

**A CONTRIBUIÇÃO DA
INTERVENÇÃO
PSICOLÓGICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES
SOCIOEMOCIONAIS DE
CRIANÇAS DE 6 A 12 ANOS
COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

**THE CONTRIBUTION OF PSYCHOLOGICAL INTERVENTION TO THE
DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN CHILDREN AGED 6 TO 12
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 21/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792379933](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792379933)

Patrícia Correia Silva¹

Andressa Costenaro de Alencar²

RESUMO

Este artigo analisa, por meio de uma revisão integrativa da literatura, as contribuições de intervenções psicológicas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças de seis a doze anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A busca bibliográfica foi realizada nas bases PubMed e SciELO, com descritores em português e inglês relacionados a autismo, intervenção psicológica, habilidades sociais, habilidades socioemocionais, regulação emocional e infância. Foram priorizados estudos empíricos publicados em periódicos científicos, com participantes na faixa etária definida ou com amostras que incluíssem essa faixa, e intervenções fundamentadas em procedimentos psicológicos voltadas a aspectos sociais, emocionais ou de autorregulação. Na análise, destacaram-se estudos sobre terapia cognitivo-comportamental, treinamento cognitivo-comportamental de habilidades sociais, programas estruturados de treinamento social e intervenções mediadas por pares. Os resultados indicam contribuições principalmente para regulação emocional, comunicação social, reconhecimento de emoções, cooperação e funcionamento social. Entretanto, os efeitos não são uniformes entre os estudos e dependem das características dos participantes, do formato da intervenção, dos instrumentos de avaliação e das possibilidades de generalização para contextos cotidianos. Conclui-se que as intervenções psicológicas podem contribuir para o desenvolvimento socioemocional de crianças com TEA, mas a literatura não sustenta a ideia de uma intervenção única ou universalmente eficaz. A individualização do atendimento e a articulação com família e escola aparecem como elementos relevantes para a aplicação dos ganhos em situações reais.

Palavras-chave: Autismo; Intervenção psicológica; Regulação emocional; Treinamento de habilidades sociais.

ABSTRACT

This article analyzes, through an integrative literature review, the contributions of psychological interventions to the development of social-emotional skills in children aged six to twelve with Autism Spectrum Disorder (ASD). The literature search was conducted in the PubMed and SciELO databases, using search terms in Portuguese and English related to autism, psychological intervention, social skills, social-emotional skills, emotional regulation, and childhood. Priority was given to empirical studies published in scientific journals, with participants in the defined age range or with samples that included this age range, and interventions based on psychological procedures focused on social, emotional, or self-regulation aspects. The analysis highlighted studies on cognitive-behavioral therapy, cognitive-behavioral social skills training, structured social training programs, and peer-mediated interventions. The results indicate contributions primarily to emotional regulation, social communication, emotion recognition, cooperation, and social functioning. However, the effects are not consistent across studies and depend on participant characteristics, the intervention format, assessment instruments, and the potential for generalization to everyday contexts. It is concluded that psychological interventions can contribute to the social-emotional development of children with ASD, but the literature does not support the idea of a single, universally effective intervention. Individualized care and collaboration with families and schools emerge as key elements for applying these gains in real-life situations.

Keywords: Autism; Emotional regulation; Psychological intervention; Social skills training; Socio-emotional skills.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A apresentação do TEA é heterogênea, o que significa que crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar perfis muito diferentes de comunicação, autonomia, aprendizagem, participação social e necessidade de suporte (American Psychiatric Association, 2022).

Na faixa etária entre seis e doze anos, essas diferenças ganham especial relevância porque a criança amplia sua participação no ambiente escolar, estabelece relações mais complexas com os pares e passa a enfrentar situações que exigem negociação, cooperação, compreensão de regras, expressão de necessidades e manejo de frustrações. Assim, dificuldades relacionadas à comunicação social ou à regulação emocional podem interferir na participação cotidiana, embora não devam ser compreendidas apenas como déficits individuais. A análise das necessidades da criança precisa considerar seus recursos, interesses, formas de comunicação e os contextos nos quais as habilidades são utilizadas.

Neste artigo, habilidades sociais e habilidades socioemocionais são entendidas como conceitos relacionados, mas não idênticos. As primeiras dizem respeito ao repertório utilizado nas relações interpessoais, enquanto as segundas abrangem também reconhecimento e expressão emocional, autorregulação, tomada de decisão e manejo de situações que exigem adaptação. Essa distinção é necessária porque diferentes estudos avaliam resultados distintos: uma intervenção pode produzir melhora no reconhecimento de emoções sem necessariamente produzir

mudança equivalente na regulação emocional ou na participação social.

A expressão intervenção psicológica também precisa ser delimitada. Para esta revisão, são consideradas intervenções psicológicas aquelas que utilizam procedimentos fundamentados na Psicologia e têm como alvos processos cognitivos, emocionais, comportamentais ou sociais. Essa definição permite diferenciar intervenções conduzidas diretamente por profissionais de Psicologia de intervenções educacionais, fonoaudiológicas ou implementadas pelos próprios pais. Estas últimas podem aparecer como evidência complementar, sobretudo quando ajudam a compreender a generalização dos ganhos, mas não são utilizadas como prova direta da eficácia de psicoterapia.

Estudos recentes reforçam a relevância de intervenções estruturadas para habilidades sociais e regulação emocional. Meta-análise publicada em 2024 encontrou efeito favorável da terapia cognitivo-comportamental sobre habilidades sociais de crianças e adolescentes autistas, embora ressalte que a base de evidências ainda é limitada e que muitas pesquisas avaliam habilidades sociais como desfecho secundário (You et al., 2024). De forma semelhante, uma revisão e meta-análise de 2025 identificou efeitos pequenos a moderados de treinamentos de habilidades sociais, com resultados influenciados pelo tipo de intervenção, pelas características dos participantes e pela fidelidade de implementação (Alahmari et al., 2025). Em 2026, uma revisão com meta-análise em rede também mostrou que os resultados das intervenções para regulação emocional variam segundo idade, duração, contexto e informante, reforçando a necessidade de abordagens individualizadas (LI et al., 2026).

Diante desse cenário, o problema que orienta o estudo é: quais contribuições das intervenções psicológicas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças de seis a doze anos com TEA são descritas na literatura científica? O objetivo geral é analisar essas contribuições. Como objetivos específicos, busca-se identificar as principais habilidades trabalhadas; caracterizar estratégias e formatos de intervenção; analisar resultados relacionados à comunicação social, reconhecimento e regulação emocional e funcionamento social; e discutir limitações e condições de generalização dos achados.

2. OS TRÊS IDEAIS PRINCIPAIS ESTUDADOS PELO TEA

Assim, o referencial teórico adotado neste artigo parte de três ideias principais. Primeiro, o TEA apresenta grande variabilidade e não permite pressupor as mesmas necessidades para todas as crianças. Segundo habilidades sociais e habilidades socioemocionais estão relacionadas, mas precisam ser diferenciadas para que os resultados das pesquisas sejam interpretados corretamente. Terceiro, as intervenções psicológicas podem apresentar contribuições específicas, mas seus resultados precisam ser analisados de acordo com o tipo de intervenção, o perfil dos participantes, os objetivos estabelecidos e o contexto em que as habilidades são avaliadas. As pesquisas mais recentes analisadas neste artigo seguem mostrando essa diversidade, seja no formato das intervenções, no ambiente em que são realizadas, na participação de familiares e pares ou nos instrumentos utilizados para avaliar os resultados.

Essa variedade é positiva para o campo, mas também exige cuidado na comparação entre estudos. A literatura apresentada permite compreender que o desenvolvimento socioemocional no TEA não

deve ser analisado a partir de uma única habilidade. Os estudos podem trabalhar aspectos diferentes, como comunicação social, reconhecimento de emoções, empatia, cooperação, regulação emocional e relações com os pares. Cada uma dessas dimensões possui características próprias e pode exigir estratégias específicas

2.1. Transtorno do Espectro Autista e Desenvolvimento Infantil

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento marcada por ampla variabilidade individual. O diagnóstico descreve características clínicas relacionadas principalmente à comunicação e à interação social, bem como à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, mas não determina sozinho como uma criança se comunica, aprende, estabelece vínculos, expressa necessidades ou responde às demandas do ambiente. A própria classificação diagnóstica reconhece diferentes níveis de necessidade de suporte, o que reforça a importância de uma compreensão individualizada do desenvolvimento (American Psychiatric Association, 2022).

Essa heterogeneidade possui implicações diretas para a intervenção psicológica. Crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar repertórios bastante diferentes de linguagem, autonomia, reconhecimento emocional, participação social e flexibilidade diante de mudanças. Algumas podem apresentar comunicação verbal desenvolvida, mas encontrar dificuldades para interpretar situações sociais, compreender regras implícitas ou lidar com conflitos. Outras podem utilizar formas alternativas de comunicação e necessitar de maior apoio para expressar desejos, desconfortos e emoções. Dessa maneira, o diagnóstico não deve ser utilizado como explicação única

para o comportamento da criança, mas como parte de uma avaliação mais ampla que considere sua história de desenvolvimento, suas potencialidades, suas necessidades e os contextos em que participa.

Durante os anos escolares, entre seis e doze anos, o desenvolvimento infantil passa por transformações importantes. A criança amplia sua participação em atividades coletivas, estabelece relações mais frequentes com colegas, desenvolve maior autonomia e passa a lidar com demandas sociais mais complexas. No ambiente escolar, situações como trabalhos em grupo, brincadeiras, espera de turnos, negociação de regras, resolução de conflitos, exposição de opiniões e construção de amizades exigem diferentes recursos de comunicação e autorregulação. Para crianças autistas, essas experiências podem representar oportunidades importantes de aprendizagem, mas também podem exigir apoio específico quando envolvem mudanças inesperadas, excesso de estímulos, ambiguidades sociais ou dificuldades para comunicar necessidades.

2.2. Habilidades Sociais e Habilidades Socioemocionais

As habilidades sociais correspondem a um conjunto de comportamentos utilizados nas relações interpessoais e que podem contribuir para o estabelecimento, a manutenção e o desenvolvimento de interações em diferentes contextos. No caso das crianças autistas, essas habilidades podem envolver iniciar uma interação, responder a um colega, compartilhar uma atividade, solicitar ajuda, expressar uma necessidade, participar de uma conversa, respeitar turnos e lidar com situações de discordância. Entretanto, a análise dessas habilidades precisa considerar a finalidade e o contexto do comportamento, evitando classificá-lo

simplesmente como adequado ou inadequado sem compreender sua função.

Durante a infância escolar, as habilidades sociais tornam-se especialmente relevantes porque a criança passa a participar de redes de relacionamento mais amplas. A convivência diária com colegas exige diferentes formas de comunicação e negociação. Brincar em grupo, dividir materiais, esperar a vez, seguir regras coletivas, pedir para participar de uma atividade e resolver pequenos conflitos são situações nas quais as habilidades sociais são constantemente mobilizadas. Para crianças com TEA, o desenvolvimento desses recursos pode ampliar as possibilidades de participação, desde que os objetivos sejam definidos de acordo com suas necessidades reais.

As habilidades socioemocionais apresentam abrangência maior. Além das dimensões diretamente relacionadas às relações interpessoais, envolvem processos ligados às emoções, como reconhecer estados afetivos, nomear ou comunicar sentimentos, compreender sinais emocionais, lidar com frustrações, utilizar estratégias de autorregulação e tomar decisões diante de situações que exigem adaptação. Por essa razão, não é adequado utilizar os termos habilidades sociais e habilidades socioemocionais como sinônimos. Eles possuem pontos de contato, mas representam conjuntos conceituais que não são completamente equivalentes.

Essa diferenciação é fundamental para a interpretação dos estudos científicos. Uma intervenção que trabalha reconhecimento de expressões faciais pode favorecer uma habilidade específica de processamento social e emocional, mas esse resultado não permite afirmar automaticamente que houve melhora geral da regulação

emocional. Da mesma forma, uma criança que passa a iniciar mais interações com colegas apresenta um indicador de funcionamento social, mas isso não significa necessariamente que todos os aspectos de suas habilidades socioemocionais tenham sido modificados. A análise precisa considerar exatamente qual habilidade foi trabalhada e qual instrumento foi utilizado para avaliar a mudança.

No TEA, essa distinção também contribui para uma compreensão mais precisa das necessidades individuais. Uma criança pode apresentar facilidade para reconhecer emoções básicas, mas dificuldade para comunicar o que sente. Outra pode comunicar sentimentos, porém encontrar dificuldades para utilizar estratégias de enfrentamento diante da frustração. Também é possível que uma criança apresente bom desempenho em atividades estruturadas e encontre obstáculos para transferir a habilidade para interações espontâneas. Portanto, o desenvolvimento socioemocional deve ser analisado como um conjunto de processos relacionados, porém constituído por diferentes componentes.

As intervenções estruturadas de habilidades sociais procuram justamente trabalhar comportamentos que possam ser utilizados em situações concretas. Entre as estratégias descritas na literatura encontram-se modelagem, ensaio comportamental, feedback, prática orientada e atividades estruturadas de interação. A escolha dos procedimentos depende dos objetivos da intervenção e das características dos participantes. A evidência recente indica resultados favoráveis de programas de treinamento de habilidades sociais, mas também demonstra que seus efeitos podem variar conforme o formato do programa, o perfil dos participantes e a fidelidade de implementação (Alahmari et al., 2025).

2.3. Intervenção Psicológica no Contexto do TEA

A expressão intervenção psicológica pode abranger diferentes práticas, mas, para este artigo, é necessário estabelecer um limite para evitar que intervenções de áreas distintas sejam colocadas na mesma categoria. Considera-se intervenção psicológica aquela que utiliza procedimentos fundamentados na Psicologia e que possui como alvo aspectos emocionais, cognitivos, comportamentais ou sociais. Nesse grupo podem ser incluídas intervenções cognitivo-comportamentais e treinamentos estruturados de habilidades sociais e de regulação emocional.

As intervenções cognitivo-comportamentais, por exemplo, podem utilizar identificação de emoções, treino de estratégias de enfrentamento, resolução de problemas, modelagem e prática de comportamentos. O formato e os componentes variam de acordo com o protocolo adotado e com os objetivos definidos para cada grupo de participantes. Por esse motivo, não é adequado tratar “terapia cognitivo-comportamental” como se fosse uma intervenção única e igual em todos os estudos.

Bosa (2006) discute intervenções psicoeducacionais no contexto do autismo e ressalta a importância de considerar as características da criança e as condições em que o atendimento ocorre. Essa contribuição reforça, neste artigo, a necessidade de analisar cada intervenção segundo seus objetivos, procedimentos e contexto, sem pressupor que uma mesma abordagem produza resultados idênticos para todas as crianças.

A definição também permite diferenciar o trabalho psicológico de outras formas de intervenção. Uma intervenção realizada

diretamente pelos pais pode possuir efeitos sobre habilidades sociais e comportamentos da criança, mas isso não significa que ela deva ser automaticamente classificada como intervenção psicológica. O mesmo cuidado é necessário com intervenções educacionais, fonoaudiológicas ou realizadas por outros profissionais. Cada estudo precisa ser compreendido de acordo com sua proposta e com os procedimentos efetivamente utilizados

2.4. Regulação Emocional e Participação Social

A regulação emocional envolve processos por meio dos quais a pessoa percebe, interpreta, expressa e procura manejar suas respostas emocionais diante das situações vivenciadas. Na infância, esse processo encontra-se em desenvolvimento e depende tanto de recursos individuais quanto das experiências proporcionadas pelos ambientes familiar, escolar e social. No caso de crianças autistas, compreender a regulação emocional exige considerar características próprias de comunicação, processamento sensorial, flexibilidade comportamental e compreensão das situações sociais.

Situações aparentemente comuns da rotina escolar podem apresentar elevada complexidade emocional. Mudanças inesperadas de atividade, alteração de horários, conflitos com colegas, espera prolongada, excesso de estímulos, dificuldades para expressar uma necessidade ou frustração diante de uma regra podem desencadear respostas intensas. Nesses casos, a intervenção psicológica não deve se limitar à tentativa de eliminar a manifestação observada. É necessário compreender o que antecedeu a resposta, qual necessidade estava presente e quais recursos a criança possuía para comunicar ou manejar aquilo que estava vivenciando.

Essa perspectiva é particularmente importante porque determinados comportamentos podem cumprir uma função comunicativa. Uma reação intensa pode estar relacionada a sobrecarga sensorial, dificuldade de comunicação, frustração, necessidade de previsibilidade ou impossibilidade de interromper uma situação desconfortável. Por isso, trabalhar regulação emocional significa também ampliar alternativas para que a criança reconheça e comunique estados internos e tenha acesso a estratégias de enfrentamento compatíveis com sua realidade.

Entre as estratégias psicológicas que podem ser utilizadas encontram-se identificação e nomeação de emoções, reconhecimento de situações desencadeadoras, treino de estratégias de enfrentamento, resolução de problemas, reorganização de pensamentos, prática de respostas alternativas e preparação para situações previsíveis de dificuldade. A seleção desses recursos depende da idade, do repertório comunicativo e das necessidades individuais. Não existe, portanto, uma sequência única que possa ser aplicada de forma idêntica a todas as crianças.

A relação entre regulação emocional e participação social é especialmente relevante. Uma criança que consegue reconhecer que está frustrada e comunicar essa condição pode ter maior possibilidade de solicitar ajuda, afastar-se temporariamente de uma situação e posteriormente retomar uma atividade. Da mesma forma, o desenvolvimento de estratégias para lidar com mudanças pode favorecer a permanência em atividades coletivas e diminuir interrupções decorrentes de situações que anteriormente eram difíceis de manejar.

Essa relação, contudo, não deve ser interpretada de maneira unilateral. Não é apenas a criança que precisa desenvolver recursos para adaptar-se ao ambiente. O próprio contexto pode facilitar ou dificultar a regulação emocional. Ambientes previsíveis, comunicação clara, antecipação de mudanças, disponibilidade de apoio e compreensão das formas individuais de comunicação podem reduzir situações de sobrecarga e ampliar as oportunidades de participação. Assim, a regulação emocional deve ser compreendida como resultado da interação entre características individuais e condições ambientais.

O estudo de Weiss et al. (2018) é relevante para essa discussão por investigar diretamente uma intervenção cognitivo-comportamental voltada à regulação emocional em crianças autistas. O trabalho demonstrou melhora em medidas relacionadas à regulação emocional e a dificuldades de saúde mental após um protocolo individual de dez sessões, com participação dos pais. Embora os resultados sejam importantes, eles não significam que qualquer intervenção cognitivo-comportamental produzirá os mesmos efeitos em todas as crianças.

Evidências mais recentes reforçam essa cautela. Li et al. (2026), ao comparar intervenções voltadas à regulação emocional, identificaram variações nos resultados associadas a fatores como idade, duração da intervenção, ambiente de aplicação e informante utilizado na avaliação. Esse achado demonstra que a efetividade não deve ser atribuída exclusivamente ao nome da abordagem terapêutica. Componentes específicos, intensidade, contexto e características dos participantes também precisam ser considerados.

Outro ponto relevante é a diferença entre aprender uma estratégia e conseguir utilizá-la espontaneamente. Uma criança pode demonstrar, durante uma sessão, que reconhece determinada emoção e sabe indicar uma estratégia de enfrentamento, mas apresentar dificuldade para utilizar esse recurso quando vivencia uma situação real de frustração. Por isso, a avaliação dos resultados deve procurar verificar se as habilidades são mantidas e transferidas para outros ambientes.

A participação social pode funcionar, inclusive, como um contexto de prática para a regulação emocional. Interações com colegas oferecem situações de negociação, espera, cooperação, divergência e resolução de conflitos. Quando a criança dispõe de apoio adequado para lidar com essas experiências, essas situações podem contribuir para o desenvolvimento de recursos emocionais. Ao mesmo tempo, quando as demandas ultrapassam os recursos disponíveis, podem ocorrer experiências repetidas de fracasso e afastamento, o que reforça a importância de intervenções sensíveis às características individuais.

Dessa forma, regulação emocional e participação social devem ser analisadas como dimensões distintas, porém interdependentes. A primeira diz respeito aos processos envolvidos no manejo das respostas emocionais; a segunda envolve a possibilidade de participar de relações e atividades sociais. A intervenção psicológica pode atuar na articulação dessas dimensões quando busca desenvolver recursos que tenham utilidade concreta na vida cotidiana, respeitando as singularidades da criança e evitando reduzir o objetivo terapêutico à simples contenção de comportamentos.

A regulação emocional envolve processos utilizados para reconhecer, expressar e manejar respostas emocionais diante das situações vivenciadas. Em crianças autistas, dificuldades de comunicação, mudanças inesperadas, sobrecarga sensorial e frustrações podem aumentar a complexidade dessas situações. Uma abordagem psicológica adequada precisa investigar a função da resposta apresentada e considerar as condições ambientais que a antecedem, em vez de reduzir a intervenção ao controle de comportamentos.

A relação entre regulação emocional e participação social é bidirecional. Maior capacidade de reconhecer estados emocionais e utilizar estratégias de enfrentamento pode facilitar a permanência em atividades coletivas, a solicitação de ajuda e a retomada de interações após conflitos. Ao mesmo tempo, ambientes socialmente previsíveis e responsivos podem ampliar as oportunidades para que a criança pratique essas estratégias.

2.5. Família, Escola e Contexto de Desenvolvimento

O desenvolvimento socioemocional não ocorre exclusivamente no espaço de atendimento psicológico. A criança participa diariamente de diferentes ambientes, entre os quais família e escola possuem papel especialmente relevante. É nesses contextos que as habilidades trabalhadas durante uma intervenção podem ser utilizadas espontaneamente, testadas em situações novas e incorporadas às atividades cotidianas. Por essa razão, a generalização dos ganhos constitui uma questão importante na avaliação da efetividade das intervenções.

A generalização pode ser entendida como a possibilidade de utilizar uma habilidade aprendida em determinado contexto em outras situações, com pessoas diferentes e diante de demandas que não sejam exatamente iguais às apresentadas durante o treinamento. No TEA, esse processo merece atenção porque uma criança pode apresentar desempenho satisfatório em uma atividade estruturada e, ainda assim, encontrar dificuldade para reproduzir a mesma habilidade em uma interação espontânea. Assim, a existência de mudança dentro da sessão não garante, por si só, mudança equivalente no cotidiano.

A família representa um dos principais ambientes nos quais essa transferência pode ocorrer. Pais e responsáveis acompanham diferentes momentos da rotina da criança e podem observar situações relacionadas à comunicação, frustração, interação e autonomia. Agostini e Freitas (2022), ao analisarem habilidades sociais educativas de pais de crianças com autismo, destacaram estratégias relacionadas ao monitoramento positivo e à transmissão de conteúdos sobre habilidades sociais. Esses achados ajudam a compreender a importância do contexto familiar, mas não devem ser confundidos com evidências diretas de eficácia de psicoterapia realizada por profissionais.

A participação familiar também pode ocorrer como componente complementar de uma intervenção psicológica. Nesse formato, os familiares podem receber orientações sobre estratégias trabalhadas no atendimento e contribuir para que determinadas habilidades sejam praticadas fora da sessão. Essa participação pode favorecer a continuidade das experiências, mas precisa ser delimitada para que não se transforme em atribuição automática aos pais da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da intervenção.

Oliveira, Finatto e Schmidt (2025) analisaram estudos nacionais sobre intervenções implementadas por pais e demonstraram a diversidade de objetivos, procedimentos e resultados encontrados nesse campo. A revisão é relevante para a discussão sobre generalização porque mostra que a participação parental pode assumir formatos bastante diferentes. Entretanto, esses programas constituem uma categoria específica de intervenção e, por isso, seus resultados não devem ser apresentados como se fossem evidências equivalentes às obtidas em psicoterapia ou em intervenções psicológicas conduzidas diretamente por profissionais.

A escola também ocupa posição central no desenvolvimento socioemocional de crianças entre seis e doze anos. É nesse espaço que a criança convive diariamente com pares, professores e diferentes regras de participação. Trabalhos em grupo, recreio, atividades coletivas, apresentações, jogos e resolução de conflitos constituem oportunidades concretas para utilização de habilidades sociais e emocionais. Consequentemente, mudanças observadas nesse contexto podem fornecer informações importantes sobre a funcionalidade da intervenção.

O ambiente escolar, contudo, também pode apresentar barreiras. Excesso de estímulos, mudanças de rotina, dificuldades de comunicação, expectativas pouco individualizadas e ausência de estratégias de apoio podem aumentar as dificuldades de participação. Por isso, a análise da generalização não deve perguntar somente se a criança conseguiu adaptar-se ao ambiente, mas também se o ambiente ofereceu condições para que ela utilizasse suas habilidades.

A literatura sobre intervenções mediadas por pares ajuda a compreender esse aspecto. Quando colegas participam de atividades estruturadas de interação, criam-se oportunidades para que habilidades sociais sejam praticadas em situações mais próximas da realidade. Essa estratégia aproxima o processo de intervenção das relações que efetivamente fazem parte da rotina infantil e pode favorecer a observação de resultados que não aparecem em tarefas exclusivamente individuais.

A generalização também está relacionada à manutenção dos ganhos ao longo do tempo. Uma intervenção pode produzir melhora imediatamente após o término do programa, mas a relevância clínica e funcional aumenta quando os recursos permanecem disponíveis posteriormente. Por isso, estudos que realizam avaliações de acompanhamento são especialmente importantes para verificar se as mudanças se mantêm e se são incorporadas às rotinas.

Outro aspecto é a necessidade de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos com a criança. Quando objetivos psicológicos, educacionais e familiares são compreendidos de maneira coerente, aumentam-se as oportunidades para que a criança encontre situações semelhantes de prática e receba respostas consistentes. Isso não significa transformar professores ou familiares em terapeutas, mas construir formas de comunicação que permitam compreender quais estratégias estão sendo utilizadas e como podem ser aplicadas de maneira funcional.

A participação da família e da escola, portanto, deve ser compreendida como parte do contexto de desenvolvimento, e não como substituição do atendimento psicológico. A função desses

ambientes é favorecer oportunidades reais de uso das habilidades, observar dificuldades que podem não aparecer em situações estruturadas e contribuir para a manutenção dos ganhos. Ao profissional cabe avaliar essas informações e ajustar os objetivos da intervenção quando necessário.

Dessa maneira, a generalização constitui um dos principais critérios para interpretar a relevância dos resultados encontrados na literatura. Quanto mais uma habilidade consegue ser utilizada em diferentes pessoas, ambientes e situações, maior tende a ser sua utilidade funcional para a criança. No entanto, essa transferência não ocorre automaticamente. Ela depende das características da criança, da qualidade da intervenção, das oportunidades de prática e das condições oferecidas pelos ambientes em que ela vive.

2.6. Contribuições da Literatura para a Compreensão das Intervenções

A leitura conjunta dos estudos selecionados permite observar que a força das evidências depende não apenas dos resultados relatados, mas também da correspondência entre os objetivos da intervenção e os indicadores utilizados para avaliá-la. Pesquisas que medem reconhecimento de emoções, por exemplo, respondem a uma questão diferente daquelas que investigam regulação emocional ou participação espontânea com colegas.

Também há diferenças importantes entre intervenções realizadas individualmente, programas em grupo e propostas que envolvem familiares, escola ou pares. Essas modalidades oferecem oportunidades distintas de aprendizagem e de generalização, razão pela qual seus resultados não devem ser comparados como se

fossem equivalentes. A interpretação exige considerar a faixa etária, o perfil dos participantes, a duração do programa e o contexto de aplicação.

Em síntese, as evidências reunidas apontam para contribuições específicas, e não para uma eficácia universal. A análise crítica apresentada nas próximas seções considera, portanto, quais habilidades foram avaliadas, que mudanças foram observadas e quais limites metodológicos restringem a generalização dos resultados para outras crianças e situações.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A escolha desse método decorre da possibilidade de reunir estudos com diferentes delineamentos e produzir uma síntese interpretativa sobre um problema de pesquisa delimitado (Whittemore; Knafl, 2005). A organização do relato da busca e da seleção dos estudos foi orientada pelas recomendações de transparência do PRISMA 2020, sem caracterizar o trabalho como revisão sistemática ou meta-análise própria (Page et al., 2021).

A busca bibliográfica considerou as bases PubMed e SciELO, conforme delimitado no manuscrito original. Foram utilizados, de forma combinada, descritores em português e inglês relacionados a “Transtorno do Espectro Autista”, “autismo”, “intervenção psicológica”, “terapia cognitivo-comportamental”, “habilidades sociais”, “habilidades socioemocionais” e “regulação emocional”, além de termos correspondentes em inglês, com operadores booleanos AND e OR quando necessários.

Como critérios de inclusão, foram considerados estudos publicados em periódicos científicos, com participantes crianças ou adolescentes autistas, desde que os resultados apresentassem aplicabilidade à faixa etária de seis a doze anos, e que investigassem intervenções ou processos diretamente relacionados a habilidades sociais, socioemocionais ou regulação emocional. Foram também consideradas revisões e meta-análises recentes quando contribuíam para a interpretação dos resultados primários. Foram excluídos estudos duplicados, trabalhos sem relação direta com o problema de pesquisa, estudos exclusivamente farmacológicos e publicações centradas em outras populações sem resultados aplicáveis ao TEA infantil.

Após a triagem temática, os estudos foram organizados segundo quatro eixos: (a) comunicação e funcionamento social; (b) reconhecimento e compreensão de emoções; (c) regulação emocional; e (d) participação de família, escola e pares na generalização das habilidades. A síntese foi qualitativa, comparando objetivos, características das intervenções, participantes, principais desfechos e limitações. Não foram calculados novos tamanhos de efeito nem realizada meta-análise própria.

É importante registrar uma limitação metodológica do manuscrito de origem: o arquivo não apresenta o diário completo da busca, com datas, número bruto de registros recuperados e fluxograma de exclusão. Por essa razão, esta versão não inventa números de identificação ou seleção de estudos. Para submissão a periódicos que exijam PRISMA completo, recomenda-se anexar o histórico real das buscas e o fluxograma correspondente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Caracterização Geral das Evidências

A literatura analisada aponta que os efeitos das intervenções não se distribuem de maneira uniforme entre as diferentes dimensões socioemocionais. Os resultados mais consistentes concentram-se em habilidades sociais observáveis, comunicação social, reconhecimento de emoções e alguns indicadores de regulação emocional. Essa heterogeneidade acompanha a própria diversidade dos protocolos, que variam em duração, intensidade, formato individual ou grupal, participação de familiares e ambiente de aplicação.

A meta-análise de Alahmari et al. (2025), que reuniu estudos de treinamento de habilidades sociais em crianças autistas, encontrou efeito global pequeno a moderado e identificou resultados favoráveis para comunicação social, reciprocidade e atenção compartilhada. A revisão também ressalta que os efeitos dependem do tipo de intervenção, das características dos participantes e da fidelidade de implementação. Esses dados reforçam que o rótulo “treinamento de habilidades sociais” não descreve uma técnica única, mas um conjunto de procedimentos com diferentes componentes.

A meta-análise de You et al. (2024) encontrou efeito favorável da terapia cognitivo-comportamental sobre habilidades sociais em ensaios randomizados, embora tenha identificado uma limitação importante: em vários estudos, habilidades sociais foram desfechos secundários. Portanto, a evidência é promissora, mas não permite atribuir à terapia cognitivo-comportamental um efeito global sobre todo o desenvolvimento socioemocional.

4.2. Comunicação Social, Reconhecimento Emocional e Funcionamento Social

O estudo de Rice et al. (2015) avaliou o FaceSay, programa computadorizado destinado a trabalhar atenção ao olhar, atenção compartilhada e reconhecimento facial. Foram observadas melhorias em reconhecimento afetivo, mentalização e habilidades sociais. O achado é relevante para a dimensão de compreensão social, pois demonstra que determinados componentes podem ser treinados de maneira focalizada.

Entretanto, os resultados de Rice et al. (2015) precisam ser interpretados dentro do limite do próprio desfecho. Melhorar o reconhecimento de expressões ou informações faciais não significa necessariamente que a criança passará a regular melhor suas emoções em situações reais. Essa distinção impede que um ganho específico seja ampliado indevidamente para uma conclusão sobre o desenvolvimento socioemocional como um todo.

Resultado semelhante em termos de especificidade aparece no estudo de Winner et al. (2015), que investigou o Seaver-NETT, intervenção cognitivo-comportamental de 12 sessões voltada à comunicação não verbal, reconhecimento de emoções e teoria da mente. O ensaio randomizado, com 69 crianças autistas de oito a onze anos, encontrou melhorias em comunicação não verbal, resposta empática e relações sociais em comparação com um grupo de brincadeiras facilitadas. A evidência é particularmente relevante para este artigo porque o protocolo apresenta correspondência direta com a definição de intervenção psicológica utilizada na revisão.

Em conjunto, esses estudos sugerem que intervenções focalizadas podem produzir mudanças em componentes específicos da cognição social e do comportamento interpessoal. Contudo, a magnitude e a generalização dessas mudanças dependem do ambiente de aplicação, da manutenção dos ganhos e das oportunidades de uso das habilidades fora das sessões.

4.3. Regulação Emocional

A dimensão emocional apresenta evidências importantes, embora ainda heterogêneas. Weiss et al. (2018) conduziram um ensaio randomizado com 68 crianças autistas, utilizando intervenção cognitivo-comportamental transdiagnóstica individual de dez sessões, com participação dos pais. Os resultados indicaram melhora em medidas relacionadas à regulação emocional e a dificuldades de saúde mental. Esse estudo oferece uma das evidências mais diretamente alinhadas ao objetivo do presente artigo, porque a regulação emocional foi definida como alvo explícito da intervenção.

Os achados de 2026 ampliam essa interpretação. Li et al. (2026), em revisão sistemática e meta-análise em rede de intervenções não farmacológicas para regulação emocional, reuniram 38 estudos, dos quais 32 contribuíram para a síntese quantitativa. A terapia cognitivo-comportamental apresentou efeito moderado, mas os resultados variaram conforme duração, ambiente, idade e informante. A principal implicação para este artigo é que a efetividade não deve ser compreendida como propriedade fixa de uma técnica: o contexto e as características do público interferem no resultado.

Assim, a literatura sustenta a relevância da regulação emocional como alvo de intervenção, mas não autoriza a conclusão de que qualquer protocolo cognitivo-comportamental produzirá o mesmo efeito. A escolha das estratégias precisa considerar o perfil da criança, seus recursos comunicativos, as situações que desencadeiam dificuldades e os objetivos funcionais definidos para o atendimento.

4.4. Família, Escola e Generalização dos Ganhos

A participação de pais e professores aparece de forma diferente entre os estudos. Dekker et al. (2019) compararam treinamento de habilidades sociais com e sem participação adicional de pais e professores em 122 crianças de nove a treze anos. Os dois formatos de treinamento produziram resultados superiores ao cuidado habitual em medidas de socialização e cooperação, sem diferença clara entre as duas modalidades. O resultado é importante porque evita uma interpretação simplista segundo a qual a presença de familiares ou professores, isoladamente, garantiria maior eficácia.

No contexto brasileiro, Agostini e Freitas (2022) evidenciaram a relevância das habilidades sociais educativas dos pais de crianças com TEA. Já Oliveira, Finatto e Schmidt (2025) revisaram intervenções implementadas por pais e mostraram diversidade nos métodos, objetivos e indicadores avaliados. Esses estudos contribuem para compreender a continuidade das estratégias no cotidiano, mas pertencem a uma categoria diferente das intervenções psicológicas realizadas diretamente por profissionais.

A literatura, portanto, aponta para a importância da generalização sem transformar família e escola em substitutas do atendimento

psicológico. A função desses contextos é oferecer oportunidades para a criança utilizar habilidades em situações reais, favorecer a consistência das estratégias e permitir que profissionais acompanhem se os ganhos ultrapassam o ambiente estruturado da intervenção.

4.5. Síntese Crítica e Limitações das Evidências

Quando os resultados são analisados conjuntamente, observa-se convergência em três pontos. Primeiro, intervenções estruturadas podem favorecer habilidades sociais e aspectos específicos da cognição social. Segundo estratégias cognitivo-comportamentais apresentam evidências de benefício para determinados desfechos sociais e emocionais. Terceiro, a generalização dos resultados é condicionada pelo contexto e pelas características individuais da criança.

Também existem limitações importantes. Os estudos utilizam instrumentos diferentes, amostras com perfis variados e protocolos que não são equivalentes. Algumas pesquisas concentram-se em crianças com maior repertório verbal ou cognitivo, o que reduz a possibilidade de generalização para toda a população autista. Além disso, nem todos os resultados são avaliados em situações naturais, e a participação de pais ou professores pode variar de simples colaboração a componente estruturado da intervenção.

Outro cuidado diz respeito ao conceito de “habilidade socioemocional”. Como o termo reúne fenômenos diferentes, sua utilização sem subdivisão pode produzir conclusões excessivamente amplas. A presente revisão procurou reduzir esse problema separando comunicação social, reconhecimento emocional,

regulação emocional e participação social. Essa organização permite reconhecer avanços específicos sem transformar resultados parciais em uma afirmação de eficácia global.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada indica que intervenções psicológicas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças com TEA, especialmente em comunicação social, reconhecimento de emoções, cooperação, funcionamento social e regulação emocional. As evidências mais recentes também indicam que os efeitos variam conforme o tipo de intervenção, o perfil dos participantes, a duração do programa, o ambiente e a forma de avaliação.

Os resultados não sustentam a existência de uma técnica única capaz de produzir os mesmos benefícios para todas as crianças. Ao contrário, apontam para a necessidade de intervenções individualizadas, com objetivos funcionais, estratégias compatíveis com as características da criança e acompanhamento dos resultados em contextos próximos da vida cotidiana. Família e escola podem favorecer a generalização e a manutenção das habilidades, mas sua participação não deve ser tratada como garantia isolada de maior eficácia.

Do ponto de vista científico, permanecem necessárias pesquisas com amostras mais diversificadas, maior acompanhamento longitudinal e avaliação sistemática da transferência dos ganhos para situações naturais. Também são importantes estudos brasileiros que descrevam com maior precisão os componentes das

intervenções, sua fidelidade de aplicação e a percepção de crianças, famílias e profissionais sobre os resultados.

Por fim, a contribuição das intervenções psicológicas deve ser compreendida em uma perspectiva funcional e individualizada: ampliar possibilidades de comunicação, participação, autorregulação e autonomia, respeitando as singularidades da criança autista, em vez de estabelecer como objetivo central a simples adequação a padrões de comportamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Júlia Maria Giroto; **FREITAS**, Lucas Cordeiro. Habilidades sociais educativas de pais de crianças com autismo: revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 26, e234495, 2022. DOI: 10.1590/2175-35392022234495.

ALAHMARI, Fatimah S. et al. Effectiveness of social skills training interventions for children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *Saudi Medical Journal*, v. 46, n. 3, p. 226-237, 2025. DOI: 10.15537/smj.2025.46.3.20240788.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S47-S53, 2006. DOI: 10.1590/S1516-44462006000500007.

DEKKER, Vera et al. Social skills group training in children with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *European*

Child & Adolescent Psychiatry, v. 28, p. 415-424, 2019. DOI: 10.1007/s00787-018-1205-1.

LI, Dan et al. Emotion regulation interventions for autistic children and adolescents: a panoramic comparison through systematic review and network meta-analysis. Clinical Psychology Review, v. 127, 102764, 2026. DOI: 10.1016/j.cpr.2026.102764.

OLIVEIRA, Jessica; FINATTO, Mariele; SCHMIDT, Carlo. Intervenção implementada por pais e autismo: revisão dos estudos nacionais. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, e0274, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0274.

PAGE, Matthew J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, v. 372, n. 71, 2021. DOI: 10.1136/bmj.n71.

RICE, Linda Marie et al. Computer-assisted face processing instruction improves emotion recognition, mentalizing, and social skills in students with ASD. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 45, n. 7, p. 2176-2186, 2015. DOI: 10.1007/s10803-015-2380-2.

WEISS, Jonathan A. et al. A randomized waitlist-controlled trial of cognitive behavior therapy to improve emotion regulation in children with autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 59, n. 11, p. 1180-1191, 2018. DOI: 10.1111/jcpp.12915.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. Journal of Advanced Nursing, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.

WINNER, Michelle G. et al. Randomized comparative trial of a social cognitive skills group for children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, v. 54, n. 3, p. 208-216.e1, 2015. DOI: 10.1016/j.jaac.2014.12.005.

YOU, Xiao-Rui et al. Cognitive behavioural therapy to improve social skills in children and adolescents with autism spectrum disorder: a meta-analysis of randomised controlled trials. *Journal of Affective Disorders*, v. 344, p. 8-17, 2024. DOI: 10.1016/j.jad.2023.10.008.

¹ Discente do Curso Superior de Psicologia do Instituto FEST – Faculdade De Educação Santa Terezinha *Campus* Imperatriz. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Discente Professora Administradora, Advogada, Psicóloga e Teóloga. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão e Legislação Tributária. Especialista do Curso de Psicologia do Instituto FEST – Faculdade De Educação Santa Terezinha *Campus* Imperatriz. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)