

# Fatores socioculturais como potencializadores das amizades de crianças com autismo

Sociocultural factors as enhancers of friendships of children with autism

Camila Sena Valle<sup>1</sup>; Gabriela Mietto<sup>2</sup>

DOI: 10.51207/2179-4057.20240013

## Resumo

Os fatores sociais e culturais são fonte do desenvolvimento humano. A mediação do outro, para a Teoria Histórico-Cultural, é extremamente importante para a significação de fatores externos para a pessoa. A relação de amizade é um fenômeno social que traz diversos benefícios para a vida de todos, e quando se trata das amizades de crianças com autismo é necessário ter atenção para diferentes formas de se relacionar, comunicar e de necessidades de apoio. Pretende-se discutir como a mediação do outro em ambiente escolar pode favorecer, ou não, o desenvolvimento e manutenção de amizades de crianças com autismo. Sobre este tema foram ouvidos os relatos de duas crianças de 6 e 7 anos de idade com este diagnóstico, dos seus possíveis amigos (indicados em seus discursos), de seus pais e das suas educadoras. Foi encontrado no discurso dos participantes que o ambiente escolar é o principal meio onde as crianças com autismo podem fazer amizades e que encontros fora da escola colaboram com a manutenção desses vínculos, sendo a brincadeira a principal atividade para formação e manutenção das amizades. As famílias das crianças com autismo relatam que recaí sobre elas maior esforço para que os encontros fora da escola ocorram. As crianças com autismo apresentaram autorreflexão sobre suas características que precisam ser consideradas pelos pretendidos amigos. Quanto à mediação do outro, no campo pedagógico, observa-se uma prática muito instrucionista que não atende adequadamente aos propósitos dos vínculos de amizade.

**Unitermos:** Amizade. Crianças. Autismo. Teoria Histórico-Cultural.

## Summary

Social and cultural factors are the source of human development. The mediation of the other, for Historical-Cultural Theory, is extremely important for the meaning of external factors for the person. Friendship relations are a social phenomenon that brings many benefits to everyone's lives, and when it comes to the friendships of children with autism, it is necessary to pay attention to different ways of relating, communicating and supporting needs. The aim is to discuss how the mediation of others in a school environment can favor, or not, the development and maintenance of friendships in children with autism. On this topic, reports were heard from two children aged 6 and 7 years old with this diagnosis, their possible friends (indicated in their speeches), their parents and their educators. It was found in the participants' speech that the school environment is the main environment where children with autism can make friends and that meetings outside of school help maintain these bonds, with play being the main activity for forming and maintaining friendships. Families of children with autism report that more effort is placed on them to ensure that meetings outside of school occur. Children with autism presented self-reflection about their characteristics that need to be considered by would-be friends. Regarding the mediation of others, in the pedagogical field, there is a very instructional practice that does not adequately meet the purposes of friendship bonds.

**Keywords:** Friendship. Children. Autism. Cultural-Historical Theory.

Trabalho realizado no Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Camila Sena Valle - Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. 2. Gabriela Mietto - Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

## Introdução

O tema da amizade tem ganhado interesse na literatura especializada dos campos da psicologia e educação dos últimos anos. Ainda que de maneira modesta, tais estudos (Adams & Quinones, 2020; Daugherty, 2019; Finke, 2016; Merizio & Rossetti, 2017; Petrina et al., 2014; Valle & Ribas, 2021), desenvolvidos a partir de métodos e perspectivas teóricas variadas, indicam a importância de se avançar na compreensão deste fenômeno tão observado no cotidiano das interações sociais, nos mais variados momentos do desenvolvimento. No entanto, o tema da amizade merece holofotes especiais tratando-se de crianças com características neurodivergentes, como o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por um lado, os manuais de diagnóstico costumam indicar as peculiaridades das interações sociais e da comunicação das pessoas com TEA como característica fundamental para a definição do quadro psíquico, critérios expressos na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014), geralmente sugerindo déficits de interação social ou comunicação. Por outro lado, estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural (Baker-Rogers, 2018; Valle & Ribas, 2021 e Vigotski, 2021) chamam a atenção para condições diferenciadas de socializar e comunicar, o que pode acarretar maneiras diferentes de fazer e manter amigos.

O levantamento bibliográfico sobre amizade e autismo de Petrina et al. (2014), e também o mais recente de Valle (2023), apontam que os estudos realizados para compreender esta interface temática são prioritariamente de metodologia quantitativa, de abordagens da psicologia comportamental, onde se parte de um entendimento conceitual do que seria amizade baseado nas vivências de crianças típicas, por exemplo em Dovgan e Mazurek (2019), Azad et al. (2017) e Bottema-Beutel et al. (2019). O que pode, de maneira geral, durante a análise das informações, ter focado déficits comportamentais das crianças com autismo, ao invés de explorar a diversidade de comportamentos, maneiras de ser e

agir diferentes e avançar teoricamente no conceito de amizade incluindo a perspectiva e vivências de crianças atípicas.

Ainda, essas duas revisões de literatura (Petrina et al., 2014; Valle, 2023) evidenciam a necessidade de ampliação da amostra das crianças com autismo nas pesquisas, pois em sua maioria eram meninos com alta capacidade intelectual e acima de 6 anos, além de não priorizarem observação no ambiente natural das crianças, utilizando de outras ferramentas de pesquisa. Nenhum dos estudos se baseou na Teoria Histórico-Cultural. Na revisão de Valle (2023), dos 15 artigos encontrados, 6 consideraram a perspectiva da família, 3 dos professores e 8 das crianças.

Pretende-se com este artigo avançar no campo de compreensão da interface crianças com autismo e amizades, apresentando resultados empíricos que advém de metodologia qualitativa e da Teoria Histórico-Cultural, através de diferentes perspectivas, ampliando a amostra de participantes, incluindo crianças de diferentes gêneros. Ao abordar a interação de crianças com TEA na perspectiva Histórico-Cultural, partimos do princípio de que os discursos dos participantes do estudo têm condição de trazer à discussão concepções de fatores sociais e culturais que podem funcionar como potencializadores de amizades destas crianças e, conseqüentemente, como promotores de seu desenvolvimento.

### Fatores Sociais, Culturais e Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano como um processo de interação dos fatores biológicos, orgânicos, sociais, culturais e históricos vivenciados pela pessoa, com ou sem deficiência e/ou transtornos. Os contextos sociais e culturais são considerados fontes centrais deste desenvolvimento (Adams & Quinones, 2020; Vigotski, 2021), em que a interação com outras pessoas ocupa uma função crucial na transformação de funções psicológicas básicas em funções psicológicas superiores.

Pela mediação de outras pessoas o processo de significação torna-se ativamente internalizado ou apropriado pelo indivíduo: as funções psicológicas

complexas aparecem primeiramente, para depois se tornarem funções individuais do comportamento da pessoa (Vigotski, 2018).

Para Adams e Quiñones (2020), a mediação do outro, no contexto da criança, afeta a maneira como ela aprende e se desenvolve e pode interferir na natureza de suas amizades, fenômeno importante para o desenvolvimento humano. Neste sentido, as autoras criticam práticas institucionais que não favorecem nem priorizam interações entre as crianças e que estejam atentas apenas à relação estabelecida entre o professor e aluno. Ressaltam que o ensino não deve ser visto apenas pelo prisma da instrução, mas deve ser construído na interação social e coletiva, em momentos interativos que possam viabilizar a construção de amizades.

As autoras sugerem, ainda, que a prática pedagógica favorecedora da amizade deve criar ambientes facilitadores para a interação social e amizade, gerar abertura de oportunidades para aprendizado das sensibilidades morais durante as interações, elaborar momentos que privilegiam brincadeiras livres sem adultos, gerar condições de apoio emocional para fortalecer e valorizar as relações entre as crianças, observar emoções expressas pelas crianças (o que dizem e o modo como se comportam), e capacitar os docentes através de espaços teóricos formativos sobre a temática.

### **Amizade, Transtorno do Espectro Autista e Teoria Histórico-Cultural**

O desejo por estreitar os laços sociais construindo e mantendo amizades está presente em pessoas com autismo. Pessoas com este quadro diagnóstico por vezes se sentem desconfiadas quanto à efetividade de suas relações, pois fica subentendido que a maneira mais adequada e confiável para fazer e manter amizades é através de jeitos de ser e habilidades de pessoas o desenvolvimento típico (Baker-Rogers, 2018).

De maneira semelhante, Valle e Ribas (2021) discutem que a criança com autismo pode se comunicar e interagir de maneiras não convencionais, como se aproximar, observar seus pares, observar o uso do brinquedo pelo outro. É necessário

reconhecer as diversas maneiras de comunicação e interação para uma compreensão adequada deste estilo de desenvolvimento, que não se restrinja à observação da disfuncionalidade da criança.

Estudos como o de Garcia (2005) informam que as crianças com autismo, geralmente, quando comparadas a crianças de desenvolvimento típico, sentem mais dificuldade para iniciar, desenvolver e manter amizades de longo prazo, e a escola é o meio principal de se fazer amizades. O cotidiano da criança com autismo pressupõe que as demais pessoas estejam atentas e disponíveis para realizarem novas formas de interação, trocarem experiências culturais, aproximarem-se com empatia, aceitarem o unusual e, assim, produzirem caminhos alternativos e favorecedores ao seu desenvolvimento biopsicossocial (Valle & Ribas, 2021).

No entanto, Finke (2016) indica que é importante que as interações entre crianças não dependam sempre de uma mediação de um adulto, o que vai ao encontro dos estudos de Adams e Quiñones (2020): a exploração livre é um dos principais momentos para jogos imaginários, além de favorecer que as crianças aprendam mais sobre valores e atitudes quando os adultos não estão ao lado.

O desenvolvimento cultural pode ser considerado como o principal caminho para compensar a deficiência, o que por vias biológicas não foi possível, por promover obstáculos no desenvolvimento e romper o equilíbrio normal (Vigotski, 2021). Dessa forma, o desenvolvimento cultural impulsiona caminhos alternativos, substituindo e superpondo funções, conduzindo o desenvolvimento para um novo sistema de equilíbrio. Entendendo a relação de amizade como parte do desenvolvimento cultural, compreende-se que é um fenômeno que também pode proporcionar caminhos alternativos para compensar algo que por vias biológicas não foi possível, como no caso de crianças com autismo.

### **Objetivo**

Compreender como a mediação do outro em ambiente escolar pode favorecer, ou não, o desenvolvimento e manutenção de amizades de crianças com autismo.

## Método

Foi realizado Estudo de Caso, recorte de uma pesquisa mais ampla, com base na metodologia qualitativa e com uso da Teoria Fundamentada nos Dados (Creswell, 2014), para elaborar uma explicação geral sobre amizades de crianças com autismo a partir da visão delas.

Inicialmente, foi feito um estudo exploratório em uma escola, com a observação de três aulas completas por dia, durante três dias da mesma semana, totalizando no mínimo 9 horas de observação por dia, visando selecionar os momentos mais propícios de interações das crianças. Após a realização do estudo exploratório, foram realizadas: (1) conversação com as duas crianças com autismo e seus possíveis amigos; (2) entrevistas com os pais das crianças com autismo, com a professora regente, com duas professoras auxiliares, com uma estagiária; 3) observações em momentos de interação livre e de aulas, com duração de 12 semanas e frequência entre uma e duas vezes por semana, por um período de uma a quatro horas por dia. Neste artigo serão analisadas as entrevistas dos participantes e as observações da pesquisadora anotadas em diário de campo.

O estudo atendeu a todas as normas éticas brasileiras para a realização de pesquisas com seres humanos na área de Ciências Humanas e Sociais (CONEP, MS, Resolução 510/2016). Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, parecer número 4.923.830. Os nomes dos participantes e da escola foram mantidos em anonimato.

## Contexto

A pesquisa foi feita em um período de retorno às aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19, no qual havia algumas restrições sanitárias recomendadas pela Organização Mundial de Saúde, como distanciamento social, menor número de crianças por turma, evitar compartilhamento de objetos pessoais, uso contínuo de máscara facial. A escola foi escolhida por amostra de conveniência, pertence à rede privada de ensino em Brasília, Brasil, atende alunos da educação infantil ao ensino médio.

## Participantes

Participaram desta pesquisa 6 crianças; os seus responsáveis, a professora regente, duas professoras auxiliares e uma estagiária. Dentre as crianças, relatadas por nomes fictícios, duas tinham diagnóstico de TEA (crianças focais deste estudo) e estavam matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental I, pertencentes a uma classe de ensino regular que atende à perspectiva da Educação Inclusiva. Manuela estava com 7 anos de idade com diagnóstico de TEA, e Bernardo, com 6 anos de idade, com diagnóstico de TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades e/ou Superdotação (AH/SD). As demais crianças participantes – Giulia, Marcela, Gabriela e Caio – eram colegas de turma, selecionadas por atenderem ao critério de proximidade das duas crianças focais da pesquisa.

Na época da pesquisa, Manuela estava na escola havia oito meses e cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma turma inclusiva com outra criança também com diagnóstico de autismo e seus pares com desenvolvimento típico, totalizando 22 alunos. Durante seu curso de vida, Manuela já teve atendimentos de homeopatia, terapia ocupacional, mas no momento se encontrava apenas na fonoterapia e psicoterapia, para auxiliar com a aprendizagem e questões sociais e emocionais. Para os pais, a Manuela é uma menina que gosta e quer interagir, mas precisa de mediação. Ela é carinhosa, gosta muito de brincar de bonecas, se comunica oralmente, porém utiliza frases aparentemente fora de contexto e repetitivas em vários momentos. Ela entende bem os comandos dos professores e colegas, mas ainda está aprendendo a controlar seus impulsos.

Os pais de Bernardo relataram sobre sua excelente memória e o gosto por seguir sequências e inflexibilidades cognitivas. Tem conhecimentos profundos nos assuntos de interesse desde pequeno. O seu diagnóstico foi concluído durante o curso da pesquisa com uma neuropsicóloga que indicou o TEA com AH e TDAH, os outros profissionais anteriores apenas apontavam a suspeita. Para os pais, Bernardo é uma criança alegre, ativa, sociável, com hiperfocos que se alternam e duram muito tempo,

gerando um desgaste em suas relações. Ele brinca com outras crianças, mas em momentos se isola e assiste vídeos no celular sozinho. Os pais acreditam que ele se cansa de interações barulhentas e agitadas, além de ter dificuldade de entender coisas subjetivas e entender coisas de forma literal.

As colegas de turma da Manuela, que participaram deste estudo, que interagem e eram mais buscadas por ela, foram nomeadas como Giulia, Marcela e Gabriela. Coincidentemente, eram todas do sexo feminino. A Gabriela é uma menina que convida a Manuela para brincar bastante, quase sempre que a Manuela está sozinha ela vai atrás para convidar para fazer algo juntas, tem uma boa comunicação, é simpática, extrovertida e paciente. A Marcela é muito amiga da Giulia, fazem parte de um grupo na turma de meninas que brincam sempre juntas de bonecas e de “mamãe e filhinha”, algo de interesse da Manuela. Marcela é mais acolhedora e paciente, mas não convida muito a Manuela para brincar quanto a Gabriela, assim como a Giulia também não. Por sua vez, a Giulia é uma menina que Manuela procura bastante, e que a mesma mais bate quando tem episódios impulsivos na escola.

Foi nomeado como Caio a criança que mais interagia e era buscado pelo Bernardo. O Caio é um menino que fala baixo, tem interesses de brincadeira e de conversa parecidos com os do Bernardo, é delicado e respeitoso com os colegas, tem uma boa comunicação, introvertido, além de não ter muito contato físico ao interagir com outras crianças. Todas as crianças eram da mesma turma.

Também foram participantes o casal de pais de Bernardo e de Manuela. Os pais do Bernardo são casados, moram juntos e possuem uma filha mais nova que ele. Os pais da Manuela são casados, moram juntos e possuem um filho mais velho que ela. Em relação às educadoras participantes da pesquisa, foram a professora regente das crianças, que é a mesma para todos, as duas professoras auxiliares da turma e a estagiária que é para acompanhamento exclusivo da Manuela, para auxiliá-la no cotidiano da escola com comportamentos e também questões pedagógicas.

## Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Foram realizadas sessões de conversação semiestruturada com as crianças com TEA e as que interagem mais com elas. A escolha das crianças possíveis amigas da criança com TEA foi feita pela pesquisadora em conjunto com as educadoras, pois percebiam maior interação demonstrada pelo tempo que brincavam juntas durante as aulas e momentos livres. A conversação foi feita individualmente para que fosse possível obter mais detalhes, proporcionar maior sentimento de segurança e sigilo e evitar a exposição das crianças. Todas as conversações foram orientadas por um roteiro semiestruturado (Apêndice A) e gravadas em vídeo e áudio. Para facilitar a mediação entre a pesquisadora e os participantes, foi utilizada uma folha de papel, contendo a foto de todas as crianças.

Com a participante Manuela foram feitos dois momentos de coleta de informações, pois o primeiro foi analisado pela pesquisadora como não satisfatório para obter as informações que necessitava, ela não manteve um diálogo e nem expressou de outras maneiras. No segundo momento também foram utilizadas bonecas para conduzir uma brincadeira envolvendo personagens que seriam possíveis amigos. A seleção de bonecas se deu pela familiaridade que Manuela tinha com aqueles brinquedos, além de fazerem parte de sua rotina cotidiana, deixavam-na socialmente mais confortável. A abordagem de interação da pesquisadora com a criança foi mudando para favorecer o processo de construção das informações.

O objetivo desses encontros foi o de compreender quem as crianças identificavam como amigos, como era essa relação que caracterizavam como amigadas, o que faziam juntos, se precisavam de ajuda dos adultos para fazerem amigos ou não, como seria essa ajuda e, também, conhecer outros tópicos que surgissem durante a conversa.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice B) com cada casal de pais das crianças com TEA, por videochamada gravada, via plataforma gratuita e *online*, com duração média de 70 minutos. Já com as educadoras, as entrevistas foram

realizadas presencialmente, gravadas em áudio com auxílio do gravador de voz do celular, também com a frequência de uma vez com cada uma, guiadas por roteiro semiestruturado (Apêndice C) igual para todas as profissionais, com duração média de 52 minutos.

O intuito da conversa com esses adultos foi o de favorecer o diálogo sobre a amizade infantil e para compreender melhor o contexto de relações da criança dentro do ambiente escolar e familiar, buscando identificar se possuíam amizade, como se iniciava, como se mantinha e se como se caracterizava. Também, qual era, na visão deles, o papel do adulto na escola e em casa na condição de mediador da amizade entre crianças, a diferença entre uma amizade e outra relação com colegas e se acreditavam na possibilidade das crianças foco do estudo terem algum(a) amigo(a).

### **Análise das informações**

A análise temática (Barbato et al., 2016) da conversa com as crianças foi feita a partir da escuta minuciosa e repetidas vezes das situações videogravadas. As informações foram organizadas a partir da transcrição de cada resposta compondo uma tabela, com as perguntas colocadas no topo das colunas e o registro do nome fictício de cada participante na primeira linha, para uso particular de análise da pesquisadora. A partir desta etapa foram identificados os sentidos e significados que os participantes apresentaram para os seguintes temas: indicação de seus melhores amigos; diferença entre colegas e amigos; o que caracteriza uma amizade; como fazem amizades.

Os áudios das entrevistas dos pais e das educadoras foram ouvidos inúmeras vezes e analisados tematicamente de maneira adaptada à psicologia (Barbato et al., 2016). Foram transcritos os trechos que convergem ao objetivo deste estudo para uso particular durante a análise da pesquisadora e utilizados para formar uma figura que sintetiza as informações, que será apresentada posteriormente.

O diário de campo da pesquisadora foi utilizado de forma complementar selecionando trechos que potencializam a análise das informações sobre como

o ambiente escolar e a mediação do outro podem favorecer, ou não, para o desenvolvimento e manutenção de amizades de crianças com autismo. Esses trechos registrados no diário foram colocados em um documento digital de uso particular da pesquisadora, tendo sido utilizados ao longo da discussão, complementando e refinando os resultados.

Os resultados encontrados foram discutidos à luz da literatura existente, citada anteriormente.

## **Resultados**

A partir da análise das sessões de conversação com as crianças, enfatizando suas opiniões e vivências, identificamos elementos semânticos que agrupados por critérios de significado e sentido, formaram quatro temas: indicação de seus melhores amigos; diferença entre colegas e amigos; o que caracteriza uma amizade; como fazem amizades.

Sequencialmente, em relação às entrevistas com as educadoras e pais, além das anotações do diário de campo da pesquisadora, elaboramos uma figura com a síntese das informações e correspondência de informações com a literatura existente. A síntese apresentada na figura foi feita direcionada ao objetivo deste artigo. Essa escolha de apresentação do resultado deve-se à escassez de referências teóricas sobre amizade de crianças com autismo para utilizar na análise das informações e, também, como prevê a Teoria Fundamentada nos Dados, a interface constante entre pesquisadora e ato de pesquisa amparou a construção dos dados e análise de informações, produzindo uma explicação geral sobre como o ambiente escolar e a mediação do outro favorecem o desenvolvimento de amizade de crianças com autismo (Creswell, 2014).

A apresentação dos resultados está organizada em duas partes: resultados a partir da conversação com as crianças e resultados a partir das entrevistas com os adultos.

### **Resultados a partir da conversação com as crianças**

Em relação ao discurso das crianças participantes e ao tema definido como “Indicação de

Seus Melhores Amigos”, identificamos que todas as crianças, sem exceção, indicaram e nomearam quem eram seus amigos e também, quem eram seus melhores amigos. Bernardo e Gabriela indicaram, inclusive, quem não era seus amigos. Chama atenção que Gabriela indica que Bernardo e outros três colegas não são seus amigos, mas Bernardo indica que todos são seus amigos, menos dois colegas de turma (mas não menciona Gabriela como não amiga, ou seja, não há reciprocidade na relação destas duas crianças). Caio indica nominalmente que Bernardo é seu amigo, além de outra criança que mora em seu condomínio residencial. Em relação às meninas, Giulia indica Marcela, Manuela, Gabriela e outras 5 crianças da turma como suas amigas.

Ao tratar do segundo tema, intitulado “Diferença entre colegas e amigos”, apenas Caio disse não saber esta diferença. As demais crianças trazem ao discurso a relevância do brincar junto: Bernardo relatou que os colegas são os que assistem aula juntos, enquanto os amigos, são os que brincam juntos e os melhores amigos aceitam as suas brincadeiras; para Giulia, “os amigos não falam coisas que ela não goste”; Marcela defende que são pessoas especiais para o outro, são legais, brincam e escolhem a brincadeira enquanto Gabriela defende que amigos sempre dizem sim e brincam de várias coisas.

A centralidade da brincadeira permanece em relação ao tema “O que caracteriza uma amizade”, em que todas as crianças descreveram atividades e cenários em que esta atividade está presente, definindo o que os amigos fazem juntos. Para Bernardo, os amigos brincam no parque, também pelas ideias que ele tem e permitem as mudanças de regra que ele propõe. Caio reitera esta opinião, informando que costuma brincar do que Bernardo gosta e cria, já com outro amigo, ao contrário, criam juntos a brincadeira. As meninas indicaram muitas brincadeiras que compartilham, citando pique-pega e esconde-esconde, como atividades de regra e outras que envolvem mais os aspectos de imaginação como mamãe e filhinha, boneca, carrinho. Para Gabriela, a amizade aumenta quando chama a criança para brincar, dá ou empresta um brinquedo. Para os participantes, na escola, os momentos em que a

amizade se manifesta seriam: nas brincadeiras no parque, no gramado, na saída da aula (porque brincam), aula de pensamento computacional, quando sentam juntos nas aulas.

Em relação ao tema 4 – Como fazem amizades – os participantes se posicionaram da seguinte forma: Bernardo gostaria de ajuda dos adultos para fazer amizade e considera que a pandemia alterou o seu jeito de fazer amizades, que passou a ser diferente dos demais; Caio gostaria de ajuda, mas não sabe como e relata que costuma convidar outras crianças para brincar e, assim, constrói amizades; Giulia relata que gostaria da ajuda de adultos para fazer amizades e que eles poderiam dizer ‘não tem problema fazer amizades com pessoas que a criança não gosta’ – e embora sinalize este pedido de ajuda, diz que o seu jeito de fazer amigos não é diferente dos demais; Marcela, Gabriela e Manuela dizem não precisarem de ajuda de adultos para fazerem amizade. Para Gabriela, a única criança que precisa de ajuda dos adultos para isto seria Bernardo, porque ele tem menos amigos. Marcela e Gabriela informam que suas formas de fazerem amigos é diferente; Marcela relata que convida as crianças para brincar e Gabriela destaca que conversa, brinca e flexibiliza regras.

Durante a conversação mediada por uma brincadeira com bonecas, a Manuela deu o nome de Gabriela e Marcela as suas bonecas, que, na história, encenavam uma brincadeira no parque.

Em relação à ajuda do outro, foi percebido que a maioria das crianças disse não querer ou não precisar de ajuda para fazer amigos. Porém, os que declararam necessidade desse suporte destacaram a resolução de conflitos como o momento em que mais precisavam de ajuda. Já sobre o ambiente propício para fazer amizade, o parque e os momentos que podiam interagir livremente receberam destaque pelas crianças. É importante pontuar que eles percebiam haver diferentes maneiras de fazer amizades entre as crianças da turma, mas foram unânimes as respostas que atribuíram à brincadeira como momento ideal para fazerem amigos.

Pode-se perceber que para as crianças há uma diferenciação entre amigos e melhores amigos,

sendo os melhores amigos considerados por eles como mais especiais e que brincam juntos quando há convite. Nos relatos das crianças fica evidente que tanto a Manuela quanto o Bernardo possuem amizade recíproca, com a Manuela tendo melhores amizades com a Gabriela e Marcela, e o Bernardo com o Caio.

Analisando minuciosamente as respostas das crianças, é possível perceber algumas características particulares na maneira de manter e fazer amizades de Manuela e Bernardo. Na fala de Bernardo ao se referir a colegas que não participaram do estudo e que disse não serem amigos dele, aponta para que escolher uma criança, nomeá-la como amiga, brincarem juntas, seguirem regras na brincadeira demonstravam ser critérios muito importantes. Caio comentou que por vezes Bernardo diz que não é possível brincar de pique pega assassino quando ele tem interesse de brincar de outra coisa, e o jeito de Caio lidar com essa situação é de primeiro brincar do que Bernardo propõe para que, posteriormente, ele aceitasse brincar de pique pega assassino.

Já sobre Manuela, Bernardo pontuou que o jeito dela fazer amigos era diferente por ela não bater mais nos colegas como costumava fazer antes, ainda que conversar com ela, criar momentos diferentes com outros alunos, dar espaço e presentear-la com adesivos eram requisitos importantes para ajudá-la a fazer amigos. Giulia disse que embora Manuela não fosse a sua melhor amiga, por ela dar abraços e a atitude de não ameaçar o término da amizade justificava ela considerar amiga, ainda que o jeito de Manuela fazer amigos era batendo ou, na maior parte das vezes, dando abraços nos colegas. Gabriela tem uma opinião diferente, para ela o jeito de Manuela fazer amigos era construir algo, mostrar para os colegas, ficar perto deles para lhe darem atenção, assim como ela mesma fazia.

Gabriela relatou que ela e Manuela se aproximaram, por ela mesma propor brincadeiras para acalmar a atual amiga nas situações de nervosismo, diferentemente das outras crianças que, por vezes, quando Manuela ficava nervosa não lhe tratavam bem. Por fim, outro relato que mostra um pouco a maneira de Manuela de se relacionar é o da Marcela, ao pontuar que o que mais gostava em Manuela era

a atitude dela em segui-la por onde andava e querer ficar na frente dela na fila.

## Resultados a partir das entrevistas com os adultos

A partir da análise das entrevistas com os pais e educadoras, foram separados trechos com duas temáticas: (1) influência do ambiente no processo de desenvolvimento e na manutenção da amizade; e (2) o papel dos educadores escolares e dos pais para o processo de desenvolvimento e manutenção da relação de amizade. A partir da análise das informações através de todas as fontes, foi produzida a Figura 1, que ilustra a síntese dos dados. No entanto, considera-se que os resultados fazem parte de um todo, de uma unidade, assim como foi analisado e discutido.

Nos itens em que há referência, significa que a informação encontrada coincide com o que foi dito anteriormente na literatura citada.

O tema 1 não estava no roteiro de entrevista semiestruturada, porém durante as falas, principalmente dos pais, foi observado que havia uma temática importante e que convergia com os objetivos da pesquisa, então foi considerado como um tema adicional. Sobre esse assunto, as famílias destacaram um sentimento de falta de aproximação entre as famílias das outras crianças, e da promoção de eventos escolares e não escolares que favorecessem essa aproximação. Ainda, as professoras mencionaram que não observam acontecer com o Bernardo e a Manuela de irem para a casa de colegas da turma, o que poderia facilitar as amizades, assim como é de costume ocorrer com outras crianças.

Já sobre o tema 2, os entrevistados falaram sobre funções diferentes e semelhantes dos educadores e dos pais para o processo de desenvolvimento e manutenção da relação de amizade. Em relação ao papel dos educadores, as respostas foram em torno de mediar para que crianças brincassem juntas, conhecessem novas crianças e tivessem oportunidade de fazer novas amizades, com exemplos de: mediar para não deixarem uma criança sozinha, pedindo para outra criança chamá-la para brincar; falar para brincarem com uma criança específica para eles poderem ter oportunidade de conhecer outras coisas

interessantes; trocar pessoas de um grupo, ou atividades, para terem interação com outras pessoas; mediar conflitos; pensar em soluções alternativas.

Já os pais, para as professoras, eles teriam o papel de conversar com os filhos, por exemplo: instruir os filhos sobre as particularidades de comportamentos das crianças neurodivergentes da sala; dialogar e auxiliar a lidar com as coisas boas e com as frustrações, conversar sobre o cuidado com o outro, do carinho, não apenas punir; e instruir e incentivar a manter um ciclo de amizade e entender que conflitos são normais. Para os pais, o papel deles é de ter iniciativa de chamar outros pais para irem na casa deles, frequentarem a casa de pessoas que tenham filhos em idades parecidas, buscando mediar as interações, se necessário.

As funções em comum entre pais e educadores que apareceram com maior frequência e em comum entre esses dois grupos foram: proporcionar o encontro com outras crianças, mediar interações e agir como pessoa de referência para as crianças

se espelharem. Porém, outras respostas significativas enfatizaram a importância dos adultos no geral: estabelecer diálogos com as crianças sobre as características de uma criança neurodivergente; orientarem que não revidem comportamentos indesejáveis vindo da criança com autismo; promoverem possibilidades de brincadeiras juntos, inserindo o outro no ciclo de amizade; enaltecer e mostrar para outras crianças qualidades da criança com autismo; explicar que todas as crianças demandam atenção, mas às vezes, diferenciada, para que as crianças sentissem necessidade de acolher e aproximar o outro de forma natural.

## Discussão

### Influência do ambiente escolar para o processo de desenvolvimento e manutenção de uma relação de amizade

Analisando as informações dos relatos das crianças e também a dos familiares/profissionais (Figura 1),

Figura 1

Esquema sobre como a mediação do outro e o ambiente escolar favorecem o desenvolvimento da amizade



Nota. Dados da pesquisa ampla de Valle (2023)

conclui-se que para Manuela e Bernardo o ambiente escolar é um meio principal para se fazerem amigos, como também visto em Garcia (2005). Nas falas das crianças, na conversação feita com elas, foram destacados majoritariamente nomes de amigos que eram da escola, apenas Caio mencionou um amigo fora da escola. De forma semelhante, na fala dos pais, ao identificar os amigos de seus filhos, a maior parte era da escola. A maneira que os pais de Manuela identificavam quem eram os possíveis amigos dela era através da nomeação de suas próprias bonecas com nomes de crianças, em sua maioria da escola atual ou antiga, assim como ela mesma nomeou na conversação.

O contato fora da escola foi pontuado pelos pais e educadores como algo que fortalece o vínculo entre crianças, podendo favorecer a amizade. No entanto, as educadoras mencionaram sobre os convites para se encontrar fora da escola não acontecia com o Bernardo e a Manuela, mas com outras crianças sim. O que vai de encontro com a informação trazida pelos pais dessas duas crianças sobre se esforçarem bastante para que as crianças tenham um ciclo social fora da escola, tanto convidando amigos para irem a suas casas quanto indo na casa de pessoas que possuem crianças, mas que tinha que ser um esforço deles e não algo natural.

Esse dado vai ao encontro com os de Petrina et al. (2014) de que crianças com autismo encontram menos outras crianças fora da escola. Esse esforço unilateral das famílias das crianças com autismo poderia ser amenizado com encontros promovidos pela escola que favoreçam a aproximação entre famílias. Assim como foi mencionado pelos pais participantes e visto em Daughrity (2019). Foi relatado pelos pais do Bernardo um sentimento de falta de comunidade. O contexto da pandemia de COVID-19 pode ter influenciado os poucos momentos de interações entre famílias oportunizadas pela escola. Em contrapartida, o relato dos pais do Bernardo não foi enviesado por esse contexto por ele estudar nessa escola há anos.

Percebe-se, então, que é necessário dar uma importância ainda maior ao promover práticas nas quais a amizade dentro da escola seja considerada

como uma forma de inclusão para as crianças com autismo, pois é o local no qual a maior parte das interações de amizade delas ocorre. Não obstante, de maneira conjunta, práticas que promovam a comunidade escolar, como a participação das crianças e das famílias de maneira mais ativa na escola, favorecem o fortalecimento de vínculo entre os envolvidos, maiores chances de transpor a relação afetiva para fora da escola, além do sentimento de apoio para os pais Daughrity (2019).

Assim como em Merizio e Rossetti (2017) e Adams e Quinones (2020), a presente pesquisa evidenciou que a brincadeira é o principal caminho para a formação e manutenção das amizades das crianças, o que destaca a importância de estar presente no dia a dia das crianças. De maneira mais específica, foi relatado pelas próprias crianças que elas consideraram as brincadeiras no parque e gramado com brinquedoteca como mais favoráveis para fazer amizades, ou seja, de brincadeira livre. Já as educadoras, em suas falas, pontuaram sobre o uso de objetos de interesse dos colegas facilitar o início e duração das interações.

O Bernardo e a Manuela utilizam de diferentes recursos para fazer e manter amizades, como visto na conversação e entrevistas, e podem ser favorecidos com diferentes auxílios para ser evidenciado o que cada um possui de melhor, bem como aperfeiçoar determinadas habilidades, para terem práticas inclusivas mais efetivas. Na inclusão é importante considerar as particularidades de cada criança com autismo (Valle & Ribas, 2021).

Por exemplo, para o Bernardo, é importante que a escola considere propiciar momentos em que ele interaja com menos crianças por vez e sem muito barulho, também que ele possa ser visto pelos outros através de sua liderança, criatividade e temas de interesse. Já para Manuela, é necessário considerar a mediação do outro para iniciar e manter algumas brincadeiras, ter em alguns momentos brincadeiras estruturadas pela educadora e com uma duração curta de tempo, por conta da sua dificuldade de atenção prolongada. Além de estimular que outras crianças percebam seus pontos de destaque, através de um planejamento de algo que mostre suas trocas

afetivas, propostas de brincadeiras em grupo que considerem seu jeito particular de brincar e propiciar mais brincadeiras com objetos/brinquedos.

Por fim, não foi observada uma prática pedagógica construída na prática social e coletiva, e sim de modo instrutivo. Esse é um ponto importante, pois para Adams e Quinones (2020) é importante dar atenção à relação estabelecida entre educadores e alunos, pois o ensino interativo propicia o desenvolvimento de amizades. No entanto, não foi possível aprofundar nesse tema neste estudo; sugere-se que futuros estudos possam fazê-lo.

### **Mediações dos educadores, dos pais e/ou de outras crianças, como favorecedoras do processo de desenvolvimento e manutenção de uma relação de amizade**

A mediação do outro foi um dos fatores sociais e culturais que recebeu grande destaque na pesquisa como parte essencial da inclusão e podendo propiciar o desenvolvimento e manutenção de uma relação de amizade no ambiente escolar, em especial a mediação das educadoras, que recebeu ênfase em Adams e Quinones (2020), pelos entrevistados da pesquisa e pesquisadora.

Pode-se discutir que as crianças, em sua maioria, não querem ou não precisam de ajuda para fazer amigos. Com exceção de Bernardo e Giulia, que disseram sobre mediação do adulto ser interessante em momentos de resolução de conflitos e ajuda a conversar e iniciar amizades com crianças que não são amigas. Já nas falas das educadoras e dos pais, sintetizadas na Figura 1, observa-se que as mediações receberam grande destaque e de maneira similar, considerando a função do adulto no geral ser importante para mediar as interações das crianças e agir como pessoa de referência para as crianças se espelharem.

Ainda sobre o papel de todos os adultos sobre o auxílio no processo de desenvolvimento e manutenção da amizade, recebeu destaque dos adultos entrevistados que é necessário proporcionar o encontro das crianças, estimulando o convívio fora da escola, em seu meio social, e de incentivarem o convite de brincadeira entre elas. Também, de

valorizar e deixar evidente para outras crianças as características positivas que a criança com autismo têm, destacando que todas as pessoas possuem dificuldades e necessidades de apoio mesmo que diferentes, para que haja um interesse natural de aproximação e acolhimento entre crianças.

Segundo Adams e Quinones (2020), a mediação nesse momento de interação social é importante porque pode afetar a maneira como a criança aprende e se desenvolve. A partir do que foi observado pela pesquisadora, discute-se que para auxiliar de maneira mais específica os dois participantes da pesquisa com autismo as mediações do outro sejam voltadas principalmente para ajudarem: (a) a se comunicar (uso de linguagens verbais ou não e compreensão literal e subjetiva); (b) com as flexibilidades cognitivas em regras e outros jeitos de brincar; (c) com negociações; (d) a brincar, a iniciar interações e pensar em alternativas de brincadeira que favoreçam a criança com autismo a exercer um papel, porém que não exija atenção prolongada; e (e) a estimular a criatividade e imaginação durante as brincadeiras. De maneira isolada, para o Bernardo seria interessante uma mediação para interromper menos e se mostrar mais atento ao interagir com o outro, e a Manuela para ajudar a controlar seus impulsos agressivos e as crianças ao seu redor compreenderem seu jeito de se comunicar.

Materiais disponíveis de fácil acesso e interesse para crianças com e sem autismo favorecem interações (Finke, 2016). Neste estudo foi encontrado através do relato das professoras e observação da pesquisadora que brinquedos/objetos de interesse em comum facilitam que interações e brincadeiras aconteçam de maneira mais espontânea pelas crianças. No entanto, é importante que os pais, educadoras, ou outra criança estejam atentos a diferentes maneiras de se brincar, comunicar e utilizar do objeto/brinquedo (Baker-Rogers, 2018; Valle & Ribas, 2021). O papel do mediador nesse momento é importante para a significação dos fatores externos ao organismo para serem internalizados (Vigotski, 2018).

Para favorecer a manutenção da amizade, é importante que nos momentos de interação estejam

peças com diferentes habilidades Finke (2016). Os pais do Bernardo e da Manuela relataram sobre o auxílio do adulto ser importante para a brincadeira iniciar, mas que este possa se afastar quando as crianças não precisarem mais de tanta ajuda. De acordo com o que foi observado pela pesquisadora, de fato acredita-se que para os participantes da pesquisa essa mediação se faz necessária principalmente para interagir com outras crianças não amigas ou potencializar uma relação já existente, pois entre amigos as crianças usam mais suas habilidades e há menos necessidade de mediação.

As educadoras na entrevista deram ênfase na importância dos pais conversarem sempre com seus filhos sobre as características de cada um, em especial das crianças neurodivergentes, de maneira a estimular o cuidado com o outro e a lidarem com conflitos.

A amizade é um fenômeno complexo e não poderia deixar de ser quando se trata de pessoas com autismo, enfatizando-se que tem sido discutida e estudada recentemente. Entender qual é o papel do adulto que favorece esse tipo de relação não é algo simples: as pessoas mediadoras dessas crianças precisam estar dispostas e sensíveis para compreender a realidade do jeito de ser, agir, pensar do outro, sem desconsiderar maneiras não convencionais (Valle & Ribas, 2021).

O papel do educador é muito importante na promoção da amizade na escola, principalmente através de gerar momentos de interação livre e de dar apoio emocional com oportunidades de aprendizado de questões morais, além de ser importante que o docente tenha conhecimento sobre interação de pares e amizade (Adams & Quinones, 2020). É imprescindível então que os ambientes escolares propiciem formação continuada para seus profissionais sobre o tema, assim como condições para que eles estejam bem no seu espaço de trabalho emocionalmente, pois para realizar um acolhimento e apoio emocional é necessário se sentir acolhido em seu ambiente de trabalho.

As limitações deste estudo envolvem a não possibilidade de generalizar os resultados para toda a comunidade de pessoas com autismo. O Espectro

envolve pessoas com características e níveis de suporte diferentes, além de ser muito comum a presença de comorbidades e ter diferenças ao analisar tais aspectos e também os de gênero, etnia e idades. Ainda, neste estudo foram analisados apenas dois casos e com o uso de entrevista e observação da pesquisadora. É importante que futuros estudos possam ampliar a amostra de participantes e diversificar instrumentos de pesquisa. Estudos futuros podem aprofundar nas diferentes maneiras de ser, agir, interagir, comunicar e fazer amizades das pessoas com autismo, além de fazer uma análise longitudinal de maior prazo para compreender as mudanças ao longo do curso de vida.

Em relação à prática pedagógica, não foi observado como Adams e Quinones (2020) sugerem favorecer a amizade, sendo construída na prática social e coletiva. Entretanto, como não foi possível aprofundar nessa temática, sugere-se que futuros estudos possam analisar esse aspecto de maneira mais minuciosa.

No entanto, por se tratar de um campo de estudo recente e ser necessário aprofundar em detalhes os fatores envolvidos para compreender melhor as amizades de crianças com autismo, a metodologia qualitativa de estudo de caso, com base na Teoria Fundamentada dos Dados, se mostrou adequada.

## Considerações

Foi possível avançar em pesquisas científicas sobre as relações de amizade de crianças com autismo, através de diferentes perspectivas, considerando a observação do contexto natural da criança e inovando com o uso da Teoria Histórico-Cultural, principalmente ao discutir fatores sociais e culturais que favorecem a amizade. Foi possível perceber a importância de se ampliarem os estudos com participantes neurodivergentes, pois as relações de amizade das crianças com autismo eram qualitativamente diferentes das outras crianças. Esse estudo pode ser considerado como um caminho inicial para futuros aprofundamentos teóricos-metodológicos de pesquisas sobre as relações de amizade, evitando a prática estigmatizante e reconhecendo formas diferentes de comunicar e interagir (Valle & Ribas, 2021).

Foi encontrado que fatores externos, como por exemplo, interagir com menos crianças por vez, favorecem o desenvolvimento da amizade, além de discutido como o ambiente escolar e a mediação do outro podem promover o desenvolvimento da amizade de crianças com autismo, considerando a particularidade de cada um. Foi percebido que os participantes com autismo utilizam de diferentes recursos para fazer e manter amizades, fortalecendo a ideia de que a inclusão precisa ter um olhar individualizado.

Também, neste estudo ficou evidenciado que a escola para as crianças com autismo é o meio principal de se fazer e manter amigos, a dificuldade do contato fora da escola com colegas e/ou amigos e o esforço familiar para tal e o sentimento de falta de comunidade gerado nessa situação. Ainda, é através da brincadeira que os amigos são reconhecidos, assim como em Merizio e Rossetti (2017) e Valle e Ribas (2021), e que se iniciam e mantêm amizades. Sendo assim, ao considerar a amizade como parte essencial da inclusão de todos, destaca-se a importância ainda maior de existirem práticas inclusivas nas escolas que visem o desenvolvimento e manutenção de amigos e a aproximação de relações entre famílias. Foram discutidas práticas que podem facilitar o desenvolvimento de tais relações na escola e, também, sobre o contato fora da escola entre as crianças ser algo que fortalece o vínculo delas, podendo favorecer a amizade.

Por fim, acredita-se que para a pessoa com autismo o estudo proporciona uma reflexão para poderem compreender suas próprias maneiras de fazer e manter amizade, entendendo que características diferentes também podem ser consideradas de amizade, podendo gerar uma melhor aceitação de si e sentimento de pertencer a um grupo.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradecemos às crianças, pais, professores e instituição escolar que autorizaram a realização desta pesquisa, bem como a instituição de fomento indicada acima.

## Referências

- Adams, M., & Quinones, G. (2020). *Collaborative Pathways to Friendship in Early Childhood: A Cultural-historical Perspective*. Routledge.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.). Artmed. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Azad, G. F., Locke, J., Kasari, C., & Mandell, D. S. (2017). Race, disability, and grade: Social relationships in children with autism spectrum disorders. *Autism, 21*(1), 92-99. <https://doi.org/10.1177/1362361315627792>
- Baker-Rogers, J. (2018). Autism, sociality and friendship: a qualitative enquiry. [Tese de doutorado, Sheffield Hallam University]. <https://doi.org/10.7190/shu-thesis-00072>
- Barbato, B. S., Mieto, G., & Rosa, A. (2016). O estudo da produção de significados em interações: metodologias qualitativas. In M. C. S. L. Oliveira, J. F. C. Ferreira, & G. S. M. Mieto (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação* (pp. 89-114). Alínea.
- Bottema-Beutel, K., Malloy, C., Cuda, J., Kim, S. Y., & MacEvoy, J. (2019). Responses to vignettes depicting friendship transgressions: Similarities and differences in children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(12), 4709-4720. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3828-y>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* (3ª ed.). Penso.
- Daugherty, B. L. (2019). Parent perceptions of barriers to friendship development for children with autism spectrum disorders. *Communication Disorders Quarterly, 40*(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/1525740118788039>
- Dovgan, K. N., & Mazurek, M. O. (2019). Relations among activity participation, friendship, and internalizing problems in children with autism spectrum disorder. *Autism, 23*(3), 750-758. <https://doi.org/10.1177/1362361318775541>
- Finke, E. H. (2016). Friendship: Operationalizing the intangible to improve friendship-based outcomes for individuals with autism spectrum disorder. *American Journal of Speech Language Pathology, 25*(4), 654-663. [https://doi.org/10.1044/2016\\_AJSLP-15-0042](https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0042)
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia, 9*(2), 285-294. <https://doi.org/10.5380/psi.v9i2.4787>
- Merizio, L. Q., & Rossetti, C. B. (2017). Brincadeira e amizade: um estudo com alemães, brasileiros e libaneses. *Psicologia Argumento, 26*(55), 329-339. <https://doi.org/10.7213/psicolargum.v26i55.20043>
- Petrina, N., Carter, M., & Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum*

- Disorders*, 8(2), 111-126. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.016>
- Valle, C. C., & Ribas, L. M. (2021). A comunicação e a linguagem da criança com autismo: reflexões a partir do brincar e da amizade. In G. H. Rückert, & L. H. Magnani (Eds.), *Linguagem e autismo: conversas transdisciplinares* (pp. 81-99). Bordô-Grená. [https://www.editorabordogrena.com/\\_files/ugd/d0c995\\_bb9c31ed121f4d098ca3a1f24a6440e1.pdf](https://www.editorabordogrena.com/_files/ugd/d0c995_bb9c31ed121f4d098ca3a1f24a6440e1.pdf)
- Valle, C. S. (2023). *A amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Vigotski, L. S. (2018). Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Educação e Pesquisa*, 44, e44003001. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>
- Vigotski, V. S. (2021). *Problemas da Defectologia* (1ª ed.). Expressão Popular.

### Apêndice A - Roteiro para conversação com as crianças com TEA e seus possíveis amigos

1. Qual a diferença entre um colega e um amigo para você?
2. Qual dessas crianças que estão na foto você considera seu/sua amigo/a? O que vocês fazem juntos/as?
3. Você sente que precisa de ajuda de um adulto para fazer amizades?

### Apêndice B - Roteiro para entrevista com os pais

1. Quando seu/sua filho/a recebeu o diagnóstico e qual é especificamente este diagnóstico?
2. Quais são as características dele/a? (Dificuldades, habilidades, estereotípias...)
3. Quais tipos de acompanhamento/tratamento ele faz hoje?
4. Como é a rotina dele/a?
5. Qual a diferença entre um colega e um amigo na idade de seu/sua filho/a?
6. Você considera que seu/sua filho/a tenha um amigo/a?
7. Como para você se caracteriza uma amizade nessa idade?
8. Como você acredita que se iniciam as relações de amizade dele/a?
9. O que você percebe que seu/sua filho/a faz com os/as amiguinhos/as?
10. Qual é o papel do adulto para a relação de amizade de crianças nessa idade?

### Apêndice C- Roteiro para entrevista semiestruturada com as educadoras

1. De quais momentos você considera que seu aluno/a tem mais facilidade de participar na rotina escolar e quais momentos tem mais dificuldade?
2. Qual a diferença entre um colega e um amigo na idade dos seus alunos?
3. Você considera que seu/sua aluno/a com TEA tenha um amigo/a?
4. Como para você se caracteriza uma amizade nessa idade?
5. Como você acredita que se iniciam as relações de amizade dele/a?
6. O que você percebe que ele/a faz com os/as amiguinhos/as?
7. Qual é o papel do adulto para a relação de amizade de crianças nessa idade?



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

### Correspondência

Camila Sena Valle  
 CCSW 3 lote 5 Bloco B apartamento 509 - Sudoeste -  
 Brasília, DF, Brasil - CEP 70680-395  
 E-mail: camilavallepsi@gmail.com