

HABILIDADES SOCIAIS PARA UNIVERSITÁRIOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Leandro Orias de Araujo¹; <https://orcid.org/0009-0002-3859-4206>

Lorena Caroline de Lima Lopes²; <https://orcid.org/0000-0002-1964-9876>

Maria Clara de Freitas³; <https://orcid.org/0000-0002-6639-6429>

Resumo

O desenvolvimento de habilidades sociais (HS) é fundamental para o sucesso acadêmico e adaptação psicossocial de estudantes universitários, especialmente para aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja principal dificuldade reside na comunicação e na interação social. Considerando o aumento da presença de pessoas com TEA no Ensino Superior (ES) e a escassez de estratégias voltadas a esse público, este estudo objetivou realizar uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre intervenções baseadas em Treinamento de Habilidades Sociais (THS) voltadas a universitários com TEA. Seguindo as diretrizes PRISMA®, foram analisados cinco estudos publicados entre 2011 e 2024, obtidos em bases como PubMed, Scopus e PsycArticles. Os resultados apontam evidências positivas quanto à efetividade do THS, destacando melhorias em habilidades como comunicação, socialização, amizades e redução de sintomas de ansiedade e depressão. As intervenções variaram quanto ao delineamento, participação das pessoas com TEA no processo e uso de coaches sociais, sendo o protocolo PEERS® frequentemente adotado. Apesar das limitações, como número reduzido de estudos e escassa participação das pessoas com TEA nas escolhas metodológicas, os achados reforçam o potencial do THS como ferramenta inclusiva no ES. Conclui-se que estratégias adaptadas e mais pesquisas com metodologias robustas são necessárias para consolidar práticas baseadas em evidências, promovendo equidade educacional e inclusão efetiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, ensino superior, habilidades sociais.

Social Skills for College Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review

Abstract

The development of social skills (SS) is essential for the academic success and psychosocial adjustment of college students, especially those with Autism Spectrum Disorder (ASD), whose core difficulties lie in communication and social interaction. Given the increasing presence of individuals with ASD in higher education and the scarcity of strategies aimed at this population, this study aimed to conduct a systematic review of national and international literature on Social Skills Training (SST) interventions for college students with ASD. Following PRISMA® guidelines, five studies published between 2011 and 2024 were analyzed from databases such as PubMed, Scopus, and PsycArticles. Results show positive evidence of the effectiveness of SST, highlighting improvements in communication, socialization, friendships, and reductions in anxiety and depression symptoms. Interventions varied in design, participation of individuals with ASD in the process, and the use of social coaches, with the PEERS® protocol frequently applied. Despite limitations, such as the small number of studies and low autistic involvement in methodological decisions, findings reinforce the potential of SST as an inclusive tool in higher education. It is concluded that adapted strategies and further research with robust methodologies are needed to consolidate evidence-based practices and promote educational equity and effective inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, higher education, social skills.

1 Universidade Estadual de Londrina (UEL) - PR - Brasil; leandro.orias.araujo@uel.br

2 Universidade Estadual de Londrina (UEL) - PR - Brasil; lorena.caroline@uel.br

3 Universidade Estadual de Londrina (UEL) - PR - Brasil; clarafreitas@uel.br

Habilidades Sociais para Estudantes Universitários com Trastorno del Espectro Autista: Una Revisión Sistemática de la Literatura

Resumen

El desarrollo de habilidades sociales (HS) es esencial para el éxito académico y la adaptación psicosocial de los estudiantes universitarios, especialmente para aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuyas principales dificultades se encuentran en la comunicación y la interacción social. Dada la creciente presencia de personas con TEA en la educación superior y la escasez de estrategias dirigidas a este público, este estudio tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura nacional e internacional sobre intervenciones basadas en Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) para estudiantes universitarios con TEA. Siguiendo las directrices PRISMA®, se analizaron cinco estudios publicados entre 2011 y 2024, extraídos de bases de datos como PubMed, Scopus y PsycArticles. Los resultados muestran evidencia positiva sobre la efectividad del EHS, destacando mejoras en la comunicación, socialización, amistades y reducción de síntomas de ansiedad y depresión. Las intervenciones variaron en su diseño, en la participación de personas con TEA en el proceso y en el uso de entrenadores sociales, siendo frecuente la aplicación del protocolo PEERS®. A pesar de las limitaciones, como el reducido número de estudios y la baja participación de personas con TEA en las decisiones metodológicas, los hallazgos refuerzan el potencial del EHS como herramienta inclusiva en la educación superior. Se concluye que son necesarias estrategias adaptadas y más investigaciones con metodologías sólidas para consolidar prácticas basadas en evidencia y promover la equidad educativa y la inclusión efectiva.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, educación superior, habilidades sociales.

Conforme Del Prette e Del Prette (2017), as Habilidades Sociais (HS) correspondem a repertórios comportamentais que, alinhados aos valores culturais de um grupo, aumentam a probabilidade de resultados positivos tanto para o indivíduo quanto para a coletividade, de modo a favorecer um desempenho competente nas interações interpessoais. Esses comportamentos são aprendidos ao longo da vida por meio de processos de aprendizagem, nos quais a variabilidade de comportamentos e a seleção de respostas ocorrem em função das contingências do ambiente (Del Prette & Del Prette, 2010). Ou seja, a depender da história de exposição a contingências, cada indivíduo poderá ou não desenvolver um repertório socialmente habilidoso, ainda que, certamente, será demandado em diversos âmbitos de sua vida.

Um dos contextos em que é exigido um repertório refinado de HS é o Ensino Superior (ES). Entre o rol de comportamentos que envolvem interações interpessoais características de ambientes universitários podem ser citados: apresentar seminários, trabalhar em grupo (Del Prette & Del Prette, 2004), colaborar com colegas e professores, prestar serviços por meio do estágio e envolver-se afetivo-sexualmente (Lessa et al., 2022). De fato, a existência de um repertório socialmente habilidoso parece estar relacionada com melhores resultados nos desempenhos acadêmicos e sociais; já déficits em HS afetam negativamente a

experiência dos alunos no âmbito acadêmico e prejudicam sua adaptação no contexto universitário (Soares et al., 2018; Sahão, 2018).

Del Prette e Del Prette (2004) discutem que o desenvolvimento interpessoal, apesar de relevante para a saúde e o funcionamento psicossocial, é uma questão pendente no ES, e que a formação profissional deveria promover condições articuladas com o desenvolvimento de competências sociais e indicam que programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) podem ser opção promissora (Del Prette & Del Prette, 2004). Esses programas são caracterizados por condições programadas para o desenvolvimento, ou seja, aquisição ou aperfeiçoamento, de comportamentos relacionados ao desempenho social. Lessa et al. (2022) realizaram uma revisão sistemática sobre THS com universitários e reportaram resultados positivos desses treinamentos em relação ao desenvolvimento do repertório de HS, melhora na saúde mental, adaptação dos estudantes diante das demandas de interação no contexto universitário e em situações semelhantes a que encontrarão no futuro ambiente de trabalho.

Essa questão parece ganhar ainda mais relevância quando se considera a crescente presença de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴ nas

4 Neste estudo, adota-se prioritariamente a expressão “pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, em consonância com a

universidades. Dados do Censo da Educação Superior mostram que o número de pessoas com TEA no ES subiu de 137 em 2011, o primeiro ano de contabilização, para 2485 em 2019 (INEP, 2021), o último ano que este dado foi fornecido pelo Censo. No Brasil, a revisão sistemática de Sanches e de Freitas (2022) demonstrou que as pesquisas sobre inclusão de estudantes com TEA no ES ainda são insuficientes.

De fato, a relação entre os temas é claramente pertinente já que um dos dois critérios diagnósticos para o TEA é justamente o prejuízo persistente na comunicação e interação social (juntamente com comportamentos, interesses e atividades restritos e/ou repetitivos) (APA, 2022; OMS, 2022). A revisão sistemática de Davis, Watts e López (2021), ao investigar trabalhos sobre o relato de experiência de estudantes com TEA em universidades, apontou que 70,8% dos estudos indicam dificuldades sociais como um desafio nesse contexto.

Um documento informativo desenvolvido pela *Autistic Self Advocacy Network* – ASAN - (2020) indica que eles se sentem despreparados para os desafios enfrentados no ES e necessitam de apoio em situações como fazer amigos, contatar professores para pedir ajuda e frequentar as acomodações dos *campi*, mas que acabam lidando com isso sozinhos, com impactos negativos em sua percepção de inclusão e bem-estar social (ASAN, 2020). Os relatos desses estudantes expressam que para eles as notas são menos importantes do que uma vida social ativa como medida de sucesso na experiência acadêmica.

Considerando estas necessidades, uma possibilidade bastante promissora de intervenção de apoio junto a universitários com TEA, em sua maioria jovens adultos, parece ser, portanto, o THS. Os resultados de Spain e Blainey (2015), que realizaram uma revisão sistemática sobre intervenções grupais, em contextos comunitários, de HS em adultos diagnosticados com TEA “de alto funcionamento” – expressão anteriormente utilizada para designar pessoas com TEA sem

deficiência intelectual, mas que atualmente é considerada inadequada por produzir estigmatização –, sugerem que, apesar de limitações metodológicas dos estudos, essa ferramenta terapêutica foi eficaz para reduzir déficits de HS (Spain & Blainey, 2015).

Porém, há de se considerar as limitações na área de pesquisa. A revisão de Pallathra et al. (2019) sobre intervenções psicossociais para adultos autistas demonstrou que essas pesquisas ainda estão em estágio inicial de desenvolvimento e a maioria não utiliza medidas objetivas para mensurar os resultados e generalizações dos ganhos. A revisão de Monahan et al (2021) apresentou resultados mistos de eficácia em intervenções de HS para essa população. Além disso, dos 26 estudos analisados, apenas 4 consideraram contribuições dos próprios participantes no desenvolvimento da intervenção ou na escolha da habilidade treinada. Esse tipo de treinamento imposto deve ser cauteloso, pois pode contribuir para camuflagem ou “*masking*” frente à pressão social de se encaixar nas normas sociais neurotípicas (Monahan et al., 2021).

Frente ao exposto, entende-se que é relevante o desenvolvimento de HS para universitários com TEA e que intervenções baseadas em THS podem impactar positivamente a adaptação acadêmica e social desses estudantes. Além disso, a presença crescente de indivíduos com TEA no ES e a necessidade de promover sua inclusão no ambiente universitário tornam o THS uma intervenção promissora, embora as pesquisas sobre o tema ainda apresentem limitações, especialmente no que tange a jovens adultos. Diante disso, o objetivo deste trabalho é sistematizar os resultados alcançados pela literatura nacional e internacional sobre THS no ES para pessoas diagnosticadas com TEA, visando responder à seguinte pergunta: quais os efeitos e as características de diferentes intervenções baseadas em THS para pessoas com TEA no ES?

Método

Critérios de elegibilidade

Foram critérios de inclusão: (a) artigos publicados entre 2010 e outubro de 2024 e (b) relativos ao tema TEA, HS e ES. Os critérios de exclusão foram: (1) estudos teóricos; (2) que não possuíam o texto na íntegra disponível; (4) [MA5] que não apresentavam intervenções com participantes diagnosticados com TEA; (5) que não fizeram treinamento/capacitação

preocupação desta revista com os cuidados ético-linguísticos voltados à utilização de terminologias não estigmatizantes. Ressalta-se, contudo, que a literatura científica recente e os debates promovidos por coletivos vinculados ao movimento da Neurodiversidade indicam a inexistência de consenso quanto à preferência exclusiva por linguagem centrada na pessoa (e.g. “pessoa com transtorno do espectro autista”) ou linguagem identitária (e.g. “autista”). Estudos apontam que ambas as formas são utilizadas e consideradas aceitáveis por diferentes grupos, com alguma predominância para a linguagem identitária (Schuck et al., 2025).

de HS; e (6) estudos em que não havia participantes universitários/estudantes do ES. Estes critérios foram aplicados à leitura de títulos e resumos.

Fontes de informação

As bases de dados selecionadas foram: *PubMed*, *Scopus* e *PsycArticles* (APA), escolhidas pela sua relação com a Psicologia.

Estratégia de busca

A *string* utilizada para a busca foi: “social skills” AND “training” AND (“autism spectrum disorder” OR “autism” OR “ASD”) AND (“higher education” OR “college” OR “universit*” OR “undergraduate”). Os descritores foram buscados no título, resumo e palavras-chave. Nas bases *Scopus* e *Pubmed* foram aplicados os filtros: publicações entre 2011-2024 e de língua portuguesa e inglesa. A *PsycArticles* não disponibilizava essas opções de filtro.

Seleção dos estudos

Em outubro de 2024, via acesso remoto CAFe ao Portal de Periódicos CAPES, foi efetuada uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, sendo seguidas as recomendações da declaração PRISMA® (Page et al., 2021), que fornece parâmetros para o desenvolvimento de revisões sistemáticas por meio de uma lista de itens para checagem. As buscas e a seleção foram efetuadas por dois pesquisadores, simultaneamente, de modo independente, obtendo uma concordância de 100% ao comparar os resultados.

Dada a baixa quantidade de artigos encontrados na primeira busca, optou-se como estratégia metodológica examinar as referências deles, aplicando os mesmos critérios previamente indicados, conforme as recomendações da declaração TARCiS (Hirt et al., 2023). Dessa forma, os artigos selecionados resultantes destes dois procedimentos de seleção seguiram para a etapa de leitura na íntegra e análise de dados. Após esta análise final de leitura na íntegra, os mesmos critérios de inclusão e exclusão foram reaplicados.

Extração de dados

Para sistematizar os dados, cada artigo selecionado foi lido e teve seus dados extraídos e organizados de acordo com as seguintes categorias: (a) *design*

da pesquisa; (b) características dos participantes; (c) variáveis dependentes – medidas pré e pós intervenção (VD); (d) variáveis independentes – intervenção (VI); (e) uso de *coaches* sociais⁵ e duas variáveis sobre a participação das pessoas com TEA no programa: (f) sua participação na escolha das habilidades a serem ensinadas e (g) presença ou ausência de coleta de *feedback* dos participantes sobre a intervenção.

Avaliação da qualidade metodológica

Para a análise de qualidade utilizou-se o guia “Avaliando a Força da Evidência no Setor de Educação” (BE2, 2015). Para uma análise de qualidade individual, foram avaliados os princípios: (a) enquadramento conceitual; (b) abertura e transparência; (c) robustez da metodologia; (d) adequação cultural; (f) validade; (g) confiabilidade e (h) conveniência. Para uma análise da qualidade geral, foram avaliados: (a) a qualidade técnica dos estudos que constituem o conjunto de evidências; (b) o tamanho do conjunto de evidências; (c) O contexto em que a evidência está inserida; (d) a consistência dos resultados produzidos pelos estudos que constituem o conjunto de evidências.

Resultados

Foram encontrados, a partir da busca nas bases de dados, 115 artigos. Destes, 5 foram excluídos por duplicidade. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados 6 artigos para a leitura integral. O processo de leitura na íntegra resultou na exclusão de 3 artigos que descumpriram os critérios previamente estabelecidos. Por fim, a partir do exame de 110 citações nas referências dos três artigos selecionados, foram adicionados mais 2 artigos que cumpriram os critérios de inclusão e exclusão. Ao todo, 5 trabalhos foram incluídos na síntese qualitativa. A Figura 1 ilustra o diagrama referente ao processo de identificação, triagem e exame de elegibilidade a partir dos critérios de inclusão e exclusão, seguindo o modelo de recomendação do protocolo PRISMA® (Page et al., 2021). As referências dos artigos encontram-se listadas ao final deste artigo, destacadas por asterisco (*).

5 Trata-se de profissionais que atuam no desenvolvimento de habilidades interpessoais, comunicação e autoconfiança, visando aprimorar aspectos que priorizem a formação e manutenção de relações sociais.

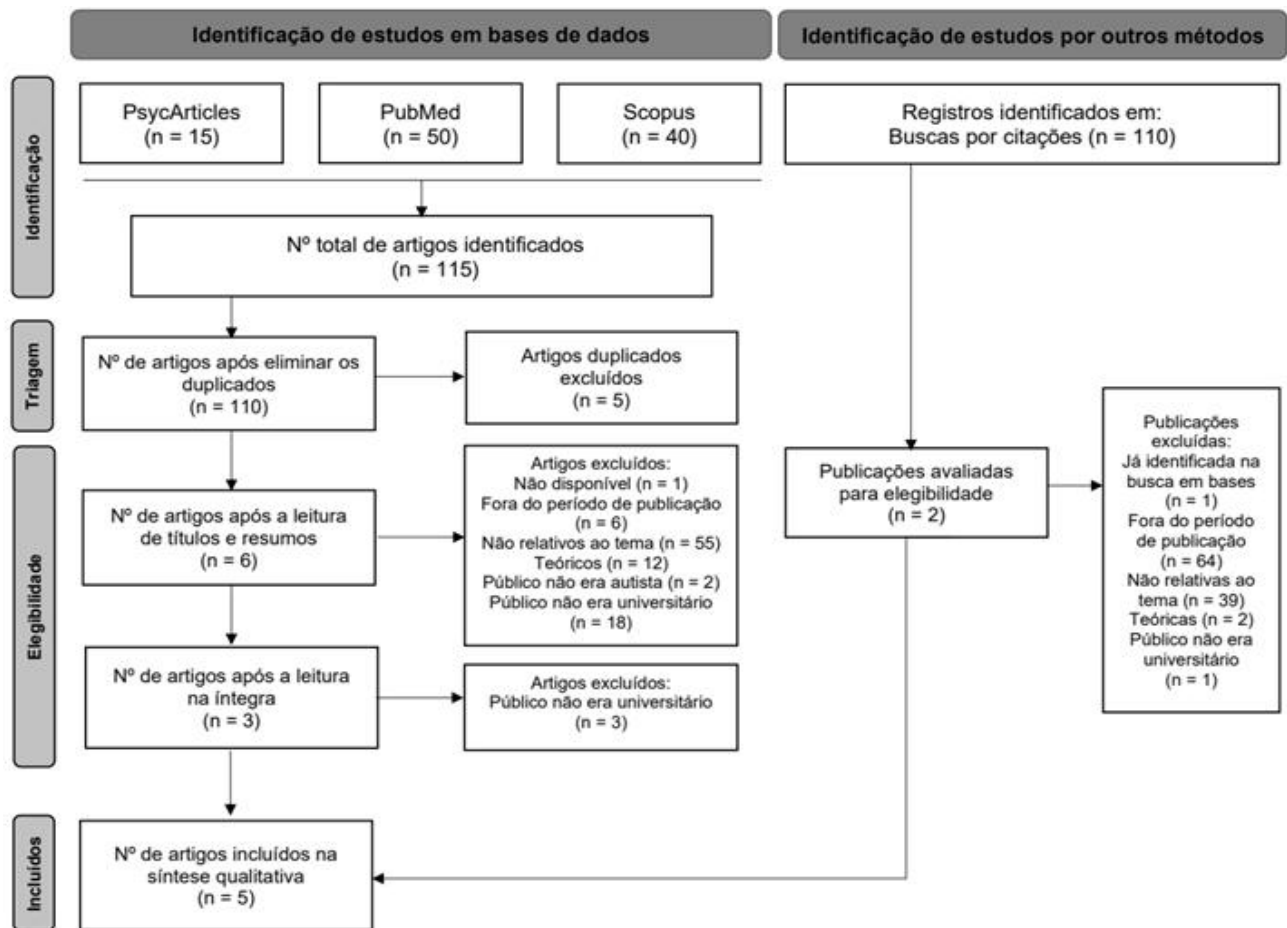


Figura 1. Fluxograma de identificação, triagem e exame de elegibilidade dos artigos incluídos na síntese qualitativa, com base nas recomendações do protocolo PRISMA® (Page et. al, 2021).

Sistematização de dados

A Tabela 1 apresenta a sistematização dos principais dados extraídos dos artigos. Os artigos analisados referem-se ao período de 2011 a 2021, tendo sido publicados em revistas sobre TEA e desenvolvimento (n=3), sobre psicologia escolar (n=1) ou de Análise do Comportamento (n=1). Participaram dos estudos 88 indivíduos, de idades entre 18 e 28 anos. Houve variação na quantidade de participantes, de 3 a 49 participantes por estudo. Do total, 80 eram diagnosticados com TEA.

Quanto aos contextos, quatro intervenções foram realizadas em ambientes universitários (Hillier et al., 2011; Koegel et al., 2013; Rose et al., 2021; Ridgely et al., 2023), enquanto a pesquisa de Gantman et al. (2012) ocorreu em um centro comunitário especializado. Todos foram conduzidos nos Estados Unidos.

Os objetivos dos trabalhos variaram entre relatar, adaptar, desenvolver e testar, avaliar a eficácia de programas de habilidades sociais para pessoas com

TEA. Como resultados, tem-se que os autores indicam evidências de eficácia dos programas por eles implementados, com base nos dados por eles analisados. Destacam-se, como desdobramentos dos programas, melhorias nas seguintes habilidades sociais: socialização (Artigo 3), “desenvolvimento de relacionamentos próximos” e “funcionamento social e psicossocial” (Artigo 1), consciência social, cognição social, motivação social (Artigo 4) e no próprio conhecimento sobre habilidades sociais (Artigo 5). Além disso, também apontaram “maior satisfação com a experiência universitária” (Artigo 3), bem como redução de sentimentos de ansiedade e depressão (Artigo 2) após as intervenções.

Como se percebe, houve variabilidade nos delineamentos. Dois artigos empregaram delineamentos experimentais, sendo um ensaio clínico randomizado (Artigo 1) e um de linha de base múltipla (Artigo 3). Dois utilizaram delineamentos quase-experimentais, sendo um de pré-teste/pós-teste com grupo único (Artigo 5) e um ensaio clínico não-randomizado (Artigo 4). O Artigo 2 não especificou o delineamento.

Tabela 1
Sistematização de dados dos artigos analisados

| ID | Design | VI | VD(s) | Participação na escolha | Coleta de feedback | Uso de <i>coaches</i> | Participantes |
|----|--|---|--|-------------------------|--------------------|-----------------------|--|
| 1 | Ensaio clínico randomizado | Protocolo PEERS®; Duração: 14 semanas; Grupos com, em média, 9-10 participantes | 7 instrumentos padronizados | Não | Não | Sim | n=17 (12 homens e 5 mulheres) Idade média = 20,4 anos |
| 2 | Não especificado | <i>The Aspirations program</i> ; Duração: 8 semanas; 9 grupos com 5-7 participantes | 3 instrumentos padronizados | Não | Sim | Não | n=49 (42 homens e 7 mulheres) Idade média = 21 anos |
| 3 | Linha de base múltipla | Planejamento social estruturado; Duração: 33 semanas; Grupo único, 3 participantes | Número de atividades sociais frequentadas; Qualidade de vida; Autorrelato de satisfação do nível de socialização | Sim | Sim | Sim | n=3 (homens) Idade média = 21,6 anos |
| 4 | Ensaio clínico não randomizado | Protocolo PEERS®; Duração: 14 semanas; Grupo único, 4-5 participantes | 3 instrumentos padronizados | Não | Não | Não | n=9 (6 homens e 3 mulheres) Idade média = 21,44 anos |
| 5 | Quase-experimental pré-teste e pós-teste com grupo único | Protocolo PEERS®; Duração: 23 semanas; Grupo único, 10 participantes | 3 instrumentos padronizados | Não | Não | Sim | n=10 (6 homens e 4 mulheres) Idade média = 21 anos |

Fonte: construído pelos autores

As VIs utilizadas para ensino das HS foram os programas de ensino. Três artigos utilizaram o protocolo PEERS® na intervenção (Artigos 1, 4 e 5) e todos realizaram encontros uma vez por semana em grupo, com variação de 8 a 33 semanas de duração. A quantidade de participantes por grupos não excedeu 10 indivíduos. Em relação à mensuração da VD: Gantman et al. (2012) utilizaram, como medidas principais, a *Social Responsiveness Scale* (SRS), a *Social Skills Rating System* (SSRS) e a *Social and Emotional Loneliness Scale for Adults* (SELSA), além de medidas secundárias como o *Empathy Quotient* (EQ), o *Quality of Socialization Questionnaire* (QSQ), o *Social Skills Inventory* (SSI) e o *Test of Young Adult Social Skills Knowledge* (TYASSK). Koegel et al. (2013) avaliaram a eficácia por meio do número de atividades sociais frequentadas por semana, qualidade de vida e autorrelato sobre o nível de satisfação com a socialização. Hillier et al. (2011) empregaram o *Beck Depression Inventory – II* (BDI-II), o *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI) e o *Index of Peer Relations* (IPR).

Ridgely et al. (2023) utilizaram a *Social Responsiveness Scale, Second Edition – Adult Self-Report* (SRS-2), o *Test of Young Adult Social Skills Knowledge* (TYASSK) e o *Quality of Socialization Questionnaire – Young Adult* (QSQ-YA). Rose et al. (2021) utilizaram a *Friendship Qualities Scale* (FQS), o *Test of Adolescent Social Skills Knowledge* (TASSK) e a *Conversational Skills Rating Scale* (CSRS).

Com relação à participação das pessoas com TEA no desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que apenas um estudo relatou participação na escolha das habilidades ensinadas/treinadas (Artigo 3); no restante, as habilidades foram previamente estabelecidas. Sobre a apresentação de *feedback* acerca da satisfação dos participantes pós-intervenção, apenas 2 artigos o fizeram (Artigos 2 e 3). Por fim, 3 estudos disponibilizaram *coaches* sociais para auxiliar na execução de atividades extra sessão (Artigos 1, 3 e 5) e apenas dois estudos realizaram *follow-up* para verificar a manutenção dos resultados após o término das intervenções (3 e 5) – Koegel et al. (2013) observaram que todos os participantes

mantiveram ou superaram o nível de atividades sociais alcançado ao final do treinamento; Rose et al. (2021) relataram que, em uma reavaliação 16 semanas após a intervenção, a maior parte dos ganhos foi mantida e novas melhorias foram observadas.

Outro ponto analisado foram as HS treinadas. Foi realizada a categorização dessas habilidades conforme a semelhança na função das classes de comportamentos identificadas na descrição das intervenções de cada artigo, bem como a quantidade de vezes que a categoria foi trabalhada na intervenção. Foram identificadas sete categorias: 1) Conversação e comunicação; 2) Amizades; 3) Humor; 4) Namoro; 5) Independência; 6) Emprego; e 7) *Bullying* e

adversidades. A Figura 2 traz a representação gráfica da quantificação e distribuição das categorias de HS treinadas em cada artigo.

Nota-se grande variabilidade não apenas sobre quais habilidades foram escolhidas por cada pesquisa, mas também na distribuição delas no treinamento, além da quantidade de menções das categorias. Percebe-se também a presença do treinamento de habilidades relacionadas à Conversação e comunicação, Amizades e Namoro em todas as intervenções. Além disso, é possível analisar a variabilidade de categorias em cada artigo: de no mínimo três (Artigo 3) a no máximo seis (Artigo 4). Nenhum artigo abordou todas as categorias.

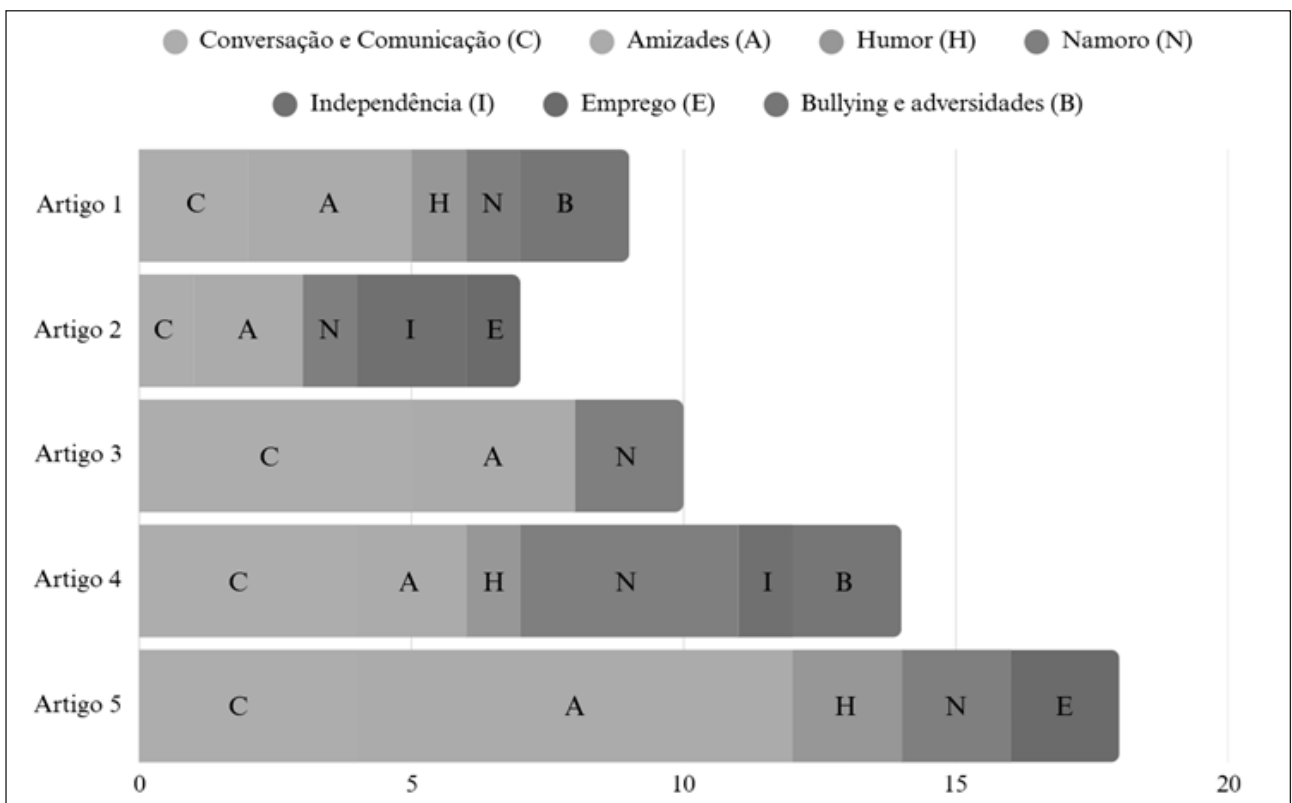


Figura 2. Quantificação das habilidades treinadas por categoria nos artigos selecionados.

Análise da qualidade dos artigos

A Tabela 2 apresenta a pontuação referente à avaliação baseada nos sete princípios metodológicos descritos no instrumento “Avaliando a Força da Evidência no Setor de Educação” (BE2, 2015). Os valores em parênteses correspondem ao percentual alcançado em relação ao total de pontos possíveis nestas categorias.

Como se pode perceber, houve uma variação grande entre os artigos, com alguns atingindo 85% de pontuação *versus* 57% em outros. Com relação às categorias, houve menos variabilidade, de forma que os três artigos que obtiveram a maior pontuação (Artigos 1, 4 e 5) tiveram coincidência nas pontuações em cada categoria, com pontos incompletos apenas em abertura e transparência e validade. Estas foram,

Tabela 2
Avaliação da qualidade individual dos estudos analisados

| ID | Enquadramento conceitual | Abertura e transparência | Robustez | Adequação cultural | Validade | Confiabilidade | Convicência | Total |
|-------|--------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1 | 6/6 | 4/8 | 6/6 | 4/4 | 6/8 | 4/4 | 4/4 | 34/40 (85,00%) |
| 2 | 4/6 | 3/8 | 5/6 | 2/4 | 4/8 | 2/4 | 3/4 | 23/40 (57,50%) |
| 3 | 5/6 | 5/8 | 5/6 | 3/4 | 5/8 | 4/4 | 4/4 | 31/40 (77,50%) |
| 4 | 6/6 | 4/8 | 6/6 | 4/4 | 6/8 | 4/4 | 4/4 | 34/40 (85,00%) |
| 5 | 6/6 | 4/8 | 6/6 | 4/4 | 6/8 | 4/4 | 4/4 | 34/40 (85,00%) |
| Total | 5,4/6 (90,00%) | 4/8 (50,00%) | 5,6/6 (93,33%) | 3,4/4 (85,00%) | 5,4/8 (67,50%) | 3,6/4 (90,00%) | 3,8/4 (95,00%) | |

Fonte: construído pelos autores com base em BEs (2015).

de fato, as categorias com as menores pontuações em todos os artigos, atingindo respectivamente 50% e 67,5% na média geral.

Com base nestes dados, a análise geral foi realizada, de forma que a qualidade técnica dos estudos foi avaliada como satisfatória, pelas pontuações médias elevadas em critérios como rigor metodológico, validade e confiabilidade, variando de 75% a 93%. No entanto, o número de estudos incluídos na revisão (cinco) pode ser considerado limitado, o que restringe a força geral das evidências geradas. Embora a amostra seja suficiente para análises preliminares, um conjunto maior de estudos poderia proporcionar uma base mais confiável para conclusões consistentes.

Quanto ao contexto dos estudos, é necessário observar que eles não foram conduzidos em uma ampla diversidade de países, o que limita a generalização dos achados para diferentes realidades culturais e econômicas. Além disso, embora os estudos tenham apresentado consistência em seus objetivos, a homogeneidade dos contextos e a heterogeneidade metodológica, bem como a variabilidade na magnitude dos efeitos limita a validade externa dos resultados. Portanto, embora o conjunto de evidências seja considerado relevante para a temática da revisão, as limitações apontadas devem ser consideradas na interpretação dos achados e na elaboração de futuras pesquisas.

Discussão

Com o objetivo de investigar e sistematizar a produção científica sobre intervenções baseadas em THS para pessoas diagnosticadas com TEA no ES, foi realizada uma revisão sistemática da literatura em bases de dados nacionais e internacionais. Ao final, foram encontrados apenas 5 artigos, o que suporta a tese de, se não o desconhecimento da relevância da temática, certamente sua baixa produção de investigação científica, bem como, possivelmente, da própria inclusão de estudantes com TEA no ES, como apontam Sanches e Freitas (2018). Esses dados corroboram a escassez de intervenções voltadas a adultos, como indicam Sousa et al. (2022).

Em relação aos resultados, todos os artigos relataram sucesso nas intervenções desenvolvidas em competências que definiram como importantes para universitários diagnosticados com TEA. Contudo, os resultados específicos variaram de acordo com o que foi medido. Houve convergência como melhorias no conhecimento sobre habilidades sociais e competências sociais, habilidades sociais gerais e funcionamento social global, incluindo interações sociais e qualidade nas amizades (Ridgely et al., 2023; Rose et al., 2021; Gantman et al., 2021). Alguns trabalhos demonstraram aumento de frequência na participação em atividades sociais e encontros de amigos (Koegel et al., 2013; Gantman et al., 2012). Além disso, o trabalho de Koegel et al. (2013) demonstrou resultados de ganhos em áreas não treinadas em sua intervenção,

como aquisição de empregos de todos os participantes. Ridgely et al. (2023) reportaram aumento no número de amigos dos participantes. Apenas a intervenção de Hillier et al. (2011) não alcançou resultados significativos na avaliação de relações entre pares, fator este que talvez possa advir do baixo número de habilidades treinadas e curta duração do programa. Contudo, o estudo demonstrou efetividade na diminuição significativa de sintomas de ansiedade e depressão, mudança atribuída ao fato de que muitos dos participantes nunca haviam tido contato com outros autistas e o reconhecimento mútuo das adversidades diárias promoveu inclusão e aceitação (Hillier et al., 2011).

Quanto à mensuração dos resultados, a revisão constatou o uso predominante de instrumentos padronizados que, assim como apontaram Pallathra et al. (2019), são, em grande parte, baseados em autorrelato ou relato de informantes. Complementarmente, o estudo de Koegel et al. (2013) coletou dados consistentes de frequência e manutenção na participação em eventos sociais, o que dá parâmetros para uma avaliação mais objetiva da aquisição de HS.

Outra convergência encontrada foram as técnicas utilizadas. Todos relataram intervenções grupais, o que é indicado na literatura como formato eficaz de THS, para jovens e adultos (Hotton; Coles, 2016), devido ao caráter social dos contextos de ocorrência que adjetivam essas classes de comportamentos operantes (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010). Além disso, os estudos utilizaram estratégias de ensino baseadas em princípios comportamentais, como a decomposição de comportamentos por instrução verbal passo-a-passo, modelação por role-playing e exibição de vídeos com maneiras adequadas e inadequadas de se comportar em determinados contextos, modelagem a partir de ensaios comportamentais, tarefas de casa com feedback na semana seguinte e reforço positivo contingente à execução das tarefas em sessão e intervalos para autorregulação. Nesse sentido, percebe-se uma certa convergência no campo na utilização de estratégias de ensino baseadas em processos comportamentais.

Divergências também puderam ser observadas nas categorias de habilidades treinadas em cada artigo. Houve variação tanto na escolha das habilidades, quanto no número de vezes em que as categorias foram apresentadas. Somente três categorias apareceram em todos os estudos: Conversação/comunicação, Amizades/Namoro. Humor só apareceu em três artigos, sendo esta uma habilidade geralmente deficitária

em pessoas com TEA e essencial para relações sociais (Mention; Pourre; Andanson, 2024). A categoria *Bullying*/adversidades esteve presente em dois artigos, fato preocupante devido à vulnerabilidade apresentada por pessoas com TEA ao *bullying* relacionada a déficits na comunicação social (Fox; Boulton, 2005). Isso sugere falta de consenso sobre quais habilidades sociais caracterizam as necessidades de universitários diagnosticados com TEA.

Nota-se que algumas categorias de habilidades sociais abordadas, como emprego, humor e enfrentamento de adversidades, extrapolam diretamente as demandas do contexto universitário. A presença dessas categorias implica a necessidade de preparar os participantes para situações sociais variadas, que impactam tanto a vida acadêmica quanto a vida cotidiana, incluindo relações interpessoais em ambientes de trabalho e comunidade. Essa escolha pode estar associada à busca por maior generalização das habilidades treinadas, de modo a favorecer que os ganhos obtidos no programa sejam úteis em diferentes contextos sociais.

Ademais, em relação ao programa de ensino implementado, destaca-se o uso do PEERS® em três estudos. O PEERS® é uma intervenção grupal com objetivo de promover o desenvolvimento de HS em jovens com TEA e outras dificuldades sociais (Laugeson, 2021), e seu modelo original (Laugeson et al., 2009) propõe a utilização de cuidadores como *coaches*, de modo a desenvolverem condições para que os participantes generalizem as habilidades treinadas no ambiente natural, técnica que demonstrou ser efetiva e alcançou resultados mais favoráveis quando comparados a programas que não a utilizaram – fato que, por sua vez, fez com que essa estratégia se tornasse uma recomendação característica do protocolo. Essa técnica foi mantida na intervenção do Artigo 1, de Gantman et al. (2012), que treinou cuidadores para atuarem como *coaches* sociais de adultos autistas que frequentavam a universidade, demonstrando-se exitosa. Contudo, como forma de adaptar o modelo à demanda do público universitário, caracterizado por, muitas vezes, morar no *campus*, longe dos familiares ou de outras pessoas que pudessem exercer essa função, o Artigo 5, de Rose et al. (2021) substituiu os cuidadores por estudantes de graduação treinados, que participavam do programa de pesquisa, para atuarem como *coaches*, e alcançaram a manutenção dos resultados favoráveis. Essa estratégia também foi utilizada

por Koegel et al. (2013), relatada no Artigo 3 que, apesar de não seguir o protocolo PEERS®, também disponibilizou graduandos treinados como assistentes para o auxílio na execução de atividades extra sessão. Contudo, verificou-se que o Artigo 4, de Ridgely et al. (2023), optou por não seguir essa recomendação do protocolo do programa PEERS®, como forma de verificar a eficácia de um modelo que não utilizasse *coaches* sociais, também encontrando resultados favoráveis. Esses dados parecem indicar que: 1) houve uma evolução nas adaptações das intervenções voltadas ao THS para universitários no decorrer dos anos; 2) há indícios de que a efetividade do programa PEERS® não parece depender da utilização de *coaches*, mas que 3) adaptações como a substituição para graduandos treinados pode ser uma opção promissora.

Sobre a participação dos autistas na escolha das habilidades a serem treinadas, apenas no Artigo 3 isso ocorreu. Essa pesquisa levou em consideração quais habilidades/tópicos os participantes gostariam de treinar/abordar como forma de facilitar e motivar o engajamento nas atividades sociais (Koegel et al., 2013), devido ao alto índice de pessoas diagnosticadas com TEA apresentarem interesses. Além disso, os Artigos 2 e 3 foram os únicos a coletar *feedback* de nível de satisfação com os resultados da intervenção.

Essa evidente lacuna nos estudos em colher algum tipo de contribuição das próprias pessoas diagnosticadas com TEA também foi encontrada por Monahan et al. (2021), que apontaram que, apesar de essenciais para produzir evidências de efetividade, o uso isolado de delineamentos experimentais sem parâmetros advindos da própria comunidade neurodiversa é problemático, pois pode incentivar comportamentos de mascaramento (Monahan et al., 2021). Recomendam, portanto, intervenções concomitantes ao treinamento nos próprios ambientes sociais, para promover aceitação da diversidade e não a mera adequação de pessoas com TEA a repertórios baseados em normas neurotípicas (Monahan et al., 2021).

A revisão demonstrou que a área de pesquisa do THS para estudantes com TEA no ES apresenta resultados favoráveis, ainda que incipientes. Há de se pontuar limitações e variabilidade metodológica entre os estudos, como já indicaram as revisões de Sousa et al. (2022) e Spain e Bailey (2015). O presente trabalho apresenta limitações em relação ao baixo número

de artigos encontrados/analizados. Pesquisas futuras podem ampliar a busca de estudos em outras bases de dados ou fontes.

Sugere-se que novas pesquisa sobre intervenções de THS para universitários autistas busquem pela avaliação de medidas objetivas, façam adaptações para o contexto brasileiro e implementem efetivamente a participação das pessoas com TEA nas intervenções, com avaliação de suas necessidades e *feedback* do nível de satisfação com a intervenção. Uma sugestão seria a utilização do programa manualizado PEERS®, cuja adaptação em outros contextos culturais, especificamente na China, com tradução em Mandarim, demonstrou efetividade (Chien et al., 2021).

Com base nas evidências identificadas na presente revisão, é possível propor caminhos para a implementação de programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) no contexto do ensino superior brasileiro. Os estudos analisados mostraram que fatores como a atuação de *coaches* sociais, a utilização de protocolos estruturados como o PEERS® e o foco em habilidades sociais relevantes para a vida acadêmica e social são elementos centrais para a efetividade das intervenções, ainda que de diferentes formas e combinações individualizadas para cada trabalho. Assim, recomenda-se que instituições de ensino superior no Brasil adotem estratégias alinhadas a essas práticas, investindo na capacitação de equipes multiprofissionais (incluindo psicólogos, pedagogos e docentes, entre outros), garantindo infraestrutura adequada para atividades grupais, bem como articulando o programa às políticas institucionais de inclusão e acessibilidade e aos contextos específicos das IES brasileiras. De fato, um dado importante encontrado no presente estudo foi a variabilidade das intervenções e a adaptação delas a cada contexto. Ainda que protocolos similares como o PEERS® tenham sido empregados em vários trabalhos, eles foram individualizados e adaptados a cada local, para cada grupo de pessoas com TEA específico. Esta diretriz está em acordo com todas as recomendações das diretrizes de educação especial brasileiras, que indicam a necessidade de planos individualizados de acordo com as necessidades e dificuldades individuais em cada contexto e nível de ensino. Assim, podemos concluir que capacitar o pessoal que atua com inclusão no ES brasileiro deve envolver não apenas o conhecimento dos melhores protocolos existentes, mas sim, também, a habilidade de adaptação à individualidade de cada indivíduo a quem esse protocolo se destina.

Por fim, deve-se ressaltar a importância de envolver ativamente os estudantes que são público-alvo no planejamento e na avaliação das atividades, por meio de feedback contínuo, de forma a adaptar o programa às demandas específicas dessa população e aumentar a generalização das habilidades treinadas. Consideramos esta uma conclusão importante do presente estudo, que identificou que de fato a coleta de feedback e participação das pessoas com TEA não tem sido feita na maior parte dos trabalhos avaliados.

Enfatiza-se que a presente pesquisa apresentou resultados que fornecem subsídios importantes para o fortalecimento das práticas educativas voltadas a universitários com TEA dentro de uma perspectiva inclusiva e que deve buscar autonomia, o desenvolvimento integral e a equidade educacional. Além disso, identificou uma lacuna considerável na literatura e fomentou o campo de pesquisa. Espera-se que ela possa instigar pesquisadores a realizarem novas pesquisas sobre o tema, de modo a produzirem mais dados que contribuam para o desenvolvimento de práticas baseadas em evidências de THS para universitários com TEA.

Referências

- Autistic Self Advocacy Network (ASAN) (2020). *Benchmarks to inclusion: Creating core principles to facilitate autistic student success in higher education*. <https://autisticadvocacy.org/wp-content/uploads/2021/03/Benchmarks-paper-draft.pdf>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16(2), 330–350. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007
- Chien, Y.-L., Tsai, W.-C., Chen, W.-H., Yang, C.-L., Gau, S. S.-F., Soong, W.-T., Chiu, Y.-N. (2021). Effectiveness, durability, and clinical correlates of the PEERS social skills intervention in young adults with autism spectrum disorder: the first evidence outside North America. *Psychological Medicine*, 1–11. doi:10.1017/S0033291721002385
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104–115. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004
- * Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Laugeson, E. A. (2012). Social skills training for young adults with high-functioning autism spectrum disorders: A randomized controlled pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1094–1103. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1350-6>
- * Hillier, A. J., Fish, T., Siegel, J. H., & Beversdorf, D. Q. (2011). Social and vocational skills training reduces self-reported anxiety and depression among young adults on the autism spectrum. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 267–276. <https://doi.org/10.1007/s10882-011-9226-4>
- Hirt, J., Nordhausen, T., Fuerst, T., Ewald, H., & Appenzeller-Herzog, C. (2024). Guidance on terminology, application, and reporting of citation searching: The TARCiS statement. *BMJ*, 385, e078384. <https://doi.org/10.1136/bmj-2023-078384>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2021). *Resumo técnico: Censo da educação superior de 2019*.
- * Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Koegel, R. L., Detar, W. J., & Regeher, A. (2013). Increasing socialization in adults with Asperger's syndrome. *Psychology in the Schools*, 50(9), 899–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21715>
- Laugeson, E. (2021). PEERS. In R. F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorder*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_102157
- Lessa, T. C. R., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2022). Treinamento de habilidades sociais em alunos de graduação: Uma revisão sistemática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e236195. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022236195>
- Mention, B., Pourre, F., & Andason, J. (2024). Humor in autism spectrum disorders: A systematic review. *L'Encephale*, 50(2), 200–210. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2023.10.002>
- Monahan, J. L., Freedman, B. H., Pini, K., & Lloyd, R. J. (2021). Autistic input in social skills interventions for young adults: A systematic review of the literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00280-9>
- Organização Mundial da Saúde (OMS) (2022). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 11ª Revisão (CID-11). <https://icd.who.int>
- Page, M. J., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- * Ridgely, N. C., Pallathra, A. A., Raffaele, C. T., Rothwell, C., & Rich, B. A. (2023). Adaptation of the PEERS for Young Adults Social Skills Curriculum for College Students With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(4), 234–244. <https://doi.org/10.1177/10883576221133484>
- * Rose, A. J., Kelley, K. R., & Raxter, A. (2021). Effects of PEERS® social skills training on young adults with intellectual and developmental disabilities during college. *Behavior Modification*, 45(2), 297–323. <https://doi.org/10.1177/0145445520987146>
- Sanches, P. F. M., & de Freitas, M. C. (2022). Inclusão de estudantes autistas no ensino superior: Uma revisão sistemática da literatura. *Educere et Educare*, 17(43), 147–171. <https://doi.org/10.48075/educare.v17i43.29642>
- Sousa, C. A. F., Araújo, H. J. N., & Barbosa, M. F. (2022). Ensino de habilidades sociais para pessoas com transtorno do espectro autista: Uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 35, e19/1–16. <https://doi.org/10.5902/1984686X65428>
- Spain, D., & Blainey, S. H. (2015). Group social skills interventions for adults with high-functioning autism spectrum disorders: A systematic review. *Autism*, 19(7), 874–886. <https://doi.org/10.1177/1362361315587659>

Recebido em 17/04/2025

Aceito em 29/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.