

# HISTÓRIA SOCIAL™ E AUTISMO: UMA REVISÃO DE LITERATURA<sup>1,2</sup>

## SOCIAL STORIES™ AND AUTISM: A LITERATURE REVIEW

Fernanda Squassoni LAZZARINI<sup>3</sup>  
Nassim Chamel ELIAS<sup>4</sup>

**RESUMO:** Histórias Sociais (*Social Stories™*) são histórias curtas e individualizadas que podem ser usadas para ajudar pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na interpretação e na compreensão de situações sociais difíceis, confusas ou novas. Elas são usadas para descrever situações em que um indivíduo possa ter dificuldades em identificar os sinais sociais relevantes ou os comportamentos esperados, além de servir para compreender as consequências de comportar-se de diversas formas. Assim sendo, o objetivo deste estudo foi examinar artigos sobre Histórias Sociais para determinar as potencialidades e as fragilidades das pesquisas que exploraram o uso dessa intervenção para indivíduos com TEA. Após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão, foram selecionados 11 artigos. Observou-se, após análise, que, apesar de não ser uma intervenção com muitas publicações no Brasil, sua eficácia é demonstrada nos trabalhos publicados ao redor do mundo, podendo ser aplicada nos contextos escolar e clínico brasileiro. Os resultados indicaram modificações relevantes de comportamento para participantes com TEA de diversas idades e em diferentes ambientes, mas um único comportamento por vez é alvo da intervenção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. História Social. Autismo.

**ABSTRACT:** Social Stories™ are short, self-paced stories that can be used to help people with Autism Spectrum Disorder (ASD) interpret and understand difficult, confusing or new social situations. They are used to describe situations in which an individual may have difficulty identifying relevant social cues or expected behaviors, and they serve to understand the consequences of behaving in different ways. Thus, the aim of this study was to examine articles on Social Stories to determine the strengths and weaknesses of research that explored the use of this intervention for individuals with ASD. After applying the inclusion and exclusion criteria, 11 articles were selected. It was observed, after analysis, that, despite not being an intervention with many publications in Brazil, its effectiveness is demonstrated in works published around the world, and can be applied in the Brazilian school and clinical contexts. The results indicated relevant changes in behavior for participants with ASD of different ages and in different environments, but a single behavior at a time is the target of the intervention.

**KEYWORDS:** Special Education. Social Story. Autism.

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, com amplo espectro de manifestações clínicas, caracterizado pela presença de distúrbios do comportamento, desde o início da vida, contendo diferentes graus de comprometimento e de déficits associados. A versão mais atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, da Associação Americana de Psiquiatria ([APA], 2014), caracteriza o TEA a

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0017>

<sup>2</sup> Esta pesquisa possui financiamento por bolsa de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Processo no 88882.332690/2019-01.

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial (LACEDE). São Carlos/SP/Brasil. E-mail: fernanda.lazzarini@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4867-3373>

Doutor em Educação Especial e Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial (LACEDE). São Carlos/SP/Brasil. E-mail: nassim@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4197-623X>

partir de dois aspectos: (a) déficits na comunicação e na interação sociais; e (b) comportamentos e interesses estereotipados ou repetitivos. De acordo com o DSM-5, a etiologia do TEA é multifatorial e envolve fatores genéticos e ambientais (APA, 2014), e o Centro para Controle e Prevenção de Doenças (*Center for Disease Control and Prevention – CDC*) dos Estados Unidos da América (EUA) afirma que uma a cada 59 crianças é diagnosticada com autismo naquele país (Baio et al., 2018).

Como indicado no DSM-5, indivíduos com TEA apresentam déficits na interação com outras pessoas, resultando em dificuldades para entender as regras sociais de forma adequada (APA, 2014). Dessa forma, é importante que parte dos programas de ensino voltada a essa população seja planejada para melhorar e adequar as habilidades sociais.

As habilidades sociais podem ser organizadas em classes e subclasses de maior ou menor abrangência, como as seguintes, destacadas por Del Prette e Del Prette (2017): habilidades de comunicação: como fazer e responder perguntas; habilidades de civilidade: dizer “por favor”, agradecer etc.; habilidades assertivas de enfrentamento ou defesa de direitos e de cidadania: expressar opinião, discordar etc.; habilidades empáticas e de expressão de sentimento positivo; habilidades sociais profissionais ou de trabalho: coordenação de grupo, falar em público; habilidades sociais educativas de pais, professores e outros agentes envolvidos na educação ou no treinamento.

Apesar das habilidades sociais serem desenvolvidas e aprendidas ao longo da vida com as interações da criança com outras crianças e com adultos, quando não há possibilidades ou condições dessas interações acontecerem de forma espontânea, há a possibilidade de realizar-se um ensino sistemático estruturado, avaliando as necessidades de cada indivíduo e criando estratégias para que as habilidades sejam reconhecidas, aprendidas e aplicadas. Para realizar o ensino de habilidades sociais e propiciar ferramentas para que a criança se comporte socialmente de forma competente, alguns autores (Chan & O’Reilly, 2008; Kuoch & Mirenda, 2003; Lorimer et al., 2002; Thiemann & Goldstein, 2001) têm utilizado as Histórias Sociais (Gray & Garrand, 1993), com uso de imagens e de palavras escritas, para descrever contingências comportamentais, apoiar o ajuste às mudanças cotidianas, providenciar visão sobre o que os outros sentem ou pensam, ou ensinar habilidades sociais específicas, alternativas ou incompatíveis aos comportamentos inadequados. As Histórias Sociais são utilizadas por sua facilidade em serem produzidas e por não consumirem muito tempo de aplicação (Kuoch & Mirenda, 2003); além disso, elas constituem uma ferramenta de aprendizagem social que oferece suporte à troca segura e significativa de informações entre pais e/ou profissionais e pessoas com TEA de todas as idades.

As Histórias Sociais (*Social Stories™*) foram inicialmente descritas em Gray e Garrand (1993). Em 2004, foram definidas as etapas necessárias como critério para que as apresentações com figuras fossem consideradas uma História Social, conhecida como *Social Stories 10.0*; e, depois, atualizadas em revisões e reorganizações (*Social Stories 10.1*, de 2010; *Social Stories 10.2*, de 2014). Os princípios para construir uma História Social permaneceram os mesmos, mas, com os anos de aplicação, foram inseridos mais detalhes e reorganizações na estrutura para que o objetivo fosse alcançado. Esses critérios são periodicamente revistos e reanalisados pelos autores para que se mantenham sempre atualizados.

De acordo com Gray (2000), as Histórias Sociais são curtas e individualizadas, as quais podem ser usadas para ajudar pessoas com TEA na interpretação e na compreensão de situações sociais difíceis, confusas ou novas. O objetivo do uso dessas histórias é descrever situações sociais em que um indivíduo possa ter dificuldades em identificar os sinais sociais relevantes ou os comportamentos esperados, além de servir para compreender as consequências de comportar-se de forma adequada ou inadequada. Para criar uma História Social, sugerem-se as seguintes etapas: (a) coleta de informações sobre os comportamentos e o ambiente no qual eles ocorrem; (b) levantamento de itens de interesse do indivíduo; e (c) criação e adaptação do texto e das ilustrações personalizadas com base nos itens anteriores. Essas histórias são, normalmente, individualizadas e apresentadas com amparo da escrita e da leitura com o objetivo de fornecer informações específicas sobre como se comportar em um cenário social específico. Devem fornecer informações sobre o que as pessoas, em uma determinada situação, estão fazendo, pensando ou sentindo, a sequência dos eventos, a identificação de pistas sociais significativas e seu significado e o roteiro do que fazer ou dizer.

De acordo com Steinbrenner et al. (2020), as Histórias Sociais estão categorizadas como Narrativas Sociais (NS) e referem-se a intervenções que descrevem situações sociais a fim de destacar características relevantes de um comportamento ou habilidade alvo e oferecer exemplos de respostas adequadas. As NS têm como objetivo ajudar os indivíduos a adaptarem seus comportamentos com base nas pistas sociais e físicas de uma situação ou para ensinar habilidades sociais ou comportamentos específicos como mudanças de rotina. Elas são individualizadas de acordo com as necessidades do indivíduo, normalmente são bastante curtas para facilitar a compreensão, frequentemente contadas em formato de história e incluem imagens ou outros recursos visuais.

Bucholz (2012) realizou uma revisão da literatura e examinou artigos publicados entre 1993 e maio de 2011 para observar as potencialidades e as fragilidades das pesquisas que utilizam Histórias Sociais como intervenção única em vez de parte de um pacote de tratamento para indivíduos com TEA. A autora afirma que, à época da pesquisa, a popularidade desse tipo de intervenção estava crescendo, mas ainda havia uma quantidade limitada de pesquisas para garantir sua efetividade. Bucholz (2012) buscou estudos empíricos disponíveis nas plataformas de busca do *Educational Resources Information Centre* (ERIC), da *EBSCOhost Research Platform* (EBSCO Host) e do *ProQuest Education Database* (ProQuest), utilizando como descritores “*Social Stories™*”, “*Story interventions*” e “*Social skills intervention*”. Os critérios de inclusão foram: (a) artigos publicados com revisão por pares; (b) artigos publicados de 1993 até maio de 2011; (c) estudos experimentais em que o pesquisador controlou uma ou mais variáveis independentes para determinar os efeitos nas variáveis dependentes; (d) participantes com autismo; e (e) as Histórias Sociais foram unicamente a variável independente. Foram excluídos estudos pré-experimentais e estudos que incluíam as Histórias Sociais como parte de um tratamento. Vale ressaltar que a autora não cita nenhum artigo publicado em 2011 e somente um em 2010.

Os principais resultados encontrados por Bucholz (2012), ao sumarizar os 24 artigos encontrados, foram: 51 dos 56 participantes eram do sexo masculino; a maior parte dos participantes tinha de 5 a 10 anos de idade; 84% dos artigos utilizaram as regras determinadas por Gray (2000); estudos de comportamentos pró-sociais foram o objetivo de nove pesquisas; cinco estudos tinham como objetivo ensinar habilidades funcionais e a maioria dos estudos tinha

como objetivo diminuir comportamentos disruptivos; nove dos 24 estudos mediram a validade social da intervenção; e todos os estudos trabalharam com delineamento de sujeito único.

Segundo Bucholz (2012), os resultados dos estudos sugerem que o uso das Histórias Sociais provocou mudanças positivas de curto prazo nas habilidades pró-sociais, funcionais e nos comportamentos disruptivos. Entretanto, apenas 11 estudos examinaram a manutenção dos comportamentos e oito relataram que os comportamentos foram mantidos após a retirada da intervenção em pelo menos um de seus participantes. Devido à quantidade mínima de dados de manutenção, existem, portanto, poucas evidências para apoiar o sucesso em longo prazo dessas intervenções.

Assim como em Bucholz (2012), o objetivo do presente estudo foi examinar artigos sobre Histórias Sociais para determinar as potencialidades e as fragilidades das pesquisas que exploraram o uso dessa intervenção para indivíduos com TEA em um período posterior ao estudado por Bucholz (2012). Nesse sentido, outro objetivo deste estudo foi identificar possíveis mudanças nesse cenário na década que se iniciou em 2010 e se encerrou em 2020 e se esse tipo de intervenção tem surgido nas publicações brasileiras.

## 2 MÉTODO

A revisão da literatura foi baseada na orientação fornecida pelo protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Liberati et al., 2009). Foram realizadas buscas relativas a estudos sobre o uso de Histórias Sociais para auxiliar a inserir ou a melhorar comportamentos pré-selecionados em pessoas com TEA dentro e fora de sala de aula.

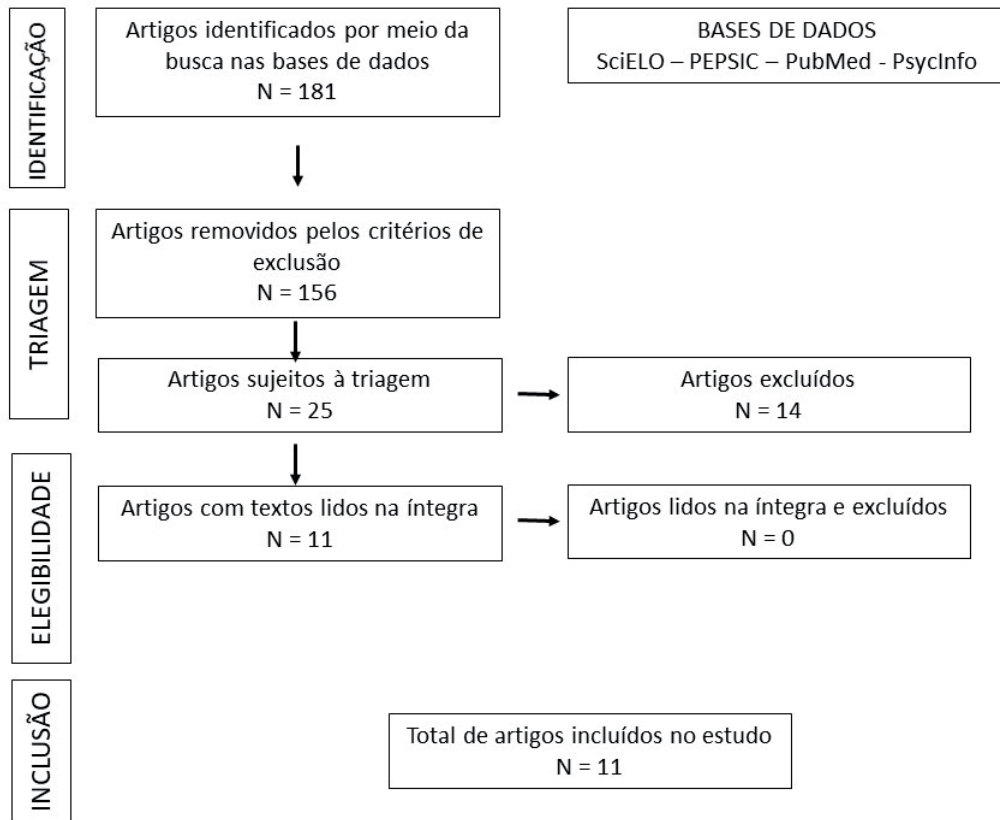
As seguintes bases de dados foram consultadas: a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO); a Base de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC); a *PubMed Central Free*; o *Directory of Open Access Journals Free* (DOAJ); o *Educational Resources Information Centre* (ERIC); e *PsycInfo*. Os descritores utilizados para a pesquisa, em português, foram “Autismo AND História Social” e “Autismo AND História Social OR Habilidades Sociais” e seus respectivos em inglês: “Autism AND Social Stories” e “Autism AND Social Stories OR Social Skills”.

Como critério de inclusão, foram considerados artigos que estivessem disponíveis na íntegra, em plataformas de acesso aberto e gratuito, escritos em português, inglês ou espanhol e publicados entre os anos de 2010 e 2020. Como critério de exclusão, foram desconsiderados os artigos que não estivessem disponíveis na íntegra, pesquisas que não tratassem de autismo ou que incluíssem comorbidades, que aplicassem protocolos de avaliação, mas que não fizessem algum tipo de intervenção, e artigos repetidos.

## 3 RESULTADOS

Um total de 181 artigos foram encontrados. Após a aplicação do critério de exclusão (artigos pagos ou não disponíveis na íntegra, outras deficiências ou comorbidades associadas ao TEA e artigos repetidos), restaram 25 artigos. Destes, após leitura e seleção dos títulos, das palavras-chave e do resumo, 11 artigos atenderam aos critérios de inclusão (ver Figura 1 e Tabela 1).

**Figura 1**  
*Organograma PRISMA*



**Tabela 1**  
*Estudos incluídos na revisão*

Referência	Participantes com TEA	Local	Origem do estudo
Litras et al. (2010)	1 criança (3 anos e 5 meses)	Clínica	EUA
Tarnai (2011)	6 crianças (9 a 13 anos)	Clínica	EUA
Leaf et al. (2012)	6 crianças (5 a 13 anos)	Clínica, escola	EUA
Karayazi et al. (2014)	1 jovem adulto (22 anos)	Clínica	EUA
Alotaibi et al. (2016)	Nenhum (15 professores)	2 escolas	Arábia Saudita
Marshall et al. (2016)	23 crianças	37 escolas	EUA
Wright et al. (2016)	50 participantes (5 a 15 anos)	Escola	EUA
Rodrigues et al. (2017)	1 criança	Unidade Básica de Saúde	Brasil
Bozkurt et al. (2017)	8 crianças	Clínica	EUA
Almutlaq e Martella (2018)	3 crianças (8 a 10 anos)	Escola	EUA
Silva et al. (2020)	2 crianças (6 a 9 anos)	Escola	Brasil

Litras et al. (2010) realizaram estudos com um participante de 3 anos e 5 meses de idade no início do treinamento, aplicando um procedimento de Histórias Sociais automodeladas em vídeo (*VSM Social Story*) para ensinar três habilidades sociais: (a) saudar; (b) convidar para brincar; e (c) responder contingentemente a iniciações sociais de outros. Os resultados apoiam a hipótese de que a apresentação de VSM, usando a estrutura de Histórias Sociais e contendo reforçamento diferencial, múltiplos exemplares e regras explícitas, aumentou a taxa de iniciações sociais realizadas pela criança. Ademais, os resultados confirmaram a previsão de que aumentos nas iniciações sociais foram acompanhados por aumentos nos níveis de comportamento comunicativo vocal, de engajamento e de interação social.

Tarnai (2011) investigou se a proporção de sentenças recomendadas por Gray (1995) é um componente essencial das Histórias Sociais. O autor implementou um modelo de intervenção de Histórias Sociais com dez passos usando a proporção de sentenças de Gray (chamada de História Social contextual) e um sem seguir essa proporção (chamada História Social diretiva) para comparar o ensino de habilidades sociais para alunos com TEA. Os participantes foram seis crianças com TEA com idades de 9 a 11 anos, a quem foram ensinadas habilidades de arrumar a mesa do lanche (por exemplo, distribuir xícaras ou guardanapos para os colegas). Cinco participantes demonstraram melhora no desempenho dos comportamentos alvo imediatamente após a primeira sessão de intervenção, e um participante, após a segunda sessão de intervenção. As Histórias Sociais contextuais produziram consistentemente menos tentativas de ensino para os participantes alcançarem os critérios de aprendizagem definidos no estudo.

Leaf et al. (2012) compararam uma intervenção usando Histórias Sociais e um procedimento de interação para ensinar comportamentos sociais a crianças e adolescentes com TEA (idades entre 5 e 13 anos). Os objetivos foram: (a) avaliar a eficácia relativa dos dois procedimentos no ensino de habilidades sociais para crianças e adolescentes com TEA; e (b) avaliar o nível de generalização das habilidades sociais ensinadas por cada método. Foram selecionadas várias habilidades sociais, como encarar a pessoa, olhar a pessoa nos olhos e ter uma postura corporal relaxada. Os resultados indicaram que o procedimento de interação foi mais eficaz do que as Histórias Sociais, o que pode indicar a importância da demonstração do professor para aumentar o comportamento social de crianças e de adolescentes com autismo.

O objetivo de Karayazi et al. (2014) foi examinar o efeito das Histórias Sociais nos comportamentos pró-sociais de uma jovem de 22 anos com autismo. Foram selecionados os comportamentos de saudação (cumprimentar outras pessoas) e de limpar o nariz. Os resultados indicaram melhoria dos comportamentos que subiram de 6,25% de cada sessão na linha de base para 100% durante as sessões de intervenção. Entretanto, as autoras discutem que uma das limitações das Histórias Sociais é que elas possuem uma estratégia para apenas um comportamento esperado de cada vez. Como elas não são usadas para todas as necessidades comportamentais, pode ser difícil generalizar, porém elas podem fazer parte de um amplo plano educacional e comportamental.

Alotaibi et al. (2016) realizaram entrevistas com 15 professores de escolas especiais. O estudo buscou conhecer as percepções e as preocupações de professores que trabalham com crianças com autismo em escolas da Arábia Saudita e que utilizavam as Histórias Sociais como ferramenta educativa. A cultura, em particular, foi destacada como uma barreira potencial significativa para o uso de Histórias Sociais como, por exemplo, a representação de imagens que

seguissem o código de vestimenta ou a apresentação de símbolos e itens que não são permitidos de acordo com as leis do Islã. Os autores recomendam que professores e outros cuidadores que criam Histórias Sociais para uso com crianças com autismo devem ser educados sobre as diretrizes para a criação de Histórias Sociais e, também, sobre como avaliar as necessidades de uma criança individualmente e no contexto de seu ambiente cultural, a fim de desenvolver um material que lhe será útil.

Marshall et al. (2016) conduziram o primeiro estudo que avaliou sistematicamente a viabilidade e a aceitabilidade do uso de Histórias Sociais em ambiente escolar. Foi desenvolvido um pacote de treinamento de Histórias Sociais para uso na escola regular que consistiu em um manual e um dia de treinamento aplicado em 37 escolas para 50 professores divididos em 23 no grupo experimental e 27 no grupo controle. Os resultados indicaram que todos os participantes completaram uma História Social e relataram que aplicaram com sucesso a intervenção dentro do período esperado.

Do estudo de Wright et al. (2016), participaram 50 indivíduos com TEA entre 5 e 15 anos de idade, todos alunos de escolas de ensino regular. Para cada aluno, um dos pais ou um professor foi designado. O estudo foi dividido em etapas, nas quais, inicialmente, foi realizada uma revisão sistemática para desenvolver uma intervenção manual. Na revisão, constatou-se que a pesquisa em Histórias Sociais era predominantemente baseada nos EUA, realizada com menores de 12 anos e com delineamentos de sujeito único. A intervenção manual foi desenvolvida em um processo interativo entre grupos participantes e avaliada em um estudo de viabilidade. A avaliação da eficácia apresentou um quadro amplamente positivo, mas limitado por questões metodológicas. Duas medidas de resultados, a Escala de Responsividade Social-2 (SRS-2) e uma medida baseada em metas – personalizada para o estudo – mostraram altos níveis de taxas de conclusão das atividades e de aquisição das habilidades sociais e comportamentais direcionadas pelo uso de Histórias Sociais.

O objetivo de Rodrigues et al. (2017) foi utilizar Histórias Sociais como ferramenta de aprendizagem aliada à teoria do autocuidado de Dorothea Orem por uma criança com TEA. No estudo, foram trabalhadas as habilidades de tomar banho, escovar os dentes e realizar a higiene íntima após usar o banheiro. Os resultados apontaram aumento em todos os comportamentos, e as autoras concluíram que a associação da teoria de Orem com as Histórias Sociais se apresentou como uma estratégia efetiva para a criança do estudo.

Bozkurt et al. (2017) investigaram o *design* e o uso de Histórias Sociais interativas para o ensino de habilidades sociais, como pedir para participar de jogos/brincadeiras, como enfrentar zombarias e a possível criação de um aplicativo. Os participantes foram oito adolescentes diagnosticados com autismo e suas mães, 13 professores, 104 adolescentes neurotípicos, 23 *experts* e o primeiro autor do trabalho. Os resultados indicaram que as Histórias Sociais interativas foram descritas como muito mais visuais, divertidas, atraentes, fáceis de usar e de memorizar. Foi observado, também, que as crianças adquiriram tanto os comportamentos alvos como outros comportamentos úteis.

Almutlaq e Martella (2018) investigaram a eficácia do uso de Histórias Sociais por meio de um aplicativo de iPad chamado *Kid in Story*<sup>SM</sup> para o desenvolvimento de habilidades sociais de fazer elogios a outros colegas e funcionários. Os participantes foram três alunos com

TEA e idades entre 8 e 10 anos. Os resultados indicaram que os participantes, provavelmente por estarem no Ensino Fundamental (*Elementary School*), mostraram pouco interesse em fazer elogios, especialmente durante o recreio, já que estavam entretidos com outras atividades. Entretanto, os autores sugerem que o estudo teve resultados positivos na relação entre usar a História Social em um *iPad* e melhorar as habilidades sociais. As aplicações das Histórias Sociais em contextos menos estruturados, como o pátio da escola, precisam de mais estudos para entender quais variáveis podem ter impacto nos resultados. Além disso, a replicação ao longo do tempo é necessária para fortalecer a validade externa dos resultados, antes que eles possam ser considerados uma intervenção confiável.

Por fim, Silva et al. (2020) verificaram os efeitos da apresentação de Histórias Sociais e o reforçamento diferencial na aprendizagem de comportamentos adequados e redução de comportamentos inadequados para duas crianças, com idades entre 6 e 9 anos, com TEA, em sala de aula. Os resultados indicaram a redução de comportamentos inadequados em sala de aula. Os autores acreditam que esses comportamentos diminuíram por serem, em grande parte, concorrentes e incompatíveis com o comportamento de realizar tarefas, sendo uma estratégia promissora na redução de comportamentos inadequados e no aumento de comportamentos adequados.

### 3.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES E DESCRIÇÕES DO AMBIENTE

De um total de 295 participantes nos 11 estudos revisados, 128 tinham o diagnóstico de TEA, 104 eram participantes com desenvolvimento típico, 28 professores, oito mães, três funcionários de uma clínica e 23 *experts* na área.

Três estudos envolveram apenas um participante (Karayazi et al., 2014; Litras et al., 2010; Rodrigues et al., 2017), um estudo envolveu dois participantes (Silva et al., 2020) e um estudo envolveu três participantes (Almutlaq & Martella, 2018). Seis estudos envolveram mais de quatro participantes (Almutlaq & Martella, 2018; Bozkurt et al., 2017; Marshal et al., 2016), e um estudo teve como participantes professores das escolas (Alotaibi et al., 2016). As idades dos participantes com TEA variaram de 3 anos e 5 meses a 22 anos. No total, 126 participantes dos 128 diagnosticados com autismo foram considerados em idade escolar (ou seja, entre 5 e 15 anos de idade). Um participante tinha menos de 5 anos e um participante tinha mais de 15 anos.

Os seguintes instrumentos foram utilizados nas pesquisas: CARS-2 (Almutlaq & Martella, 2018; Karayazi et al., 2014); ADOS-2 (Almutlaq & Martella, 2018); PEP-R (Karayazi et al., 2014); *Vineland-II*, *Woodcock Reading Mastery Test* (WRMT), *Receptive One World Picture Vocabulary Test – ROWPVT* (Karayazi et al., 2014); Teste de Vocabulário de Imagens, PEABODY 4 PPVT4, IQ Mullen, SSRS-P Escala de Habilidades Sociais, IQ WISC IV Escala de Inteligência Wechsler para crianças, *Vineland Adaptive Behavior IQ Kaufman* e Escala de Inteligência Pré-Escolar Wechsler WPSSI-3 (Leaf et al., 2012); Escala de Avaliação do Autismo Infantil (Litras et al., 2010); DIBELS, Sondas de fluência de leitura e Matriz de comunicação (Rowland, 2004; Tarnai, 2011). Uma pesquisa (Leaf et al., 2012) incluiu pontuações de Quociente de Inteligência (QI) para os participantes. Os outros estudos não utilizaram nenhum tipo de instrumentos de avaliação.

Em quatro estudos (Almutlaq & Martella, 2018; Alotabi et al., 2017; Silva et al., 2020; Wright et al., 2016), os pesquisadores conduziram a pesquisa na escola dos participantes. Três es-



tudos (Karayazi et al., 2014; Leaf et al., 2012; Tarnai, 2011) foram realizados em clínicas. Em um estudo (Rodrigues et al., 2017), a pesquisa foi conduzida em uma Unidade Básica de Saúde (UBS).

### 3.2 PROTOCOLO GRAY'S SOCIAL STORY™

Dos estudos revisados, apenas quatro (Almutlaq & Martella, 2018; Alotaibi et al., 2016; Bozkurt et al., 2017; Silva et al., 2020) descreveram a utilização ou a modificação realizada nas Histórias Sociais de acordo com Gray (2000). Os outros estudos descreveram a montagem e a escolha dos elementos para a criação das Histórias Sociais a serem aplicadas, porém não indicaram se seguiram as regras descritas por Gray (2000).

Algumas pesquisas realizaram modificações para sua aplicação, como é o caso de Silva et al. (2020), que seguiram os tipos e as proporções de sentenças de Gray, mas elegeram como alvo dois comportamentos para um dos participantes para que se pudesse verificar o efeito das Histórias Sociais em mais do que um comportamento ao mesmo tempo.

Almutlaq e Martella (2018) e Bozkurt et al. (2017) modificaram o formato de apresentação sugerido por Gray (2000). Os dois estudos utilizaram aplicativos para contar as Histórias Sociais. Almutlaq e Martella (2018) utilizaram o aplicativo *Kid in Story*™ (versão 3.1.0), desenvolvido pela *Enuma, Inc.* para construir e apresentar as Histórias Sociais. Utilizaram os pares sem deficiência para serem os modelos, guiados a representar as etapas específicas, como sorrir, para que suas fotos fossem utilizadas na História Social. Bozkurt et al. (2017) criaram histórias interativas no programa “*Cordova*” desenvolvido pelo Apache, seguindo as regras de redação propostas por Gray. Os autores também contaram com três doutores em Educação Especial, com larga experiência em Histórias Sociais, para participarem como jurados no intuito de analisar os tipos de afirmações, o número de afirmações, a clareza e a compreensibilidade.

O estudo de Alotaibi et al. (2016) diferenciou-se dos demais trabalhos, pois foi aplicado diretamente com professores que utilizavam do recurso das Histórias Sociais com seus alunos. Esses professores apresentavam as histórias de várias maneiras incluindo computadores, projetores e vídeos, principalmente apresentações do *Microsoft PowerPoint* e programas de computador multimídia com vídeo ou áudio. Também demonstraram que usar diferentes métodos de exibição torna a intervenção mais provável de atingir, de atrair e de manter a atenção das crianças.

Todos os estudos realizaram entrevistas ou observações antes de selecionar os comportamentos alvo para a criação das Histórias Sociais, levando em consideração o nível de leitura e de compreensão de cada um dos participantes.

### 3.3 ACORDO INTEROBSERVADOR

Seis dos 11 estudos incluídos nesta revisão relataram dados sobre a concordância interobservador (Almutlaq & Martella, 2018; Karayazi et al., 2014; Leaf et al., 2012; Litras et al., 2010; Silva et al., 2020; Tarnai, 2011). As concordâncias variaram de 82,5% a 100%. O número de sessões analisado foi de 30% para um participante (Almutlaq & Martella, 2018), 20% (Tarnai, 2011), 30% (Karayazi et al., 2014; Litras et al., 2010; Silva et al., 2020) e 40% (Leaf et al., 2012) do total. Os demais estudos não discutiram esse dado.

### 3.4 INTEGRIDADE DO TRATAMENTO

Quatro artigos discutiram os dados de integridade do tratamento para a implementação da História Social. Em Almutlaq e Martella (2018), a fidelidade da intervenção de linha de base e as condições de generalização foram avaliadas por meio de uma lista de verificação de fidelidade ao tratamento, finalizando com o percentual de fidelidade da intervenção na História Social de 95%.

Em Karayazi et al. (2014), a professora realizou anotações quando as Histórias Sociais eram lidas para o participante, se (i) foram realizadas de forma adequada e se (ii) foram lidas nos horários definidos. Ao final da pesquisa, o investigador anotou em uma lista de verificação a integridade do tratamento em pelo menos 50% das sessões de intervenção, sendo a média de concordância, para o primeiro comportamento, de 92% e, para o segundo comportamento, de 90%.

No estudo de Leaf et al. (2012), um assistente de pesquisa registrou, em vídeo, se os comportamentos do aplicador ocorreram nos momentos planejados durante o ensino. A integridade esteve em 69% das sessões de ensino com o procedimento de interação de ensino e 62% das sessões de ensino com Histórias Sociais.

Diferentemente dos demais estudos, Litras et al. (2010) obtiveram a integridade da aplicação pelo uso de apresentações em vídeo das Histórias Sociais. Além dos vídeos, um *checklist* foi seguido pelos pais do participante para registrar as instruções verbais, o número de vezes que o vídeo foi apresentado e quaisquer observações, mantendo a média de concordância em 95% durante as sessões.

### 3.5 VALIDADE SOCIAL

Apenas Litras et al. (2010) aplicaram uma medida de validade social após a pesquisa usando um questionário de satisfação dos pais ao completar o estudo. As respostas indicaram que houve modificações positivas no desenvolvimento comunicativo do participante e no comportamento geral durante o período de intervenção. Adicionalmente, os pais relataram mudanças na execução dos comportamentos alvo com o tempo, tornando-se menos mecânicos e mais genuínos. Também relataram o surgimento de comportamento de despedida espontânea por parte do participante.

### 3.6 IMPLEMENTAÇÃO DAS HISTÓRIAS

Em nove dos dez estudos com intervenção, a história foi lida para os participantes por um adulto (familiar, professor ou pesquisador). No estudo de Alotaibi et al. (2016), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores sobre suas percepções quanto ao uso de Histórias Sociais. As perguntas abarcavam temas como: as percepções dos professores sobre o tema; as fontes de Histórias Sociais; os métodos de exibição em salas de aula; as vantagens, as desvantagens e as barreiras do seu uso com crianças com autismo; e quais fatores que contribuíram para o melhor uso das Histórias Sociais para o desenvolvimento de habilidades sociais. As perguntas foram selecionadas com base em informações de estudos anteriores, sendo acrescentadas perguntas relacionadas a questões culturais, pois esse foi o primeiro estudo deste tipo.

Na pesquisa de Bozkurt et al. (2017), os materiais desenvolvidos foram aplicados três vezes a quatro alunos com TEA em ambiente natural semelhante ao contexto das histórias apresentadas. Todos os aplicativos foram gravados em vídeo, além de notas de observação do pesquisador, opiniões dos alunos, entrevistas com professores e pais e os dados de registro. Os participantes tiveram a oportunidade de escolher a próxima fase da história e decidir como a história continuaria. Essas preferências percebidas pelos participantes os ajudaram a internalizar o conteúdo da história e a se sentirem ativos em relação a ela. No final do período de aplicação, perguntas de compreensão de leitura foram elaboradas para verificar a compreensibilidade dos participantes sobre a História Social. Os participantes foram solicitados a marcar o botão correto ao responder às perguntas. O *feedback* sobre as respostas corretas e incorretas foi fornecido por meio de estímulos visuais e sonoros. No caso de respostas incorretas, as páginas que envolviam as respostas corretas eram exibidas automaticamente, e os participantes eram solicitados a responder novamente.

No estudo de Karayazi et al. (2014), a professora lia a História Social em voz alta três vezes durante as sessões; em seguida, a professora perguntava ao participante como realizar o comportamento alvo passo a passo de acordo com a História Social.

Em Leaf et al. (2012) cada sessão começou com a implementação de testes de desempenho para as habilidades sociais que estavam sendo ensinadas. Uma pausa de cinco minutos foi fornecida depois que todas as sondagens de desempenho foram conduzidas. Os participantes podiam brincar com brinquedos ou outros itens durante esse intervalo. Em seguida, o experimentador implementou uma das duas condições de ensino (interação de ensino ou Histórias Sociais), seguida por outro intervalo de cinco minutos. Após o novo intervalo, o experimentador implementou a outra condição de ensino. A ordem das duas condições de ensino foi selecionada aleatoriamente antes de cada sessão. Após a implementação de ambos os procedimentos, a sessão foi encerrada ou o participante teve um intervalo de 10 a 20 minutos, durante o qual ele poderia brincar com brinquedos ou interagir com outras pessoas. Em seguida, sondagens de generalização com adultos foram conduzidas.

Em Litras et al. (2010) foram realizadas sessões de observação de 50 minutos, duas vezes por semana, no início da noite na casa do participante. Três vídeos automodelados foram produzidos, com cada vídeo visando, especificamente, um comportamento. Após uma cena inicial contendo o título do filme, acompanhado de música, cada vídeo começava com um desenho animado com um tigre fantoche e um elefante. Na conclusão de cada cena, quando o comportamento desejado foi mostrado, o quadro congelava, e, então, regras explícitas reiterando o comportamento alvo foram declaradas em texto e narração.

Rodrigues et al. (2017) realizaram três intervenções, uma por semana, com duração média de duas horas cada, relacionadas à higienização do corpo. Foram coletados registros em diário de campo e quatro entrevistas de avaliação gravadas com a mãe da criança após cada intervenção, para identificar mudanças na realização das ações de autocuidado, de limitações no desempenho e para nortear as intervenções subsequentes.

Silva et al. (2020) realizaram seis sessões com duração de 30 minutos iniciadas com a leitura individual da História Social, feita pela experimentadora, para cada participante, com duração média de três minutos, pouco antes do início das aulas ou do retorno do intervalo. As

histórias eram lidas e suas figuras apontadas, fornecendo um breve comentário. Imediatamente após a leitura, o aluno retornava para a sala de aula. Caso o aluno emitisse os comportamentos adequados, a professora apresentava reforçador social e, também, elogiava o desempenho e o comportamento do aluno.

Em Tarnai (2011) os participantes foram convidados a sentar-se com um membro da equipe, que realizava a leitura das Histórias Sociais personalizadas dos participantes com eles, com a leitura mais ativa possível dos alunos. Entretanto, se um participante tivesse dificuldade com uma palavra ou frase, a equipe lia em voz alta tais palavras para o participante, a fim de garantir uma leitura fluente e significativa das histórias.

No estudo de Wright et al. (2016) os professores participantes tiveram o papel central na criação da história. Os pais participantes, quando presentes, estavam lá como consultores para oferecer uma visão sobre o mundo de seus filhos. Como ponto de partida, os pesquisadores sugeriram que a intervenção pudesse ser realizada três vezes por semana durante duas semanas. Os participantes adultos foram orientados, com base em seu conhecimento da criança, a decidir quando apresentar a história e por quanto tempo. Da mesma forma, os professores participantes não eram obrigados a ler a História Social para crianças que preferissem lê-la sozinhas, desde que houvesse tempo para que a criança tivesse a oportunidade de ler com o professor presente.

No estudo de Almutlaq e Martella (2018) a história foi apresentada por meio de um programa de computador. Os autores entregavam fones de ouvido e o *iPad* carregado com a História Social aos participantes, que tinham acesso uma única vez antes do recreio.

### 3.7 TIPOS DE MEDIDA DEPENDENTE

Foram selecionados comportamentos alvo para serem trabalhados com a apresentação da História Social. Professores (Almutlaq & Martella, 2018; Bozkurt et al., 2017; Silva et al., 2020), pais (Karayazi et al., 2014; Rodrigues et al., 2017) ou terapeutas (Tarnai, 2011) foram entrevistados e puderam apresentar quais comportamentos deveriam ser selecionados para os estudos. Esses comportamentos incluíam fazer um elogio (Almutlaq & Martella, 2018) – subdividido em orientação corporal para parceiro de comunicação, sorrir, olhar para a pessoa, dizer um elogio, responder “de nada” se o parceiro de comunicação disser “obrigado” –; fazer uma saudação (Karayazi et al., 2014; Litras et al., 2010); convidar outros para brincar (Litras et al., 2010); participar de jogos (Bozkurt et al., 2017); emitir respostas contingentes aos comportamentos emitidos pelos pares (Litras et al., 2010); comportamentos de autocuidado como tomar banho, escovar os dentes (Rodrigues et al., 2017), limpar o nariz (Karayazi et al., 2014); e enfrentar uma situação de zombaria (Bozkurt et al., 2017). Além desses, pode-se citar, também, comportamentos em ambiente escolar, como manipulação indevida de materiais, chamar a professora, interações inadequadas com colegas, estereotipia, sair da sala e fazer comentários em voz alta (Silva et al., 2020), e em casa, como utilizar um guardanapo e distribuir os talheres (Tarnai, 2011).

Uma das pesquisas (Alotaibi et al., 2016) trabalhou diretamente com professores de duas escolas de Educação Especial e utilizou Histórias Sociais com seus alunos. Os professores foram entrevistados por meio de entrevistas semiestruturadas e suas opiniões sobre os vários fatores que afetam o uso de Histórias Sociais em intervenções de habilidades sociais foram exploradas.

### 3.8 EFICÁCIA DAS INTERVENÇÕES COM HISTÓRIAS SOCIAIS

Litras et al. (2010) e Leaf et al. (2012) concordam que os resultados corroboram dados de estudos previamente encontrados na literatura sobre História Social, mostrando ser uma forma efetiva para auxiliar no desenvolvimento das habilidades selecionadas, tanto na redução de comportamentos inadequados como no aumento de comportamentos adequados. Bozkurt et al. (2017) acrescentam que o uso de Histórias Sociais é acessível financeiramente e menos invasivo do que outras intervenções comumente realizadas nas escolas. De forma geral, todos os estudos selecionados que realizaram intervenção com Histórias Sociais indicam resultados eficazes e eficientes.

## 4 DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi examinar artigos sobre Histórias Sociais para determinar as potencialidades e as fragilidades das pesquisas que exploraram o uso dessa intervenção em indivíduos com TEA em um período posterior ao estudado por Bucholz (2012), identificar possíveis mudanças nesse cenário desde 2010 e se esse tipo de intervenção tem surgido nas publicações brasileiras. Os dados apresentados nesta pesquisa corroboram aqueles encontrados por Bucholz (2012) e evidenciam a principal potencialidade relativa às Histórias Sociais como uma intervenção simples, rápida e efetiva para trabalhar com indivíduos com autismo; além disso, podem ser eficazes, pois permitem que as informações necessárias sejam mostradas de forma explícita por uma representação visual dos comportamentos, facilitando a compreensão.

O número de trabalhos publicados utilizando as Histórias Sociais diminuiu no período de 2010 a 2020, em comparação ao período anterior descrito no trabalho de Bucholz (2012). Entretanto, proporcionalmente se assemelham, pois Bucholz (2012) encontrou 24 artigos em 20 anos de publicação e, nesta pesquisa, foram encontrados 11 artigos em dez anos. Muitos resultados em comum foram partilhados, porém há algumas diferenças entre os resultados desta pesquisa e da pesquisa realizada por Bucholz (2012).

Em relação aos participantes, em Bucholz (2012), a idade deles era entre 3 e 15 anos, não havendo nenhum estudo com participantes em idade adulta como o estudo de Karayazi et al. (2014), que teve como participante um jovem de 22 anos. Quanto ao ambiente de aplicação da pesquisa, encontrou-se, no trabalho de Rodrigues et al. (2017), as Histórias Sociais sendo aplicadas por enfermeiras dentro de uma UBS para aumentar a ocorrência de comportamentos de higiene. O estudo de Aloitabi et al. (2016), conduzido na Arábia Saudita, e o estudo de Silva et al. (2020), realizado no Brasil, são locais distintos de onde a grande maioria dos estudos com aplicação de Histórias Sociais costuma aparecer (EUA). No estudo de Bucholz (2012), aparecem poucas aplicações não tradicionais das Histórias Sociais, um dos trabalhos com aplicação em computadores e outro com as Histórias Sociais sendo apresentadas musicalizadas; enquanto, no presente trabalho, dois estudos encontrados apresentavam as Histórias Sociais computadorizadas (Litras et al., 2010; Almutlaq & Martella, 2018).

Baseado nos estudos encontrados, o uso das Histórias Sociais tem o potencial de ser um recurso prático, acessível e eficaz para ensinar comportamentos selecionados para crianças com TEA, tanto no ambiente escolar como fora dele (casa, clínica), corroborando a literatura já divulgada anteriormente ao período deste trabalho. Ademais, é uma intervenção de sucesso

quando se levam em consideração o nível cognitivo, a idade e a habilidade de linguagem do aluno para quem a história está sendo construída.

Apesar dos resultados promissores encontrados nos estudos selecionados, uma fragilidade importante de ressaltar é que apenas seis estudos (54%) conduziram cálculos de concordância entre observadores e quatro (36%) conduziram cálculos de integridade do tratamento. A falta desses controles pode ser prejudicial para a confiança nos dados apresentados. Sugere-se, portanto, que estudos futuros garantam que esses cálculos sejam conduzidos, para fortalecer os dados apresentados e evitar possíveis interpretações enviesadas do pesquisador.

Outra fragilidade refere-se à adequação das figuras a serem selecionadas e utilizadas nas histórias de acordo com a necessidade da intervenção, como descrito em Alotaibi et al. (2016), por conta dos costumes de vestimenta e religiosos da Arábia Saudita. Pode-se citar, ainda, uma fragilidade quanto à possibilidade de generalização do comportamento para outros ambientes que não os descritos na história trabalhada (Almutlaq & Martella, 2018) e quanto à menor eficácia para histórias que contenham a identificação de mais de um comportamento alvo ao mesmo tempo (Silva et al., 2020).

Os participantes das pesquisas continuam sendo, na grande maioria dos estudos, indivíduos em idade escolar, de três a 15 anos, que frequentam escolas de ensino regular. Estudos futuros poderiam investigar o uso de Histórias Sociais com indivíduos com TEA no final da adolescência e até na idade adulta.

Percebe-se, porém, que as Histórias Sociais são pouco utilizadas quando comparadas a outras intervenções do mesmo tipo para o mesmo público, mostrando uma limitação ou fragilidade quanto à sua aplicação no contexto brasileiro, pois foram encontrados apenas dois estudos, um realizado na própria escola dos participantes (Silva et al., 2020) e outro em uma UBS (Rodrigues et al., 2017).

A partir dos resultados apresentados nos estudos selecionados, pode-se inferir que as Histórias Sociais produziram modificações de comportamento relevantes para participantes com TEA de diversas idades e em diferentes ambientes, mesmo aquelas que não seguiram rigorosamente o que é proposto por Gray (1995). Os estudos demonstraram também a eficácia das histórias na instalação de diversas habilidades sociais e pró-sociais, de comunicação, de autocuidado, entre outras. Uma possível fragilidade ou limitação das Histórias Sociais, mas que ainda merece mais investigação, refere-se ao tratamento de um único comportamento por vez, dificultando o processo de generalização por não serem utilizadas para as várias necessidades comportamentais de um indivíduo ao mesmo tempo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o número de trabalhos encontrados nesta pesquisa não seja proporcionalmente maior do que o número de trabalhos encontrados por Bucholz (2012), observa-se que as aplicações passaram a acontecer em outros ambientes que não a sala de aula ou a clínica, sugerindo que seu campo de atuação está se expandindo. Observa-se, também, que existe a preocupação dos autores em identificar necessidades específicas na construção das Histórias Sociais para que estas se adequem às reais necessidades da intervenção, como seguir regras de vestimenta ou religiosas. Também é possível observar que, apesar de não ser uma intervenção

com muitas publicações no Brasil, sua eficácia é demonstrada nos trabalhos publicados ao redor do mundo, podendo ser aplicada no contexto escolar e clínico brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- Almutlaq, H., & Martella, R. (2018). Teaching elementary-aged students with Autism Spectrum Disorder to give compliments using a Social Story delivered through an iPad Application. *International Journal of Special Education*, 33, 482-492. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185588.pdf>
- Alotaibi, F., Dimitriadi, Y., & Kempe, A. (2016). Perceptions of teachers using Social Stories for children with Autism at special schools in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 7, 85-97. <https://core.ac.uk/download/pdf/234638881.pdf>
- Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5* (5ª ed., texto traduzido). Artmed.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, L., Maenner, J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Robinson Rosenberg, C., White, T., Durkin, S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, C., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, T. Hewitt, A., ... Dowling, F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveill Summ*, 67(SS-6), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Bozkurt, S. S., Vuran, S., & Akbulut, Y. (2017). Design and use of interactive Social Stories for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Contemporary Educational Technology*, 8, 1-25. <http://dx.doi.org/10.30935/cedtech/6184>
- Bucholz, J. L. (2012). Social Stories™ for children with Autism: a review of the literature. *Journal of Research in Education*, 22(2), 48-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098400.pdf>
- Chan, J. M., & O'Reilly, M. F. (2008). A Social Stories™ intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41 (3), 405-409. <https://doi.org/0.1901/jaba.2008.41-405>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). *Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor*. EdUFSCar.
- Gray, C. (1995). Teaching children diagnosed with autism to “read” social situations. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (1ª ed., pp. 219-241). Delmar.
- Gray, C. A. (2000). *The new social storybook*. Future Horizons.
- Gray, C. A., & Garrand, J. (1993). Social Stories™: improving responses of individuals with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Karayazi, S., Evans, P. K., & Filer, J. (2014). The effects of a Social Story™ intervention on the pro-social behaviors of a young adult with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 29, 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045976.pdf>
- Kuoch, H., & Mirenda, P. (2003). Social Story interventions for young children with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 18(4), 219-227. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040301>

- Leaf, J. B., Oppenheim-Leaf, M. L., Call, N. A., Sheldon, J. B., Sherman, J. A., Taubman, M., McEachin, J., Dayharsh, J., & Leaf, R. (2012). Comparing the teaching interaction procedure to social stories for people with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *45*(2), 281-298. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-281>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, *62*, 1-34. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2700>
- Litras, S., Moore, D. W., & Anderson, A. (2010). Using video self-modelled Social Stories to teach social skills to a young child with Autism. *Autism Research and Treatment*, Article ID 834979, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2010/834979>
- Lorimer, P., Simpson, R., Myles, B. S., & Ganz, J. (2002). The use of Social Stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *4*, 53-60. <https://doi.org/10.1177/109830070200400109>
- Marshall, D., Wright, B., Allgar, V., Adamson, J., Williamns, C., Ainsworth, H., Cook, L., Varley, D., Hackney, L., Dempster, P., Ali, S., Trepel, D., Moore, D., Littlewood, E., & McMillan, D. (2016). Social Stories in mainstream schools for children with Autism Spectrum Disorder: a feasibility randomised controlled trial. *BMJ Open*, *6*, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011748>
- Rodrigues, P. M. da S., Albuquerque, M. C. dos S. de, Brêda, M. Z., Bittencourt, I. G. de S., Melo, G. B. de, & Leite, A. de A. (2017). Autocuidado da criança com espectro autista por meio das Social Stories. *Escola Anna Nery*, *21*(1), 1-9. <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20170022>
- Rowland, C. (2004). *Communication matrix*. Oregon Health & Science University.
- Silva, M. C. da, Arantes, A., & Elias, N. C. (2020). Uso de Histórias Sociais em sala de aula para crianças com autismo. *Psicologia em Estudo*, *25*, 1-15. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.43094>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Tarnai, B. (2011). Establishing the relative importance of applying Gray's sentence ratio as a component in a 10-step Social Stories intervention model for students with ASD. *International Journal of Special Education*, *26*, 58-79. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ959001.pdf>
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social Stories, written text cues, and video feedback: effects on social communication of children with Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *34*(4), 425-446. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-425>
- Wright, B., Marshall, D., Adamson, J., Ainsworth, H., Ali, S., Allgar, V., Moore, D. C., Cook, E., Dempster, P., Hackney, L., McMillan, D., Trepel, D., & Williams, C. (2016). Social Stories™ to alleviate challenging behaviour and social difficulties exhibited by children with autism spectrum disorder in mainstream schools: design of a manualised training toolkit and feasibility study for a cluster randomised controlled trial with nested qualitative and cost-effectiveness components. *Health Technology Assessment*, *20*(6), 1-258. <http://dx.doi.org/10.3310/hta20060>

Recebido em: 05/02/2022

Reformulado em: 27/05/2022

Aprovado em: 27/05/2022