depois da intervenção, nas áreas de comunicação, interação social recíproca e criatividade e brincar não houve diferença estatisticamente significativa.

Comportamentos de brincar com foco em comum, papel em comum, estar junto, paralelo e isolado

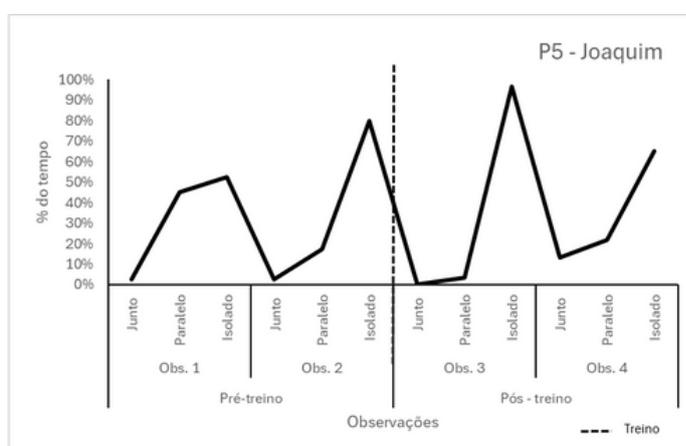
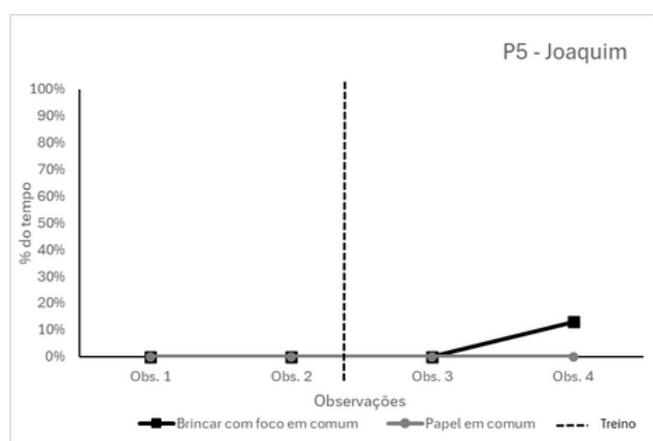


Figura 8. À esquerda: Resultados do P1, P2 e P3 participante TEA, com comportamentos de brincar com foco em comum em linha preta com o marcador de quadrado, e representar papel em conjunto em linha cinza escuro com o marcador de círculo. A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino. À direita: Resultados do P1, P2 e P3 participante TEA, com comportamentos estar junto com os pares, em paralelo e isolado. A linha tracejada indica a pausa das observações iniciais (pré-treino) para a ocorrência do treino.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo verificar o efeito de jogos teatrais no ensino e/ou no aumento da frequência e duração de comportamentos de interação social de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com os pares neurotípicos durante o recreio escolar. Um dos objetivos específicos era verificar se haveria diferença quando o treino ocorresse com crianças com TEA e pares da mesma sala ou individualmente. Com isso, analisou-se que houve diferença em relação aos três conjuntos propostos.

No Conjunto 1, com indivíduos da mesma sala, os participantes P2 Heitor e P3 Raul, com TEA, e P7 Roberto e P9 Pamela, neurotípicos, tiveram mudanças significativas quando comparados com a linha de base. Esses dois últimos participantes deram mais oportunidades de interação ao par com TEA, P2 Heitor. Na sessão de treino 6, o participante P7 Roberto relatou espontaneamente que, no almoço, ele e o P10 João, se sentaram e brincaram com o P2 Heitor, e na sessão de treino 8 contou que o P2 Heitor, pediu para brincar quando chegou na sala de aula e que conversaram com o P3 Raul, na aula de artes. Esses dados qualitativos mostram o quanto o P7 Roberto ficou sensível aos pares com TEA, inclusive durante o treino, fazendo tais relatos e observando como os pares estavam se comportando.

No Conjunto 2, no qual apenas dois participantes neurotípicos participaram, nas observações, notou-se pouca mudança em relação aos comportamentos abordados nos treinos. No Conjunto 3, em que havia um participante com TEA, também não houve

diferença significativa. As questões levantadas nas possíveis diferenças foram: no Conjunto 1, todos os participantes com TEA eram nível 1 de suporte e dois faziam intervenção terapêutica fora da escola. No Conjunto 2, os pares com TEA da mesma sala apresentavam nível maior de suporte, além de, em várias observações, não permanecerem nos mesmos ambientes, por exemplo, as crianças estavam no refeitório e a criança com TEA na quadra ou no espaço de brincar. No Conjunto 3, o participante não fazia terapia.

Sendo assim, o treino individual mostrou-se efetivo no aumento de alguns comportamentos para a maioria do Conjunto 1, mas não para os Conjuntos 2 e 3. Isso retoma a discussão de Florêncio (2020) e Hernandes (2019), que sugerem que, quando há treino de pares neurotípicos no mesmo ambiente de pessoas com TEA, há uma possibilidade maior de resultados positivos, pois dessa forma modifica-se o ambiente social e os indivíduos podem passar a validar, ou seja, reforçar as tentativas de interação dos pares com TEA (Skinner, 2007).

Outro dado qualitativo importante para a discussão, exposto como reflexão na pesquisa de Hernandes (2019) e sustentado nesta pesquisa, é em relação à participação do acompanhamento terapêutico. No caso, esta pesquisa foi realizada em escola pública, e quem faz o acompanhamento em sala de aula é a assistente especializada garantida pela Lei Nº 12.764/2012 de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no qual estagiários de pedagogia acompanham as crianças que precisam de suporte pedagógico em sala de aula. Observou-se que, no momento do recreio escolar ou de possibilidades de interações, tais assistentes não fazem nenhuma intervenção específica que ajude no ensino ou manutenção de comportamentos de interação social, ficando mais como espectadores desses momentos e intervindo apenas em casos de emissão de comportamentos interferentes (gritar, xingar, bater). Essa questão pode ser entendida com base na falta de clareza das funções desse acompanhamento realizado na escola, que vai além do

aproveitamento pedagógico. A sugestão seria de que esses profissionais, assim como a equipe escolar como um todo (professores, funcionários de todas as áreas da escola), tivessem conhecimento sobre TEA e as possíveis estratégias que poderiam ser utilizadas nesses contextos sociais, para aumentar ainda mais a inclusão social.

Esta pesquisa apresentou limitações em relação ao planejamento, pois foi necessário adaptar ao contexto escolar e, com essas variáveis, ocorreram algumas mudanças em relação à quantidade de dias de observação da linha de base e no pós-treino, necessitando adaptação ao invés de seguir a estabilidade de comportamentos. Outra limitação foi a ausência de itens que fossem similares aos ofertados pela escola, para aumentar a probabilidade de utilização de objetos com os pares fora do ambiente de treino. E a escolha de alguns comportamentos pouco utilizados para a faixa etária; notou-se que representar papéis em conjunto e utilizar objetos substitutos durante as sessões de treino foram mais aceitos pelos participantes com TEA. Inclusive, no brincar livre, procuravam itens para brincar de faz de conta com os personagens de interesse. Todavia, os participantes neurotípicos, apesar de aceitarem a proposta, no brincar livre tendiam a escolher jogos específicos para a idade e mais estruturados, como jogos de tabuleiro.

Sugere-se para os próximos estudos que haja treino direto de uns participantes com os outros, ao invés de treino individual. Que seja realizado ensino de respostas de empatia aos pares neurotípicos e ensino sobre bullying direto e indireto. Em relação aos participantes com TEA, no último dia de treino, foi perguntado a eles se sabiam o que era TEA, e todos não conseguiram responder. Portanto, recomenda-se que seja realizada psicoeducação sobre o próprio diagnóstico, além de psicoeducar apenas os pares neurotípicos. E por último, indica-se que seja feito o levantamento de dados étnico-raciais sobre os participantes, para que quando utilizado recursos visuais possam ser adaptados de acordo com o contexto de cada participante.

Referências

- Andreozzi, G. C. S. F. P. (2017). Ensino em grupo de habilidades sociais para pessoas com autismo: Uma revisão da literatura. [Tese de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC.
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20721>
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91–97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Beadle-Brown, et al (2018). Imagining Autism: Feasibility of a drama-based intervention on the social, communicative and imaginative behavior of children with autism. *Autism, 22*(8). <https://doi.org/10.1177/1362361317710797>
- Belinchón, M., Hernández, J. M., Martos, J., Sotillo, M., Márquez, M. O., & Olea, J. (2008). Escala Autónoma para La detección del Síndrome de asperger y el autismo de alto nivel de funcionamiento. Universidad Autónoma de Madrid.
<https://www.uam.es/uam/media/doc/1606858123975/escalaaautonoma.pdf>
- Celume, M. Paz., Goldstein, T., Besançon, M., & Zenasnia, F. (2020). Developing Children's Socio-Emotional Competencies Through Drama Pedagogy Training: An Experimental Study on Theory of Mind and Collaborative Behavior. *Europe's Journal of Psychology, 16*(04). <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.2054>
- Corbett, B. A., et al. (2016). Improvement in social competence using a randomized trial of a theatre intervention for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*, pg. 658–672. <https://doi:10.1007/s10803-015-2600-9>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas em análise do comportamento, 1* (2).

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&nrm=iso

Florêncio, T. R. (2020). Os efeitos do treino de pares sobre as habilidades de iniciar e responder a interação de crianças com TEA. [Tese de mestrado, Paradigma – centro de ciências e tecnologia do comportamento]. <https://mestrado.paradigmaac.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/09/Tiago-Roberto-Floencio.pdf>

Goldstein, H. & Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of applied behavior analysis*, 25 (2). <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-265>

Guli, L. A. (2004). The Effects of Creative Drama-Based Intervention for Children with Deficits in Social Perception. [Dissertação de doutorado, University of Texas at Austin]. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/1319>

Guli, L., A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M.D., & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1). <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.002>

Hernandes, M.A.Z.D. (2017). Uma Intervenção Naturalística com Pares para Aumentar Respostas de Interação Social de Crianças com TEA. (Dissertação de Mestrado). Associação Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, São Paulo, SP.

Kasari, C., Fuller, E. R., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the Connection: Randomized Controlled Trial of Social Skills at School for Children with Autism Spectrum Disorders. *J Child Psychol Psychiatry*, 53 (4). <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>

-
- Kazdin, A. E. (2011). Underpinnings of scientific research. In *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (Chapter 2, pp. 24-48). New York: Oxford University Press.
- Kim, A.J., & Boyns, D. (2015). Joining The Spectrum: An Interdisciplinary Inquiry Into Theatre As An Intervention For Autism Diagnosed Teens. *Arts for mental health*.
<https://www.arts.gov/sites/default/files/Research-Art-Works-CSUNorthridge.pdf>
- Koegel, L. K., Kukiakose, S., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2012). Improving Generalization of Peer Socialization Gains in Inclusive School Settings using Initiations Training. *Behav Modif*, 36 (3). <https://doi.org/10.1177/0145445512445609>
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012, 27 de dezembro). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Lerner, M., Mikami, A, Y., & Levine, K. (2010). Socio-Dramatic Affective-Relational Intervention for Adolescents with Asperger Syndrome & High Functioning Autism: Pilot Study. *Autism*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/1362361309353613>
- Mpella, M., Evaggelinou, C., Koidou, E., & Tsigilis, N. (2019). The Effects of a Theatrical Play Programme on Social Skills Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *International journal of special education*, 33(4).
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1219307>
- Naniwadekar, K., Ravi, A. & Sreevidya, M. S. (2016). Impact of Drama as a Therapy for Teaching Social-Communication Skills on Children with ASD. *International Journal of Education and Psychological Research*, 5(4).
<https://www.ijepr.org/panel/assets/papers/320ij12.pdf>

-
- Neufeld, D. J. (2012) *Integrated Drama Groups: Promoting Symbolic Play, Empathy, and Social Engagement With Peers in Children with Autism*. [Dissertação doutorado, *University of California Berkeley*] Electronic Theses and Dissertations. <https://escholarship.org/uc/item/2sp1262w>
- Oliveira, B. L. (2018). *Relatório Técnico: Aplicação de treino de manejo comportamental em equipe de uma unidade psiquiátrica*. [Tese de mestrado, Paradigma – centro de ciências e tecnologia do comportamento]. https://mestrado.paradigmaac.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/09/Bianca_LeAo_de_Oliveira.pdf
- Perkoski, I. R. (2015). *Desenvolvimento e avaliação de um jogo educativo para ensino de comportamentos de prevenção de bullying escolar*. [Dissertação de mestrado, UEL – Universidade Estadual de Londrina]
- Poveda, A. M., Rojas, V. G., & Bermúdez, L. M. (2020). Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32). <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2821>
- Reading, S., Reading, J., Padgett, R. J., Reading, S. & Pryor, P. (2016). The Use of Theatre to Develop Social and Communication Behaviors for Students with Autism Spectrum Disorders: A Preliminary Investigation. *Journal of Speech Pathology & Therapy*. <https://www.omicsonline.org/open-access/the-use-of-theatre-to-develop-social-and-communication-behaviors-forstudents-with-autism-jspt-1000102.php?aid=63394>
- Silva, B. C., Da Hora, C. L. (2021). *Utilização de jogos teatrais para Ensino de interação social a crianças com TEA*. [Monografia de pós graduação, Paradigma – centro de ciências e tecnologia do comportamento].
- Skinner, B. F. (2003). *Comportamento Social*. Em B. F. Skinner, *Ciência e Comportamento Humano* (pp. 325–342). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1953)

Ulrich, C. A. (2012) The Evidence-Based Drama Practitioner: The design and implementation of a drama program for very young children with autism spectrum disorder and their parents. [Tese de mestrado, University of Texas]. University of Texas Libraries. <http://hdl.handle.net/2152/ETD-UT-2012-05-5726>

Apêndice 1 – Jogos teatrais utilizados aos pares neuroatípicos e respectivos comportamentos alvos adereçados por eles.

1. **Câmera lenta e rápida, congelar** – Uma pessoa é a líder e dita o que o outro precisa seguir, se será em câmera lenta, rápida ou congelar, acrescentando ações, ex. Pule em câmera lenta, bata palmas em câmera rápida. **Comportamento alvo:** Emitir mandos adequadamente; engajamento na brincadeira (Guli et al., 2013). – Tempo 5 minutos.
2. **Dar/receber presentes de faz de conta** – os participantes pegam itens dispostos na sessão, fazem de conta ser um presente, e entregarão e receberão presentes um do outro. **Comportamento alvo:** Utilizar objetos substitutos em conjunto. (Guli, 2004). – Tempo 5 minutos.
3. **Improvisação semi estruturada** – A pesquisadora escolhe uma história para encenar, e depois a criança escolhe outra. Poderão escolher fantasias e adereços para usar na cena, e em seguida, representarem a cena. - **Comportamentos alvo:** Representar papel em conjunto; utilizar objetos substitutos em conjunto; apresentar comportamento de ouvinte; emitir comportamento intraverbal; emitir comportamento de tato com autoclítico; engajamento na brincadeira (Neufeld, 2012). – Tempo 10 minutos.
4. **Movimento dos animais/instrução jogo simbólico** – A terapeuta falará uma história e a criança terá que seguir as instruções para fazer os animais.

Uma tartaruga tem uma pequena concha e esconde o rosto por dentro tão bem. *Instrução -*

Enrole-se na bola(corpo), puxe a cabeça para dentro da concha, espreite

Cobras deslizam no chão com suas línguas eles fazem um som de 'sssss'.

Instrução - Deslize no chão como cobras, coloque línguas de cobra para fora

Uma girafa se estende bem alto, todo o caminho para cima para tocar o céu.

Instrução - Alcance e alongue-se até a altura de uma girafa, tire as folhas das árvores.

Um macaco balança os braços, ele adora pular para cima e para baixo.

Instrução - Pule para cima e para baixo e faça sons de macaco, agite os braços.

Os ursos são grandes e peludos também, eles gostam de abraços - assim como você!

Instrução – Abrace os amigos. Estenda a mão, deixe seu corpo grande como de um urso.

Comportamento alvo: Representar papel em conjunto; apresentar comportamento de ouvinte; engajamento na brincadeira. (Ulrich, 2012). – Tempo 10 minutos.

5. **Dinossauro assustado** – A terapeuta contará uma história sobre o dinossauro que tem medo de tudo. A terapeuta após contar a história, pegará um fantoche e encenará. Cada vez que a criança se mover em direção ao dinossauro, ele deve responder tremendo visivelmente ou correndo em pânico. A criança pode fazer perguntas ao dinossauro, ensinar como se acalmar. O jogo pode variar com o dinossauro sendo assustador e a criança fingir estar com medo.

*Instrução - “Temos um dinossauro aqui que tem um grande problema. Ele tem muito medo das pessoas. Na verdade, ele tem medo de todos e tudo. Em apenas um momento, quando eu colocar esta folha sobre a cabeça dele (fantoche), ele vai fingir ser um pequeno dinossauro que tem muito medo. Você está pronto? 1, 2, 3. (Coloque a folha na cabeça do fantoche). **Comportamento alvo:** emitir comportamento intraverbal; emitir comportamento de tato com autoclítico; emitir mandos adequadamente; engajamento na brincadeira. (Ulrich, 2012). – Tempo 5 minutos.*

6. **Jogo simbólico carro/viagem** – Criança utiliza uma folha que desenhou para ser o assento do carro. Representar colocar os cintos de segurança; esticar os braços para apertar a buzina e fazer o som com a boca; A estrada é muito acidentada, rápida, lenta; balançar de um lado para o outro (chovendo); ligar os faróis - mexa as mãos; Limpadores de pára-brisa - lentos e rápidos para o lado; Freios - inclinar para trás; estacionar o carro. Acrescentar que acabou a gasolina, que o carro ficou sujo, papéis de frentista, lavador de carros, semáforo – Trocas de papéis. **Comportamento alvo:** Representar papel em conjunto; apresentar comportamento de ouvinte; emitir mandos adequadamente; emitir

comportamento de tato com autoclítico; engajamento na brincadeira. (Ulrich, 2012). –

Tempo 10 minutos.

7. **Representar a história ‘Caça ao urso’** – Ler o livro “Nós estamos indo em uma caça ao urso”, utilizar adereços para simbolizar a floresta como folhas, rio (folha azul), representar a história juntos. Utilizar lençol para criar uma caverna. Relembrar a cara do urso feito na atividade “movimento dos animais”. **Comportamento alvo:** Representar papel em conjunto; apresentar comportamento de ouvinte; engajamento na brincadeira. – Tempo 10 minutos. (Ulrich, 2012).

Apêndice 2 – Cartilhas, vídeos e jogos teatrais utilizados aos participantes neurotípicos e respectivos comportamentos alvos adereçados por eles.

Autismo – Coisas Fantásticas acontecem. Youtube. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=h4TKJ8AemB8>. Acesso em 23 de janeiro de 2023

Instituto Mauricio de Souza. Um amiguinho diferente. (n/d). Disponível em

<http://www.institutomauriciodesousa.org.br/fazendo-a-diferenca/publicacoes/um-amiguinho-diferente/>. Acesso em 23 de janeiro de 2023

Hernandes, M.A.Z.D. (2017). Manual “Como posso ajudar meu amigo a Brincar?”. Em Uma Intervenção Naturalística com Pares para Aumentar Respostas de Interação Social de Crianças com TEA. (Dissertação de Mestrado). Associação Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, São Paulo, SP.

Improvisos semiestruturados

Obs: os comportamentos descritos são do participante.

- **Comportamento alvo: Brincar com foco em comum com o colega**
 - **1 Roteiro – iniciar brincadeira com o par neurodivergente:** pesquisadora sozinha, olhando para itens da sala (armário, cadeiras), participante chega perto e inicia interação. Pergunta base para gerar outros possíveis repertórios: Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?

SD	Comportamento	Consequência
Terapeuta olhando para armário da sala	Ex. Participante inicia interação com os brinquedos.	Terapeuta e participante brincam juntos por 3 minutos.

	“Trouxe esse carro para você” e iniciar brincadeira com carro	
--	---	--

- Papéis: terapeuta faz o papel de colega neurodivergente, criança faz o papel de neurotípico.

○ **2 Roteiro – continuar brincadeira com o par neurodivergente:**

pesquisadora chega perto da criança e aponta para a pista, participante dá continuidade a interação e se mantém engajado. Pergunta base para gerar outros possíveis repertórios: Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?

SD	Comportamento	Consequência
Terapeuta com carro na mão, aponta para a pista	Participante fala “boa ideia, vamos brincar de carro”, pega o carro e brinca junto	Terapeuta e participante brincam juntos por 3 minutos.

- Papéis: terapeuta faz o papel de colega neurodivergente, criança faz o papel de neurotípico.

○ **3 Roteiro – propor variações para brincadeiras repetitivas:** terapeuta se engaja em brincadeira repetitiva, criança imita a brincadeira e propõe variação. Pergunta base para gerar outros possíveis repertórios: O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?

SD	Comportamento	Consequência

Terapeuta brincando com lego e batendo um no outro	Participante imita a brincadeira, narra a ação “estamos batendo um no outro” e propõe variação, “vou bater no chão”.	Terapeuta e participante brincam juntos por 3 minutos.
--	--	--

- Papéis: terapeuta faz o papel de colega neurodivergente, criança faz o papel de neurotípico.

- **Comportamento alvo: Oferecer ajuda**

- 1 Roteiro – ajuda : terapeuta tentando colocar um item dentro do outro e não conseguindo, participante oferece ajuda. Pergunta base para gerar possível mudança no valor do estímulo antecedente: Você gosta que as pessoas te ajudam?

SD	Comportamento	Consequência
Terapeuta tenta encaixar um lego e não consegue	Participante olha para a terapeuta e fala “vou te ajudar”	Terapeuta dá um sorriso e fala “obrigada”.

- Papéis: terapeuta faz o papel de colega neurodivergente, criança faz o papel de neurotípico.

- **Comportamento alvo: Chamar atenção do colega**

- 1 Roteiro – chamar atenção: terapeuta estará afastada da criança, que estará brincando de amarelinha. Pergunta base para gerar possível mudança no valor do estímulo antecedente: Você gosta que as pessoas te ajudam?

SD	Comportamento	Consequência
Terapeuta afastada da criança	Participante chega perto da terapeuta e fala “vem brincar”, ou “puxa a terapeuta pela mão”.	Terapeuta dá um sorriso e brinca junto.

- Papéis: terapeuta faz o papel de colega neurodivergente, criança faz o papel de neurotípico.

- **Comportamento alvo: Responder quando o colega não quer brincar**

- 1 Roteiro: criança chama a terapeuta, a mesma fala que não quer brincar ou se afasta da criança. Criança responderá vocalmente. Pergunta base para gerar possível mudança no valor do estímulo antecedente: Como você se sente quando as pessoas te respeitam?

SD	Comportamento	Consequência
Terapeuta afasta ou fala que não quer	Participante fala “entendi que você não quer brincar, depois a gente brinca juntos”.	Terapeuta fala “tá bom”.

- Papéis: terapeuta faz o papel de colega neurodivergente, criança faz o papel de neurotípico.

Roteiro – criança vivenciando possível situação que ocorre com crianças com TEA:

pesquisadora brincando com itens disponíveis no ambiente, de costas para o participante, sem olhar para ele. Participante chega perto e terapeuta se afasta com outros amigos (bonecos).

Pergunta base para gerar possível mudança no valor do estímulo antecedente: Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?

SD	Resposta	Consequência
Terapeuta brinca com itens disponíveis e com amigos (bonecos)	Participante se aproxima	Terapeuta se afasta e continua brincando com outros amigos (bonecos)

- Papéis: terapeuta faz o papel de colega neurotípico, criança faz o papel do par com neurodivergente.

Apêndice 3 – Questionário de Medida de Validade Social – Participante com TEA

1. Meu aluno passou a utilizar mais objetos substitutos na brincadeira, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

2. Meu aluno passou a brincar representando papéis com os pares, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

3. Meu aluno aumentou o tempo de brincadeira com os amigos, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

4. Meu aluno está fazendo pedidos aos amigos, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

5. Meu aluno está fazendo perguntas aos amigos, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

6. Meu aluno está fazendo comentários aos amigos, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

7. Meu aluno está seguindo as instruções e pedidos dos colegas, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

8. Meu aluno está fazendo contato visual com os pares, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

9. Percebo que meu aluno está mais feliz e se divertindo com os amigos, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

10. Percebo que houve mudanças significativas após meu aluno iniciar na pesquisa, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 – Concordo totalmente 3 – Concordo parcialmente 2 - Discordo parcialmente
 1- Discordo totalmente

Apêndice 4 – Questionário de Medida de Validade Social – Participante neurotípico

1. Meu aluno aumentou a oferta de ajuda aos amigos, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

2. Meu aluno passou a identificar um colega sozinho e chamar para estar junto, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

3. Meu aluno passou a iniciar brincadeiras com amigos com TEA, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

4. Meu aluno está permanecendo mais tempo na brincadeira com os amigos com TEA, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

5. Meu aluno está respeitando quando alguém não quer brincar, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

6. Percebo que meu aluno está mais gentil (oferecendo objetos, compartilhando materiais, etc) com os pares, de acordo com essa afirmação, assinale:

4 - Frequentemente 3 - quase sempre 2 - quase nunca 1- nunca

7. Percebo que houve mudanças significativas após meu aluno iniciar na pesquisa, de acordo com essa afirmação, assinale:

- 4 – Concordo totalmente 3 – Concordo parcialmente 2 - Discordo parcialmente
 1- Discordo totalmente

Apêndice 5 – Exemplo de sequência das atividades realizadas nas sessões experimentais

Tabela 10

Treino participantes TEA

Tempo	Sessão 1	Comportamentos alvos
5 minutos - Abertura	. Explicar sobre as atividades. Mostrar quadro de rotina. Criança fala sobre o que quiser.	Utilizar objetos substitutos em conjunto
10 minutos - Jogo teatral	Movimento dos animais/instrução jogo simbólico	Representar papel em conjunto; apresentar comportamento de ouvinte; engajamento na brincadeira.
10 minutos - Jogo teatral	Improvisação semi estruturada	Representar papel em conjunto; utilizar objetos substitutos em conjunto; apresentar comportamento de ouvinte; emitir comportamento intraverbal; emitir comportamento de tato com autoclítico; engajamento na brincadeira
5 minutos – Conversa	Pergunta	Emitir comportamento intraverbal
10 minutos - Brincar livre	Brinquedos/jogos escolhidos pela criança	/

Tabela 11

Treino participantes neurotípicos

Tempo	Sessão 1	Comportamentos alvos
5 a 10 minutos conversa de abertura	Escolher quais brinquedos utilizará ao final, será mostrado cartilhas, tirinhas e vídeos educativos sobre TEA	
20 minutos – Improvisação teatral	Roteiro 1 e 2	Brincar com foco em comum com o colega
5 minutos – Conversa com a pergunta base	Pergunta base do roteiro	Brincar com foco em comum com o colega
10 minutos – Brincar livre	Acesso aos brinquedos que a criança escolheu no início	/

Apêndice 6 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TLCE) aos responsáveis – participantes TEA

Título da pesquisa – Utilização de jogos teatrais e treino de pares para ensino de comportamentos de interação social a crianças com TEA

Prezado(a) responsável _____,

Você e a criança _____, pela qual é responsável, estão sendo convidados(as) para participar voluntariamente do projeto intitulado “Utilização de jogos teatrais e treino de pares para ensino de comportamentos de interação social a crianças com TEA”. A pesquisadora responsável, Bárbara Clara da Silva, é psicóloga (CRP: 06/142354) e aluna do Programa de Mestrado profissional em análise do comportamento aplicada - Centro de Ciências do Comportamento. O trabalho é de cunho acadêmico e está sendo orientado pelo Prof. Drº Fernando Cassas.

Leia as informações abaixo antes de expressar ou não o seu consentimento para autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a) na pesquisa:

- 1) O objetivo dessa pesquisa é verificar o efeito de jogos teatrais no ensino e/ou aumento de frequência de comportamentos de interação social de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com os pares neurotípicos durante o recreio escolar. E tem como objetivos específicos:
 - a. Treinar individualmente em sala separada um participante neurotípico por vez para responder a interações sociais dos participantes com TEA;
 - b. Treinar individualmente em sala separada um participante neurotípico por vez para oferecer oportunidades de interação social aos participantes com TEA;
 - c. Treinar individualmente em sala separada um participante com TEA por vez para emitir comportamentos sociais.
 - d. Através de observação direta durante o recreio, verificar se houve aumento de comportamentos de interação social dos participantes com TEA a partir do treino individual.
 - e. Verificar se o treino implementado com os pares interfere no comportamento de interação social dos participantes com TEA durante o recreio.

- 2) Participarão do estudo 9 crianças, sendo 4 crianças neuroatípicas (TEA) e 5 crianças neurotípicas, com idades entre 5 e 8 anos. A pesquisa ocorrerá dentro da escola, e a criança se ausentará da sala de aula e ficará de 30 a 45 minutos em contato direto com a pesquisadora, sendo duas vezes na semana, totalizando 10 semanas.
- 3) O sigilo e a confidencialidade foram garantidos em todas as etapas, desde o primeiro contato com os responsáveis até o término da pesquisa. Os dados e resultados da pesquisa foram utilizados somente para fins acadêmicos (contextos didáticos, apresentação de seminário). A pesquisadora garante o sigilo e a confidencialidade de todas as informações dos participantes, sendo assim, não foram divulgadas identidades reais em nenhuma hipótese.
- 4) Os benefícios previstos para participação na pesquisa são: (a) possível desenvolvimento e aumento de habilidades de interação social com pares (i.e., realizar atividades de faz de conta, fazer perguntas aos colegas, seguir instruções e responder perguntas realizadas pelos pares); (b) provável diminuição das barreiras e déficits de habilidades sociais presente no repertório dos participantes; e (c) contribuir para o desenvolvimento de mais conhecimentos científicos da área e de tecnologia de ensino para indivíduos com desenvolvimento atípico.
- 5) Como em toda pesquisa, alguns riscos aos participantes são previsíveis. São eles: a) cansaço da criança durante a intervenção; b) ansiedade dos familiares em relação a participação na pesquisa; e c) possíveis intercorrências indesejáveis que possam acarretar eventual necessidade de assistência imediata ou emergencial ao participante.
- 6) Para evitar e amenizar esses riscos as seguintes medidas foram tomadas: a) visando a redução de possível desconforto decorrente de cansaço, a criança poderá ter pequenos intervalos nos quais terá acesso livre a itens de interesse não relacionados a tarefa ou retornar à sala de aula; b) feedbacks periódicos acerca da aquisição dos comportamentos alvos da pesquisa por parte da criança, poderão ser fornecidos aos familiares que desejarem. Além disso, ao final da pesquisa, a pesquisadora se compromete em fazer devolutiva com os responsáveis, indicando possíveis alvos para intervenções futuras, caso a criança não emita os comportamentos esperados; e por fim; c) em caso de desconfortos ou dúvidas gerais sobre a pesquisa, a qualquer momento, os participantes poderão ter assistência por videoconferência ou telefone com a pesquisadora responsável (Bárbara Clara da Silva), para esclarecimentos sobre os procedimentos ou orientações. A pesquisadora se compromete a oferecer

assistência imediata/emergencial e assistência integral aos participantes, no caso de intercorrências indesejáveis, direta ou indiretamente, da pesquisa.

- 7) A participação na pesquisa não implica nenhum ganho financeiro, bem como, não está previsto nenhum gasto ou despesa em decorrência da participação. Caso surja algum gasto ou despesa não previsto inicialmente, a pesquisadora fornecerá o ressarcimento por transferência bancária após quinze dias da comprovação de gastos em relação a participação na pesquisa.
- 8) Os participantes têm a liberdade de recusar-se a participar do estudo, ou, depois de aceitar, entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora para desligar-se em qualquer fase da pesquisa. Tais escolhas não acarretarão penalização, nem prejuízo de qualquer natureza aos participantes. Também está garantido o direito de indenização pela pesquisadora, no caso de necessidade de reparação de quaisquer danos eventuais decorrentes da participação da pesquisa.
- 9) Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será elaborado em duas vias, com todas as páginas rubricadas e assinadas pelo responsável legal da criança e pelas pesquisadoras. Uma via do termo ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pela criança, e outra com a pesquisadora responsável.
- 10) A qualquer momento você poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, ou pelo telefone (11)3672-0194 ou pelo e-mail secretaria@paradigmaac.org, para solicitar esclarecimentos ou qualquer outro motivo. Você também poderá entrar em contato com o comitê de ética (a ser definido).

Eu, _____, responsável legal pela criança _____, declaro ter recebido todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação do meu/minha filho(a) no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

São Paulo, ____ de _____ de 2023.

Bárbara Clara da Silva – CRP 06/142354
participante

RG: 42.477.835-X

e-mail: barbaraclara.s@gmail.com

Celular: 11 96213-2813

Responsável pela criança

Nome legível:

RG:

Apêndice 7 - Termo de assentimento do(a) menor – participantes TEA

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR DA PESQUISA “UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS E TREINO DE PARES PARA ENSINO DE COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL A CRIANÇAS COM TEA”.

SEUS PAIS PERMITIRAM QUE VOCÊ PARTICIPE.

QUEREMOS SABER SE OS JOGOS DE TEATRO PODEM AJUDAR NA SUA INTERAÇÃO COM OS SEUS AMIGOS E AMIGAS DA ESCOLA.

OS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA TÊM DE 6 A 10 ANOS DE IDADE.

VOCÊ NÃO PRECISA PARTICIPAR DA PESQUISA SE NÃO QUISE, É UM DIREITO SEU E NÃO TERÁ NENHUM PROBLEMA SE DESISTIR.



A PESQUISA SERÁ REALIZADA EM UMA SALA NA SUA ESCOLA, ONDE BRINCAREMOS, CONVERSAREMOS, E FAREMOS ALGUMAS ATIVIDADES DE TEATRO (FAZ DE CONTA).

PARA ISSO, FORAM USADOS BRINQUEDOS, ROUPAS DE FANTASIA, HISTÓRIAS. O USO DO MATERIAL É CONSIDERADO SEGURO, MAS É POSSÍVEL QUE VOCÊ SE SINTA CANSADO.



SE VOCÊ SE SENTIR CANSADO(A), VOCÊ PODE FAZER UMA PAUSA, ESCOLHER BRINQUEDOS QUE GOSTE E TER UM TEMPO SEM FAZER NADA. VOCÊ TAMBÉM PODE RETORNAR À SALA DE AULA. PODE PEDIR UMA PAUSA A QUALQUER MOMENTO QUE QUISE, OK?. CASO ACONTEÇA ALGO ERRADO, VOCÊ PODE NOS PROCURAR PELOS TELEFONES (11)96213-2813 DA PESQUISADORA BÁRBARA CLARA.

PORÉM, SE RESOLVER PARTICIPAR, VOCÊ ESTARÁ EM UM LUGAR LEGAL BRINCANDO COMIGO E COM BRINQUEDOS QUE ESCOLHER, APRENDENDO NOVAS COISAS COMO REPRESENTAR PAPÉIS, BRINCAR EM CONJUNTO, UTILIZAR OBJETOS DE FAZ DE CONTA NA BRINCADEIRA, E AJUDARÁ A ENTENDERMOS SE OS JOGOS TEATRAIS PODEM SER USADOS COM OUTRAS CRIANÇAS.

NINGUÉM SABERÁ QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA; POIS NÃO FALAREMOS A OUTRAS PESSOAS. OS RESULTADOS DA PESQUISA FORAM PUBLICADOS, MAS SEM IDENTIFICAR O SEU NOME.

SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA, VOCÊ PODE ME PERGUNTAR. EU ESCREVI OS TELEFONES NA PARTE DE CIMA DESTE TEXTO.

VOCÊ ACEITA PARTICIPAR?



CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

EU ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA “UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS E TREINO DE PARES PARA ENSINO DE COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL A CRIANÇAS COM TEA”

ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR.

A PESQUISADORA ME EXPLICOU SOBRE A PESQUISA E CONVERSARAM COM OS MEUS RESPONSÁVEIS.

RECEBI UMA CÓPIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO, LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

São Paulo, _____ de _____ de 2023.

Assinatura/Nome do menor

Pesquisadora responsável

BÁRBARA CLARA DA SILVA – CRP 06/142354

RG: 42.477.835-X

E-MAIL: BARBARACLARA.S@GMAIL.COM

TELEFONE: 11 96213-2813

Apêndice 8 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TLCE) aos responsáveis – participantes neurotípicos

Título da pesquisa – Utilização de jogos teatrais e treino de pares para ensino de comportamentos de interação social a crianças com TEA

Prezado(a) responsável _____,

Você e a criança _____, pela qual é responsável, estão sendo convidados(as) para participar voluntariamente do projeto intitulado “Utilização de jogos teatrais e treino de pares para ensino de comportamentos de interação social a crianças com TEA” que tem como objetivo verificar o efeito de jogos teatrais no ensino e/ou aumento de frequência de comportamentos de interação social de crianças de 5 a 8 anos diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com os pares neurotípicos de 5 a 8 anos durante o recreio escolar. A pesquisadora responsável, Bárbara Clara da Silva, é psicóloga (CRP: 06/142354) e aluna do Programa de Mestrado profissional em análise do comportamento aplicada - Centro de Ciências do Comportamento. O trabalho é de cunho acadêmico e está sendo orientado pelo Prof. Drº Fernando Cassas.

Leia as informações abaixo antes de expressar ou não o seu consentimento para autorizar a participação do(a) seu(ua) filho(a) na pesquisa:

- 11) O objetivo dessa pesquisa é verificar o efeito de jogos teatrais no ensino e/ou aumento de frequência de comportamentos de interação social de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com os pares neurotípicos durante o recreio escolar. E tem como objetivos específicos:
 - a. Treinar individualmente em sala separada um participante neurotípico por vez para responder a interações sociais dos participantes com TEA;
 - b. Treinar individualmente em sala separada um participante neurotípico por vez para oferecer oportunidades de interação social aos participantes com TEA;
 - c. Treinar individualmente em sala separada um participante com TEA por vez para emitir comportamentos sociais.
 - d. Através de observação direta durante o recreio, verificar se houve aumento de comportamentos de interação social dos participantes com TEA a partir do treino individual.

- e. Verificar se o treino implementado com os pares interfere no comportamento de interação social dos participantes com TEA durante o recreio.
- 12) Participarão do estudo 9 crianças, sendo 4 crianças neuroatípicas (TEA) e 5 crianças neurotípicas, com idades entre 5 e 8 anos. A pesquisa ocorrerá dentro da escola, e a criança se ausentará da sala de aula e ficará de 30 a 45 minutos em contato direto com a pesquisadora, sendo duas vezes na semana, totalizando 10 semanas.
- 13) O sigilo e a confidencialidade foram garantidos em todas as etapas, desde o primeiro contato com os responsáveis até o término da pesquisa. Os dados e resultados da pesquisa foram utilizados somente para fins acadêmicos (contextos didáticos, apresentação de seminário). A pesquisadora garante o sigilo e a confidencialidade de todas as informações dos participantes, sendo assim, não foram divulgadas identidades reais em nenhuma hipótese.
- 14) Os benefícios previstos para participação na pesquisa são: (a) possível entendimento do que é o transtorno do espectro autista; (b) provável aumento de comportamentos sociais e inclusivos em direção a colegas com deficiência; e (c) contribuir para o desenvolvimento de mais conhecimentos científicos da área e de tecnologia de ensino para indivíduos com desenvolvimento atípico.
- 15) Como em toda pesquisa, alguns riscos aos participantes são previsíveis. São eles: a) cansaço da criança durante a intervenção; b) ansiedade dos familiares em relação a participação na pesquisa; e c) possíveis intercorrências indesejáveis que possam acarretar eventual necessidade de assistência imediata ou emergencial ao participante.
- 16) Para evitar e amenizar esses riscos as seguintes medidas foram tomadas: a) visando a redução de possível desconforto decorrente de cansaço, a criança poderá ter pequenos intervalos nos quais terá acesso livre a itens de interesse não relacionados a tarefa ou retornar à sala de aula; b) feedbacks periódicos acerca da aquisição dos comportamentos alvos da pesquisa por parte da criança, poderão ser fornecidos aos familiares que desejarem. Além disso, ao final da pesquisa, a pesquisadora se compromete em fazer devolutiva com os responsáveis, indicando possíveis alvos para intervenções futuras, caso a criança não emita os comportamentos esperados; e por fim; c) em caso de desconfortos ou dúvidas gerais sobre a pesquisa, a qualquer momento, os participantes poderão ter assistência por videoconferência ou telefone com a pesquisadora responsável (Bárbara Clara da Silva), para esclarecimentos sobre

os procedimentos ou orientações. A pesquisadora se compromete a oferecer assistência imediata/emergencial e assistência integral aos participantes, no caso de intercorrências indesejáveis, direta ou indiretamente, da pesquisa.

- 17) A participação na pesquisa não implica nenhum ganho financeiro, bem como, não está previsto nenhum gasto ou despesa em decorrência da participação. Caso surja algum gasto ou despesa não previsto inicialmente, a pesquisadora fornecerá o ressarcimento por transferência bancária após quinze dias da comprovação de gastos em relação a participação na pesquisa.
- 18) Os participantes têm a liberdade de recusar-se a participar do estudo, ou, depois de aceitar, entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora para desligar-se em qualquer fase da pesquisa. Tais escolhas não acarretarão penalização, nem prejuízo de qualquer natureza aos participantes. Também está garantido o direito de indenização pela pesquisadora, no caso de necessidade de reparação de quaisquer danos eventuais decorrentes da participação da pesquisa.
- 19) Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será elaborado em duas vias, com todas as páginas rubricadas e assinadas pelo responsável legal da criança e pelas pesquisadoras. Uma via do termo ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pela criança, e outra com a pesquisadora responsável.
- 20) A qualquer momento você poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, ou pelo telefone (11)3672-0194 ou pelo e-mail secretaria@paradigmaac.org, para solicitar esclarecimentos ou qualquer outro motivo. Você também poderá entrar em contato com o comitê de ética (a ser definido).

Eu, _____, responsável legal pela criança _____, declaro ter recebido todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação do meu/minha filho(a) no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

São Paulo, ____ de _____ de 2023.

Bárbara Clara da Silva – CRP 06/142354

participante

RG: 42.477.835-X

e-mail: barbaraclara.s@gmail.com

Celular: 11 96213-2813

Responsável pela criança

Nome legível:

RG:

Apêndice 9 - Termo de assentimento do(a) menor – participantes neurotípicos**TERMO DE ASSENTIMENTO DO(A) MENOR DE IDADE**

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR DA PESQUISA “UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS E TREINO DE PARES PARA ENSINO DE COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL A CRIANÇAS COM TEA”.

SEUS PAIS PERMITIRAM QUE VOCÊ PARTICIPE.

QUEREMOS SABER SE OS JOGOS DE TEATRO PODEM AJUDAR NA INTERAÇÃO COM OS SEUS AMIGOS E AMIGAS COM AUTISMO.

OS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA TÊM DE 6 A 10 ANOS DE IDADE.

VOCÊ NÃO PRECISA PARTICIPAR DA PESQUISA SE NÃO QUIZER, É UM DIREITO SEU E NÃO TERÁ NENHUM PROBLEMA SE DESISTIR.



A PESQUISA SERÁ REALIZADA EM UMA SALA NA SUA ESCOLA, ONDE BRINCAREMOS, CONVERSAREMOS, ASSISTIREMOS A VÍDEOS E LEREMOS HISTÓRIAS SOBRE AUTISMO, E FAREMOS ALGUMAS ATIVIDADES DE TEATRO (FAZ DE CONTA).

PARA ISSO, FORAM USADOS BRINQUEDOS, ROUPAS DE FANTASIA, LIVROS, VÍDEOS. O USO DO MATERIAL É CONSIDERADO SEGURO, MAS É POSSÍVEL QUE VOCÊ SE SINTA CANSADO.



SE VOCÊ SE SENTIR CANSADO(A), VOCÊ PODE FAZER UMA PAUSA, ESCOLHER BRINQUEDOS QUE GOSTE E TER UM TEMPO SEM FAZER NADA. VOCÊ TAMBÉM PODE RETORNAR À SALA DE AULA. PODE PEDIR UMA PAUSA A QUALQUER MOMENTO QUE QUIZER, OK?. CASO ACONTEÇA ALGO ERRADO, VOCÊ PODE NOS PROCURAR PELOS TELEFONES (11)96213-2813 DA PESQUISADORA BÁRBARA CLARA.

PORÉM, SE RESOLVER PARTICIPAR, VOCÊ ESTARÁ EM UM LUGAR LEGAL BRINCANDO COMIGO E COM BRINQUEDOS QUE ESCOLHER, APRENDENDO O QUE É AUTISMO E CONVERSANDO, E AJUDARÁ A ENTENDERMOS SE OS JOGOS TEATRAIS PODEM SER USADOS COM OUTRAS CRIANÇAS.

NINGUÉM SABERÁ QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA; POIS NÃO FALAREMOS A OUTRAS PESSOAS. OS RESULTADOS DA PESQUISA FORAM PUBLICADOS, MAS SEM IDENTIFICAR O SEU NOME.

SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA, VOCÊ PODE ME PERGUNTAR. EU ESCREVI OS TELEFONES NA PARTE DE CIMA DESTE TEXTO.

VOCÊ ACEITA PARTICIPAR?



CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

EU ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA “UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS E TREINO DE PARES PARA ENSINO DE COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL A CRIANÇAS COM TEA”

ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR.

A PESQUISADORA ME EXPLICOU SOBRE A PESQUISA E CONVERSARAM COM OS MEUS RESPONSÁVEIS.

RECEBI UMA CÓPIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO, LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

São Paulo, _____ de _____ de 2023

Assinatura/Nome do menor

Pesquisadora responsável

BÁRBARA CLARA DA SILVA – CRP 06/142354

RG: 42.477.835-X

E-MAIL: BARBARACLARA.S@GMAIL.COM

TELEFONE: 11 96213-2813

Apêndice 10 - Termo de assentimento da instituição

Eu _____, declaro ter conhecimento da pesquisa “**Utilização de jogos teatrais e treino de pares para ensino de comportamentos de interação social a crianças com TEA**” sob responsabilidade da psicóloga Bárbara Clara da Silva, aluna do programa de mestrado em análise do comportamento aplicada do Centro Paradigma Ciências do Comportamento. E que o trabalho é de cunho acadêmico e está sendo orientado pela Prof. Dr. Fernando Cassas.

- 1) Autorizo a execução do projeto, que tem como objetivo verificar o efeito de jogos teatrais no ensino e/ou aumento de frequência de comportamentos de interação social de 4 crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 5 participantes neurotípicos durante o recreio escolar, com idades entre 5 e 8 anos.
 - a. Treinar individualmente em sala separada um participante neurotípico por vez para responder a interações sociais dos participantes com TEA;
 - b. Treinar individualmente em sala separada um participante neurotípico por vez para oferecer oportunidades de interação social aos participantes com TEA;
 - c. Treinar individualmente em sala separada um participante com TEA por vez para emitir comportamentos sociais.
 - d. Através de observação direta durante o recreio, verificar se houve aumento de comportamentos de interação social dos participantes com TEA a partir do treino individual.
 - e. Verificar se o treino implementado com os pares interfere no comportamento de interação social dos participantes com TEA durante o recreio.
- 2) Assinando esta autorização estou ciente de que:
 - a. Ocorrerá observação no início e no final da pesquisa durante o recreio escolar das crianças participantes.

-
- b. Dois ou três pesquisadores (contando com a pesquisadora principal) relacionados ao estudo estarão presentes durante a observação no recreio, cabendo a pesquisadora principal avisar a escola com antecedência o nome completo de todos.
 - c. A fase de intervenção ocorrerá uma sala/espço particular ofertado pela escola.
 - d. Uma criança por vez se ausentará da sala de aula e ficará de 30 a 45 minutos, duas vezes na semana nessa sala/espço particular ofertado pela escola, durante 10 semanas.
 - e. Todos os materiais utilizados na observação e na intervenção são de responsabilidade da pesquisadora.
 - f. A equipe pedagógica indicará participantes diagnosticados com autismo que tenham dificuldades sociais com os pares.
 - g. As crianças só participarão após assinar o termo de consentimento do menor, e dos responsáveis assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido.
- 3) A participação na pesquisa não implica nenhum ganho financeiro, bem como, não está previsto nenhum gasto ou despesa em decorrência da participação.
- 4) Este Termo de autorização da instituição será elaborado em duas vias, com todas as páginas rubricadas e assinadas pelo responsável da instituição e pela pesquisadora. Uma via do termo ficará com cada uma das partes.
- 5) O sigilo e a confidencialidade foram garantidos em todas as etapas, desde o primeiro contato com os responsáveis até o término da pesquisa. Os dados e resultados da pesquisa foram utilizados somente para fins acadêmicos (contextos didáticos, apresentação de seminário). A pesquisadora garante o sigilo e a confidencialidade de todas as informações dos participantes e da escola, sendo assim, não foram divulgadas identidades reais e da instituição em nenhuma hipótese.

Eu, _____, responsável pela instituição _____, declaro ter recebido todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação da instituição no projeto citado acima.

São Paulo, _____ de _____ de 202_.

Bárbara Clara da Silva – CRP 06/142354

RG: 42.477.835-X

e-mail: barbaraclara.s@gmail.com

Celular: 11 96213-2813

Responsável pela instituição

Nome legível:

RG:

Apêndice 11 - Folhas de registro

Os dados foram coletados por folhas de registro.

Registro TEA

Folha de registro - Frequência de comportamento

Comportamento alvo: Emitir mando - 1 - Fazer pedidos aos pares para acesso a itens, atenção.
2 - Perguntas por informação.

	Data	Local	Frequência	Tempo min	Taxa

Comportamento alvo: Emitir comportamento de tato com autoclítico - Fazer comentários sobre itens não verbais do colega.

	Data	Local	Frequência	Tempo min	Taxa

Comportamento alvo: Utilizar objetos substitutos em conjunto - A criança terá que utilizar em conjunto objetos substitutos e/ou objetos imaginários

	Data	Local	Frequência	Tempo min	Taxa

Folha de registro - Nº opts x compts emitidos

Comportamento alvo: Fazer contato visual - Olhar em direção ao rosto quando alguém chegar perto, ou em momentos próximos ou em conjunto

	Data	Local	Nº de oportunidades	Nº de compts emitidos	Total

Comportamento alvo: Intraverbal - Responder as perguntas vocalmente.

	Data	Local	Nº de oportunidades	Nº de compts emitidos	Total

Comportamento alvo: Ouvinte - Seguir/realizar motoramente pedidos do par - responder aos pedidos em até 5 segundos após a apresentação da mesma.

	Data	Local	Nº de oportunidades	Nº de compts emitidos	Total

Registro TEA		Folha de registro - Intervalo total	Folha de registro - Intervalo Parcial
<p>J = juntos: conversando, olhando; P = próximo: até 1 braço de distância, com pouca ou nenhuma interação; I = Isolado: afastado mais de 1 braço de distância, sem interação, sozinho</p>		<p>Comportamento alvo: Brincar com foco em comum - Interagir com um ou mais pares, com atenção compartilhada e ação conjunta, imitação mútua ou recíproca trocas sociais. Como por exemplo, dar e receber objetos, revezar a vez na brincadeira, dar/seguir instruções, compartilhar expressões faciais, compartilhar o foco de atenção entre os objetos, eventos ou pessoas.</p>	<p>Comportamento alvo: Papel em Conjunto - Representar um papel em conjunto (real ou inventado) com a utilização de adereços ou não.</p>
Minutos	Freq		
0-30 seg	1		
30s - 1 m	2		
1 m - 1:30s	3		
1:30s - 2m	4		
2m - 2:30m	5		
2:30m - 3m	6		
3m - 3:30m	7		
3:30m - 4m	8		
4m - 4:30m	9		
4:30m - 5m	10		
5m - 5:30m	11		
5:30m - 6m	12		
6m - 6:30m	13		
6:30m - 7m	14		
7m - 7:30m	15		
7:30m - 8m	16		
8m - 8:30m	17		
8:30m - 9m	18		
9m - 9:30m	19		
9:30m - 10m	20		
10m - 10:30m	21		
10:30m - 11m	22		
11m - 11:30m	23		
11:30m-12m	24		
12m-12:30m	25		
12:30m-13m	26		
13m-13:30m	27		
13:30m-14m	28		
14m-14:30m	29		
14:30m-15m	30		
15m - 15:30m	31		
15:30m - 16m	32		

% (n° de intervalos que fez / por total de intervalos)									
Registro Neurotípico									
Folha de registro - Frequência de comportamento									
Comportamento alvo: Oferecer ajuda - 1 - Perguntar “você quer ajuda?”									
2 - Entregar objeto que o par precisa									
	Data	Local	Frequência			Tempo min		Taxa	
Comportamento alvo: Chamar a atenção do colega - Em situações em que pares estiverem afastados de uma atividade/brincadeira, o participante chegará perto e chamará para a atividade.									
	Data	Local	Frequência			Tempo min		Taxa	
Folha de registro - N° opts x compts emitidos									
Comportamento alvo: Responder quando o colega não quiser brincar - Quando o colega não quiser brincar, responder vocalmente.									
	Data	Local	N° de oportunidades			N° de compts emitidos		Total	

Registro Neurotípico			Folha de registro - Intervalo total							
J = juntos: conversando, olhando; P = próximo: até 1 braço de distância, com pouca ou nenhuma interação; I = Isolado: afastado mais de 1 braço de distância, sem interação, sozinho			Comportamento alvo: Brincar com foco em comum - Interagir com um ou mais pares, com atenção compartilhada e ação conjunta, imitação mútua ou recíproca trocas sociais. Como por exemplo, dar e receber objetos, revezar a vez na brincadeira, dar/seguir instruções, compartilhar expressões faciais, compartilhar o foco de atenção entre os objetos, eventos ou pessoas.							
Minutos	Freq	Brincar S/N								
			J/P/I	Brincar S/N	J/P/I	Brincar S/N	J/P/I	Brincar S/N	J/P/I	

0-30 seg	1								
30s - 1 m	2								
1 m - 1:30s	3								
1:30s - 2m	4								
2m - 2:30m	5								
2:30m - 3m	6								
3m - 3:30m	7								
3:30m - 4m	8								
4m - 4:30m	9								
4:30m - 5m	10								
5m - 5:30m	11								
5:30m - 6m	12								
6m - 6:30m	13								
6:30m - 7m	14								
7m - 7:30m	15								
7:30m - 8m	16								
8m - 8:30m	17								
8:30m - 9m	18								
9m - 9:30m	19								
9:30m - 10m	20								
10m - 10:30m	21								
10:30m - 11m	22								
11m - 11:30m	23								
11:30m-12m	24								
12m-12:30m	25								
12:30m-13m	26								
13m-13:30m	27								
13:30m-14m	28								
14m-14:30m	29								
14:30m-15m	30								
15m - 15:30m	31								
15:30m - 16m	32								
16m - 16:30m	33								
16:30m - 17m	34								
17m - 17:30m	35								
17:30m - 18m	36								
18m - 18:30m	37								

Apêndice 12 – Escala Autónoma para La detección del Síndrome de asperger y el autismo de alto nivel de funcionamiento



***ESCALA AUTÓNOMA
PARA LA DETECCIÓN
DEL SÍNDROME DE ASPERGER
Y EL AUTISMO DE ALTO NIVEL DE
FUNCIONAMIENTO***

Mercedes Belinchón, Juana M^a Hernández, Juan Martos, María Sotillo, M^a Oliva Márquez y Julio Olea

Universidad Autónoma de Madrid, 2008

PRESENTACIÓN

El Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento son *Trastornos Generalizados del Desarrollo* (en adelante, TGD) que cursan sin retraso mental asociado.

En las clasificaciones psiquiátricas DSM-IV TR (APA, 2000) y CIE-10 (OMS, 1992), estos trastornos se consideran condiciones de inicio en la primera infancia que implican la alteración cualitativa de la interacción y la comunicación social, y patrones restrictivos de comportamientos, intereses y actividades repetitivos y estereotipados que conllevan un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

Según estimaciones epidemiológicas recientes, el Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento afectan a al menos 2,6 de cada 10.000 niños (aunque algunos estudios elevan estas cifras hasta 48:10.000). En España, las estimaciones más conservadoras supondrían un total de al menos 4.000 menores de 30 años, si bien existen razones para suponer que, en su mayoría, estas personas no han sido correctamente diagnosticadas.

Debido a su modo de funcionamiento peculiar, las personas con Síndrome de Asperger y Autismo de Alto Funcionamiento necesitan desde la infancia apoyos especializados (clínicos, educativos y psicosociales). Por ello, su detección e identificación diagnósticas tempranas constituyen una prioridad reconocida tanto por los familiares como por los profesionales.

La presente *Escala Autónoma* fue elaborada en el marco de un proyecto más amplio de colaboración entre un equipo de investigación integrado por profesores y profesionales vinculados al Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid y las organizaciones Confederación Autismo-España (CAE), FESPAU y Fundación ONCE cuyos resultados aparecen recogidos en el libro de Belinchón, Hernández y Sotillo (2008) *Personas con Síndrome de Asperger: Funcionamiento, Detección y Necesidades*¹. La *Escala* fue elaborada con la pretensión de facilitar la detección de personas con Síndrome de Asperger y Autismo de Alto Funcionamiento en español, habida cuenta de que, hasta la fecha, no existía ningún cuestionario previo baremado específicamente con grupos hablantes de esta lengua.

¹ Publicación de libre acceso en las siguientes direcciones:

- <http://www.uam.es/otroscentros/psicologiaaplicada>
- <http://www.autismo.org.es>
- www.fespaui.es
- <http://www.fundaciononce.es>

La *Escala Autónoma* presenta excelentes propiedades psicométricas, tanto de fiabilidad (interjueces y test-retest), como de validez (validez de contenido, validez de constructo y validez diagnóstica) –ver Belinchón, Hernández y Sotillo, 2008, para los detalles–. Puede ser cumplimentada tanto por los padres y cuidadores habituales, como por los profesores, de niños y jóvenes de los que se sospecha que presentan una grave discapacidad social por la que necesitan apoyos especializados. No es una prueba diagnóstica *per se*, pero permite contrastar de manera objetiva las sospechas de una posible discapacidad social y decidir cuándo sería recomendable la consulta a un especialista en psicología clínica, psiquiatría y/o trastornos del desarrollo.



Escaia Autónoma para la Detección del Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento

DATOS PERSONALES

FECHA DE APLICACIÓN:

DATOS DE LA PERSONA SOBRE LA QUE SE INFORMA

NOMBRE:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

SEXO:

DATOS DE LA PERSONA QUE INFORMA

NOMBRE:

VINCULACIÓN CON LA PERSONA SOBRE LA QUE SE INFORMA:

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN

Cada uno de los enunciados que va a leer a continuación describe formas de ser y comportarse que podrían ser indicativas de Síndrome de Asperger o autismo. Estas personas suelen presentar, de un modo u otro, características como las que aquí se recogen, especialmente a partir de los 6 años.

Le rogamos que lea detenidamente cada enunciado, y que estime en qué medida ha observado los siguientes comportamientos en la persona sobre la que va a informar marcando la respuesta apropiada con los criterios siguientes:

- 1) Si el comportamiento descrito en el enunciado no corresponde en absoluto con las características de la persona sobre la que informa, conteste marcando el espacio dedicado a la categoría "Nunca".
- 2) Si algunas veces ha observado esas características, aunque no sea lo habitual, marque en el espacio correspondiente a "Algunas veces".
- 3) Si el comportamiento descrito es habitual, conteste "Frecuentemente".
- 4) Si generalmente se comporta como se describe en el enunciado, hasta el punto de que cualquiera esperaría que se comporte así, conteste "Siempre".
- 5) Puede ocurrir que algunas descripciones se refieran a comportamientos que se producen en situaciones en las que usted no ha estado presente nunca; por ejemplo: "Come sin ayuda de nadie", es un comportamiento que sólo ha podido observar si ha tenido la oportunidad de estar presente a la hora de comer. Si se encuentra ante este caso, conteste "No observado".

ITEMS	Nunca	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre	No observado
1. Tiene dificultades para realizar tareas en las que es especialmente importante extraer las ideas principales del contenido y obviar detalles irrelevantes (p.ej., al contar una película, al describir a una persona...).					
2. Muestra dificultades para entender el sentido final de expresiones no literales tales como bromas, frases hechas, peticiones mediante preguntas, metáforas, etc.					
3. Prefiere hacer cosas solo antes que con otros (p.ej. juega solo o se limita a observar cómo juegan otros, prefiere hacer solo los trabajos escolares o las tareas laborales).					
4. Su forma de iniciar y mantener las interacciones con los demás resulta extraña.					
5. Manifiesta dificultades para comprender expresiones faciales sutiles que no sean muy exageradas.					
6. Tiene problemas para interpretar el sentido adecuado de palabras o expresiones cuyo significado depende del contexto en que se usan.					
7. Carece de iniciativa y creatividad en las actividades en que participa.					
8. Hace un uso estereotipado o peculiar de fórmulas sociales en la conversación (p.ej., saluda o se despide de un modo especial o ritualizado, usa fórmulas de cortesía infrecuentes o impropias...)					
9. Le resulta difícil hacer amigos.					
10. La conversación con él/ella resulta laboriosa y poco fluida (p.ej., sus temas de conversación son muy limitados, tarda mucho en responder o no responde a comentarios y preguntas que se le hacen, dice cosas que no guardan relación con lo que se acaba de decir...).					
11. Ofrece la impresión de no compartir con el grupo de iguales intereses, gustos, aficiones, etc.					
12. Tiene dificultades para cooperar eficazmente con otros.					
13. Su comportamiento resulta ingenuo (no se da cuenta de que le engañan ni de las burlas, no sabe mentir ni ocultar información, no sabe disimular u ocultar sus intenciones...)					
14. Hace un uso idiosincrásico de las palabras (p.ej., utiliza palabras poco habituales o con acepciones poco frecuentes, asigna significados muy concretos a algunas palabras).					
15. Los demás tienen dificultades para interpretar sus expresiones emocionales y sus muestras de empatía.					
16. Tiene dificultades para entender situaciones ficticias (películas, narraciones, teatro, cuentos, juegos de rol...).					
17. Realiza o trata de imponer rutinas o rituales complejos que dificultan la realización de actividades cotidianas.					
18. En los juegos, se adhiere de forma rígida e inflexible a las reglas (p.ej., no admite variaciones en el juego, nunca hace trampas y es intolerante con las de los demás).					
PUNTUACION PROMEDIO:	PUNTUACION DIRECTA TOTAL:				

INSTRUCCIONES PARA LA CORRECCIÓN

1. Puntúe las respuestas a cada ítem observado del siguiente modo:
 - “Nunca”: 1 punto
 - “Algunas veces”: 2 puntos
 - “Frecuentemente”: 3 puntos
 - “Siempre”: 4 puntos
2. Compruebe si se cumplen las dos condiciones siguientes:
 - Se han contestado los 18 ítems
 - No hay más de 2 ítems con la respuesta “No Observado”
3. Si se cumplen estas dos condiciones, obtenga la *puntuación directa* de la prueba sumando los puntos de todas las respuestas (la puntuación mínima que podrá obtener en dicha suma será 18 y la máxima 72).
4. Si no se cumplen estas dos condiciones, obtenga la *puntuación promedio* de la prueba sumando los puntos de todas las respuestas y dividiendo el resultado por el número de ítems respondidos (la puntuación mínima que podrá obtener será 1 y la máxima 4).
5. Se recomienda consultar a un especialista si la *puntuación directa* obtenida es de 36 (o se acerca a este valor), y si la *puntuación promedio* es de 2 (o se acerca a este valor) –ver Nota.

NOTA: Nada impide iniciar la consulta al profesional si la puntuación directa no llega a 36 pero se sitúa por encima de los 30 puntos (o si la puntuación promedio no llega a 2 pero se sitúa por encima del 1,7); tampoco hay razones psicométricas que impidan adoptar un criterio más exigente (por ejemplo, tomar como punto de corte una puntuación directa de 40, o una puntuación promedio de 2,22). Esta *Escala no es un instrumento diagnóstico por sí mismo*, sino una herramienta dirigida a facilitar la detección de personas que *pueden tener* Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento y sobre las cuales interesaría determinar *cuanto antes* su diagnóstico clínico y sus necesidades de apoyo.

Escala para Detecção do nível de funcionamento do indivíduo com autismo²

DADOS PESSOAIS

DATA DE APLICAÇÃO:

DETALHES DA CRIANÇA

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

IDADE:

GÊNERO:

DADOS DO RESPONSÁVEL

NOME:

GRAU DE PARENTESCO:

INSTRUÇÕES

Cada uma das afirmações que você vai ler a seguir descreve maneiras de ser e comportamentos que podem ser indicativos do nível 1 de funcionamento do indivíduo com transtorno do espectro do autismo. Estas pessoas tendem a apresentar, de uma forma ou de outra, características como as aqui recolhidas, sobretudo a partir dos 6 anos.

Pedimos que você leia cada declaração cuidadosamente e estime até que ponto você observou os seguintes comportamentos na pessoa sobre quem você vai relatar, marcando a resposta adequada com os seguintes critérios:

- 1) Se o comportamento descrito na declaração **não corresponde** de forma alguma com as características da pessoa, responda marcando o espaço dedicado à categoria **“Nunca”**.
- 2) Se você já observou **algumas vezes** essas características, mesmo que não seja habitual, marque em o espaço correspondente a **“Às vezes”**.
- 3) Se o comportamento descrito for **habitual**, responda **“Frequentemente”**.
- 4) Se **geralmente se comporta** conforme descrito na declaração, na medida em que alguém esperaria que você se comportasse assim, responda **“Sempre”**.
- 5) Pode acontecer que algumas descrições se refiram a comportamentos que ocorrem em situações onde você nunca esteve presente; Por exemplo: "Comer sem ajuda de ninguém", é

² Desenvolvido por Belinchón, M., Hernández, J. M., Martos, J., Sotillo, M., Márquez, M. O., & Olea, J. (2008). Escala Autónoma para La detección del Síndrome de asperger y el autismo de alto nível de funcionamiento. Universidad Autónoma de Madrid. Tradução livre feita pela autora para fins deste projeto

um comportamento que só pode observar se teve a oportunidade de estar presente nas refeições.

Se você se depara com este caso, responda “Não observado”.

Itens	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Não observado
1. Tem dificuldade em realizar tarefas em que é especialmente importante extrair as ideias principais do conteúdo e ignorar detalhes irrelevantes (por exemplo, ao contar um filme, ao descrever uma pessoa...).					
2. Apresenta dificuldades em compreender o significado final de expressões não literais como piadas, expressões que há vários sentidos (ex. amigo da onça), pedidos por meio de perguntas, metáforas, etc.					
3. Prefere fazer as coisas sozinho a com outras pessoas (por exemplo, brinca sozinho ou apenas observa os outros jogarem, prefere fazer trabalhos escolares ou trabalhos sozinho).					
4. Sua maneira de iniciar e manter interações com os outros é diferente dos colegas de sua idade.					
5. Tem dificuldade em compreender expressões faciais sutis que não sejam muito exageradas.					
6. Tem dificuldade em interpretar o significado adequado de palavras ou expressões cujo significado depende do					

contexto em que são usadas.					
7. Falta iniciativa e criatividade nas atividades em que participa.					
8. Faz uso estereotipado ou peculiar de interações sociais na conversa (por exemplo, cumprimenta ou se despede de maneira especial ou ritualizada, usa palavras de cortesia pouco frequentes ou impróprias...)					
9. Você acha difícil fazer amigos.					
10. A conversa com ele/ela é arrastada e lenta (por exemplo, seus tópicos de conversa são muito limitados, ele/ela demora muito para responder ou não responde a comentários e perguntas, fala coisas que não estão relacionadas com o que acabaram de falar...).					
11. Dá a impressão de não compartilhar com o grupo interesses, gostos, hobbies iguais, etc.					
12. Tem dificuldade em cooperar efetivamente com os outros.					
13. Seu comportamento é ingênuo (não percebe que está sendo enganado ou zombado, não sabe mentir ou esconder informações, não sabe disfarçar ou esconder suas intenções...)					

14. Faz uso impróprio das palavras (por exemplo, usa palavras incomuns ou palavras com significados incomuns, atribui significados muito específicos a algumas palavras).					
15. Os outros têm dificuldade em interpretar suas expressões emocionais e demonstrações de empatia.					
16. Tem dificuldade em compreender situações fictícias (filmes, contos, teatro, histórias, jogos de representação...).					
17. Realiza ou tenta impor rotinas ou rituais complexos que dificultam a realização das atividades diárias.					
18. Nos jogos, segue as regras de forma rígida e inflexível (por exemplo, não permite variações no jogo, nunca trapaceia e é intolerante com os outros).					
PONTUAÇÃO MÉDIA:	PONTUAÇÃO DIRETA TOTAL:				

INSTRUÇÕES PARA CORREÇÃO

1. Classifique as respostas para cada item observado da seguinte forma:

- "Nunca": 1 ponto
- "Às vezes": 2 pontos
- "Frequentemente": 3 pontos
- "Sempre": 4 pontos

2. Verifique se as duas condições a seguir são atendidas:

- Todos os 18 itens foram respondidos

- Não existem mais de 2 itens com a resposta "Não Observado"

3. Se essas duas condições forem atendidas, obtenha a pontuação do teste direto adicionando os pontos de todas as respostas (a pontuação mínima que você pode obter na referida soma foram 18 e o máximo 72).

4. Se essas duas condições não forem atendidas, obtenha a pontuação média do teste somando os pontos de todas as respostas e dividindo o resultado pelo número de itens respondidas (a pontuação mínima que poderá obter será 1 e a máxima 4).

5. Recomenda-se consultar um especialista se a pontuação direta obtida for 36 (ou for está próximo deste valor) e se a nota média for 2 (ou próximo deste valor) – ver Nota.

NOTA: Nada impede iniciar a consulta com o profissional caso o score direto não chegue a 36 mas seja acima de 30 pontos (ou se a pontuação média não atingir 2, mas for superior a 1,7); nem existem razões psicométricas que impeçam a adoção de um critério mais exigente (por exemplo, tomar como ponto de corte uma pontuação direta de 40, ou uma pontuação média de 2,22). Esta escala não é um instrumento de diagnóstico por si só, mas uma ferramenta destinada a facilitar a detecção de pessoas que podem nível de funcionamento 1 e sobre quem estaria interessado em determinar seu diagnóstico clínico e necessidades de suporte o mais rápido possível.

Apêndice 13 – Exemplo do Checklist de integridade do procedimento

Sessão 1	Teve: SIM (+) ou NÃO (-)	Comportamentos alvos	Teve: SIM (+) ou NÃO (-)
5 minutos - Conversa de abertura		Utilizar objetos substitutos em conjunto	
10 minutos - jogo teatral		1 - Representar papel em conjunto	
		2 - Apresentar comportamento de ouvinte	
		3 - Engajamento na brincadeira	
10 minutos - jogo teatral		1 - Representar papel em conjunto	
		2 - Utilizar objetos substitutos em conjunto	
		3 - Apresentar comportamento de ouvinte	
		4 - Emitir comportamento intraverbal;	
		5 - Emitir comportamento de tato com autoclítico	
		6 - Engajamento na brincadeira	
5 minutos - conversa		1 - Emitir comportamento intraverbal	
10 minutos - Brincar livre		/	/

Apêndice 14 – Formulário para os participantes**Formulário de participação da pesquisa "UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS E TREINO DE PARES PARA ENSINO DE COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL A CRIANÇAS COM TEA****Nome da criança:****Nome do responsável:****Data de nascimento:****Idade:****Algum diagnóstico prévio realizado por médico ou especialista (ex. Transtorno do espectro autista, apraxia):**

Transtorno do espectro autista (TEA)	()	Transtorno opositor desafiador (TOD)	()
Apraxia de fala	()	Deficiência intelectual (DI)	()
Transtorno déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	()	Outro(s) - especifique	
Ano do diagnóstico:			

Apêndice 15 – Respostas o que é TEA pré e pós -intervenção e respostas das perguntas base após os roteiros durante a intervenção com neurotípicos

Você sabe o que é autismo?					
P6 - Wesley		P7 - Roberto		P8 - Letícia	
Pré-intervenção	Pós-intervenção	Pré-intervenção	Pós-intervenção	Pré-intervenção	Pós-intervenção
Não. (SIC)	Sim, autismo é uma coisa que nem todo mundo tem. E é diferente, porque algumas pessoas tem autismo e outras não tem. Às vezes não sabem de tudo, podem não falar e puxar pela mão e pegar o brinquedo. (SIC)	Sim, pessoas que tem dificuldades com algumas coisas, não entendem algumas coisas. E não tem algumas partes do corpo. (SIC)	TEA é tipo uma pessoa que quer brincar, mas às vezes não consegue falar por ter medo ou vergonha. A pessoa, o TEA, a pessoa às vezes não gosta de barulho, ou às vezes não gosta de muita gente. (SIC)	Sim, quando uma pessoa é mais especial que uma pessoa normal. (SIC)	Não é uma doença, não pode ser curada, por não ser uma doença. E a gente precisa cuidar mais dos autistas. (SIC)
P9 - Pamela		P10 - João			
Pré-intervenção	Pós-intervenção	Pré-intervenção	Pós-intervenção		
É um transtorno que deixa a criança um pouco com deficiência intelectual, e ela não consegue entender igual a gente (SIC)	Eu acho que é quando a criança tem dificuldade maior, dependendo do nível de autismo dela. E a gente se aproximar da melhor maneira possível para ela não se sentir desconfortável. Algumas pessoas entendem tudo literal. (SIC)	Sei. Autismo é uma pessoa meio com deficiência, que não entende muito e tem que ser ajudada.	Não é uma doença, a pessoa nasce assim, que não tem como ser curada, e é diferente das pessoas que não tem autismo. (SIC)		

P6 - Wesley					
	Semana 1		Semana 2		Semana 3
Sessão	1	2	3	4	5
Presente	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Pergunta base	1) Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?	2) O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?	3) Você gosta que as pessoas olhem para você, conversem e te deem atenção?	4) Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?	1) Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?
Resposta	Dar alguma coisa para ela. Brincar de pega-pega. (SIC)	Levar ele para brincar (SIC)	Sim(SIC)	Triste (SIC)	Falar para brincar. Chamar para brincar. Pego a mão dela e puxo para brincar (SIC)
Pergunta base		Você gosta que as pessoas te ajudem? E se as pessoas te ignorassem?	Como você se sente quando as pessoas te respeitam?		
Resposta		Sim. Triste. (SIC)	Fico feliz (SIC)		

P6 - Wesley					
	Semana 3	Semana 4		Semana 5	
Sessão	6	7	8	9	10
Presente	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Pergunta base	2) O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?	3) Você gosta que as pessoas olhem para você, conversem e te deem atenção?	4) Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?	1) Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?	2) O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?
Resposta	Ensinar a brincar de outra forma. Brincar de outra coisa com ele. (SIC)	Sim (SIC)	Fiquei triste. (SIC)	Poderia falar com ele, puxar pela mão e brincar com ele. (SIC)	Pode ajudar ele a brincar de outra coisa. Mostrar outros jeitos. (SIC)
Pergunta base	Você gosta que as pessoas te ajudem? E se as pessoas te ignorassem?	Como você se sente quando as pessoas te respeitam?			Você gosta que as pessoas te ajudem?
Resposta	Sim. Triste. (SIC)	Feliz. (SIC)			Sim. (SIC)

P7 - Roberto					
	Semana 1		Semana 2		Semana 3
Sessão	1	2	3	4	5
Presente	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Pergunta base	1) Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?	2) O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?	3) Você gosta que as pessoas olhem para você, conversem e te deem atenção?	4) Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?	1) Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?
Resposta	Começar a brincar e chamar a pessoa. Mostrar o brinquedo. (SIC)	Chamar atenção dele e começar a brincar de outro jeito para ver se ele gosta. (SIC)	Sim. (SIC)	Triste e solitário. (SIC)	Pegar o brinquedo. Explicar como brinca. Mostrar o brinquedo para ver se gosta. Mostrar como brinca. (SIC)
Pergunta base		Você gosta que as pessoas te ajudem? E se as pessoas te ignorassem?	Como você se sente quando as pessoas te respeitam?		
Resposta		Sim. Triste. (SIC)	Me sinto normal. (SIC)		

P7 - Roberto					
	Semana 3	Semana 4		Semana 5	
Sessão	6	7	8	9	10
Presente	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
Pergunta base	2) O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?	3) Você gosta que as pessoas olhem para você, conversem e te deem atenção?	4) Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?	1) Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?	2) O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?
Resposta	Tentar mostrar outro jeito de brincar. Se ele não gostar, tentar mostrar outro jeito. (SIC)	Sim, me sinto bem. (SIC)	Me senti triste. (SIC)	Ver a brincadeira e tentar refazer de um jeito diferente. Conversar com a	/

Pergunta base	Você gosta que as pessoas te ajudem? E se as pessoas te ignorassem?	Como você se sente quando as pessoas te respeitam?		peessoa e depois ver se ela gosta de um tipo de brincadeira (SIC)	Você gosta que as pessoas te ajudem?
Resposta	Sim, ainda mais se estou com dificuldade. (SIC)	Me sinto bem, se me respeitam estou num lugar seguro. (SIC)			/
Obs.	Durante a leitura do livro, contou espontaneamente que no almoço ele e o P10 João sentaram e brincaram com o P2 Heitor	/	Contou que o P2 Heitor pediu para brincar quando chegou na sala de aula. Conversaram com o P3 Raul na aula de artes.	/	/

P8 - Letícia					
	Semana 1		Semana 2		Semana 3
Sessão	1	2	3	4	5
Presente	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Pergunta base	Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?	O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?	Você gosta que as pessoas olhem para você, conversem e te deem atenção?	Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?	Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?
Resposta	Pega pega, esconde-esconde. Chamaria para brincar, "vamos brincar?", "Trouxe dama,	Dou uma sugestão de fazer outra coisa. Chamo para brincar com outras coisas (SIC)	Sim (SIC)	Triste (SIC)	Esconde-esconde. "Vamos brincar?", "quer brincar de esconde-esconde?". Se a pessoa não souber eu mostraria como brincar. Daria para brincar de
Pergunta base	quer jogar comigo?", e mostrar o brinquedo (SIC)	Você gosta que as pessoas te ajudem? E se as pessoas te ignorassem?	Como você se sente quando as pessoas te respeitam?	/	

Resposta		Sim. Acharia chato (SIC)	Bem, muito legal (SIC)		basquete na quadra. (SIC)
-----------------	--	-----------------------------	---------------------------	--	------------------------------

P8 - Letícia				
Semana 3	Semana 4		Semana 5	
6	7	8	9	10
SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?	Você gosta que as pessoas olhem para você, conversem e te deem atenção?	Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?	Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?	O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?
Tentar fazer brincar de outra coisa. Mostrar como pode brincar de outra forma com o mesmo brinquedo (SIC)	Sim (SIC)	Chato, porque ninguém me deu atenção, triste (SIC)	Vamos brincar? Quer brincar? Dar ideias de brincadeiras. Dar atenção olhando, ajudando (SIC)	/
Você gosta que as pessoas te ajudem?	Como você se sente quando as pessoas te respeitam?			Você gosta que as pessoas te ajudem?
Sim (SIC)	Alegria (SIC)			/

P9 - Pamela					
	Semana 1		Semana 2		Semana 3
Sessão	1	2	3	4	5
Presente	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Pergunta base	Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?	O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?	Você gosta que as pessoas olhem para você, conversem e te deem atenção? E se as pessoas te ignorassem?	Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?	Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?
Resposta	/	/	Sim. Triste (SIC)	Normal, eu já fiquei 1 ano sem falar no pré. Mas agora	Chamando a pessoa para brincar. Mostrando um

Pergunta base		Você gosta que as pessoas te ajudem?	Como você se sente quando as pessoas te respeitam?	ficaria triste (SIC)	brinquedo para ela.(SIC)
Resposta		/	Me sinto alegre delas respeitarem minha opinião (SIC)		

P9 - Pamela				
Semana 3	Semana 4		Semana 5	
6	7	8	9	10
NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?	Você gosta que as pessoas olhem para você, conversem e te deem atenção?	Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?	Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?	O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?
/	/	Um pouco chateada (SIC)	Tentando aproximar da pessoa, sem ela se sentir incomodada. (SIC)	Mostrar outras ideias para ele poder brincar (SIC)
Você gosta que as pessoas te ajudem?	Como você se sente quando as pessoas te respeitam?			Você gosta que as pessoas te ajudem?
/	/			Sim (SIC)

P10 - João					
	Semana 1		Semana 2		Semana 3
Sessão	1	2	3	4	5
Presente	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Pergunta base	Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para	O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?	Você gosta que as pessoas olhem para você, conversem e te deem atenção?	Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?	Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para

	brincarem juntos?				brincarem juntos?
Resposta	Começa conversando e chama para brincar. Mostrar um objeto e chamar para brincar. (SIC)	Faz o que ele está fazendo e depois mostra outras formas. (SIC)	Sim. (SIC)	/	/
Pergunta base		Você gosta que as pessoas te ajudem? E se as pessoas te ignorassem?	Como você se sente quando as pessoas te respeitam?		
Resposta		Gosto. Triste (SIC)	Sinto que elas são meus amigos de verdade e que eles gostam de brincar. (SIC)		

P10 - João				
Semana 3	Semana 4		Semana 5	
6	7	8	9	10
SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?	Você gosta que as pessoas olhem para você, conversem e te deem atenção?	Como você se sentiu de uma pessoa estar brincando e te deixar sozinho?	Que outras formas dão para iniciar uma brincadeira para brincarem juntos?	O que fazer quando um amigo só quer brincar da mesma maneira?
Dar outras ideias de como brincar com aquilo. (SIC)	Sim (SIC)	Triste (SIC)	/	Pode falar o que ele está fazendo e mostrar outras formas de como brincar disso. (SIC)
Você gosta que as pessoas te ajudem?	Como você se sente quando as pessoas te respeitam?			Você gosta que as pessoas te ajudem?

Sim (SIC)	Normal (SIC)			Gosto (SIC)
-----------	--------------	--	--	-------------

Apêndice 16 – História social

OI, EU ME CHAMO BÁRBARA



SOU PSICÓLOGA E PESQUISADORA



VOCÊ VAI ME VER MUITOS DIAS AQUI NA SUA ESCOLA

FOTO DA ESCOLA

VOCÊ E EU VAMOS PARA UMA SALA DENTRO DA ESCOLA

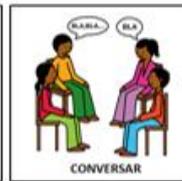
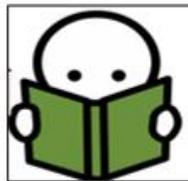


FOTO DA ESCOLA

VOCÊ PODE ESCOLHER BRINQUEDOS, VÍDEOS OU BRINCADEIRAS QUE VOCÊ GOSTA



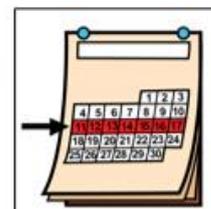
VAMOS LER HISTÓRIAS, BRINCAR DE FAZ DE CONTA, CONVERSAR



DEPOIS VOCÊ RETORNARÁ PARA SUA SALA DE AULA COM A SUA PROFESSORA



VAMOS NOS ENCONTRAR MUITAS VEZES E EM VÁRIOS DIAS DIFERENTES



**Apêndice 17 – Recado as famílias antes de serem enviados o TCLE
Neurotípicos**

RESPONSÁVEIS,

SEU FILHO (A) ESTÁ SENDO CONVIDADO (A) PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA: “UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS E TREINO DE PARES PARA ENSINO DE COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL A CRIANÇAS COM TEA”. REALIZADA PELA PESQUISADORA E PSICÓLOGA BÁRBARA CLARA.

A PESQUISA SERÁ REALIZADA NA ESCOLA. SEU FILHO (A) SAÍRA DA SALA REGULAR POR UMA AULA, DUAS VEZES NA SEMANA, DURANTE ALGUMAS SEMANAS.

O OBJETIVO É ENSINAR SEU FILHO (A) A APRENDER O QUE É O AUTISMO E COMO INTERAGIR COM OS COLEGAS AUTISTAS DA ESCOLA.

CASO VOCÊ APROVE, ENVIAREMOS A AUTORIZAÇÃO DA ATIVIDADE VIA AGENDA PARA SER PREENCHIDA E DEVOLVIDA PARA A ESCOLA.

ATENCIOSAMENTE, NOME DA ESCOLA

TEA

RESPONSÁVEIS,

SEU FILHO (A) ESTÁ SENDO CONVIDADO (A) PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA: “UTILIZAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS E TREINO DE PARES PARA ENSINO DE COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL A CRIANÇAS COM TEA”. REALIZADA PELA PESQUISADORA E PSICÓLOGA BÁRBARA CLARA.

A PESQUISA SERÁ REALIZADA NA ESCOLA. SEU FILHO (A) SAÍRA POR UMA AULA, DUAS VEZES NA SEMANA, DURANTE ALGUMAS SEMANAS.

O OBJETIVO É ENSINAR SEU FILHO (A) A BRINCAR EM CONJUNTO, UTILIZAR OBJETOS DE FAZ DE CONTA NA BRINCADEIRA, INTERAGIR COM OS COLEGAS E AJUDARÁ A ENTENDERMOS SE OS JOGOS TEATRAIS PODEM SER USADOS PARA ENSINAR OUTRAS CRIANÇAS COM AUTISMO NA INTERAÇÃO SOCIAL.

CASO VOCÊ APROVE, ENVIAREMOS A AUTORIZAÇÃO DA ATIVIDADE VIA AGENDA PARA SER PREENCHIDA E DEVOLVIDA PARA A ESCOLA.

ATENCIOSAMENTE, NOME DA ESCOLA