
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 23

26 de fevereiro de 2018

ISSN 1068-2341

Intervenção Mediada por Pares: Implicações Para a Pesquisa e as Práticas Pedagógicas de Professores com Alunos Com Autismo

Fabiane dos Santos Ramos

Daniele F.C. Denardin de Bittencourt

Síglia Pimentel Höber Camargo



Carlo Schmidt

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Brasil

Citação: Ramos, F. dos S., de Bittencourt, D. D., Camargo, S. P. H., & Schmidt, C. (2018). Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>

Resumo: A inclusão de alunos com autismo tem sido um desafio para os educadores que apontam carências em sua formação, especialmente quanto a alternativas de intervenção no contexto escolar. A literatura internacional destaca evidências de efetividade de uma modalidade de intervenção ainda ausente na literatura nacional, conhecida como Intervenção Mediada por Pares (IMP). Este estudo tem por objetivo revisar a IMP na educação de alunos com autismo e suas implicações para a pesquisa e para a prática pedagógica. Os pressupostos teóricos do desenvolvimento infantil que fundamentam esta intervenção foram examinados para descrever a evolução dos diferentes procedimentos e metodologias historicamente utilizados. As pesquisas evidenciam a efetividade

desta intervenção para as habilidades sociais de alunos da Educação Especial, mais recentemente, para a aprendizagem acadêmica de crianças com autismo. A abrangência de implementação em ambientes naturalísticos a controlados, o baixo custo e a complexidade favorecem sua utilização como prática pedagógica por professores de escolas da Educação Infantil no contexto inclusivo. No entanto, identifica-se a necessidade de pesquisas que investiguem a eficácia da IMP no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: intervenção; mediação de pares; educação especial; inclusão escolar; autismo

Peer-mediated intervention: Implications for the research and pedagogical practices of teachers of students with autism

Abstract: Inclusion of students with autism has been a challenge for educators who indicate gaps in professional training, especially regarding interventions in the school context. The international literature shows evidence of effectiveness of a type of intervention not found in the national literature, called Peer Mediated intervention (PMI). This study aims to review the PMI in the education of students with autism and its implications for research and pedagogical practice. The theoretical principles of child development behind this intervention are examined to describe the evolution of different procedures and methodologies historically used. Researches show effectiveness of this intervention for improving social skills of special education students and, more recently, for academic learning of children with autism. The broad use from naturalistic to controlled environments, the low cost and complexity favor its use as a pedagogical practice by kindergarten teachers in inclusive settings. However, the need of future studies addressing this topic in the Brazilian educational context is identified.

Keywords: intervention; peer mediation; special education; school inclusion; autism

Intervención de mediación entre pares: Implicaciones para la investigación y las prácticas pedagógicas de profesores de alumnos con autismo

Resumen: La inclusión de alumnos con autismo ha sido un desafío para los educadores que apuntan carencias en su formación, especialmente con alternativas de intervención en el contexto escolar. La literatura internacional destaca evidencias de efectividad de una modalidad de intervención aún ausente en la literatura nacional, conocida como Intervención de Mediación entre Pares (IMP). Este estudio tiene por objetivo revisar la IMP en la educación de alumnos con autismo y sus implicaciones para la investigación y para la práctica pedagógica. Los supuestos teóricos del desarrollo infantil que fundamentan esta intervención se examinaron para describir la evolución de los diferentes procedimientos y metodologías históricamente utilizados. Las investigaciones evidencian la efectividad de esta intervención para las habilidades sociales de alumnos de la Educación Especial, más recientemente, para el aprendizaje académico de niños con autismo. El alcance de la implementación en ambientes naturales a controlados, el bajo costo y la complejidad favorecen su utilización como práctica pedagógica por profesores de escuelas de Educación Infantil en el contexto inclusivo. Sin embargo, se identifica la necesidad de investigaciones que investiguen la eficacia de la IMP en el escenario educativo brasileño.

Palabras-clave: Intervención; mediación entre pares; educación especial; inclusión escolar; autismo

Introdução: Definições e Pressupostos da IMP

A inclusão escolar¹ tem se mostrado um desafio à realidade brasileira. Apesar dos avanços crescentes nos marcos legais (Brasil, 2008, 2015), uma das principais dificuldades relatadas pelos professores reside no desenvolvimento e implementação de intervenções (Martins, 2007; Miranda, 2015; Silva, 2011), que devem cumprir com os objetivos educacionais e ir ao encontro das especificidades do público-alvo da Educação Especial². As pesquisas revelam um desconhecimento docente sobre o autismo e as práticas pedagógicas para atender a demandas educacionais específicas destes alunos em sala de aula (Lima & Laplane, 2016; Nunes, Azevedo & Schmidt, 2013; Schmidt et al., 2016). Este desconhecimento é explicado, em parte, pelo pouco suporte oferecido em termos de formação continuada sobre práticas pedagógicas para engendrar organização e a consolidação do processo inclusivo (Nascimento, Cruz & Braun, 2016; Terra & Gomes, 2013). Sendo o autismo uma deficiência que afeta essencialmente a área social, uma das justificativas mais relevantes para a inclusão desses educandos é a possibilidade de interação com pares para o desenvolvimento de habilidades sociais (Brasil, 2012; Camargo & Bosa, 2009). Assim, a promoção de interação social tem conquista do espaço entre as práticas pedagógicas.

Não é recente o destaque que diversos autores da área da Educação conferem ao papel das interações sociais na promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e das competências sociais infantis (Bruner, 1978; Gibson, 1973; Piaget & Cook, 1952; Vigotsky, 1962). No caso da IMP, os pressupostos teóricos que a fundamentam postulam que o desenvolvimento infantil depende fundamentalmente das interações sociais com colegas socialmente mais competentes. Uma pessoa é considerada socialmente competente conforme ela consegue resolver demandas sociais levando em consideração seu ambiente social, e somente a partir desta competência é que podem se desenvolver interações sociais harmônicas e bem-sucedidas (Nijs & Maes, 2014). A competência social, por sua vez, se desenvolve pela combinação entre interações adulto-criança (verticais) e criança-criança (horizontais; Hartup, 1989).

Toda criança, independentemente de sua condição, se beneficia destes dois tipos de interações. As interações verticais, por envolver um parceiro com mais conhecimento e habilidade social, forjam habilidades básicas, como a segurança e a proteção ao longo do primeiro ano de vida, para que a criança consiga desempenhar-se de modo mais evoluído e independente. Por exemplo, o apego seguro entre a mãe e seu filho é desenvolvido por meio das interações verticais, e constitui a base para o comportamento exploratório do ambiente, o que permitirá o surgimento de habilidades mais complexas como a linguagem, a cognição, o conhecimento de si e do outro (Hartup, 1989). Já as interações horizontais ocorrem em contextos nos quais a criança pode elaborar as habilidades básicas já adquiridas nas relações verticais no convívio com outras crianças socialmente parecidas com ela, para alcançar níveis mais complexos de interação. Por exemplo, nas relações com os pares, as crianças aprendem a dominar desde habilidades como a colaboração, competição, resolução de conflitos, iniciativa e manutenção das trocas até a construção de relacionamentos subsequentes na vida adulta (Hartup & Moore, 1990). Portanto, o desenvolvimento de habilidades sociais mais sofisticadas, que forma a base dos relacionamentos interpessoais, somente pode ocorrer entre pares,

¹ O termo “inclusão escolar” é utilizado para referir-se ao atendimento das necessidades escolares dos alunos com deficiência, conforme definido por Neres e Kassir (2016)

² “Público-alvo da Educação Especial” são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), sendo o autismo considerado uma deficiência a partir de 2012 (Brasil, 2012).

o que confere relevo ao papel das interações sociais que acontecem nas escolas (Sanini, Sifuentes & Bosa, 2013).

Considerando que a quantidade de tempo que os alunos brasileiros permanecem no ambiente escolar varia entre 20 e 35 horas semanais, e a relevância das trocas sociais que lá ocorrem, o processo de escolarização se mostra um espaço propício para intervenções com foco nas habilidades sociais (Nunes & Araújo, 2014). Nesse contexto, a Intervenção Mediada por Pares (*Peer-Mediated Intervention*) tem se destacado no cenário internacional, não apenas por ser uma intervenção de eficácia comprovada para proporcionar o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também por sua aplicabilidade para o desenvolvimento acadêmico de crianças com deficiência. Os precursores desta modalidade de intervenção a define como: “Situação em que uma criança, ou um grupo de crianças, que está próximadas crianças-alvo em termos de idade ou nível de desenvolvimento é ensinada a realizar uma intervenção por instruções, sem a participação direta de um adulto” (Odom & Strain, 1984, p. 545)³.

Fundamentada em princípios comportamentais e na teoria da aprendizagem social (Bandura, 2008), a intervenção se vale da mediação de/entre pares ou de/entre uma rede de pequenos grupos com desenvolvimento típico, em que estes são instruídos por um adulto a mediar as habilidades sociais e/ou acadêmicas de crianças com alguma deficiência. Os pares exercem o papel de agentes de intervenção, atuando como modelo de comportamentos e mediadores da aprendizagem para os colegas. As crianças que recebem tal mediação, por sua vez, são estimuladas a desenvolver e incrementar seu repertório de habilidades tanto sociais quanto acadêmicas.

A escolha dos colegas para a intervenção geralmente é realizada pelo professor regente da turma, levando em consideração critérios como empatia, domínio de habilidades-alvo que serão mediadas, faixa etária, presença regular na escola, entre outros (Kamps et al., 2014; Kasari, Rotheram-Fuller, Locke & Gulrud, 2012). Com relação às habilidades, é necessário que o par não possua um nível de desenvolvimento muito acima da criança que recebe a intervenção, para não ocorrer a desmotivação de uma ou outra criança. A faixa etária deve ser a mais próxima possível da criança-alvo, já que ambas devem estar presentes na mesma classe e possuir alguns interesses comuns, como brincadeiras, personagens etc. A assiduidade regular na escola também é essencial na escolha do par, pois é necessário que ele esteja frequentemente presente para participar das atividades em grupo, a fim de que a mediação seja estável, contínua e efetiva.

A instrução dos pares para a intervenção envolve o ensino de estratégias sociais ou acadêmicas específicas, como convite para jogar, assistência e demonstração de afeto, direcionamento de atividades, sempre utilizando momentos de interação e buscando a aproximação com a criança-alvo em atividades lúdicas. Os estudos sobre IMP utilizam diferentes abordagens para ensinar as estratégias a serem desenvolvidas pelas crianças com autismo. Alguns fazem uso de instruções verbais, em que o par indica oralmente à criança-alvo como a atividade/jogo/ação deve ser desenvolvida (Carter, Cushing, Clark & Kennedy, 2005; Goldstein, Kaczmarek, Pennington & Shafer, 1992; Kamps, Barbeta, Leonard & Delquadri, 1994; Kamps et al., 2014; Katz & Giralometto, 2013; Laushey & Helfin, 2000). Outros utilizam princípios de modelação, que consiste na observação de como o par típico executa a atividade, para posteriormente o aluno-alvo realizar/imitar sozinho (Kamps et al., 2002; Pierce & Shreibman, 1995), ou ainda técnicas de *role-play* ou feedback corretivo, para auxiliar no entendimento dos procedimentos (Battaglia & Radley, 2014). Além da utilização de instrução prévia sobre as habilidades a serem desenvolvidas (como agir, o que dizer), observa-se também a estratégia do professor utilizar-se dos estímulos dos pares, no contexto das trocas

³ Tradução dos autores.

estabelecidas, para maximizar os recursos que o aluno já apresenta naturalmente na interação (Hundert, 2009).

No meio acadêmico, a IMP tem sido reconhecida como uma Prática Baseada em Evidências⁴. Há pelo menos 27 estudos experimentais que revelam evidências suficientes que permitem indicar a IMP como estratégia efetiva para alunos com autismo na escola (Neitzel, Boyd, Odon & Edmondson Pretzel, 2008). Uma das principais vantagens dessa intervenção é a versatilidade de ser passível de implementação em ambientes naturalísticos, como a sala de aula, o recreio, o lanche coletivo e o parque infantil (Nunes & Araujo, 2014; Zagona & Mastergeorge, 2016). Ambientes estes, onde o professor atua diariamente e que fazem parte da rotina da criança, locais onde ocorrem as trocas espontâneas e lúdicas, permeadas por oportunidades de ensino vivenciadas cotidianamente. Neste sentido, a IMP se diferencia de outras práticas clínicas, controladas e estruturadas, por ser uma Prática Baseada em Evidência com aplicação direta no campo escolar e educacional (Neitzel et al., 2008).

Em um contexto de inclusão escolar, um conteúdo frequentemente presente no relato dos professores se refere à dificuldade em dar contadas demandas da turma somadas às do aluno com autismo (Lima & Laplane, 2016; Schmidt et al. 2016). No caso da IMP, essa intervenção descentraliza o tempo de atenção que o professor dedica exclusivamente ao aluno com deficiência, o qual passa a contar com a atenção e auxílio dos colegas, compartilhando a responsabilidade da inclusão com toda a turma (Chan et al., 2009). Embora o professor esteja à frente da intervenção, tanto no treinamento dos pares quanto no acompanhamento direto do aluno, ele não é o único *ensinante* deste processo, pois tem à disposição o contexto como um todo, incluindo os colegas de classe.

Esta intervenção tem sido ampla e continuamente utilizada no contexto da Educação Especial, mostrando resultados promissores, especialmente para o desenvolvimento de habilidades sociais de alunos com autismo (Chang & Locke, 2016; Girolametto, Weitzaman & Earle, 2013; Kamps et al., 2014; Mason et al., 2014; Watkins et al., 2015). Isso porque o comprometimento social é um déficit central para estas crianças, o que restringe a interação com pares em ambientes de aprendizagem e constitui-se uma das principais barreiras à aprendizagem e participação. Conforme a quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (APA, 2013), o Transtorno do Espectro Autista se caracteriza por alterações nas áreas da comunicação social e a presença de comportamentos, atividades e interesses restritos e estereotipados.

A utilização de pares como forma de intervenção na sala de aula mostra resultados positivos não somente para o aluno com autismo, mas também para seus colegas (Kamps et al., 2014; Koegel, Vernon, Koegel, Koegel & Paullin, 2012). Há evidências de que os colegas que participaram das intervenções também aumentaram seu conhecimento sobre autismo e incrementaram atitudes positivas para com colegas com deficiência (Kasari et al., 2012; Mason et al., 2014; Thiemann & Goldstein, 2004).

Outra vantagem da IMP é sua utilização com aqueles que possuem pouca ou nenhuma habilidade verbal, já que nesta intervenção a iniciativa para interagir e as instruções às crianças com diagnóstico partem dos pares típicos, que servem como modelos de interações verbais e não verbais aos pares com autismo. As trocas resultantes da intervenção são refletidas no aumento do tempo de engajamento na interação, conseqüentemente diminuindo os períodos de isolamento do aluno com autismo na escola (Camargo & Bosa, 2009; Rotheram-Fuller, Kasari, Chamberlain & Locke, 2010).

⁴ Práticas Baseadas em Evidências são intervenções relatadas através de pesquisas cuja eficácia é comprovada conforme uma criteriosa avaliação científica por centros de excelência. Alguns desses centros são o National Autism Center (<http://www.nationalautismcenter.org/>) e o National Professional Developmental Center (<http://autismpdc.fpg.unc.edu/>).

Embora a IMP tenha amplo reconhecimento e utilização internacionais, ainda é pouco conhecida no Brasil. Há escassez na literatura nacional de relatos sobre intervenções que utilizam pares na escola e que partem do mesmo princípio teórico desenvolvimentista de interação para favorecer aquisição de habilidades sociais ou aprendizagem.

Poucos estudos nacionais sobre o tema utilizam a terminologia “tutoria de pares” (Matos, 2014; Ribela, Reis & Gioia, 2009; Santos & Mendes, 2008). Conceitualmente, este tipo de IMP pode ser definido como um sistema de ensino em que os alunos ajudam mutuamente (Goodlad & Hirst, 1989), no qual os pares auxiliam os colegas a aprender, o que está sendo ministrado, através de estratégias de cooperação, repetição e instrução (Fernandes & Costa, 2015).

Matos (2014) buscou investigar se a IMP facilitava e/ou aumentava as interações sociais e comunicativas entre crianças com autismo e seus pares, por meio de um estudo de caso único, tendo como análise uma abordagem mista. Participou do estudo uma criança de 10 anos com autismo, matriculada no 5º ano, e dois colegas de classe com desenvolvimento típico, da mesma faixa etária. Para isso, utilizaram como base uma estratégia denominada “Vamos jogar juntos”, que consistia no convite ao aluno-alvo, e posteriormente na modelagem, para iniciar e participar do jogo. Os jogos utilizados na intervenção foram jogos de bola e jogo de palmas (com imitação). Os instrumentos de coleta registraram a frequência de comportamentos (iniciação, resposta e interação), tendo como critério definido a contagem do número de vezes que os comportamentos ocorriam e a duração dos comportamentos registrada em tempo (segundos). Os resultados do estudo apontaram que durante a implementação do programa houve um aumento tanto da frequência como da duração das interações sociais entre o jovem com autismo e os seus pares.

Ribela, Reis e Gioia (2009) analisaram um procedimento para aumentar a ocorrência de interações sociais e melhorar a natureza das interações entre jovens com desenvolvimento atípico e seus pares. Participaram do estudo, dois jovens com síndrome de Down, com 18 anos, e dois pares típicos, da mesma sala de aula. O momento escolhido para a realização da intervenção foram as aulas de educação física, que duravam 45 minutos. Inicialmente, foram avaliados os repertórios iniciais de interação social dos alunos participantes, seguidos de instruções e formação do professor antes das aulas e, posteriormente, dicas orais e feedback imediatamente antes e depois de suas aulas. Após esta etapa, os pesquisadores retiraram todas as instruções ao professor, para verificar se este mantinha os comportamentos direcionados à melhoria das interações sociais entre seus alunos. Os resultados sugeriram que este procedimento se mostrou eficaz para aumentar a quantidade de interações sociais, como também possibilitou melhorar a sua qualidade.

Já Santos e Mendes (2008) investigaram o efeito dessa intervenção sobre o desempenho acadêmico em duas turmas de uma escola regular, com e sem a tutoria de pares. Por meio de um delineamento experimental de linhas de base múltiplas, foram utilizados três pares para cada um dos dois alunos com deficiência, os quais receberam treinamento duas vezes por semana para ensinar reconhecimento e nomeação de vogais do alfabeto. Melhoras foram identificadas em ambos os grupos. No entanto, um dos participantes que atuou como controle no estudo obteve queda gradual do seu desempenho, contrapondo-se aos achados da literatura sobre IMP, na medida em que indica que a tutoria dos pares pode nem sempre ser efetiva, ao que os autores indicam a necessidade de mais estudos para determinar as condições que favorecem ou dificultam a efetividade da intervenção.

Destaca-se ainda, que a intervenção de tutoria de pares utilizada nestes estudos não seguiu o mesmo protocolo da IMP, o que pode ser observado na ausência de um instrumento com critérios para seleção dos tutores, sendo estes escolhidos por apreciação, entre outros procedimentos. O protocolo de intervenção IMP tem por função garantir que a implementação atenda fidedignamente o modo como foi desenvolvida a pesquisa, cujos resultados evidenciam sua eficácia como Prática

Baseada em Evidência. Além disso, as crianças do estudo não tinham diagnóstico de autismo uma delas apresentava deficiência intelectual associada à síndrome de Down e, a outra, sem a condição identificada.

Diante deste contexto, o objetivo deste estudo é apresentar uma revisão sobre a Intervenção Mediada por Pares na educação de alunos com autismo, destacando suas origens e implicações para a pesquisa e para a prática pedagógica.

Origens, Tipos e Implicações da IMP

O reconhecimento de que o comportamento dos pares influencia profundamente o comportamento individual não é atual (Rubin, Bukowski, Parker & Bowker, 2008). Porém, sua utilização sistematizada como forma de intervenção com crianças surge na literatura a partir dos anos 1970. Um dos trabalhos pioneiros foi de autoria dos americanos Samuel Odom e Philip Strain, em uma revisão de estudos sobre abordagens mediadas por pares, publicado entre 1960 e 1980 (Odom & Strain, 1984). Neste trabalho, são descritas as bases do que constitui essa intervenção, organizando uma taxonomia das principais tipologias de IMP e suas evidências empíricas.

As instruções na IMP, como ponto central dessa abordagem, não são padronizadas para todas as intervenções, mas determinadas de modo personalizado a partir do objetivo inicial estabelecido, o que acaba resultando em uma variedade de modelos que podem ser seguidos pelo par e orientados pelo adulto. Odom e Strain (1984) destacaram três tipos principais de abordagens da IMP: 1) intervenção por proximidade; 2) intervenção por reforço; e 3) intervenção por iniciativas.

Na Intervenção por proximidade, as crianças com desenvolvimento típico, socialmente mais competentes, são colocadas lado a lado com a criança-alvo em um contexto de brincadeira. Apesar das crianças com desenvolvimento típico não receberem um treinamento prévio sobre como se comportar para ampliar as interações sociais da outra criança, esse encontro, por si só, possibilita a brincadeira compartilhada. O ensino e a aprendizagem ocorrem através dessa troca natural e espontânea entre as crianças.

Esta abordagem da IMP teve origem em um estudo de Suomi e Harlow (1972), por meio de um rigoroso delineamento experimental. Os autores partiram de achados anteriores de que macacos criados isoladamente até seis meses de idade apresentam dificuldades sociais importantes, como comportamentos estereotipados e autoagressivos. Em seu experimento, macacos que passaram os primeiros seis meses de vida isolados foram colocados em convivência com “macacos terapeutas” (como chamados pelo autor) visando à reabilitação social. Quando em convivência com a mãe ou com macacos mais velhos, poucas mudanças de comportamentos sociais foram observadas. No entanto, quando colocados com macacos três meses mais jovens e/ou da mesma faixa etária, o contato físico foi mais frequente e a interação entre eles aumentou rapidamente. Os resultados mostraram diminuição dos comportamentos estereotipados e agressivos que chegaram praticamente à extinção, ao passo que os comportamentos sociais foram aumentando gradualmente em complexidade até o ponto de não se distinguir mais entre aqueles macacos privados precocemente de interações e seus pares. Este experimento mostrou que a troca entre pares de idades aproximadas resulta em ganhos maiores no desenvolvimento social porque estes insistem mais na proximidade e trocas do que aqueles com idade mais avançada ou adultos.

Os primeiros estudos com esta modalidade de intervenção mostraram resultados animadores com crianças com autismo (McHale, 1983). Seis alunos com o transtorno foram agrupados com outros sem deficiência em episódios lúdicos diários durante dez semanas. Com isso, os primeiros aumentaram a frequência de interações sociais com seus pares e diminuíram o tempo de isolamento. O mesmo não ocorreu quando os alunos com autismo foram agrupados com crianças mais novas

(Lord, 1984), corroborando os achados anteriores sobre a importância de os pares terem idades aproximadas

Estudos mais recentes (Camargo Rispoli, Ganz, Hong, Davis & Mason, 2016; Gutierrez, Hale, Gossens-Archuleta, & Sobrino-Sanchez, 2007; Scattoni, 2007) têm enfatizado que, pela própria natureza do autismo, a simples proximidade entre os colegas de idades semelhantes, sem que haja uma intervenção planejada e treinamento com os pares, pode não alcançar os resultados desejados. Isso por que a ausência de um planejamento específico que ofereça fontes de motivação e assistência pode fazer com que os pares típicos se frustrem com a falta de resposta dos colegas com autismo e diminuam suas solicitações para interação.

O segundo tipo de abordagem de IMP é de natureza teórica comportamental, denominada IMP por reforço (Odon & Strain, 1984). Neste caso, as crianças com desenvolvimento típico são instruídas a solicitar determinado comportamento social da criança com autismo, reforçando subsequentemente as respostas recebidas para aumentar sua frequência. Os pares típicos utilizam instruções verbais para envolver a criança-alvo em alguma atividade social e, posteriormente, se utilizam de um reforço, normalmente verbal, para manter ou aumentar a frequência do comportamento desejado. Este tipo de abordagem pode utilizar apenas o reforço, separadamente (caso o comportamento desejado já esteja presente), ou então a instrução e o reforço conjuntamente.

Dentre os primeiros estudos envolvendo a IMP por reforço, destaca-se a pesquisa de Wahler (1967), em que um grupo de cinco crianças da pré-escola foi treinado para responder com atenção quando as crianças-alvo eram expostas a comportamentos sociais. Como a atenção tinha a função de reforçador para o comportamento pró-social, mandos verbais foram utilizados como incentivo para aumento da frequência destes comportamentos.

O início do uso do IMP por reforço era mais frequente em estudos envolvendo crianças com atrasos cognitivos, como a deficiência intelectual (Wiesen, Hartley, Richardson & Roske, 1967; Young & Kerr, 1979). Nestas pesquisas, os pares típicos receberam treinamento para desenvolver o aumento de verbalizações e de jogo social através da modelagem. No entanto, os resultados positivos foram evidenciados mais claramente quando foi utilizada atenção social positiva, pelo par típico, como reforço verbal. Poucos registros são encontrados sobre estudos envolvendo este tipo de IMP com alunos com autismo nas décadas de 1960 e 1970, ao passo que diversos estudos empregam o reforço verbal como estratégia—por exemplo, elogios e feedback positivo (Carter et al., 2005; Dugan et al., 1995; Kamps et al., 2002; Laushey & Heflin, 2000; Lee, Odom & Loftin, 2007). Em alguns casos, o reforço verbal é associado a reforços primários como, por exemplo, pequenas porções de um lanche favorito. Em outras situações, são utilizados reforçadores secundários, como o acesso a um brinquedo ou atividade preferidos. Estas estratégias se justificam pelo fato de que outras fontes de motivação paralelas podem ser necessárias até que as habilidades sociais sejam adquiridas, realizando uma transição gradual para formas mais naturais de reforçamento, até que a própria interação com os pares seja possível (Camargo et al., 2016).

O terceiro tipo da abordagem da IMP é chamado Intervenção por Iniciativa. Neste caso, os pares são instruídos a tomarem a iniciativa nas interações, ou seja, criam eventos para obter respostas sociais da criança. Essas iniciativas podem ser o alcance de um brinquedo ou a sugestão de um jogo.

As primeiras intervenções de IMP por iniciativa foram realizadas por Strain, Shores e Timm (1977), com o objetivo de promover o comportamento positivo de seis meninos em idade pré-escolar com problemas comportamentais. Melhorias foram observadas em cinco dos seis meninos participantes.

Em seguida, Ragland, Kerr e Strain (1978) utilizaram este mesmo tipo de IMP com três crianças com autismo em idade escolar. Os autores realizaram o treinamento com um colega de classe para iniciar a interação social com as crianças, o que resultou em um aumento da interação

social nas atividades realizadas em sala de aula e ganhos positivos para todas as crianças envolvidas. Embora este tipo de IMP seja mais comum de ser utilizado com crianças (Odon & Strain, 1984), ele já foi empregado com eficácia com adultos, inclusive idosos (Dy, Strain, Fullerton & Stowitschek, 1981).

Ao inter-relacionar as diferentes modalidades de IMP, percebe-se que, em virtude da natureza de sua intervenção, todas têm mostrado resultados positivos, em grande parte por serem desenvolvidas em ambientes onde as trocas e as interações sociais são constantes, como na escola. No entanto, ao pensar na educação de crianças com autismo, devemos levar em consideração as idiossincrasias do transtorno, quando as interações não dirigidas ou muito amplas pouco influenciam o comportamento do aluno e, conseqüentemente, os resultados mostram-se menos consistentes.

Observa-se que os três tipos de IMP utilizam técnicas instrucionais distintas. Enquanto a IMP por proximidade baseia-se nos princípios de modelação, ou seja, a criança com autismo deve aprender as habilidades por imitação do par, a IMP por reforço utiliza um treinamento direto dos pares sobre quais habilidades devem ser reforçadas no aluno-alvo. Embora a literatura sobre IMP não identifique claramente mais eficácia de uma sobre outra, há de se considerar que o ensino direto e tangível (reforços) seria mais indicado para alunos com autismo que o ensino por observação (aprendizagem vicária), dadas as dificuldades de imitação e identificação de estímulos salientes no ambiente tipicamente associado a esse alunado (Murphy et al., 2017). Não obstante a potencial efetividade da aprendizagem por modelação como estratégia de aprendizagem, a simples inserção de um aluno entre seus colegas sem incorporar outros procedimentos de intervenção não é suficiente para prover ganhos significativos à criança com menor habilidade social (Gutierrez et al., 2007; Hartup, 1989).

Atualmente, novas abordagens e configurações de IMP têm sido estudadas, combinando e mesclando os tipos acima descritos. Modificações incluem, por exemplo, a utilização de estratégias de reforço positivo não apenas para a criança-alvo, mas também para os pares com desenvolvimento típico (Fetig, 2013), bem como estímulo e feedback ao longo das atividades para manter a motivação dos pares para interação, a qual pode ser ameaçada pelas dificuldades de engajamento em trocas recíprocas do colega com autismo (Kaya, Blake & Chan, 2015). Dentre os formatos atuais de IMP que integram esses procedimentos, o Ensino Incidental por Pares (*Peer Incidental Teaching*), Colegas de Recreio (*Recess Buddies*) e Redes de Pares (*Peer Networks*) têm recebido atenção na literatura.

O Ensino Incidental por Pares caracteriza-se por não se fixar a uma seqüência predeterminada de estratégias para as interações do início ao fim da intervenção, como o modelo tradicional. Sua diferença apoia-se na utilização de arranjos ambientais (objetos, brinquedos) para tornar o ambiente atraente para a criança, usando indicações, ou as próprias iniciativas dela, para iniciar, manter e incrementar as trocas entre os pares (Hundert, 2009). Estudos que utilizaram esta modalidade de IMP para a promoção e desenvolvimento da fala mostraram ganhos tanto para as crianças típicas (Owen-DeSchryver, Carr, Cale & Blakeley-Smith, 2008) quanto para as crianças com autismo (McGee, Almeida & Sulzer-Azaroff, 1992; McGee, Krantz, Mason & McClannahan, 1983) em função da mediação acontecer de forma mais espontânea, não seguindo estratégias preestabelecidas.

Outra abordagem de IMP pode ser traduzida como Colegas de Recreio, a qual se caracteriza por não determinar a escolha de pares fixos para a intervenção (Hundert, 2009; Mason et al., 2014). Consiste em um sistema de revezamento entre os colegas para participarem da intervenção com o aluno-alvo. A turma toda recebe orientações sobre inclusão, diferença/deficiência e a importância das interações e do brincar juntos. A cada dia um colega da sala é sorteado para intervir com o aluno-alvo e realizar as atividades propostas, tais como jogos com mapas, basquete ou pega-pega (Fetig, 2013).

Já a abordagem por Redes de Pares possui muitas características em comum com a de Colegas de Recreio. Inclusive, podem ser utilizadas de forma combinada (Mason et al., 2014). Ambas envolvem crianças com autismo recebendo mediação por um grupo de crianças com desenvolvimento típico e o treinamento prévio dos pares para esta intervenção (Garrison-Harrel, Kamps, & Kravits, 1997; Kamps, Potucek, Lopez, Kravits & Kemmerer, 1997). No entanto, esta abordagem envolve um grupo menor de crianças típicas, geralmente de três a cinco, que realizam a interação em momentos predeterminados do período escolar, escolhidos individualmente, conforme cada criança com autismo. Esta modalidade também apresenta resultados positivos sobre a interação social, apesar da desvantagem de demandar muito tempo em treinamento específico a este pequeno número de crianças, geralmente fora da sala de aula, tempo que poderia ser gasto em intervenção (Hundert, 2009).

Independentemente do tipo de abordagem de IMP utilizado, as evidências da sua eficácia se sustentam, justificando o fato de ser considerada uma prática baseada em evidência (Fettig, 2013). Mas o que chama a atenção é seu potencial aproveitamento para a inclusão de alunos com autismo, campo carente de práticas efetivas, especialmente para o desenvolvimento das habilidades sociais.

Kamps et al. (2014), por exemplo, avaliaram o impacto desta intervenção utilizando o modelo de Redes de Pares para promover as habilidades sociais, mais especificamente a frequência de atos comunicativos de alunos do Ensino Fundamental com TEA. Foi empregado um delineamento experimental de estudo de caso único com linhas de base múltiplas entre os participantes. Os agentes de intervenção foram os funcionários da escola, a qual ocorreu em dois ambientes: na sala de recursos e na sala de fonoterapia. Participaram deste estudo quatro crianças com autismo e oito pares típicos. A equipe da escola acompanhou os pares, que foram anteriormente treinados pelo pesquisador do estudo. A intervenção aconteceu em um período de três meses, durante aproximadamente 30 minutos, três vezes por semana. Nesses momentos, a criança com autismo sentava-se à mesa entre os dois pares com desenvolvimento típico e o agente de intervenção (funcionário da escola) sentava-se junto somente quando direcionava as sessões de instrução aos pares. Foram utilizados jogos de caráter cooperativo (memória, quebra-cabeças e livros), um quadro com a programação visual da lição e um roteiro de ensino ao funcionário. Cada sessão era dividida em 10 minutos, em que o adulto conduzia as instruções sobre cada habilidade a ser mediada, 10 a 15 minutos de jogo livre e cinco minutos de feedback. Os resultados mostraram aumento de iniciativas a respostas e relacionadas ao total de atos comunicativos para todos os quatro participantes durante as sessões de mediação por pares, sendo observado um aumento da frequência de iniciativas em dois e de respostas em três dos quatro participantes.

A IMP também foi a intervenção escolhida por Katz e Girolametto (2013) para estudar as interações sociais de três crianças com autismo, entre quatro e cinco anos de idade, na educação infantil. Foi desenvolvido um estudo experimental que utilizou linha de base múltipla intras sujeitos para verificar o nível de participação e tempo de duração das interações. Para participar do estudo, os pares típicos deveriam demonstrar interesse prévio de interagir com as crianças com autismo, ter a linguagem e as habilidades sociais desenvolvidas e estarem inseridos na mesma sala de aula que as crianças-alvo. Já os professores deveriam ter, no mínimo, cinco anos de experiência em escolas com crianças dessa faixa etária e seis meses com uma criança que tivesse necessidades especiais. Foram utilizados materiais lúdicos disponíveis na pré-escola, como livro de histórias, fantoches e placas de comunicação.

Os procedimentos consistiam em quatro etapas consecutivas ao longo de quatro meses de intervenção: 1) treinamento de dois professores da Educação Infantil, 2) treinamento de habilidades sociais a todas as crianças participantes (criança-alvo e pares), 3) 12 sessões de jogos de 20 minutos, três vezes por semana durante quatro semanas; e 4) acompanhamento e sessão de apoio aos educadores. A primeira etapa ocorreu em duas sessões informando os professores sobre os

procedimentos e objetivos, e a segunda foi composta por cinco sessões de meia hora com cada criança. A terceira etapa envolveu jogos de blocos e massinha de modelar (sendo 10 minutos para cada material), e na quarta etapa, através de contato por telefone, o educador explicou suas dúvidas referentes à intervenção, as quais foram respondidas pelo pesquisador, visando oferecer apoio ao profissional que estava na escola.

A eficácia da intervenção foi confirmada por inspeção visual dos dados que foram coletados por meio de filmagens, e calculada a porcentagem de duas variáveis: participação interativa, ou seja, interação que deveria se estender além da iniciativa de resposta, e a duração dessas interações, que deveriam ser mais prolongadas. Foram observados resultados importantes e encorajadores, como a ampliação em 100% da frequência nas sessões de jogo tanto para o engajamento social quanto para a promoção das habilidades sociais das três crianças participantes. Além disso, a intervenção foi considerada apropriada e viável para ser desenvolvida em ambientes naturalísticos, como escolas, onde o controle sobre as variáveis é menor.

Na mesma linha de investigação, Koegel et al. (2012) avaliaram se a socialização melhoraria os interesses de interação das crianças com autismo quando mediadas por seus pares. O estudo utilizou um delineamento experimental com linha de base múltipla, em que participaram três crianças com autismo, com média de idade entre quatro e cinco anos, matriculados na pré-escola. Seguindo a abordagem de Colegas de Recreio, o período escolhido para as intervenções foi o intervalo das aulas no pátio, quando as crianças se sentavam em mesas de piquenique, para lanche com seus pares, por aproximadamente 15 minutos, seguidos por 30 a 45 minutos de jogo livre. As mediações pelos pares ocorriam nos dois momentos. As intervenções foram realizadas sistematicamente com um participante de cada vez, no início do período do lanche. Foram avaliados tanto o engajamento com os pares quanto a espontaneidade nas iniciativas verbais. A pontuação era atribuída pelo avaliador quando a criança com autismo respondia à mediação, falando, jogando, criando situações de interação com seu par, discutindo a atividade ou ouvindo um colega ao fazer contato visual sustentado.

Os resultados mostraram que nenhuma das crianças se engajou com os seus pares na fase pré-intervenção, em que a linha de base se manteve nula. Após o início da intervenção, o engajamento aumentou gradativamente, chegando, em um dos casos, a 100% no final das intervenções. A espontaneidade das iniciativas verbais das crianças com autismo seguiu o mesmo padrão, ou seja, partiu de uma estabilidade em 0% na fase pré e aumentou ao longo da intervenção. Os dados discriminaram que aquelas atividades que centraram no interesse das crianças com autismo, quando mediadas pelos pares, resultaram em ganhos tanto na frequência do engajamento social quanto das iniciativas verbais.

Para verificar os efeitos de um programa de habilidades sociais mediadas por pares sobre a frequência de atos comunicativos de alunos com autismo, Mason et al. (2014) utilizaram professores de uma escola para implementar a IMP do tipo Colegas de Recreio. O critério para seleção dos pares teve como base o fato de os alunos com autismo estarem na mesma sala de aula que a criança-alvo. Os agentes de intervenção, treinados pelos pesquisadores, atuaram em sessões que ocorreram de duas a três vezes por semana no espaço do recreio, intercaladas por períodos de instruções aos pares. A orientação aos colegas envolveu o uso de recursos visuais para responder e dar início às interações durante uma atividade de jogo estruturado. Crianças com desenvolvimento típico foram orientadas para interagir e solicitar respostas e/ou iniciativas de comunicação aos participantes com autismo. Os resultados mostraram um aumento da frequência dos atos comunicativos nas crianças-alvo logo após a introdução da intervenção, comprovando sua eficácia.

Além de estudos empíricos, pesquisas de revisão sistemática também se propuseram a analisar os resultados das intervenções mediadas por pares. Chan et al. (2009) realizaram uma análise sistemática dos estudos que utilizaram IMP com alunos com autismo. A busca foi realizada nas

bases de dados *PsycINFO* e *Educational Resources Information Center* (Eric) utilizando os descritores: deficiências de desenvolvimento, autismo, atraso mental, deficiente, mediação de pares, formação de colegas, intervenção mediada por pares e suporte de pares. Apesar de não haver um recorte temporal delimitado, a pesquisa restringiu-se a incluir apenas estudos em língua inglesa e revisados por pares. Além disso, os estudos deveriam ter como participantes da intervenção pessoas diagnosticadas com Autismo, Síndrome de Asperger ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Os 42 estudos selecionados contaram com um total de 172 participantes e 396 pares treinados. Os resultados relatados foram positivos (91% de todos os estudos analisados), mas a revisão apontou que a maioria dos estudos é limitada quanto à avaliação da fidelidade, comumente ausente. Apenas dois estudos foram considerados de boa magnitude, por incluir 15 participantes cada, cinco estudos tiveram apenas um participante, 29 com dois ou três participantes e oito estudos de quatro a dez participantes. A idade dos participantes com autismo variou de 2 a 13 anos, sendo 138 do sexo masculino e apenas 34 do sexo feminino.

Uma variedade de métodos foi usada para treinar os pares típicos na implementação das intervenções, como orientações verbais, modelagem, feedback contínuo, pistas visuais, manuais de instruções e instruções por vídeo. De forma geral, o principal resultado apontado é que a implementação da IMP é compatível com uma rotina típica de sala de aula, ou seja, apropriada para ser utilizada em um ambiente naturalístico, o que indica a potencialidade dessa intervenção nas escolas. De forma mais específica, os resultados apontam que, em relação aos métodos utilizados para a instrução de pares, 28 estudos fizeram uso de instrução verbal, 25 estudos, de modelagem, 11 estudos, de feedback contínuo e, como as menos utilizadas, são citadas as ajudas visuais. Quanto às variáveis, a maioria dos estudos analisados incluiu habilidades sociais (atenção, comunicação, interação) e um mínimo de habilidades acadêmicas (fluência e compreensão de leitura, ensino de estudos sociais, matemática).

Outra revisão recente investigou a IMP para crianças e adolescentes com autismo (Chang & Locke, 2016). Esta revisão sistemática também selecionou estudos através da busca nas bases de dados *PsycINFO*, *Educational Resources Information Center* (Eric) e Pub Med, abrangendo os campos da educação, psicologia e medicina. Foram encontrados 1.343 artigos utilizando as palavras-chave autismo, habilidades sociais, intervenção mediada por pares e escola. Deste total, apenas cinco preencheram os critérios de inclusão, ou seja, tinham delineamentos com desenho de grupo experimental (todos os estudos com caso único foram excluídos), os participantes tinham diagnóstico de autismo, utilizavam a IMP para desenvolvimento de uma habilidade social (por exemplo, o engajamento de pares, iniciações, respostas) e descreviam o treinamento dos pares. Os resultados mostraram que quatro dos cinco estudos foram conduzidos em ambiente escolar, enquanto apenas um ocorreu em um acampamento. Todos os estudos concluíram que os participantes incrementaram as habilidades sociais-alvo após a intervenção (por exemplo, iniciações sociais, respostas sociais, comunicação social), embora a IMP seja promissora para abordar as habilidades sociais, ainda há muitas áreas que não são contempladas com esta abordagem (por exemplo, crianças com comprometimentos em níveis diferentes e faixas etárias distintas, e alunos do Ensino Fundamental e Médio, cujos interesses estão mais focados na aprendizagem), e sugeriram ainda que pesquisas futuras envolvendo a IMP devem medir a fidelidade da implementação da intervenção.

A revisão sistemática de Watkins et al. (2015) buscou avaliar os estudos sobre o uso da IMP para desenvolvimento de habilidades sociais em ambientes inclusivos entre 2008 e 2014. Dos 36 artigos encontrados, foram analisados apenas 14, que preencheram os critérios de inclusão, ou seja, estudos experimentais com alunos com autismo que recebiam a intervenção em contexto inclusivo (salas com terapia isolada foram excluídas). A generalização e a manutenção das habilidades desenvolvidas, bem como a sua validade social, verificadas nos estudos analisados são indicadores importantes da eficácia da intervenção. Esses autores concluem que as características dos

participantes (relacionadas à falta de capacidade, de interesse ou motivação) e o tipo de déficit social dos sujeitos (relacionado a um comportamento desejado ou ao aumento de iniciativa) são considerações importantes na escolha de uma intervenção IMP. Isto é, a escolha deve levar em consideração as características dos participantes e como essas características podem afetar ou interagir com uma determinada abordagem de tratamento.

As revisões apresentadas, tanto as teóricas quanto as empíricas, concluíram que a IMP é uma intervenção válida para desenvolver habilidades sociais com alunos com autismo, porém não está restrita a esta área do desenvolvimento. AIMP que é utilizada especificamente para o desenvolvimento da aprendizagem formal tem sido chamada de Estratégias de Aprendizagem Assistidas por Pares – EAAP (*Peer-Assisted Learning Strategies* – PALS). Há quase vinte anos, a EAAP vem sendo estudada em salas de aula, mostrando-se apropriada a alunos com diferentes níveis de dificuldades, razão pela qual é reconhecida pelo Departamento de Educação Americano como uma prática Baseada em Evidência (McMaster, Fuchs & Fuchs, 2006).

McMaster et al. (2006) revisaram as pesquisas com a EAAP para melhor descrever sua efetividade, incluindo os benefícios e as limitações do programa. Apesar da efetividade comprovada em estudos de larga escala, os autores sugerem que nem todas as crianças com deficiência mostram ganhos nas habilidades de leitura por meio desta intervenção. Nesse grupo se enquadram aqueles alunos com déficits cognitivos, baixos níveis de consciência fonológica e atenção ou em situação de vulnerabilidade social. Quanto aos benefícios, é atribuída a importância da viabilidade da EAAP no contexto escolar, utilizando professores como agentes de intervenção. Para os alunos, somam-se as evidências de ganhos na ampliação de vocabulário, o aumento do reconhecimento de palavras, a fluência da leitura (velocidade e precisão), a compreensão da leitura, o desenvolvimento da consciência fonológica, entre outros.

Apesar dos benefícios da EAAP e da IMP, não há ainda estudos experimentais identificando sua eficácia em relação à construção de aprendizagem (habilidades pré-acadêmicas e formais) de alunos com autismo. No entanto, ambas se mostram como intervenções adequadas para serem empregadas no contexto de inclusão escolar destes alunos.

Considerações Finais

A partir das discussões tecidas e dos estudos analisados, percebe-se a potencial contribuição da IMP para as práticas pedagógicas e para a inclusão escolar de alunos com autismo. Muitos estudos já apontam sua eficácia em ambientes naturalísticos e tecem importantes pontos a serem considerados no desenvolvimento de habilidades desse alunado.

Assim, a Intervenção Mediada por Pares oferece uma importante contribuição tanto para a pesquisa quanto para as práticas pedagógicas. Quanto à primeira, a escassez de pesquisas nacionais sobre o tema, somada às evidências de efetividade em estudos internacionais, destaca a importância do investimento em estudos sobre IMP no Brasil. Sua viabilidade de implementação no espaço escolar preenche uma lacuna no cenário da inclusão escolar nacional, colocando-a como uma alternativa importante. Para tanto, é necessário investigar como essa intervenção pode ser utilizada com os professores e alunos brasileiros, ajustando e adequando o protocolo utilizado nas pesquisas americanas para a realidade brasileira. Neste sentido, é importante manter a equivalência entre os resultados registrados nas pesquisas e sua implementação nas escolas através de medidas de fidelidade que garantem a acurácia da intervenção, aspecto apontado consistentemente nas pesquisas internacionais como pouco reportado nos estudos e fundamental para a validade e confiabilidade dos resultados obtidos (Wollery, 2011).

Quanto às práticas pedagógicas, a possibilidade de o apoio ao aluno com autismo ser provido não somente pelos professores, mas também pelos colegas de sala, pode auxiliar em uma

mudança de paradigma, ou seja, de que o professor deve ser o único responsável pela inclusão e desenvolvimento da criança com autismo na sala de aula (Schmidt et al., 2016). A IMP e a EAAP oferecem uma mudança de perspectiva quando propõem que os próprios colegas possam auxiliar o professor na mediação de habilidades de seus alunos em sala de aula.

De modo geral, a IMP e a EAAP surgem na literatura como uma possível prática pedagógica eficaz para os professores que trabalham com inclusão escolar, em termos de intervenção especialmente para crianças com autismo em processo de escolarização. Sua implementação em larga escala pode auxiliar o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais dos alunos com autismo, preenchendo uma das lacunas na formação docente frequentemente relatada pela literatura nacional (Nascimento et al., 2016; Nunes et al., 2013; Schmidt et al., 2016; Terra & Gomes, 2013).

A IMP envolve outras dimensões importantes a serem consideradas no trabalho desenvolvido pela escola. Esta revisão identificou evidências de avanços não só relacionados à promoção de habilidades do aluno-alvo, mas também em relação a aspectos que contemplam a própria inclusão escolar em um amplo sentido. Desloca a centralização do atendimento do professor em sala de aula para a intervenção em vários contextos da escola, como o pátio, por exemplo. Tem na mediação entre pares seu ponto mais forte, o que avança das interações verticais (interação com o professor) para as horizontais (apoio de colegas da mesma faixa etária), permitindo acesso às habilidades mais complexas do desenvolvimento. Minimiza o isolamento social na escola, consistentemente relatado na inclusão de alunos com autismo, aumentando o tempo que o aluno se dedica à tarefa. Além do aluno com deficiência, a IMP também mostra contribuições para o desenvolvimento social e emocional dos pares típicos que estão relacionados ao aluno-alvo, afetando o clima da sala de aula como um todo.

Esta revisão destaca a relevância que tal intervenção vem apresentando ao longo dos últimos anos, sobretudo no campo da educação inclusiva. Grande parte das intervenções com alunos com autismo é descrita em contextos clínicos ou laboratoriais, sendo a IMP e a EAAP passíveis de serem implementadas em escolas. Assim, apesar de estarem sendo desenvolvidas, sobretudo em cenário internacional, a ampla variedade de contextos em que podem ser realizadas, somada ao baixo custo e à possibilidade de efetivá-las em ambientes naturalísticos, as tornam promissoras na realidade brasileira.

No entanto, se faz necessário ressaltar que apesar da IMP ser uma estratégia favorável, a variedade de tipos que envolvem esta intervenção deve ser analisada cuidadosamente. Sua escolha e implementação deverão considerar o contexto da escola, as características do aluno-alvo e do professor, bem como os objetivos específicos que se quer alcançar (Lubas, Mitchell, & Gianluca, 2016). É a partir destas variáveis que o educador direcionará as ações a serem desenvolvidas tanto em relação ao par típico (que estará à frente da intervenção) quanto em relação à escolarização do aluno com deficiência (que receberá a intervenção). Além disso, deve-se planejar, para evitar potenciais limitações de intervenções mediadas por pares como o risco de exposição da criança com deficiência por atenção excessiva às suas limitações, prejuízo ao alcance de objetivos de aprendizagem dos pares típicos por inadequação do tempo dedicado a auxiliar o colega com deficiência e a fragilidade da fidelidade da intervenção por ser implementada por crianças e não por profissionais (Chan et al., 2009).

Cabe ressaltar novamente que tanto os estudos internacionais quanto os nacionais pouco exploram a utilização dessas intervenções para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas de alunos com autismo, as quais são essenciais como objetivos no processo de escolarização. Apesar dos resultados da IMP sobre a aprendizagem acadêmica, utilizando mais especificamente a EAAP, ainda se mostrarem incipientes, sugere-se a realização de estudos que contemplem e aprofundem esta temática na realidade brasileira.

Referências

- Associação Psiquiátrica Americana [APA]. (2013) *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, & Polydoro, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*, (p. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Battaglia, A. A., & Radley, K. C. (2014). Peer-mediated social skills training for children with autism spectrum disorder. *Beyond Behavior*, 23(2), 4-13.
<https://doi.org/10.1177/107429561402300202>
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 24 de Agosto de 2017
- Brasil. (2012). *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Lei nº.12.764/dezembro. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em 27 de outubro de 2017.
- Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Lei nº 13.146/ julho. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 de agosto de 2017.
- Bruner, J. S. (1978) Learning how to do things with words. In J. S. Bruner & A. Garton (Eds.). *Human growth and development: The Wolfson lectures* (pp. 62–84). Oxford, England: Clarendon Press.
- Camargo, S. P., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2016). Behaviorally based interventions for teaching social interaction skills to children with ASD in inclusive settings: a meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*, 25(2), 223-248.
<https://doi.org/10.1007/s10864-015-9240-1>
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15-25.
<https://doi.org/10.2511/rpsd.30.1.15>
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.04.003>
- Chang, Y. C., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010>
- Dy, E. B., Strain, P. S., Fullerton, A., & Stowitschek, J. (1981). Training institutionalized, elderly mentally retarded persons as intervention agents for socially isolate peers. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 1(2), 199-215. [https://doi.org/10.1016/0270-4684\(81\)90032-X](https://doi.org/10.1016/0270-4684(81)90032-X)

- Fernandes, W. L., & Costa, C. S. L. D. (2015). Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 39-56. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>
- Fettig, A. (2013). *Peer-mediated instruction and intervention (PMI) factsheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. Disponível: <http://txautism.net/interventions/peer-mediated-instruction-and-intervention-pmii>. Acessado em 07 de Julho de 2017.
- Garrison-Harrel, L., Kamps, D., & Kravits, F. (1997). The effects of peer network on social communicative behaviors of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 241-257. <https://doi.org/10.1177/108835769701200406>
- Gibson, E. J. (1973). *Principles of perceptual learning and development*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Earle, C., Rescorla, L., & Dale, P. S. (2013). From words to early sentences: Parent-implemented intervention for late-talking toddlers. *Late Talkers: Language Development, Interventions, and Outcomes*, 261-282
- Goodlad, S., & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring. A Guide to Learning by Teaching*. New York: Nichols Publishing.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992). Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 289-305. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-289>
- Gutierrez Jr, A., Hale, M. N., Gossens-Archuleta, K., & Sobrino-Sanchez, V. (2007). Evaluating the Social Behavior of Preschool Children with Autism in an Inclusive Playground Setting. *International Journal of Special Education*, 22(3), 26-30.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 1-17. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(90\)90002-I](https://doi.org/10.1016/0885-2006(90)90002-I)
- Hundert, J. (2009). *Inclusion of students with autism: Using ABA-based supports in general education*. PRO-ED.
- Joseph, L. M. (2008). Best practices on interventions for students with reading problems. *Best Practices in School Psychology*, 4, 1163-1180.
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 49-61. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-49>
- Kamps, D., Mason, R., Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Turcotte, A., & Miller, T. (2014). The use of peer networks to increase communicative acts of students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 230-245. <https://doi.org/10.1177/1088357614539832>
- Kamps, D. M., Potucek, J., Lopez, A. G., Kravits, T., & Kemmerer, K. (1997). The use of peer networks across multiple settings to improve social interaction for students with autism. *Journal of Behavioral Education*, 7(3), 335-357. <https://doi.org/10.1023/A:1022879607019>
- Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., ... Kane, L. G. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, 68(2), 173-187. <https://doi.org/10.1177/001440290206800202>

- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R., & Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: a randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of autism and developmental disorders*, *45*(6), 1809-1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2340-2>
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(4), 431-439. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>
- Katz, E., & Girolametto, L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD implemented in early childhood education settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(3), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0271121413484972>
- Kaya, C., Blake, J., & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: A literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(2), 120-129. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12029>
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L., & Paullin, A. W. (2012). Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*(4), 220-227. <https://doi.org/10.1177/1098300712437042>
- Laushey, K., & Heflin, L. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*, 183-193. <https://doi.org/10.1023/A:1005558101038>
- Lee, S., Odom, S. L., & Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *9*(2), 67-79. <https://doi.org/10.1177/10983007070090020401>
- Lima, S. M., & Laplane, A. L. F. D. (2016). Escolarização de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *22*(2), 269-284. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>
- Lord, C. (1984). The development of peer relations in children with autism. *Applied Developmental Psychology*, *1*, 165-230. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-041201-3.50010-8>
- Lubas, M., Mitchell, J., & De Leo, G. (2016). Evidence-based practice for teachers of children with Autism: A dynamic approach. *Intervention in School and Clinic*, *51*(3), 188-193. <https://doi.org/10.1177/1053451215585801>
- Martins, M. (2007). *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(3), 334-344. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.014>
- Matos, A. M. P. C. B. (2014). *Desenvolvimento das interações sociais de um aluno com perturbações do espectro do autismo através de treino de pares*. Tese de doutorado, Escola Superior de Educação, Coimbra, Portugal.
- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*(1), 117-126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-117>
- McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: acquisition and generalization of receptive

- object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 329-338.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-329>
- McHale, S. M. (1983). Social interactions of autistic and nonhandicapped children during free play. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(1), 81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1983.tb03352.x>
- McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/10573560500203491>
- Murphy, E. R., Norr, M., Strang, J. F., Kenworthy, L., Gaillard, W. D., & Vaidya, C. J. (2017). Neural Basis of Visual Attentional Orienting in Childhood Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(1), 58-67. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2928-9>
- Miranda, T. G. (2015). A organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais. In E. G. Mendes, F. Cia, & Tannus-Valadão, G. (Eds.). *Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado* (pp. 195-214). São Carlos, SP: ABPEE.
- Nascimento, F. F., da Cruz, M. M., & Braun, P. (2016). Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a Partir da Análise da Produção Científica Disponível na SciELO Brasil (2005-2015). *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2515>
- Neitzel, J., Boyd, B., Odon, S. L., & Edmondson Pretzel, R. (2008). *Peer-mediated instruction and intervention for children and youth with autism spectrum disorders: Online training module* (Chapel Hill: UNC-Chapel Hill, National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, FPG Child Development Institute). In: Ohio Center for Autism and Low Incidence (OCALI), Autism Internet Modules, www.autisminternetmodules.org. Columbus, OH: OCALI, 2008.
- Neres, C. C., & Kassir, M. C. M. (2016). Inclusão escolar de alunos com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. *International Studies on Law and Education*, 22, 39-50.
- Nijs, S., & Maes, B. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 153-165.
- Nunes, D. R., & Araújo, E. (2014). Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 2-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n84.2014>
- Nunes, D. R., Azevedo, M., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572. <https://doi.org/10.5902/1984686X10178>
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1984). Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(4), 544-557. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1984.tb01525.x>
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28. <https://doi.org/10.1177/1088357608314370>
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of Peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295. <https://doi.org/10.1901/jaba.1995.28-285>

- Ragland, E. U., Kerr, M. M., & Strain, P. S. (1978). Behavior of withdrawn autistic children: Effects of peer social initiations. *Behavior Modification*, 2(4), 565-578. <https://doi.org/10.1177/014544557824008>
- Ribela, A. C. P., Reis, P. V. N. D., & Gioia, P. S. (2009). Procedimento de ensino de interações sociais entre jovens com desenvolvimento atípico e seus pares baseado na análise do comportamento. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(2), 161-181.
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & Lerner, R. (Eds.), *Developmental Psychology: an advanced course*. New York: Wiley.
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C. A. (2013). Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 99-105. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012>
- Santos, T., & Mendes, E. G. (2008). O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas. *Revista Educação Especial*, 21(32), 211-224.
- Schmidt, C., Nunes, D. R., Pereira, D. M., Oliveira, V. F., Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: Uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 222-235. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>
- Silva, E. C. S. (2011). *A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Suomi, S. J., & Harlow, H. F. (1972). Social rehabilitation of isolate-reared monkeys. *Developmental Psychology*, 6(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/h0032545>
- Strain, P. S., Shores, R. E., & Timm, M. A. (1977). Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 289-298. <https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-289>
- Terra, R., & Gomes, C. (2013). Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, 26(45), 109-124.
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(1), 126-144. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/012\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/012))
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Wahler, R. G. (1967). Child-child interactions in free field settings: Some experimental analyses. *Journal of Experimental Child Psychology*, 5(2), 278-293. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(67\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(67)90013-6)
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070-1083. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>
- Wiesen, A. E., Hartley, G., Richardson, C., & Roske, A. (1967). The retarded child as a reinforcing agent. *Journal of Experimental Child Psychology*, 5(1), 109-113. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(67\)90082-3](https://doi.org/10.1016/0022-0965(67)90082-3)

Young, C. C., & Kerr, M. M. (1979). The effects of a retarded child's social initiations on the behavior of severely retarded school-aged peers. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 185-190.

Sobre os Autores

Fabiane dos Santos Ramos

Universidade Federal de Santa Maria

fabi.sramos@hotmail.com

Doutoranda em Educação/UFSM, Mestre em Educação/UFSM, Especialista em Educação Inclusiva/FGV, Educadora Especial/UFSM, Integrante do grupo EdEA/UFSM.

Daniele F.C. Denardin de Bittencourt

Universidade Federal de Santa Maria

danieledenardinbittencourt@yahoo.com.br

Discente do curso de Educação Especial Noturno – Universidade Federal de Santa Maria – RS. Bolsista FIEEX/CE/UFSM.

Síglia Pimentel Höher Camargo

Universidade Federal de Pelotas

sigliahoher@yahoo.com.br

Doutora em Psicologia Educacional pela Texas A&M University (EUA). Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Autismo e Inclusão (GEPAI/UFPel).

Carlo Schmidt

Universidade Federal de Santa Maria

carlo.schmidt@ufsm.br

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Educação Especial. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/UFSM).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 23

26 de fevereiro 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

Paula Razquin

Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University