



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

# **A amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar**

Camila Sena Valle

Brasília, DF, maio de 2023.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

# **A amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar**

Camila Sena Valle

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: **Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto**

Brasília, DF, maio de 2023.

Esta dissertação recebe apoio financeiro da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior (CAPES).

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:**

---

**Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto**  
Universidade de Brasília – UnB  
Presidenta

---

**Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva**  
Universidade de Brasília – UnB  
Membra interna

---

**Profa. Dra. Priscila Pires Alves**  
Universidade Federal Fluminense – UFF  
Membra externa

---

**Profa. Dr. Fauston Negreiros**  
Universidade de Brasília – UnB  
Membro suplente

Brasília, DF, maio de 2023.

*Dedico esta dissertação a todas as pessoas com autismo e às famílias que confiaram no meu trabalho até hoje, vocês fazem parte dessa trajetória!*

## Agradecimentos

A Teoria Histórico-Cultural, para mim, não faz parte apenas de uma concepção para uso acadêmico. Faz parte de uma possibilidade de entendimento sobre o meu próprio desenvolvimento e de todas as pessoas. A partir do proposto dentro desse arcabouço teórico, não poderia ser diferente meu modo de pensar que tanto as minhas produções quanto as minhas constantes mudanças pessoais recebem influência direta do contexto histórico em que vivo, da cultura na qual estou inserida e das pessoas ao meu redor.

Nestas palavras iniciais, quero dar destaque a algumas pessoas queridas. Primeiramente, agradeço à minha orientadora Gabriela Mietto, que me sugeriu um tema de pesquisa de mestrado, quando eu ainda estava na graduação, por me conhecer e compartilhar o brilho nos meus olhos de querer aprender mais sobre as crianças e por me motivar a seguir buscando lhes proporcionar qualidade de vida. Aliás, quanto mais me aprofundo nesse tema, mais me encanto. Minha gratidão, não apenas pelo incentivo que me deu para que eu me tornasse pesquisadora, mas por ter me apoiado durante toda trajetória do mestrado, viabilizando as condições de trabalho para que eu produzisse esta pesquisa, respeitando meu estilo de aprendizagem, me conduzindo ao longo desse processo com acolhimento e incentivo.

Agradeço às mulheres da minha vida, minha mãe, Patrícia Valle, e minha avó, Joseli Valle, que sempre se dedicaram ao máximo para me proporcionar uma educação de qualidade e condições para que eu crescesse em um ambiente mais saudável possível dentro da nossa realidade. Agradeço também ao meu marido, Breno Sena, que me conheceu ainda na graduação e acompanhou toda a minha formação como psicóloga e pesquisadora, sempre acreditando e me incentivando, sendo carinhoso e compreensivo nas horas a mais de trabalho e estudo, e aqui deixo registrada minha declaração: “te amo!”.

A minha grande amiga e parceira de discussões sobre a psicologia infantil, Luana Ribas, sem palavras para te agradecer, preciso dizer o quanto você me inspira, me ajuda e é maravilhosa para mim. Por fim, às minhas sócias, Tereza Brito e Camila Taunay, e minha parceira de trabalho Larissa Sena, que compartilham do interesse em compreender o desenvolvimento humano e ajudar as famílias que confiam em nosso trabalho.

*Meus amigos  
quando me dão a mão  
sempre deixam  
outra coisa  
presença  
olhar  
lembrança, calor  
meus amigos  
quando me dão deixam na minha  
a sua mão  
(Paulo Leminski)*

## Resumo

A relação de amizade na infância tem sido vista na literatura como uma forma de socialização significativa e que contribui para diversos aspectos do desenvolvimento da criança. Embora se considerem relevantes as pesquisas desenvolvidas nesse campo, não foi possível identificar na literatura como as crianças com autismo consideram, desenvolvem e mantêm a amizade. Os estudos, em sua maioria, têm definido e caracterizado a amizade sem levar em conta as vivências das pessoas com autismo, suas diferentes perspectivas e manifestações em ambiente natural. Em consideração a isso, construiu-se o objetivo dessa pesquisa, buscando compreender como ocorre o processo de desenvolvimento das relações de amizade em crianças com TEA na primeira infância, em situações de interação com seus pares, no contexto escolar. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, conduzida através do estudo de caso numa perspectiva longitudinal, estruturando-se na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) como caminho metodológico norteador desta investigação. Os participantes foram duas crianças com diagnóstico de TEA, matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, as crianças de turma que interagiram com elas, as educadoras responsáveis e seus pais. Os procedimentos de coleta de informações foram: estudo exploratório, entrevista semiestruturada, videograções de momentos de interação, conversação guiada por roteiro semiestruturado e diário de campo. A análise dos dados produzidos baseou-se na análise microgenética das informações videogravadas, do conteúdo das entrevistas e da conversação através de análise temática adaptada à psicologia, demarcados pelas contribuições teóricas da revisão de literatura e da obra de Adams e Quinones (2020). Foi elaborada uma tabela com categorias e subcategorias no que se refere às características da amizade, que permitiu evidenciar diferenças qualitativas deste fenômeno entre crianças com autismo. Em função disto, suscitam-se possíveis contribuições para ampliar o conceito e compreender o processo

de desenvolvimento da amizade, considerando essencial a inclusão das vivências das próprias crianças com autismo e de sua rede de apoio. Ficou evidenciado que as características típicas das crianças com TEA não se apresentaram como empecilhos para estabelecer relações de amizade com outras crianças. Também ficou constatado que o ambiente escolar e a mediação do adulto podem favorecer o desenvolvimento da amizade. Considera-se importante a produção de pesquisas sobre este assunto para que sejam ampliados os conhecimentos que têm sido divulgados até o momento, especialmente, investigações sobre a amizade de crianças com autismo e propostas de práticas inclusivas voltadas para esse público nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

**Palavras-chave:** amizade, autismo, inclusão, desenvolvimento infantil.

## Abstract

The relationship of friendship in childhood has been seen in the literature as a significant form of socialization that contributes to several aspects of the child's development. Although the research carried out in this field is considered relevant, it was not possible to identify how children with autism consider, develop and maintain friendship. Studies, for the most part, have defined and characterized friendship without taking into account the experiences of people with autism, their different perspectives and manifestations in a natural environment. In consideration of this, the objective of this research was constructed, seeking to understand how the process of development of friendship relationships in children with ASD in early childhood occurs, in situations of interaction with their peers, in the school context. This is qualitative research, conducted through a case study in a longitudinal perspective, structured on Grounded Theory (GT) as the methodological path guiding this investigation. The participants were two children diagnosed with ASD, enrolled in the first year of elementary school, the children in the class who interacted with them, the responsible educators and their parents. The procedures for collecting information were: exploratory study, semi-structured interview, video recordings of moments of interaction, conversation guided by a semi-structured script and field diary. The analysis of the data produced was based on the microgenetic analysis of the videotaped information, the content of the interviews and the conversation through thematic analysis adapted to psychology, demarcated by the theoretical contributions of the literature review and the work of Adams and Quinones (2020). A table was created with categories and subcategories regarding the characteristics of friendship, which made it possible to show qualitative differences in this phenomenon among children with autism. As a result, possible contributions are raised to broaden the concept and understand the friendship development process, considering essential the inclusion of the

experiences of children with autism and their support network. It was evident that the typical characteristics of children with ASD did not pose obstacles to establishing friendships with other children. It was also found that the school environment and adult mediation can favor the development of friendship. The production of research on this subject is considered important so that the knowledge that has been disseminated so far is expanded, especially investigations on the friendship of children with autism and proposals for inclusive practices aimed at this public at different levels and modalities of teaching.

**Keywords:** friendship, autism, inclusion, child development.

## Lista de Siglas

AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
AH	Altas Habilidades
CEP/CHS	Comitê de ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
COMPP	Centro de Orientação Médico-Psicopedagógica
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DeCS/MeSH	Descritores em Ciências da Saúde
DF	Distrito Federal
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FOS	<i>Friendship Observation Scale</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PRISMA	<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses</i>
UnB	Universidade de Brasília
QI	Quociente de Inteligência
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TAUIS	Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às Crianças
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> Características dos Estudos da revisão sistemática de literatura com base no modelo PRISMA .....	51
<b>Tabela 2</b> Categorias e subcategorias sobre amizade baseada em Adams e Quinones (2020) e na revisão de literatura sistemática .....	57
<b>Tabela 3</b> Procedimentos realizados na ida ao campo.....	73
<b>Tabela 4</b> Síntese das categorias e subcategorias de amizade encontradas em todas as fontes de informação .....	80
<b>Tabela 5</b> Respostas das crianças na conversação.....	92
<b>Tabela 6</b> Categorias e subcategorias encontradas na relação entre Sky e Hinata no episódio 1 .....	163
<b>Tabela 7</b> Categorias e subcategorias encontradas na relação entre Sky e Hinata no episódio 2 .....	164
<b>Tabela 8</b> Categorias e subcategorias encontradas na relação entre Steve e Flash no episódio 1 .....	165
<b>Tabela 9</b> Categorias e subcategorias encontradas na relação entre Steve e Flash no episódio 2 .....	166

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> Brincadeira entre Steve e Flash com o Objeto que Gira .....	142
<b>Figura 2</b> Interações entre Steve e Flash .....	149
<b>Figura 3</b> Interações entre Sky e Hinata .....	154
<b>Figura 4</b> Tentativas de Interação entre Sky e o Grupo de Meninas Onde Estavam Cinderela e Poliana.....	155
<b>Figura 5</b> Tentativas de Interação entre Sky e o Grupo de Meninas com Hinata, Cinderela, Poliana e Outras .....	160
<b>Figura 6</b> Aproximação entre Sky e Grupo de Meninas: Hinata, Cinderela, Poliana e outras .....	162

**Sumário**

<b>Agradecimentos</b>	<b>vi</b>
<b>Resumo</b>	<b>ix</b>
<b>Abstract</b>	<b>xi</b>
<b>Lista de Siglas</b>	<b>xiii</b>
<b>Lista de Tabelas</b>	<b>xiv</b>
<b>Lista de Figuras</b>	<b>xv</b>
<b>Apresentação</b>	<b>19</b>
<b>Introdução</b>	<b>22</b>
<b>A Inclusão Social e Escolar da Criança</b>	<b>22</b>
<b>A Amizade na Infância, a Brincadeira e a Perspectiva Histórico-Cultural</b>	<b>29</b>
<b>A Amizade de Pessoas com TEA e a Perspectiva Histórico-Cultural</b>	<b>36</b>
<b>Revisão de Literatura</b>	<b>41</b>
<b>Da Definição conceitual e das Características de Amizades de Crianças com TEA:     Critérios Utilizados na Revisão Sistemática de Literatura</b>	<b>41</b>
<b>Resultados da Revisão Sistemática de Literatura</b>	<b>44</b>
<b>Categorias de pesquisa sobre amizade de crianças com TEA</b>	<b>56</b>
<b>Definição do Problema de Pesquisa</b>	<b>60</b>
<b>Objetivos da Pesquisa</b>	<b>62</b>
<b>Metodologia</b>	<b>62</b>
<b>Perspectiva metodológica</b>	<b>62</b>
<b>Contexto da Pesquisa</b>	<b>64</b>
<b>Participantes da Pesquisa</b>	<b>65</b>
<b>Instrumentos e Materiais</b>	<b>67</b>
<b>Dos procedimentos de seleção dos participantes e do contexto da pesquisa</b>	<b>68</b>
<b>Da obtenção dos termos de autorização da pesquisa (TCLE, TAUIS e TALE)</b>	<b>69</b>
<b>Estudo Exploratório</b>	<b>70</b>
<b>Dos Procedimentos de Observação e Videogravação</b>	<b>71</b>
<b>Entrevista com os Pais</b>	<b>71</b>
<b>Entrevista com a Professora, as Auxiliares e a Estagiária</b>	<b>72</b>
<b>Conversações com as Crianças</b>	<b>72</b>

<b>Processo de Análise das Informações</b>	<b>75</b>
<b>Categorias e Subcategorias de Amizade</b>	<b>79</b>
<b>Tema 1: Quem são os(as) Amigos(as) do Steve e da Sky e por quê</b>	<b>99</b>
<b>Tema 2: Característica da Relação de Amizade: Como se Iniciaram e se Mantiveram</b>	<b>105</b>
<b>Tema 3: Diferenciação entre Colega e Amigo na Infância</b>	<b>119</b>
<b>Tema 4: O papel dos Educadores dos Pais no Processo de Desenvolvimento e Manutenção da Relação de Amizade</b>	<b>123</b>
<b>Tema 5: Habilidades e Características Necessárias para Fazer Amigos e se Tornar Amigos de Steve e Sky</b>	<b>131</b>
<b>Tema 6: Influência do Ambiente no Processo de Desenvolvimento e na Manutenção da Amizade</b>	<b>137</b>
<b>Descrição dos Episódios Videogravados do Steve</b>	<b>138</b>
<b>Contexto- Episódio 1 (Steve)</b>	<b>138</b>
<b>Contexto- Episódio 2 (Steve)</b>	<b>142</b>
<b>Descrição dos Episódios Videogravados da Sky</b>	<b>150</b>
<b>Contexto- Episódio 1 (Sky)</b>	<b>150</b>
<b>Contexto- Episódio 2 (Sky)</b>	<b>155</b>
<b>Categorias Identificadas em cada Episódio</b>	<b>162</b>
<b>Identificação dos Amigos de Steve e Sky e de como Ocorrem as Interações que Caracterizam a Amizade</b>	<b>167</b>
<b>As Amizades de Steve e Sky: Características e Particularidades</b>	<b>173</b>
<b>Subcategorias Encontradas nas Interações entre Amigos nos Episódios Descritos</b>	<b>174</b>
<b>As Características de Steve, Flash e de suas Interações que se Caracterizaram como Amizade</b>	<b>181</b>
<b>Características de Sky, Hinata e de suas Interações que se Caracterizam como Amizade</b>	<b>186</b>
<b>Características Comuns entre Flash e Hinata</b>	<b>190</b>
<b>Reconstrução do Conceito de Amizade</b>	<b>192</b>
<b>Identificar e Analisar como o Ambiente Escolar Influencia o Processo de Desenvolvimento e Manutenção de uma Relação de Amizade</b>	<b>196</b>
<b>Identificar e Analisar como as Mediações dos Educadores, dos Pais e/ou de outras Crianças, Podem Favorecer ou Dificultar o Processo de Desenvolvimento e Manutenção de uma Relação de Amizade</b>	<b>201</b>
<b>Limitações do Estudo</b>	<b>207</b>
<b>Breves Considerações Finais</b>	<b>208</b>
<b>Referências</b>	<b>212</b>

<b>Apêndice A – Termo de autorização aos responsáveis das crianças para uso de imagem e gravação de voz</b>	<b>220</b>
<b>Apêndice B – Termo de autorização aos pais entrevistados para uso de imagem e gravação de voz</b>	<b>222</b>
<b>Apêndice C – Termo de autorização aos professores para uso de imagem e gravação de voz</b>	<b>224</b>
<b>Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis (TCLE)</b>	<b>226</b>
<b>Apêndice E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às crianças (TALE)</b>	<b>229</b>
<b>Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores (TCLE)</b>	<b>231</b>
<b>Apêndice G – Roteiro para entrevista com os pais</b>	<b>234</b>
<b>Apêndice H– Roteiro para entrevista semiestruturada com as educadoras</b>	<b>235</b>
<b>Apêndice I – Roteiro para conversação com as crianças com TEA e seus possíveis amigos</b>	<b>236</b>

## **Apresentação**

Desde o segundo semestre de graduação no curso de psicologia na Universidade de Brasília (UnB), no início de 2015, tive a oportunidade do contato com crianças com autismo e de conhecer os modos como elas brincavam. Foi uma experiência oportunizada pela professora Maria Izabel Tafuri que, em uma das disciplinas ministradas por ela, pedia para aos alunos para brincarem com as crianças com autismo. A orientação era para seguissem apenas o que a criança fizesse, brincando conforme ela mesma ia conduzindo aquele momento. Podia imitar o que elas faziam independentemente do julgamento sobre os gestos delas, se eram como gestos convencionais ou não.

Inicialmente, não havia naquela experiência, o objetivo de apresentação sobre aspectos teóricos do autismo. Ao contrário, a professora tinha como propósito fundamental levar os estudantes a compreenderem um pouco da vivência daquela criança, livre de conhecimentos prévios, preconceitos, estimulando a participação em formas de diversão não convencionais, muitas vezes repetitivas, que se estendiam por longos períodos de tempo ou se expressavam sem manifestar algum propósito e/ou função, caso fossem julgadas por um expectador externo que apenas olhasse de fora aquela cena.

Não eram todos os estudantes que conseguiam ter uma interação plena, mas, os que conseguiam interagir com as crianças com autismo, era visível como a maior parte delas aumentava, significativamente, a frequência do olhar para estudantes bem como começavam a imitá-los. Naquele momento, tinham oportunidades de brincar, de seguir aprendendo um com o outro, fortalecendo os vínculos através de trocas afetivas positivas.

Após aquele momento inicial, eram realizadas rodas de discussão com trocas de experiências sobre a dinâmica e estudos teóricos orientados pela professora. Os alunos se

diziam surpresos, declarando terem lido teorias que, muitas vezes, não representavam a expressão da criança com a qual fizeram contato.

Foi partir daquela experiência, somada à atuação como psicoterapeuta infanto-juvenil, e aos aprendizados conquistados ao longo do curso de psicologia da UnB, que aprendi a ter uma visão crítica de trabalhos científicos e de relatos de pessoas que perpetuam estigmas, que não possuem entendimento sobre o quanto o desenvolvimento humano pode ser diverso e não linear. Além disso, essa incompreensão ou falta de capacitação teórica é o que pode levar muitos profissionais, em sua prática, a atuarem com o foco no déficit que apresentam as crianças com autismo, chegando ao equívoco de considerar o diferente como sendo errado ou não funcional. Essa trajetória me ajudou a compreender melhor a diversidade humana e a entender que existem diversas maneiras de agir, comunicar, pensar, aprender tudo o que envolve o humano, e que todas as maneiras de ser e estar no mundo são legítimas.

A partir do meu contato com as crianças com autismo e da compreensão de modos diferentes de ser que, não necessariamente são deficitários, que me interessei pelos estudos sobre inclusão. Desde então, busquei a supervisão de estágio com a professora Gabriela Mietto e me aprofundi no tema. Tive a oportunidade de estagiar e trabalhar em uma escola de Brasília, atuando na promoção do processo de inclusão de crianças com autismo na escola, em casa e na sociedade.

Posteriormente, abri minha clínica de atendimentos psicoterápicos, onde ampliei minha experiência no assunto, e pude me aproximar bastante da vida das famílias e das escolas das crianças com autismo. Ao estudar com a professora Gabriela Mietto, observar atuações de muitos profissionais na área do autismo, identificamos que havia muito conteúdo e projetos de intervenção, cujo objetivo central era aumentar as habilidades sociais dessas crianças, de promover momentos de interação social em conjunto com outras crianças sem transtornos e/ou deficiências, porém, encontramos uma lacuna nesse campo que se referia à

ausência de pesquisas que apresentassem a importância do desenvolvimento de amizades das crianças com autismo.

O estudo e a compreensão sobre a importância da amizade para pessoas com desenvolvimento típico, nos levou a problematizar: afinal, se o objetivo final não for criar vínculos verdadeiros e recíprocos de amizade, para que intervir ou estudar sobre habilidades sociais? Por que as pessoas não pesquisam e falam sobre o desenvolvimento de amizades de crianças com autismo? Como estudar e promover a inclusão social sem pensar nas relações de amizade das pessoas?

Tais questionamentos viabilizaram o delineamento desta pesquisa de mestrado que teve como objetivo central caracterizar as amizades desenvolvidas pelas crianças com autismo, observando se o modo como se desenvolvem se apresenta da mesma maneira como ocorre com as outras crianças ou se realiza de forma diferente. Consideramos que esse estudo possa gerar uma alternativa para entender melhor essa temática na tentativa de viabilizar caminhos ou tornar mais efetivas as estratégias de inclusão das pessoas com autismo.

O interesse pelo estudo desse tema e a validação de sua importância pela minha orientadora, Gabriela Mietto, tornaram possível o meu ingresso no programa de mestrado de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE, do Instituto de Psicologia da UnB, a realização e concretização desta pesquisa.

## Introdução

### A Inclusão Social e Escolar da Criança

#### *Inclusão Social*

Em 1948, aconteceu um grande marco para a história da humanidade, a Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), da qual o Brasil fez parte e votou a favor da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Nesta, foi reconhecida a necessidade de se alcançar diferentes culturas, povos e nações. Considerou-se importante ter um regime de direitos universais que protegesse todas as pessoas, assegurando-lhes a dignidade sem restrições, preconceitos ou quaisquer tipos de exclusão.

Esse evento foi um primeiro marco para a inclusão social, definida como “um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas” (Coelho, 2015, p. 64). A inclusão social se constitui como um processo bilateral, no qual as pessoas ainda excluídas, com deficiência ou não, e a sociedade buscam de forma conjunta resolver os problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos, garantindo o seu direito de ir e vir (Lima, 2019).

Segundo Jucá *et al.*, (2018), o conceito de cidadania pressupõe a inclusão social, pois prevê a participação integral da pessoa na vida em sociedade. Os autores afirmam que o processo de inclusão possibilita a participação e o senso de pertencimento das pessoas nos diversos setores sociais. De maneira que elas se sentem integradas ao sistema relacional, podendo gozar de suas garantias e direitos fundamentais. Ou seja, assumindo seus deveres e exercendo seus direitos sem sofrerem qualquer tipo de segregação ou exclusão.

Nessa lógica, pensar e promover a prática da inclusão social para crianças é garantir um contínuo processo de adaptação para suas necessidades, dando-lhes a oportunidade de serem ouvidas ao longo da trajetória de desenvolvimento para que também possam participar da elaboração de propostas ou soluções que envolvam suas vidas. Nesse sentido, torna-se

importante propiciar às crianças uma cultura que promova o exercício da cidadania, e lhes sejam asseguradas oportunidades de desenvolvimento independentemente de suas diferenças, no intuito de promover o sentimento de pertencimento social. O exercício da cidadania e o sentimento de pertencimento social fazem parte dos objetivos da educação. Por esse motivo, a discussão sobre a inclusão social dialoga com a implementação do processo de inclusão da educação em sua modalidade inclusiva que ocorre na escola, tópico que segue sendo discutido na próxima seção.

### ***Inclusão Escolar***

Um dos principais documentos mundiais que visa os direitos da criança e a inclusão social é a Declaração de Salamanca de 1994. A DUDH já previa o direito à educação a todas as pessoas, mas a Declaração de Salamanca trouxe de maneira detalhada e enfática a obrigatoriedade da escola regular de incluir a todas as crianças independentemente de suas diferenças e necessidades. Além disso, o compromisso escolar de realizar um trabalho pedagógico a partir de uma proposta personalizada de ensino e centrada nas necessidades da criança, favorecedora de um ambiente propício à participação da família, bem como da criação de espaços de formação docente para capacitá-los no atendimento às singularidades dos estudantes.

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 no Brasil, regulamentando o acesso da pessoa com deficiência ao ensino regular. Foi a partir da premissa da educação como um direito de todos, que o ambiente escolar foi gradativamente sendo ampliado e, ao mesmo tempo, passando por processos de adaptação para atender às diferentes demandas necessárias à realização de uma educação inclusiva.

A escola se caracteriza como um espaço rico em diversidade, onde convivem diferentes pessoas, cada uma com as suas peculiaridades. Nesse ambiente existem valiosas

oportunidades de trocas de experiências que podem ser favorecedoras dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Fomentar a inclusão, social e escolar, primeiramente é sensibilizar as pessoas que há diferentes maneiras de ser/estar no mundo, que envolvem manifestações de fatores biopsicossociais, contextualizados, histórica e culturalmente, e que o desenvolvimento humano é mutável no tempo.

Dois aspectos são necessários para que a inclusão seja colocada em prática. Primeiro é preciso estar sensível à realidade do outro, seja uma pessoa com deficiências seja sem deficiências e/ou transtornos. Em segundo lugar, é essencial proporcionar condições para que suas necessidades sejam plenamente supridas. Incluir não é sinônimo de flexibilizar ou facilitar, mas de proporcionar caminhos alternativos que objetivem o desenvolvimento, tendo como ponto de partida as particularidades de cada um, não fazer isso implica anular o direito da criança (Ribas, 2021).

Inclusão escolar não se refere ao desenvolvimento de uma proposta educativa paralela ao ensino regular. Ao contrário, realizar um trabalho pedagógico inclusivo requer o reconhecimento de que, no cotidiano de sala de aula, há uma diversidade de estilos e modalidades de aprendizagem e, por essa via de entendimento, é que se desenvolvem práticas pedagógicas que, verdadeiramente, podem contemplar de maneira personalizada cada estudante (Ferreira & Mäkinen, 2017).

A inclusão é um direito e deve ser feita visando todas as pessoas, não apenas àquelas que têm deficiência e/ou transtorno do desenvolvimento, sendo prioritária a elaboração de práticas que atendam às suas especificidades. Segundo Ferreira e Mäkinen (2017), a deficiência, dentro de uma perspectiva desenvolvimentista, “é considerada uma condição humana que deve ser aceita e reconhecida como mais uma forma de aprender, desenvolver e

ser” (p.60, tradução nossa)<sup>1</sup>. Ribas (2021) compreende a deficiência como “uma junção de fatores, devendo ser vista, então, como uma condição biopsicossocial, sendo que existem barreiras sociais na deficiência e não apenas déficits orgânicos da pessoa” (p.77).

Promover a inclusão implica colocar em prática a legislação existente para o contexto. Através do Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, houve a ampliação do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, que era a nomenclatura utilizada anteriormente para definir o Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>2</sup> e, ainda, aos estudantes com Altas Habilidades (AH) e/ou Superdotação (SD) da rede pública de ensino. (Decreto 6.571, 2008).

Em relação às pessoas com autismo, em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei Berenice Piana nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ampliando os seus direitos. Em 2015, a Lei nº 13.146, publicada em 6 de julho, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), contribuiu para fortalecer a efetivação da proposta de inclusão e de assegurar os direitos e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência deixou explícita a proibição de práticas diferenciadas de acesso dos estudantes ao ensino nas instituições públicas e privadas, garantindo o ingresso dos alunos com deficiência e/ou transtornos nas escolas, sendo exigida a adequação institucional com meios alternativos de ensino e profissionais especializados para contemplar as necessidades desses estudantes (Andrighetto & Gomes, 2020).

Entretanto, Ferreira e Toman (2020) destacam que para essas mudanças todas acontecerem ainda existem desafios, especialmente, com relação aos princípios que delineiam os documentos legais que precisam ser concretizados nas instituições e sistemas de ensino.

---

<sup>1</sup> *“is considered a human condition which has to be accepted and acknowledged as one more way of learning, developing, and being”.*

<sup>2</sup> Os termos Transtorno do Espectro Autista, TEA e autismo foram utilizados para se referir a pessoas que possuem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, de acordo com o manual diagnóstico DSM-V.

Alertam os autores ser imprescindível que o instrumento legal seja, de fato, aplicável e que promova mudanças. Seguem dando ênfase que não se trata apenas da publicação de dispositivos legais reguladores do acesso ao ensino para os estudantes com transtornos e/ou deficiências nas escolas regulares, mas que eles possam ter asseguradas as suas condições de permanência e conclusão do processo educativo. A crítica que fazem os autores se refere à preocupação do sistema de ensino possibilitar o acesso a esses estudantes, no entanto sem incluí-los por não apresentarem as condições necessárias para lhes contemplar de forma personalizada.

A respeito da inclusão escolar, Ferreira e Mäkinen (2017) constatam que, na prática, esse processo, no Brasil, tem sido realizado através de um frágil “sistema que coloca as crianças com deficiência na sala de aula regular junto com outras, mas ainda as considera como demandantes de um processo específico de ensino paralelo ao ensino regular” (p.59, tradução nossa)<sup>3</sup>. Ainda, o planejamento pedagógico que tem sido feito pelo (a) professor (a) regular, a partir da avaliação do processo de desenvolvimento do estudante, não tem sido adequado às singularidades de aprendizagem, porque o trabalho pedagógico tem ficado sob a responsabilidade do auxiliar, quem acaba intervindo diretamente com a criança.

Portanto, a avaliação da aprendizagem, que fica sob a responsabilidade do regente de classe, torna-se fragilizada, porque se trata de uma atribuição avaliativa por parte de quem esteve alheio ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência. Além desse prejuízo avaliativo, o fato de o(a) professor(a) regente não acompanhar o aluno com deficiência finda por realizar um trabalho pedagógico numa condição de anexo ao planejamento elaborado para os demais estudantes da turma (Ferreira & Mäkinen, 2017).

As autoras defendem que pensar e praticar a inclusão na escola exige a compreensão de que desenvolvimento humano se caracteriza como diverso e individual. Nesse sentido, o

---

<sup>3</sup> “the system that places children with disabilities in mainstream classroom along with others, but still considers them as demanders of a specific (parallel) process”.

apoio ofertado à criança deve promover condições para que ela possa avançar em seu processo de aprendizagem em vez de criar uma educação paralela e excludente dos demais estudantes.

Muito se fala sobre a necessidade de implementação de uma educação em sua proposta inclusiva, mas ainda há muito a realizar para que esta seja, realmente, efetivada. As legislações brasileiras atuais já têm previstos os dispositivos legais que garantem o direito à inclusão. Entretanto, ainda não se vê um movimento para enfrentar um grande desafio que se trata de organizar uma educação em que todos tenham assegurados seus direitos ao acesso e à permanência na escola, recebendo também um ensino de qualidade. Para tanto, são necessários investimentos na formação de professores da educação especial (Ferreira & Toman, 2020, Ferreira & Mäkinen, 2017 e Lima, 2019); na organização do espaço físico escolar e na promoção de interações de maior qualidade entre os estudantes, e que sejam respeitados em sua diversidade e seus ritmos de aprendizagem (Ferreira & Mäkinen, 2017 e Lima, 2019).

Em seu estudo sobre a inclusão escolar, Lima (2019) destaca a importância de dar atenção especial à saúde dos professores, considerando que eles podem desenvolver uma condição sofrimento por não conseguirem controlar as variáveis que surgem no cotidiano de sala de aula no contexto da educação inclusiva. O fato dos professores nunca se sentirem completamente prontos para prever as adversidades de seus estudantes e saber o modo como cada um aprende pode produzir neles um estado de desamparo e de angústia.

Lima (2019) aponta também para a necessidade de elaboração de uma proposta interventiva para amenizar o estado de sofrimento dos professores, propondo que sejam abertos espaços de escuta e de acolhimento dentro da escola, onde os docentes possam receber apoio, trocar experiências sobre as imprevisibilidades no trabalho e compartilhar afetos, sentimentos e emoções (Lima, 2019).

A comunidade escolar geralmente é a segunda unidade social com a qual as crianças entram em contato e têm possibilidades coletivas de trocas e interações com outras crianças com e sem deficiências (Garcia, 2005, Ribas, 2021 e Ricardo & Rossetti, 2012). Segundo os autores, essas possibilidades representam grande importância e se constituem como o principal caminho para que seus desenvolvimentos psíquicos aconteçam (Garcia, 2005, Ribas, 2021 e Ricardo & Rossetti, 2012).

Ao falar de inclusão, embora seja ainda um processo em fase de consolidação, tornou-se possível o trânsito e a ocupação dos espaços coletivos por pessoas com deficiência. Com isso, o acesso das pessoas com autismo, nos mais diferentes espaços públicos, também tem se ampliado, conseqüentemente, aumentam as possibilidades para o desenvolvimento de relações de amizade entre elas, aspecto de suma importância para suas vidas (Garcia, 2005).

Sobre promover oportunidades para o desenvolvimento das amizades, Adams e Quinones (2020) criticam práticas institucionais que não favorecem, nem priorizam interações entre as crianças. Atribuem importância apenas à relação estabelecida entre o professor e o aluno, tornando o ensino como instrução, em vez de ser construído na interação social e coletiva, em momentos interativos que possam viabilizar a construção de amizades entre as crianças.

Para as autoras, uma prática pedagógica favorecedora da amizade se estrutura nos seguintes critérios: (a) criação de ambientes facilitadores para a interação social e amizade; (b) abertura de oportunidades para aprendizado das sensibilidades morais durante as interações; (c) elaboração de momentos que privilegiem brincadeiras livres sem adultos; (d) geração de condições de apoio emocional para fortalecer e valorizar as relações entre as crianças; (e) observação das emoções expressas, ao que dizem e ao modo como se comportam as crianças; (f) capacitação dos docentes, mediante abertura de espaços

formativos que promovam suporte teórico sobre interação entre pares em conformidade ao modelo proposto por Adams e Quinones (2020).

## **A Amizade na Infância, a Brincadeira e a Perspectiva Histórico-Cultural**

### ***A Brincadeira, a Amizade e o Desenvolvimento Infantil***

O desenvolvimento, segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode ser compreendido como um processo influenciado pela interação de fatores biológicos, orgânicos, sociais, culturais e históricos que fazem parte da vida da pessoa, com ou sem deficiência e/ou transtornos.

Os contextos sociais e culturais possuem um papel significativo e são vistos como a própria fonte de desenvolvimento (Adams & Quinones, 2020). A mediação do adulto – ou da criança mais experiente – se faz, então, de extrema importância para auxiliar no processo de significação desses fatores externos ao organismo, para assim serem ativamente internalizados ou apropriados pelo indivíduo. Brincar e participar do coletivo é imprescindível ao desenvolvimento infantil. As interações sociais, externas, possibilitam que as funções psicológicas complexas apareçam primeiramente, para depois se tornarem funções individuais do comportamento da pessoa (Vigotski, 2018a).

A brincadeira é um caminho comum e divertido que proporciona à criança seu acesso à cultura, à imaginação dos papéis sociais e da construção de si, favorecendo também a formação e a manutenção da amizade (Merizio & Rossetti, 2017) e a reorganização dos comportamentos e emoções promotoras do desenvolvimento psíquico (Ribas, 2021). Contudo, “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (Vigotski, 2018b, p. 80).

Sobre a amizade, Adams e Quinones (2020) destacam a importância da mediação do outro nas interações sociais. Essa mediação, no contexto da criança, afeta a maneira como ela aprende e se desenvolve, além disso, pode interferir na natureza de suas amizades. Em uma brincadeira conjunta, o brinquedo exerce importante papel de intercessor, no entanto, a mediação permanece sendo essencial (Ribas, 2021), pois através dela é que se torna possível significar e ressignificar momentos, ações e objetos.

A partir do levantamento do estado da arte sobre a temática da amizade na infância foi constatado que os autores contemporâneos a consideram como uma forma significativa de socialização, trazendo benefícios e sendo favorecedora para o desenvolvimento de alguns aspectos na criança, dentre eles: afetividade (Ricardo & Rossetti, 2011); inteligência (Adams & Quinones, 2020; Ricardo & Rossetti, 2011); empatia (Adams & Quinones, 2020); autoestima (Garcia, 2005 e Ricardo & Rossetti, 2011); bem-estar (Finke, 2016; Petrina *et al.*, 2014 e Ricardo & Rossetti, 2011); ajustamento no ambiente escolar (Garcia, 2005 e Ricardo & Rossetti, 2011); estabilidade emocional (Garcia, 2005); rendimento escolar (Adams & Quinones, 2020; Garcia, 2005; Petrina *et al.*, 2014 e Ricardo & Rossetti, 2011); senso de pertencimento na escola (Garcia, 2005; Petrina *et al.*, 2014); percepções positivas da escola (Garcia, 2005 e Petrina *et al.*, 2014); sentimentos de segurança para agir e se portar diante de situações corriqueiras e novas (Merizio & Rossetti, 2017); estabelecimento de relações de cooperação e reciprocidade (Adams & Quinones, 2020); exercício do respeito mútuo (Adams & Quinones, 2020); apoio emocional (Garcia, 2005); redução de estresse (Garcia, 2005); desenvolvimento social, cognitivo e emocional positivo (Adams & Quinones, 2020, Daugherty, 2019; Finke, 2016; Garcia, 2005; Petrina *et al.*, 2014, Ricardo & Rossetti, 2011 e Rodríguez-Medina *et al.*, 2018); nível mais baixo de vitimização dos pares (Petrina *et al.*, 2014), protetor significativo contra a solidão e a depressão (Finke, 2016 & Garcia, 2005); e conexão social com o ambiente (Daugherty, 2019). Portanto, percebe-se que a amizade é uma

relação complexa e que traz inúmeros benefícios para a vida das crianças, sendo essencial para um desenvolvimento saudável.

A brincadeira é uma forma de a criança falar de si, através de comunicação verbal e não verbal, utilizando linguagens como movimentos corporais, gestos, expressões, sons, palavras, ações, não havendo forma definida (Adams & Quinones, 2020; Valle & Ribas, 2021). Segundo Vigotski (2008), a criança brinca, porque a brincadeira é uma forma de realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, sendo a ação de brincar um potencializador da imaginação.

Adams e Quinones, autoras que se baseiam na Teoria Histórico-Cultural, enfatizam que a brincadeira imaginativa é um ponto inicial para a ação de brincar de todas as crianças. As brincadeiras são atividades que têm regras, a criança cria uma imagem de algo que está familiarizada e pode se identificar. Trata-se da exploração livre de um dos principais momentos para a emergência dos jogos imaginários. Além disso, as crianças aprendem ainda mais sobre valores e atitudes quando os adultos não estão ao lado monitorando a brincadeira (Adams & Quinones, 2020).

Uma brincadeira com imaginação é necessariamente uma brincadeira com regras e vice-versa (Vigotski, 2008), e um dos critérios mais favorecedores do processo criativo são as regras (Vadeboncoeur *et al.*, 2016). Quando as crianças brincam juntas, a imaginação é enriquecida, e as crianças expressam o que estão imaginando através da personificação de suas ações, se envolvendo afetivamente com seus pares, gerando um sentimento de pertencimento quando eles conseguem identificar mutuamente os interesses do outro na brincadeira (Adams & Quinones, 2020). Ademais, brincar, imaginar e criar são caminhos para o engajamento e renovação da cultura (Vadeboncoeur *et al.*, 2016).

Dentro de uma brincadeira existem duas dinâmicas que merecem destaque, a colaboração e a negociação. A colaboração ocorre quando as crianças constroem algo em

comum, utilizando de comunicação verbal e não verbal para contribuir para tal atividade compartilhada, são ações conjuntas que não precisam ser parte de um plano negociado (Adams & Quinones, 2020). Percebe-se que a comunicação verbal não é o único caminho para construir uma relação cooperativa, contudo, segundo as autoras, quando o grupo aumenta esse tipo de comunicação é utilizado para coordenar e alinhar ações, e para deixar a colaboração mais complexa há o compartilhamento de imaginação e ações corporais sofisticadas. “A colaboração é concebida como coordenação de grupo, enquanto a negociação é sobre obter o consentimento dos indivíduos” (Adams & Quinones, 2020, p. 138, tradução nossa). Elas podem ocorrer simultaneamente, mas, diferente da colaboração, na negociação há trocas verbais visando coordenar ações para um consenso (Adams & Quinones, 2020).

O jogo repetitivo, ou a repetição das brincadeiras, foi considerado por Adams e Quinones (2020) como sendo um caminho muito favorável para o desenvolvimento de amizades. Para as autoras, através da repetição previsível de uma brincadeira as crianças têm oportunidade de aprender sobre o interesse do outro, compartilhar situações e papéis imaginários, fazendo-as pensarem, sentirem e terem ações, através dessa relação próxima, mantendo a interação imaginativa.

### ***As Diferentes Concepções sobre a Amizade da Criança***

Na revisão de literatura, os estudos sobre amizade se ancoram em diferentes perspectivas. Alguns trabalhos dão ênfase ao modo como o professor qualifica a relação de amizade entre as crianças; outros evidenciam a amizade sob a percepção dos pais. Em alguns estudos, a amizade é referenciada apenas sob a perspectiva do pesquisador, que se apoia em suas informações que foram levantadas em campo, desconsiderando a fala infantil. Além disso, não foi mencionado nesses estudos se a relação de amizade infantil se desenvolveu entre crianças com algum tipo de deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento.

Para uma análise mais detalhada sobre o conceito da amizade na infância é interessante conhecer como esse termo pode ser interpretado sob diferentes perspectivas a depender do momento do desenvolvimento de cada indivíduo. Na perspectiva dos familiares, por exemplo, há uma compreensão a respeito da amizade entre as crianças. Esse entendimento da família permite conhecer melhor quais os valores sociais e, possivelmente, outras questões implicadas na maneira como interpretam a amizade. Na escola, a partir do modo como professores e gestores reconhecem as relações de amizade é que são derivadas as práticas pedagógicas e as oportunidades interativas propostas às crianças no cotidiano de sala de aula. (Adams & Quinones, 2020).

Todavia, destacam as autoras a necessidade de os pesquisadores considerarem a percepção da criança sobre a amizade, especialmente, pelas nuances que o termo vai adquirindo em cada fase de vida. A partir do olhar da criança, a amizade se produz na participação em brincadeiras imaginárias, no entusiasmo de estar junto com colegas, e de criar um sentimento de pertencer ao grupo.

Na primeira infância, o brincar implica interações de intimidade e afeto. É nesta ação que a criança tem oportunidade de se relacionar com o outro e de construir expressões iniciais de amizade. As crianças seguem interagindo e reconhecendo os seus amigos a partir das brincadeiras que realizam em grupo (Valle & Ribas, 2021).

Na segunda infância, as crianças relatam que a amizade envolve aceitação social, compreensão e fidelidade (Silva & Garcia, 2008) e, do ponto de vista delas, amigo é aquele que está plenamente implicado na relação, compartilhando brinquedos, espaços, objetos sem necessitar de intervenções ou ações de outras pessoas (Ricardo & Rossetti 2011).

### ***A Imaginação Moral, as Trocas Arriscadas e a Amizade***

A principal base teórica desta dissertação é a obra de Adams e Quinones (2020). O estudo das autoras representou inovação para a pesquisa, análise e discussão da amizade à luz da perspectiva Histórico-Cultural. O avanço teórico das autoras reside na elaboração de dois importantes conceitos, dentre outros não comumente nomeados na literatura, para o estudo da amizade, a saber: a imaginação moral e as trocas arriscadas.

A imaginação moral é um conceito integrado ao de imaginação, contudo, este direciona para além do campo individual, para como acontecem os desenvolvimentos sociais de sucesso, a transformação da pessoa a partir de valores, de ideais culturais, da ética, assim como tem relação sobre a forma que são criadas novas relações sociais entre as crianças, de quem se tornam, quem permitem que o outro se tornem para elas, como valorizam os outros, a maneira que se veem perante os outros e do que querem para o futuro, Adams e Quinones (2020). “A situação social de desenvolvimento da criança informa o imaginário moral conforme a criança nasce em uma cultura particular de uma sociedade” (Adams & Quinones, 2020, p. 13, tradução nossa)<sup>4</sup>.

É através da capacidade da pessoa pensar criticamente, de se colocar no lugar do outro, de agir de maneira criativa, de criar algo novo saindo do concreto, de participar da transformação cultural e de elaborar ideias novas que se potencializa a capacidade de imaginação moral do ser humano (Vadeboncoeur *et al.*, 2016). Este desenvolvimento da imaginação moral pode acontecer durante a brincadeira, na participação em artes criativas e jogos imaginativos, pois estes favorecem a criatividade e, posteriormente, o desenvolvimento de conceitos (Vadeboncoeur *et al.*, 2016).

As funções psicológicas que influenciam o comportamento humano aparecem primeiramente no meio social (Vigotski, 2018a). O desenvolvimento sofre influência de

---

<sup>4</sup> “*The child’s social situation of development informs moral imagining as the child is born into a particular culture of a Society*”.

fatores biológicos, mas é na cultura, na sociedade e nas instituições às quais o indivíduo se insere que são gerados novos aportes ao desenvolvimento (Valle e Ribas, 2021).

A imaginação moral está diretamente ligada ao processo de estabelecer, aceitar e construir o processo relacional, podendo ser observada nas interações infantis de brincadeiras entre pares. Logo, é extremamente importante a atenção ao ambiente social que envolve a criança e às oportunidades que lhes são apresentadas para desenvolvimento da imaginação moral.

A imaginação moral permite a construção de informações sobre o modo como as crianças se relacionam, desenvolvem e mantêm amizades (Adam & Quinones, 2020), o que pensam sobre os colegas, o que consideram como correto em uma interação, como valorizam os amigos e a maneira que se veem em relação a eles.

A imaginação moral pode ser desenvolvida em atividades pedagógicas que coloquem em prática a educação emocional para as crianças, com a finalidade de orientá-las sobre as emoções e os sentimentos e, desse modo, para que saibam se expressar de forma mais consciente e fazerem melhores escolhas em suas ações (Vadeboncoeur *et al.*, 2016).

A imaginação moral pode mostrar os tipos de trocas arriscadas que acontecem durante uma interação e/ou brincadeira. Estas trocas são necessárias às relações de amizade e auxiliam numa compreensão mais efetiva sobre a forma como agem perante outras crianças quando brincam (Adam & Quinones, 2020). As trocas arriscadas não são aqui vistas como brincadeiras arriscadas, mas como “interações precárias que unem trocas físicas, verbais, emocionais e intelectuais durante a brincadeira ocorrem em qualquer ambiente” (Adam & Quinones, 2020, p. 29, tradução nossa)<sup>5</sup>, não apenas em lugares ao ar livre.

Uma interação se torna uma troca arriscada quando envolve um empreendimento arriscado, e as crianças constroem uma relação de confiança, empatia, compreensão e apoio

---

<sup>5</sup> “*precarious interactions that unite physical, verbal, emotional and intellectual exchanges during play – occur in any setting*”.

mútuo. Isso acontece no momento em que as crianças criam e realizam uma situação imaginária onde exploram, desafiam, compartilham pensamentos, limites e sentimentos (Adam & Quinones, 2020).

### **A Amizade de Pessoas com TEA e a Perspectiva Histórico-Cultural**

O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), atualmente, é elaborado conforme os critérios expressos na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), (APA, 2014). O TEA é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, cuja descrição envolve déficits na comunicação, na interação social e nos comportamentos restritos e repetitivos.

Uma novidade nesta edição do manual está na distinção entre os níveis de suporte necessários que não se baseiam apenas no critério de gravidade, conforme se fazia anteriormente, mas consideram os níveis de apoio que a pessoa com autismo necessita para se desenvolver em suas diversas situações de vida.

Os níveis de apoio dividem-se em três categorias: (I) apoio; (II) apoio substancial; e (III) muito apoio substancial. Atualmente, o TEA é considerado como tendo uma etiologia e fenótipo de base genética. Embora existam estudos sinalizando uma combinação de fatores genéticos e ambientais, ainda existem lacunas sobre a origem desse transtorno, sendo necessárias mais pesquisas nessa temática para determinar sua gênese exata (Lavor *et al.*, 2021; dos Reis & Pinto, 2021).

Ainda que a palavra amizade não tenha sido mencionada nos critérios diagnósticos do DSM-V (APA, 2014) há alusão ao termo nas descrições relacionadas à interação social, focando em ausência de normalidade e déficits, por exemplo: (1) déficits persistentes na interação social; (2) abordagens sociais anormais; (3) compartilhamento reduzido de

interesses; (4) falha em iniciar ou responder a interações sociais; e (5) funcionamento anormal na interação social recíproca (Baker-Rogers, 2018).

A atribuição de déficits para descrever a interação das pessoas com TEA acaba por perpetuar a concepção binária sobre a sociabilidade de uma pessoa com autismo e sem autismo, tendo em vista o olhar comparativo que se estabelece entre pessoas com transtornos e sem transtornos com foco em evidenciar falhas ou dificuldades, desconsiderando humano em seu desenvolvimento diverso e plural e com suas diferentes maneiras de ser e agir (Baker-Rogers, 2018).

As pesquisadoras Valle e Ribas (2021) questionam se “a comunicação e a interação da criança com autismo é mesmo disfuncional como preconiza o manual diagnóstico, ou se, na verdade, quanto menos se considera seus aspectos comunicativos singulares como expressões válidas e de direito, mais se potencializa seu afastamento social e mais seus modos são considerados cheios de não significado cultural” (p.94).

A característica de isolamento, que costuma estar presente no TEA, finda por levar muitos profissionais da educação a desistirem de assisti-los e a encaminhá-los às salas de recursos, podendo impossibilitá-los de desenvolver amizades no contexto escolar, pois são privados do convívio com os colegas de classe (Ricardo e Rossetti, 2012).

Ademais, o desenvolvimento se potencializa quando se está imerso no contexto de diversidade e na interação com os pares, conforme assegura Ribas (2021) “é indiscutível o salto qualitativo quando se está com pares” (p. 151). Nessa discussão, é urgente a necessidade de atualização das concepções que circulam em diferentes contextos sociais sobre pessoas com autismo, bem como de outros transtornos e/ou deficiências, devendo estar voltadas para a compreensão da diversidade de maneiras de ser/estar no mundo, de agir, de pensar e de sentir em lugar darem ênfase à limitação individual.

Não ressignificar essas concepções equivocadas, pode acentuar o sofrimento das pessoas com TEA, que seguirão sendo conduzidas para tentativas inatingíveis de padronização comportamental ou terão negligenciadas suas expressões singulares apenas por serem diferentes da maneira como se desenvolvem outros indivíduos.

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 (Valle & Ribas, 2021). Não reconhecer essas, e outras diferentes maneiras diversas de comunicação e interação pode gerar, conforme já mencionado, uma compreensão equivocada da limitação ou apenas a constatação da disfuncionalidade da pessoa com autismo.

O ambiente social, as mediações que recebe do outro são extremamente importantes para o desenvolvimento da criança. A socialização é essencial para que esse outro compreenda as maneiras individuais e peculiares de ser da criança com autismo. A convivência com a criança com autismo exige das pessoas que a cercam um perfil criativo e compreensivo para acolher suas diferentes formas de comunicação, que podem acontecer nas situações cotidianas. Por esse motivo, a disponibilidade das pessoas para realizarem novas formas de interação, trocarem experiências culturais, aproximarem-se com empatia, colocarem-se no lugar da criança com TEA são condições importantes que podem produzir caminhos alternativos e favorecedores ao seu desenvolvimento biopsicossocial (Valle & Ribas, 2021).

O desenvolvimento cultural seria a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, justamente por ela produzir obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e romper o equilíbrio normal Vigotski (2011). Nesse sentido, serve de impulso para o desenvolvimento de caminhos alternativos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. Por esta perspectiva, a relação de amizade também pode proporcionar caminhos

alternativos, sociais e culturais, para compensar algo que não encontrou sucesso unicamente pela via biológica nas crianças com autismo.

Para Vigotski (2011), a inserção cultural seria a principal esfera onde é possível compensar a deficiência, justamente por produzir obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, rompendo o equilíbrio normal. Nesse sentido, o desenvolvimento cultural serve de impulso para gerar caminhos alternativos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

### ***A amizade de pessoas com TEA***

Há um considerável número de investigações científicas, cujos resultados apresentam estratégias para auxiliar na realização do trabalho terapêutico e na compreensão do tratamento medicamentoso aplicado à criança com TEA, intencionando o melhor desempenho de habilidades sociais, comunicacionais e transtorno sensorial.

As pesquisas que se interessam pela relação sobre amizade e TEA são mais escassas, não tendo sido estudada, tal como foi investigado o tema da interação e sua interface com desenvolvimento de habilidades sociais. Essa disparidade entre os assuntos que mais despertam interesse pela pesquisa entre os estudiosos é um fator desfavorável por serem as relações de amizade, amorosas e afetivas as que promovem os processos de aprendizagem, de interação e socialização.

As pessoas com autismo desejam socializar, fazer e manter amigos. Mesmo quando conseguem se realizar nesse quesito, ficam desconfiadas por não terem habilidades semelhantes às consideradas típicas, como se estivesse intrínseco à pessoa com desenvolvimento típico a maneira mais adequada e confiável para fazer e manter amizades (Baker-Rogers, 2018). Quando comparadas a outras crianças sem transtornos e/ou

deficiências, as crianças com autismo, geralmente, sentem mais dificuldade para iniciar, desenvolver e manter amizades de longo prazo (Rodríguez-Medina *et al.*, 2018 & Garcia, 2005).

Ainda que consigam interagir, as crianças com TEA consideram suas amizades como menos satisfatórias e de pouca qualidade, por faltar companheirismo, sentimento de segurança, confiança e ajuda (Garcia, 2005). As relações entre pares, para as crianças com autismo, não são importantes para apenas aprender a brincar, como às vezes é evidenciado nos artigos científicos, mas principalmente para construir vínculos de afeto e amizade (Valle & Ribas, 2021).

A partir de uma perspectiva social, pode-se argumentar que, na relação de amizade, está a possibilidade de uma sociedade democrática e igualitária, portanto, é importante promover uma cultura da amizade por meio da qual as pessoas com deficiência não sejam rejeitadas (Ricardo e Rossetti, 2012; Garcia, 2005).

Há na literatura uma problemática envolvendo o conceito de amizade. É unânime entre os pesquisadores não considerar a importância das vivências de pessoas com autismo, que permanecem sendo excluídas e não tendo suas diferenças valorizadas (Valle & Ribas, 2021).

Pensar na definição de amizade e nas suas características a partir do contexto das crianças com autismo é fundamental para entender se existem especificidades, ou não. A investigação desse fenômeno, no contexto concreto de sua realização, pode despertar entre pesquisadores, profissionais, familiares, e a própria pessoa com TEA um olhar diferente para as relações de amizade, que possa ser inclusivo. Caso contrário, usar conceitos de amizade definidos a partir de pesquisas com pessoas neurotípicas apenas contribui para perpetuar os estigmas existentes sobre as habilidades sociais e comunicacionais de pessoas com autismo e/ou deficiências.

Pesquisar sobre a amizade de pessoas com autismo significa entender que elas podem se desenvolver qualitativamente diferente do modelo como acontece com outras pessoas. Por esta nova compreensão, torna-se possível o entendimento de que é um processo que se estabelece por caminhos alternativos, porém se constitui como um fenômeno satisfatório e com características singulares.

## **Revisão de Literatura**

### **Da Definição conceitual e das Características de Amizades de Crianças com TEA: Critérios Utilizados na Revisão Sistemática de Literatura**

Os estudos sobre amizade não são recentes. Na década de 90 Rubin (1998) traz em sua obra “*Amistades infantiles*” aspectos importantes sobre essa temática. Ao refletir sobre a concepção de amizade, o autor evidencia que, em cada etapa da vida, a noção de amigo e amizade vai modificando. As pesquisas desenvolvidas nessa temática trouxeram contribuições relevantes, avançando no conhecimento a respeito da qualidade, definição, características e benefícios da amizade.

A amizade é uma forma de interagir socialmente, contudo possui diferenças qualitativas de uma interação social qualquer. Com o intuito de investigar o que pesquisas recentes têm encontrado sobre a amizade de crianças com autismo, realizou-se uma revisão sistemática de literatura, com o objetivo de sintetizar os achados científicos atuais sobre o tema.

A revisão sistemática de literatura foi escolhida por ser “uma revisão de uma pergunta formulada de forma clara, que utiliza métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, e coletar e analisar dados desses estudos que são incluídos na revisão” (Galvão *et al*, 2015, p. 335).

Para auxiliar na sistematização dos achados científicos, foi escolhida a recomendação *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses* (PRISMA). O método

PRISMA auxilia esse tipo de revisão por possuir um *checklist* e um fluxograma disponíveis gratuitamente, ajudando pesquisadores nos relatos de revisões sistemáticas e meta-análises. (Galvão *et al.*, 2015).

A recomendação PRISMA sugere algumas abordagens estruturadas mnemônicas para auxiliar a formular perguntas que auxiliam a manter um rigor científico e também evitar vieses. Para uma revisão de cunho qualitativo, que compreende as experiências humanas, a perspectiva das pessoas, o significado de fenômenos e as suas relações, é recomendado seguir os elementos do “PICO”, sendo o “P” população, “I” fenômeno de interesse e o “Co” o contexto (Stern *et al.*, 2014).

Para o presente estudo, a população “P” se refere às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o interesse “I” se relaciona à compreensão da definição e das características da amizade dessas crianças, e por fim, o contexto “Co” corresponde aos tipos de pesquisas que têm sido publicadas sobre amizade e crianças com autismo, quais perspectivas estão sendo consideradas para investigar a amizade de crianças com TEA. A pergunta norteadora da busca para determinar os estudos convergentes a temática desta pesquisa foi a seguinte: “Como tem sido definida e quais são as características da amizade nos estudos realizados com crianças com TEA nos últimos cinco anos?”.

A busca sistemática de literatura foi feita entre os dias nove e dezesseis de maio do ano de 2022, nas bases de dados nacionais e internacionais disponibilizadas gratuitamente e também na Universidade de Brasília (UnB), através das seguintes plataformas Periódico CAPES, *Oasisbr*, *Scholar Google*, *SciELO* e *Scopus*. As palavras-chave utilizadas foram selecionadas pelos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS/MeSH) e pelos termos mais utilizados na literatura para descrever os fenômenos de interesse.

As palavras-chave, junto com o operador booleano “AND” como estratégia de pesquisa para encontrar somente aquelas que contenham os três assuntos, foram: *amizade*

AND *criança* AND *autismo*; *amizade* AND *infância* AND *autismo*; *amizade* AND *criança* AND *TEA*; *amizade* AND *infância* AND *TEA*; *friendship* AND *child* AND *autism*; *friendship* AND *children* AND *autism*; *friendship* AND *child* AND *ASD*; *friendship* AND *children* AND *ASD*; *amistad* AND *niño* AND *autismo*; *amistad* AND *infancia* AND *autismo*; *amistad* AND *niño* AND *TEA*; e *amistad* AND *infancia* AND *TEA*.

Os critérios de inclusão foram: artigos científicos publicados em revistas ou periódicos de qualidade, entre 2016 e 2022 e revisados por pares; escritos em inglês, português ou espanhol; relacionarem-se às pesquisas com crianças com autismo e definição e/ou características da amizade delas; apresentar critério metodológico; e ter uma interface com a Psicologia. Os critérios de exclusão foram inicialmente, portanto, não incluir nenhum dos três temas (amizade, criança e autismo) e/ou não apresentar características e definições sobre a amizade de crianças com TEA.

Durante a busca foi percebido que as bases de dados *Oasisbr* e *SciELO* não possuíam nenhum artigo que pudesse ser incluído na revisão. Apareceram 18 mil artigos na plataforma *Scholar Google* e 1424 na *Scopus*, contudo, mesmo após as filtrações pelo próprio sistema deles com os critérios de inclusão, apareciam muitos artigos desorganizados e que não atendiam ao critério. Como consequência, não foram seccionados para esta revisão por motivo de não haver tempo disponível para realização de uma análise minuciosa. Portanto, os artigos sistematizados pertencem ao portal de Periódico CAPES.

A busca realizada para seleção dos artigos, a partir das palavras-chave e das estratégias descritas acima, no Periódico CAPES, ocorreu no dia 13 de maio de 2022. Foram encontrados 39 textos, sendo 16 incluídos para um segundo refinamento e análise e 23 excluídos baseados por não atenderem aos critérios mencionados anteriormente. Esses 16 artigos foram importados para o sistema Mendeley, para serem consultados a qualquer momento da análise. Para a coleta de informações, foi criada a Tabela 1 para organizar o

conteúdo abstraído dos textos, a partir da recomendação PRISMA, que será apresentada na seção de resultados.

As colunas de descrição de informações se organizaram, inicialmente, por: nome do artigo; base de dados, ano, status da publicação, tipo de estudo, tipo de análise, idioma, resultados principais, risco de viés, participantes, sexo, definição de amizade, características da amizade, benefícios da amizade, perspectiva da família, perspectiva dos professores, perspectiva das crianças e sugestões de intervenção. Após a leitura minuciosa de todos os artigos e organização das informações na planilha, foram excluídos mais dois artigos que não ofereceram os dados necessários, somando 14 artigos ao final da revisão.

Todavia, durante a leitura dos textos, uma pesquisa citada foi identificada como importante para a presente revisão e dissertação. Foi selecionada a revisão de literatura feita por Petrina *et al.*, (2014), ainda que a data de publicação de seu estudo tenha sido diferente do critério de inclusão escolhido para realizar a busca inicial, porque o conteúdo trazido nesse artigo representou relevante importância para a presente investigação, tendo sido acrescentado aos demais para análise e leitura detalhada, totalizando 15 artigos.

### **Resultados da Revisão Sistemática de Literatura**

Como resultado da revisão bibliográfica, nas pesquisas analisadas ficou constatada uma apresentação pouco expressiva sobre a amizade relacionada às crianças com TEA, foram localizados apenas dois estudos (Petrina *et al.*, 2014; Gal *et al.*, 2016), que, ao se referirem à amizade, levaram em consideração o contexto da criança com autismo. Evidenciando a necessidade de ampliação de estudos que contribuam para ampliação de pesquisas sobre o tema.

Todos os demais estudos partem de um pressuposto científico, criado a partir de investigações sobre amizade, e que foi realizado apenas com participantes neurotípicos,

podendo enviesar os resultados das pesquisas sobre amizade nas pessoas que possuem algum transtorno e/ou deficiência. Apenas o estudo de Petrina *et al.*, (2014) apresentou a definição de amizade de crianças com autismo. Ainda que brevemente, resumiu uma definição da amizade para crianças com TEA em termos conceituais e operacionais.

Em termos conceituais, amizade se define por “interações afetivas estáveis, frequentes e interconectadas que se manifestam por certas classes de marcadores comportamentais (por exemplo, compartilhar, brincar e habilidades de conversação) que facilitam as funções de companheirismo, intimidade e proximidade” (p. 136). Considerando os termos operacionais, a definição da amizade consiste em um relacionamento mútuo que dura por um período de tempo definido, encontrar o amigo fora da escola, ser nomeado como amigo (Petrina *et al.*, 2014).

Entretanto, as próprias crianças com TEA definiram amizade como um fenômeno que expressa características de companheirismo, e algumas também incluíram nesta definição questões de afeto e emoção, conforme Petrina *et al.* (2014). A percepção de Gal *et al.* (2016), ao avaliarem a amizade das crianças com autismo, utilizando um sistema de codificação de observação, não desenvolvido por eles, nomeado *Friendship Observation Scale* (FOS), criado para medir qualidade de amizade nas crianças com TEA, foi que a amizade se manifesta com categorias de interações sociais positivas e negativas e brincadeiras colaborativas.

Os atributos conceituais sobre amizade que apareceram sem considerar o TEA foram: relacionamentos entre pares (Dovgan & Mazurek, 2019 e Petrina *et al.*, 2016); atratividade recíproca (Azad *et al.*, 2017; Bottema-Beutel *et al.*, 2019; Daugherty, 2019, Finke, 2016; Petrina *et al.*, 2016, 2017); companheirismo (Azad *et al.*, 2017, Finke; 2016 e Petrina *et al.*, 2016); de escolha e apoio mútuo (Azad *et al.*, 2017; Bottema-Beutel *et al.*; 2019, Finke, 2016; Petrina *et al.*, 2016 , 2017); voluntariedade (Finke, 2016 ;Petrina *et al.*, 2016); envolver um grau de afeto (Azad *et al.*, 2017; Finke, 2016; Petrina *et al.*, 2016 ; 2017);

intimidade (Azad *et al.*, 2017; Daughrity, 2019; Finke, 2016 e Petrina *et al.*, 2016); e estabilidade ao longo do tempo (Bottema-Beutel *et al.*, 2019; Daughrity, 2019; Finke, 2016; Petrina *et al.*, 2016, 2017).

Ainda em relação às características da amizade de crianças com TEA, foi identificado que grande parte dos estudos, por partirem de uma conceituação de amizade na qual as singularidades da pessoa com autismo não foram consideradas, não focaram em compreender as particularidades da vivência da amizade entre esse grupo social, ou como se caracteriza essa relação para essas crianças.

Ao contrário, tiveram conclusões sobre a amizade a partir de um olhar para o déficit, apenas comparando a amizade da criança com e sem TEA com critérios que foram criados a partir da amizade de crianças com desenvolvimento típico, destacando que as com autismo possuem dificuldades em desenvolver, manter e compreender as amizades, sem entender como ocorrem.

A revisão de Petrina *et al.* (2014) sintetiza, de certa maneira, grande parte dos achados localizados em todos os outros estudos levantados nesta revisão bibliográfica sobre as amizades das crianças com TEA. Petrina *et al.* (2014) pontuaram que, diferentemente das crianças sem o diagnóstico, as crianças com TEA possuem menos amigos, que, normalmente, são de idade e sexo semelhantes, têm interesses parecidos (videogame, atividade física, televisão, conversar e brincar), os veem com menos frequência fora da escola, a amizade tem menos duração e estabilidade, têm mais amigos com outros diagnósticos e deficiências, possuem menos reciprocidade da amizade, menor percepção de qualidade da mesma, menor proximidade e sentimento de companheirismo, segurança e intimidade Petrina *et al.* (2014).

Embora os achados de alguns artigos não tenham apresentado definições atualizadas baseadas nas vivências das crianças com autismo e não pontuarem as características de suas amizades representam importante contribuição para ampliar o olhar sobre esse fenômeno

social complexo. Por exemplo, Azad *et al.* (2017) concluíram, em seu estudo, que crianças com autismo recebem menos indicações de amizade, isso se intensifica com a idade e, também, se são racialmente diversas. Significa dizer que a raça das crianças com autismo, brancas, negras, etc., atua como um critério de indicação de amizade.

Já Sari *et al.* (2021) concluíram que as crianças com características mais acentuadas do autismo tinham menor aceitação e maior rejeição por seus pares, contudo os problemas de comportamentos em sala de aula, como a impulsividade e brigas, eram mais relevantes para a não aceitação e rejeição. Entretanto, quando a criança não possui problemas de comportamentos, suas características “autísticas” predizem pior relação com os pares.

Ainda em relação às características do autismo, aquelas com mais comportamentos restritos e repetitivos e dificuldades com habilidades verbais costumam ser menos conectadas com outras crianças, sendo crianças com autismo que tinham mais conexões sociais aquelas que costumam ter mais convívio com crianças com desenvolvimento típico e não estão em sala de aula especial (Jones *et al.* 2017).

Outro achado relevante relacionou-se às crianças que têm o quociente de inteligência (QI) mais alto possuem mais conectividade social, sendo que as meninas têm, socialmente, mais sucesso em salas de aula maiores e os meninos, nas salas de aula menores (Anderson *et al.*, 2016). Participar de atividades extracurriculares também se associa ao aumento das amizades, independente do QI (Dovgan & Mazurek, 2019).

Em relação ao sexo da criança, Locke *et al.* (2018) analisaram que a heterofilia sexual está fortemente relacionada à conectividade social, sendo que para os meninos, ter amigos do mesmo sexo representava maior conectividade social, mas para as meninas, esse dado não foi representativo. No estudo de Chang *et al.* (2016) com crianças com autismo, houve bastante divergência entre o relato dos pais, dos professores e dos pesquisadores sobre como observavam os amigos das crianças pesquisadas. Esse aspecto motivou a discussão

sobre a confiabilidade dos relatos, indicando a necessidade de uma definição conceitual sobre a amizade. Ainda sobre essa pesquisa, as crianças que tinham amigos se envolviam mais com os colegas durante as brincadeiras usando atenção conjunta, como apontar e mostrar.

Outro estudo também desenvolvido com os pais de crianças com TEA que pertenciam a escolas inclusivas, sem deficiências intelectuais e tinham fala fluente, as respostas dadas sobre as barreiras no desenvolvimento da amizade de filhos foi que as crianças não tinham, mas queriam fazer amizades. No entanto as crianças com TEA, por vezes, por não seguirem as regras sociais nas brincadeiras e conversas do grupo, terem dificuldade de se comunicar de maneira esperada pelo outro e de compreender a emoção de seus pares, geram nas outras crianças um comportamento evitativo e de afastamento impedindo a continuidade da amizade (Daughrity, 2019).

Aspectos interessantes dessa pesquisa se relacionam aos irmãos dessas crianças serem considerados como o par principal nas brincadeiras, também sobre a participação ativa das crianças e das famílias na cultura escolar auxiliando na criação vínculos mais fortes, o que era benéfico tanto para as crianças terem mais oportunidades de interação e para os pais se sentirem apoiados, a conexão entre os pais é fundamental para o desenvolvimento e manutenção de amizades dos filhos fora da escola (Daughrity, 2019).

Para favorecer a construção da amizade, em sua revisão de literatura, Finke (2016) constatou a importância de promover atividades motivadoras, autênticas e que não dependam sempre da mediação de um adulto, que tenha materiais disponíveis com facilidade, e que seja interessante tanto para a criança com TEA quanto sem TEA. Assim que possam também participar da mesma brincadeira pessoas com diferentes habilidades. Dessa forma, seria possível promover percepções parecidas entre as crianças, sem possuírem habilidades inferiores a outra, favorecendo a manutenção da amizade (Finke, 2016).

Ao pesquisar sobre a satisfação com as amizades, Petrina *et al.* (2017) constatou que níveis altos de satisfação com as amizades apareciam para as crianças com autismo e seus amigos, havendo uma concordância mútua. Segundo os autores, há um impacto positivo para a manutenção da amizade quando há reciprocidade e satisfação tal como ocorre nos jogos eletrônicos, no videogame ou computador. As intervenções que incluem uso de tecnologia colaborativa foram avaliadas por Gal *et al.* (2016) como positivas para melhorar a interação das crianças com autismo com necessidade de pouco suporte.

Em relação à reciprocidade na amizade, medida através da proporção de pessoas que se nomeiam como melhores amigos ou entre os três principais amigos, Petrina *et al.* (2016) encontraram um alto número de amizades recíprocas entre díades de pessoas com autismo, tendo amigos tanto com autismo quanto sem. Entretanto, os melhores amigos recíprocos foram significativamente menores do que o encontrado na literatura de díades de crianças sem autismo Petrina *et al.* (2016).

Ainda, as crianças com TEA percebiam a qualidade da amizade de maneira diferente da percepção dos amigos, os pesquisadores fizeram um apelo sobre os vieses de sua pesquisa e para que sejam sempre consideradas as percepções de todos os membros da relação de amizade presentes nas investigações. Já Rodríguez-Medina *et al.* (2018), encontraram divergências nos dados de reciprocidades das amizades de crianças com autismo, havia poucas indicações recíprocas de amizades recebidas pela criança. Os colegas tiveram mais dificuldade em identificar as relações de amizade da criança com autismo do que das outras crianças da sala. E a criança com autismo teve resistência em iniciar as interações, principalmente, quando estava só ou seus colegas estavam fazendo algo fora do seu interesse, e quando o fazia era se aproximando, seguindo os colegas de maneira comunicativa não objetiva (Rodríguez-Medina *et al.*,2018).

Apenas um estudo analisou as transgressões de amizade, Bottema-Beutel *et al.* (2019) concluíram de modo diferente ao que comumente se espera de uma criança com autismo, que as intenções por trás de um conflito na amizade ocorrem de maneira semelhante às crianças sem autismo. Contudo, as crianças com TEA consideraram com mais frequência a estratégia de enfrentamento baseada em agressões verbais e para elas a traição, como contar um segredo e falar pelas costas de um amigo, foi considerada como o tipo de transgressão de amizade mais grave.

A Tabela 1, a seguir, apresenta os resultados dos tipos de pesquisas encontradas na revisão de literatura, que têm sido publicadas sobre amizade e autismo, em que foram consideradas perspectivas da família, dos professores ou das crianças, a idade e o sexo dos participantes.

**Tabela 1***Características dos estudos da Revisão Sistemática de Literatura com base no modelo PRISMA*

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Jornal</b>	<b>Tipos de pesquisa</b>	<b>Idioma</b>	<b>Idade das crianças com TEA</b>	<b>Sexo</b>	<b>Perspectiva da família</b>	<b>Perspectiva dos professores</b>	<b>Perspectiva das crianças</b>
Race, disability, and grade: Social relationships in children with autism spectrum disorders	Azad, Locke, Kasari & Mandell	2017	Autism	Estudo Transversal	Inglês	4 e 12 anos, média de 7,9	88% meninos	Não	Não	Sim
Children's autistic traits and peers relationships: from non-verbal IQ and externalizing problems play a role?	Sari, Luijk, Prinzie, van IJzendoorn & Jansen	2021	Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health	Estudo Longitudinal	Inglês	6 a 10 anos	48,7% meninos	Sim	Sim	Sim
Social network analysis of children with autism spectrum disorder: Predictors of fragmentation and connectivity in elementary school classrooms	Anderson, Locke, Kretzmann, Kasari & AIR-B Network.	2016	Autism	Estudo Longitudinal	Inglês	5 a 12 anos, média de 8,4	135 meninos e 47 meninas	Não	Não	Sim
Relations among activity participation, friendship, and internalizing problems in children with autism spectrum disorder	Dovgan & Mazurek	2019	Autism	Estudo Transversal	Inglês	6 e 18 anos, média de 10,85	86% meninos	Sim	Não	Não
Understanding Friendship Sex Heterophily and Relational Characteristics to Optimize the Selection of Peer Models for Children with Autism Spectrum Disorder	Locke, Anderson, Frederick & Kasari	2018	Journal of Autism and Developmental Disorders	Estudo Transversal	Inglês	5 a 12 anos, média de 8,46	72% meninos	Não	Não	Sim

Título	Autoria	Ano	Jornal	Tipos de pesquisa	Idioma	Idade das crianças com TEA	Sexo	Perspectiva da família	Perspectiva dos professores	Perspectiva das crianças
Evaluating the quality of peer interactions in children and adolescents with autism with the Penn Interactive Peer Play Scale(PIPPS)	Jones, Pickles & Lord	2017	Molecular Autism	Estudo Longitudinal	Inglês	No primeiro momento quando as crianças tinham idade média de 9 anos e o segundo com média de 13 anos	87,85% meninos	Sim	Sim	Não
Friendship Satisfaction in Children with Autism Spectrum Disorder and Nominated Friends	Petrina, Carter, Stephenson & Sweller	2017	Journal of Autism and Developmental Disorders	Estudo Transversal	Inglês	5,81 a 10,42 anos, média de 8,49	62 meninos e 15 meninas	Não	Não	Sim
Using Multitouch Collaboration Technology to Enhance Social Interaction of Children with High-Functioning Autism	Gal, Lamash, Bauminger-Zviely, Zancanaro & Weiss	2016	Journal of Autism and Developmental Disorders	Estudo Longitudinal	Inglês	8 a 12, média de 9,33	Apenas meninos	Não	Não	Não
Responses to Vignettes Depicting Friendship Transgressions: Similarities and Differences in Children With and Without Autism Spectrum Disorder	Bottema-Beutel, Malloy, Cuda, Kim & MacEvoy	2019	Journal of Autism and Developmental Disorders	Estudo Transversal	Inglês	média de 9,9	70% meninos	Não	Não	Sim
Perceived Friendship Quality of Children with Autism Spectrum Disorder as Compared to their Peers in Mixed and Non-mixed Dyads	Petrina, Carter, Stephenson & Sweller	2016	Journal of Autism and Developmental Disorders	Estudo Transversal	Inglês	6,4 a 10,4 anos, média de 8,5	37 meninos e 8 meninas	Sim	Não	Sim

Título	Autoria	Ano	Jornal	Tipos de pesquisa	Idioma	Idade das crianças com TEA	Sexo	Perspectiva da família	Perspectiva dos professores	Perspectiva das crianças
The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review	Petrina, Carter & Stephenson	2014	Research in Autism Spectrum Disorders	Revisão de Literatura	Inglês	A média em estudos quantitativos comparativos foi de 10,9 anos, nos não comparativos de 11,3 e nos estudos qualitativos 13,9	Proporção de meninos mais alta em todos os estudos	-	-	-
Non-reciprocal Friendships in a School-Age Boy with Autism: The Ties that Build?	Rodríguez-Medina, Rodríguez-Navarro, Arias, Arias & Anguera	2018	Journal of Autism and Developmental Disorders	Estudo Longitudinal	Inglês	10 anos e 3 meses	1 menino	Não	Não	Sim
Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior?	Chang, Shih & Kasari	2016	Autism	Estudo Transversal	Inglês	2,58 a 5 anos, média de 3,84	26 meninos e 5 meninas. Também foram participantes 31 pais e 25 professores	Sim	Sim	Não
Friendship: Operationalizing the Intangible to Improve Friendship-Based Outcomes for Individuals With Autism Spectrum Disorder	Finke	2016	American Journal of Speech-Language Pathology	Revisão de Literatura	Inglês	-	-	-	-	-

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Jornal</b>	<b>Tipos de pesquisa</b>	<b>Idioma</b>	<b>Idade das crianças com TEA</b>	<b>Sexo</b>	<b>Perspectiva da família</b>	<b>Perspectiva dos professores</b>	<b>Perspectiva das crianças</b>
Parent Perceptions of Barriers to Friendship Development for Children With Autism Spectrum Disorders	Daugherty	2019	Communication Disorders Quarterly	Estudo Transversal	Inglês	10 pais de crianças com TEA	Nove mães e um pai	Sim	Não	Não

*Fonte: Autoria própria*

A partir da leitura e análise de todos esses estudos, foi percebido que nenhum dos estudos teve como base a perspectiva teórica baseada na Teoria Histórico-Cultural e nem sempre definiam com clareza a perspectiva teórica utilizada. Ainda, a grande maioria dos estudos utilizou a definição de amizade construída com base em vivências de crianças sem deficiências e/ou transtornos para analisar as amizades das crianças com TEA. Por este motivo, dissertam sobre os resultados de seus estudos de maneira estigmatizante, considerando os déficits que as crianças com autismo possuem em comparação às outras sem deficiências, desconsiderando ou deixando de reconhecer as maneiras diferentes de ser e agir.

Alguns estudos apontam para a necessidade de uma nova definição de amizade para as crianças com TEA, contudo não o fazem na pesquisa que desenvolvem. Nossos achados corroboram com os de Petrina *et al.* (2014), ao demonstrarem vieses ao se pesquisar a amizade de crianças com TEA. Por exemplo, há necessidade de haver uma amostra mais ampla, pois a maioria dos estudos investigou majoritariamente meninos, com alta capacidade intelectual e do meio para o final da infância.

É um problema tentar generalizar os resultados para o grupo de meninas com TEA. As crianças dentro do Espectro Autista possuem sintomatologias diferentes e níveis de suporte necessários também, o que são fatores importantíssimos de se levar em conta nas análises de estudos com esse grupo social.

As informações obtidas sobre amizade e autismo nas pesquisas foram coletadas principalmente através de questionários, entrevistas, autorrelatos e escalas de observação sobre amizades criadas sem base no TEA, os próximos estudos poderiam priorizar observação no ambiente natural das crianças (Petrina *et al.*, 2014 & Rodríguez-Medina *et al.*, 2018).

Apesar de todos esses estudos, e pela maneira como foram feitos, ainda não é possível saber exatamente o que as crianças com autismo consideram amizade, como desenvolvê-la e

mantê-la, e se percebem de uma maneira diferente das outras crianças, Rodríguez-Medina *et al.* (2018).

Petrina *et al.* (2014) faz uma recomendação para que em futuras investigações os pesquisadores utilizem as definições operacionais de amizade e analisem as indicações de amizade a partir de diferentes perspectivas: da criança, da família, dos colegas, da escola e dos pesquisadores.

### **Categorias de pesquisa sobre amizade de crianças com TEA**

A partir da revisão sistemática de literatura mencionada na seção anterior somada à obra de Adams e Quinones (2020), foi elaborado um rol de categorias e subcategorias de características da amizade, como pode ser visto na Tabela 2 abaixo. O “x” registrado em alguns campos da Tabela quer dizer que a subcategoria correspondente não foi encontrada a partir daquela fonte de informação.

**Tabela 2**

*Categorias e subcategorias sobre amizade baseada em Adams e Quinones (2020) e na Revisão Sistemática de Literatura*

<b>Categoria - Aspectos da comunicação e interação social: características de comunicação de interação social observadas a entre crianças</b>	<b>Fonte - Adams &amp; Quinones (2020) sobre crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Revisão sistemática sobre crianças COM TEA</b>
Subcategoria - Repetição nas brincadeiras	Repetição de uma mesma ação e/ou narrativas na brincadeira.	Repetição de uma mesma ação na brincadeira. Pode aparecer de maneira não convencional e também em momentos de dificuldades ao interagir Sari et al. (2021).
Subcategoria - Interesse em comum	Brincadeira em comum entre crianças, sem precisar de muita negociação, repetem essa brincadeira e demonstram estar felizes com ela.	Preferências de brincadeira em comum com o outro Petrina et al. (2014).
Subcategoria - Imaginação moral	Expressões de experiências que englobam valores e ideais culturais sobre futuros desejáveis e como fazer com que eles ocorram (Adams e Quinones, 2020). Por exemplo: a forma como as crianças criam novos relacionamentos com os outros; a maneira como eles se veem em relação aos outros; a forma como valorizam suas conexões e o que isso significa; brincar, imaginar e discutir suas vidas, atividades e expectativas; demonstrar afeto através de palavras ou gestos, como dizer que gosta da pessoa, abraçar, beijar; em situações imaginárias, apoiar o outro a desempenhar um papel; e nomear e categorizar as relações com os outros.	Nomear e categorizar as relações com os outros: oralizar que o aluno é seu amigo, ou melhor, amigo Locke et al. (2018), Sari et al. (2021), Petrina et al. (2014).
Subcategoria - Trocas arriscadas	Trocas físicas, verbais, emocionais e intelectuais, que são arriscadas para a relação com o outro, botando em risco a confiança, reciprocidade, empatia e compreensão. Isso acontece enquanto criam a situação imaginária a ser feita, exploram, desafiam limites, compartilham pensamentos e sentimentos.	x

Subcategoria - Habilidades verbais	<p>Maneira como um cenário, jogo ou evento imaginário é articulado, encenado e compartilhado com outras pessoas; contribuição para uma história imaginária, para algo novo; uso de rimas; quando a criança consegue expressar o que deseja de maneira que se faça ser entendida pelo outro; uso da linguagem verbal e não verbal para se referir aos amigos como "nós", para indicar interação, manter e sustentar amizades, incluir e excluir crianças como amigas, mostrar empatia, colaborar, negociar, comunicar interesses e ações.</p>	<p>Uso da linguagem verbal e não verbal para se comunicar e/ou iniciar interações sociais, por exemplo: se aproximar ou seguir um colega, ou grupo de colegas, sem se dirigir a eles diretamente e sem nenhuma intenção comunicativa aparente, Rodríguez-Medina et al. (2018).</p>
Subcategoria - Habilidades sociais	<p>Colaborar, negociar, apoiar e contribuir para a aprendizagem do outro, trazer algo novo ou interessante para a brincadeira, resolver conflitos e antecipar ações conjuntas.</p>	<p>Iniciar e responder a interações sociais Rodríguez-Medina et al. (2018); seguir regras sociais, como obedecer às regras estabelecidas de um jogo ou manter um tópico de conversa, manter um alto nível de envolvimento com os colegas Daugherty (2019); mostrar reciprocidade e prazer compartilhado, usar habilidades de atenção conjunta (como apontar e mostrar) e passar significativamente mais tempo em atividades paralelas conscientes e conjuntas Chang et al. (2016).</p>
Subcategoria - Aumento de bem-estar e saúde mental	x	<p>A partir daquela relação com o outro possuir um aumento no seu bem-estar e saúde mental como: diminuição de problemas psicológicos Bagwell et al., (2005) citado Azad et al. (2017); aumento de recursos sociais, emocionais e cognitivos, resultados emocionais mais positivos e redução de ansiedade e depressão, da qualidade de vida (Sigstad, 2016); menor sentimento de solidão, maior confiança e consequentemente sofrer menos bullying (Bauminger, Shulman, &amp; Agam, 2004; Hebron &amp; Humphrey, 2014) citado em Daugherty (2019)</p>
Subcategoria - Orientação temporal	<p>Importância de se situar no presente, nas atividades comuns do momento e situações lúdicas. Por vezes, estar de acordo em situações lúdicas não é possível, porém o fato de estar junto do outro, apoiá-lo a ser algo e se tornar, faz as crianças tomarem consciência dele. Planejar uma data para brincar (pode vir da criança ou dos pais).</p>	x

---

Subcategoria - Tempo e local de  
amizade

x

---

Relacionamento mútuo que durou por um período de tempo definido (por exemplo, pelo menos seis meses) e atividades de amizade que também ocorreram fora da escola ou em ambientes estruturados, Petrina et al. (2014)

---

*Fonte: Autoria própria*

### **Definição do Problema de Pesquisa**

Conforme apresentado, pouco ou quase nada se tem na literatura que leve em conta as singularidades da amizade em crianças com autismo. Ou, ainda, que utilize definições de amizade construídas baseadas em suas vivências. As pesquisas partem de um pressuposto já definido de amizade de pessoas sem deficiências e/ou transtornos, e concluem suas análises de maneira comparativa, pontuando os déficits existentes, sem compreender como ocorrem e se caracterizam as relações de amizade para as crianças com autismo.

A escassez de investigações na literatura, até mesmo, a representação pouco expressiva de pesquisas relacionadas a especificidade do tema desta pesquisa, sinaliza a necessidade de estudos que priorizem observações em contextos naturais e analisem a amizade em diferentes perspectivas (Petrina *et al.*, 2014 & Rodríguez-Medina *et al.*, 2018)

A literatura científica assegura que as relações de amizade são um caminho para entender melhor a sociabilização da criança com autismo e lhe proporcionar um contexto social e escolar mais inclusivo. Diante disso, percebe-se uma necessidade de produzir conhecimentos científicos, por meio de uma metodologia adequada, que objetive incluir no processo investigativo a vivência das pessoas com deficiência e/ou transtornos, mais especificamente com autismo, e possa avançar nas conceituações existentes sobre amizade que considerem a participação desses sujeitos e sua rede de apoio.

As informações construídas a partir das técnicas e análises durante o curso desta pesquisa serão confrontadas com literatura para contribuir, possivelmente, com a problematização dos conceitos e significados existentes sobre amizade, representando uma possibilidade de abertura para produção de novas asserções ao tema e dar continuidade à ampliação de estudos teóricos sobre a amizade infantil e que possam consolidar a proposta de inclusão de maneira mais efetiva.

Mascolo (2016) argumenta sobre os processos intersubjetivos entre pessoas ser o principal caminho para a construção do conhecimento psicológico, e não, simplesmente, a adoção de abordagens que enfatizam, apenas, a investigação objetiva de sujeitos individuais, observados e analisados, por algumas abordagens científicas.

A intersubjetividade é algo que acontece a partir de interações entre pessoas, no âmbito social, relacional, compartilhamento e coordenação de experiências. A palavra utilizada para representar explicitamente a experiência privada da pessoa possui significados baseados na experiência social do indivíduo, além desta ser compartilhada e construída a partir do aspecto social.

Portanto, experiências psicológicas não podem ser descritas da mesma forma que fenômenos estáveis no tempo e no espaço, não há coerência ao observar de maneira objetiva processos subjetivos e intersubjetivos. “As tentativas de estudar a experiência psicológica ‘objetivamente’ tendem a sub-representar a natureza, o escopo e a riqueza desses processos” (Mascolo, 2016, p. 544, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Em consonância com o que propõem Mascolo (2016), estudo foi realizado a partir de uma lente interpretativa das abordagens teóricas da psicologia do desenvolvimento, mais especificamente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Como questionamento central que conduziu esta investigação, tem-se o seguinte problema de pesquisa: “Como se caracterizam e quais estratégias podem auxiliar na mediação, na construção e na manutenção das relações de amizade de uma criança com autismo”?

---

<sup>6</sup> “attempts to study psychological experience “objectively” tend to under-represent the nature, scope and richness of those processes”

## **Objetivos da Pesquisa**

✓ Compreender como ocorre o processo de desenvolvimento das relações de amizade em crianças com TEA na primeira infância, em situações de interação com seus pares no contexto escolar se constitui como objetivo geral desta pesquisa.

Partindo desse foco, desdobraram-se três objetivos específicos, que foram organizados da seguinte forma:

✓ (1) identificar e analisar quais são e como ocorrem as interações que caracterizam a relação de amizade da criança com autismo e seus pares;

✓ (2) construir um conceito de amizade a partir de um olhar integral, que inclui as observações feitas com crianças com autismo em seu contexto escolar, suas concepções sobre o assunto e percepções dos pais e educadores (as);

✓ (3) identificar e analisar como o ambiente escolar influencia o processo de desenvolvimento e manutenção de relações de amizade;

✓ (4) identificar e analisar como as mediações do(a) educador(a), dos responsáveis, e/ou de outras crianças, podem favorecer ou dificultar o processo de desenvolvimento e manutenção de uma relação de amizade.

## **Metodologia**

### **Perspectiva metodológica**

Foi utilizada a metodologia qualitativa, com recorte longitudinal, considerando os contextos sociais e culturais como fontes do desenvolvimento humano e não apenas como influências externas (Adams e Quinones, 2020). A partir dos entendimentos sobre a construção do conhecimento e do desenvolvimento humano, citados anteriormente, conclui-se que, a metodologia convergente ao objeto de estudo proposto, as relações de amizade de

crianças com autismo, e que melhor se adequa à investigação é a metodologia qualitativa. Considera-se a mais adequada, pelo entendimento de que o objeto precisou ser explorado em sua complexidade, de forma detalhada, além de investigado de maneira interpretativa, em contexto naturalístico, tendo sido considerados os significados presentes e construídos pelos participantes ao longo do processo de pesquisa, e as próprias reflexões da pesquisadora (Creswell, 2014; Palmieri e Branco, 2007).

Essa metodologia também permitiu, para a construção da informação, o uso de vários instrumentos que foram necessários para compreender o fenômeno da amizade infantil da forma mais integral possível. Além disso, compreende que a construção das informações emerge do estudo e tem um caráter flexível face aos eventos investigados, permitindo integrar possíveis mudanças às características delineadas nos momentos da pesquisa anteriores ao campo.

De acordo com Palmieri e Branco (2007), a construção da informação teórica e empírica faz parte de uma mesma unidade, ou seja, são construídas e reformuladas de forma mútua ao longo de todo o processo de pesquisa, como uma ideia reguladora de alta abstração e não como modelos e normas a serem seguidos de maneira rígida e linear (Minayo, 2010).

O delineamento metodológico ancorou-se na Teoria Fundamentada nos Dados, pois esta permite elaborar uma explicação geral de um processo, uma ação ou interação, moldada pela visão dos participantes (Creswell, 2014). Segundo Barbato *et al.* (2016), essa metodologia sugere que a análise direcione a construção dos dados, considere a interface constante entre o pesquisador e o ato de pesquisa. Além disso, segundo as autoras, possibilita a observação do cotidiano e proporciona a captação de alguns aspectos peculiares ao delineamento, que retroalimentam a pesquisa em toda a sua duração. Isso foi essencial à realização desse trabalho por tratar de um fenômeno complexo e pouco investigado.

A construção das informações incluiu um estudo de dois casos, relativos a duas crianças com TEA. Foram feitas entrevistas com os pais, a professora regente, duas professoras auxiliares, uma estagiária, além de uma conversa com as crianças e realização de observações, que foram gravadas, no contexto escolar. Essas gravações foram feitas em momentos de aula e interações livres com colegas de turma, tendo em vista sinalizarem indicadores para compreender e analisar as relações de amizade destas crianças.

A relação de amizade, como objeto central desse estudo, foi examinada cuidadosamente incluindo a caracterização da amizade na perspectiva de cada criança, especialmente, pela relevância que o estudo de caso atribui à descoberta de como se desenvolvem e funcionam os fenômenos infantis (Stake, 2006).

O método utilizado foi o estudo de caso por proporcionar a possibilidade de estudar uma situação particular, ter uma interpretação completa e acurada com base em uma teoria, apresentação rigorosa dos dados, além de ser utilizado para compreender fenômenos sociais complexos (Yin, 2001, p. 20-21), como a amizade.

### **Contexto da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola que atende todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil ao ensino médio. É uma instituição considerada inclusiva, pertencente à rede privada de ensino de Brasília. A proposta pedagógica desta escola prioriza o estímulo às diversas habilidades para além das acadêmicas tradicionais, incluindo uma grade curricular que contempla diferentes atividades educativas, tais como: aulas de artes, programação, motricidades, comunicação, culinária, entre outros.

O momento de coleta de informações ocorreu em meio à pandemia do covid-19, evento que influenciou a organização escolar, implicando no cumprimento de medidas de proteção para evitar o contágio da doença, a saber: distanciamento social, uso de máscaras,

redução de estudantes por sala de aula, não compartilhamento de objetos pessoais, evitar momentos de encontros e brincadeiras com outra turma.

Em decorrência dessas medidas, os momentos que as crianças tiveram para brincar mais livremente aconteceram nos parques, no gramado, na brinquedoteca, no horário da saída da aula, na espera aos pais e em alguns momentos das aulas, quando os professores faziam dinâmicas de grupo, ou davam um intervalo para que brincassem livres.

### **Participantes da Pesquisa**

Participaram desta pesquisa duas crianças, matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental I de uma escola da rede particular de ensino do Distrito Federal, e pertencentes à uma classe de ensino regular que atende à perspectiva da educação inclusiva, sendo: uma menina de 7 anos de idade com diagnóstico de TEA, que chamaremos de SKY; e um menino de 6 anos com diagnóstico de TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades (AH), que chamaremos de Steve. Além destas duas crianças participaram também os seus responsáveis, a professora regente, duas professoras auxiliares e uma estagiária que atendia exclusivamente a participante, para a finalidade de entrevista. Os colegas de turma de cada criança também se integram como participantes desta investigação.

A Sky possui os dois pais casados e morando juntos e um irmão mais velho. Foi relatado pelos pais na entrevista que com 1 ano de idade a Sky não olhava muito nos olhos e chorava quando estava fora de casa, sendo estes os primeiros sinais que chamaram a atenção deles para um possível desenvolvimento atípico. Na primeira escola que frequentou, de rede privada e diferente da atual, ao invés de procurar os colegas ela se afastava. Na alimentação escolar, procurava sentar em uma mesa sozinha. Ela possui uma seletividade alimentar muito forte. Sua memória merece destaque: os pais relatam que ela aos 2 anos e meio cantava 90 músicas de cor. Acrescentam que por volta de três anos de idade iniciou a homeopatia e fonoaudiologia, por atraso de fala e para tentarem regular questões emocionais.

Posteriormente esses profissionais indicaram a terapia ocupacional para serem trabalhadas questões sensoriais e os pais providenciaram este atendimento. Após um ano iniciaram a psicoterapia, que permanece até hoje. De maneira concomitante à psicoterapia fizeram a avaliação diagnóstica com um neuropediatra, que identificou e deu o diagnóstico de TEA. O processo de avaliação diagnóstica durou mais ou menos um ano. No momento da realização da pesquisa de campo Sky estava em processo de alta da terapia ocupacional, mantinha a fonoterapia para auxiliar na alfabetização e a psicoterapia para auxiliar as questões emocionais e sociais, segundo relato da mãe. Para os pais a Sky é uma menina que gosta de interagir, quer, é carinhosa, mas precisa de mediação.

O Steve possui os dois pais casados, morando juntos e uma irmã mais nova. Os pais relatam que quando ele era bem pequeno, ao ouvir um álbum de músicas, ele decorava a sequência e, em um dia quando alguém apagou uma faixa, ele chorava muito porque as músicas não estavam mais na ordem conhecida. Tem flexibilizado muito a questão da rigidez cognitiva desde os 2 anos e meio até os dias atuais, mas ainda tem os hiperfocos. Tinha conhecimentos profundos nos assuntos de interesse desde pequeno. A família relatou que com 2 anos e meio o relatório da professora assinalava que ele não estava sabendo contar até 5 e não reconhecia as formas geométricas: os pais argumentaram que ele sabia contar até 100 e em três línguas e que dizia oralmente o nome de todas as formas geométricas. A escola sugeriu aos pais para levarem o filho para a fonoaudióloga. A família não aceitou e percebeu que ele estava com dificuldade de falar apenas na sala de aula. Associaram a mudança de escola que ele teve nesse período e de uma amiga da mãe que morava com eles ter se mudado. Após essa conversa com a escola e por perceberem que o filho tinha questões de enfileirar carrinhos, ter que ter todos os ventiladores ligados, entre outros comportamentos que os chamaram atenção, a família levou para uma clínica multiprofissional, com terapia conjunta de psicopedagoga e psicóloga. Nessa clínica indicaram um nível de autismo que

chamaram de “leve”. Os pais o tiraram da clínica por achar que estava fraco o acompanhamento e depois de um certo momento o levaram para o Centro de Orientação Médico-Psicopedagógica (COMPP), que desconfiaram que o Steve tinha Síndrome de Asperger (nomenclatura não mais utilizada atualmente para falar sobre TEA). Lá eles tiveram acompanhamento com assistente social e fonoaudióloga, porém, sem ação direta com a criança, mas sobretudo com os pais. Também, tiveram atendimento com uma neuropediatra que pontuou sobre o Steve não estar em sofrimento psíquico e que eles não poderiam fazer por ele, dando alta após 1 ano. Nenhum desses profissionais formulou um laudo diagnóstico sobre o Steve para os pais, apesar de apontarem a suspeita. Ele teve o diagnóstico fechado durante o curso da pesquisa com uma neuropsicóloga que indicou o TEA com AH e TDAH.

Para os pais, o Steve é uma criança alegre, ativa, sociável, com hiperfocos que se alternam em assuntos, mas que ficam por muito tempo e acabam desgastando as relações que tem. O hiperfoco no momento da pesquisa era o de ver vídeos do YouTube de pessoas jogando. Ele brinca com os colegas, mas em momentos se isola, pede celular para assistir vídeo, parece que cansa de algumas interações. Também tem dificuldade de entender coisas subjetivas e entender coisas de forma literal.

### **Instrumentos e Materiais**

Os instrumentos que permitiram o levantamento e construção das informações foram: diário de campo com registros da pesquisadora, roteiros para a realização de entrevista semiestruturada com os pais, com a professora regente, com as duas auxiliares, com a estagiária e para conversações individuais com as crianças e videogravações dos momentos de aulas, principalmente, de interação livres entre as crianças, realizados no parque e no gramado com brinquedoteca.

Os materiais utilizados para realização do estudo foram dois celulares com câmera e gravador de voz, computador, tripé, HD externo, papel com a foto de cada estudante da turma e bonecas.

### **Dos procedimentos de seleção dos participantes e do contexto da pesquisa**

A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos com seres humanos, conforme previsão dos seguintes dispositivos legais: Código de Ética Profissional dos Psicólogos (2005), Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 126 (Brasil, 1996), Resolução do CNS nº 466 (Brasil, 2012) e Resolução nº 510 (Brasil, 2016), assegurando aos participantes o necessário sigilo e os cuidados necessários, previstos no Sistema CEP/CONEP. Portanto, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, conforme número do parecer consubstanciado 4.923.830. Ressaltando que todos os nomes utilizados ao longo do artigo são fictícios.

A direção foi previamente acionada quanto aos procedimentos de autorização para participar do contexto da escola. A seleção da instituição escolar se deu por amostra de conveniência, através da troca de mensagens de celular com os colégios que a pesquisadora já havia realizado trabalhos relacionados à clínica infanto-juvenil.

A instituição selecionada para a pesquisa atendeu aos critérios de convergência ao tema por possuir dois estudantes matriculados na mesma faixa de idade com sintomatologia de TEA e de praticidade para realizar o estudo.

Após seleção e autorização do colégio para realização da pesquisa, foi marcado um encontro para explicar melhor a proposta e os procedimentos à direção da escola. A indicação das duas crianças com TEA foi feita pela psicóloga escolar à pesquisadora que fez contato

com elas, seus respectivos responsáveis e professores para que autorizassem a participação no estudo.

### **Da obtenção dos termos de autorização da pesquisa (TCLE, TAUIS e TALE)**

A conversa com os participantes para apresentar a pesquisa foi feita separadamente, por segmento, com clareza e objetividade na exposição dos objetivos do estudo e das condições de participação. Na ocasião, também lhes foram entregues, assinados e recolhidos os termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndices D e F -, Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz (TAUIS) – Apêndices A, B e C -, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às Crianças (TALE) – Apêndice E -, para possibilitar anuência e autorização dos participantes na realização dos procedimentos de construção das informações.

Em decorrência do momento vivenciado pela pandemia do covid-19, vários contatos ocorreram mediados por tecnologias. O contato com as famílias das duas crianças foco da pesquisa, por exemplo, foi feito por mensagem de celular, contendo explicações detalhadas sobre a necessidade de assinarem os termos, que tinham sido enviados nas pastas escolares das crianças, e sobre a viabilidade de agendamento de encontro presencial, ou virtual, para esclarecer-lhes sobre a realização da entrevista bem como de possíveis dúvidas que surgissem a respeito daquele procedimento. A conversa e as entrevistas realizadas com a professora, as auxiliares e a estagiária ocorreram presencialmente.

Houve necessidade de obter o consentimento dos responsáveis de todos os estudantes da turma das duas crianças que tinham sido selecionadas para o estudo para lhes comunicar e esclarecer sobre a pesquisa e, ainda, sobre possibilidades de que seus filhos viessem a aparecer em momentos de gravação. Para tanto, foram recolhidas as assinaturas dos pais que, mediante tais condições, tinham autorizado, dando ciência nos termos de participação indireta

das crianças na investigação. Esta comunicação aos responsáveis foi realizada pela psicóloga escolar que lhes enviou um e-mail com a apresentação da pesquisadora, junto com a explicação da proposta e dos procedimentos e etapas desta pesquisa. Os termos de autorização TCLE e TAUIS encaminhados aos responsáveis para que assinassem, caso autorizassem a participação de seus filhos que autorizaram assinassem, foram colocados na pasta destes estudantes.

A conversa com as crianças sobre o TALE foi feita presencialmente, com a participação da psicóloga escolar e professora, oportunizando um momento para as crianças fazerem perguntas e tirarem dúvidas sobre a presença e atividades realizadas pela pesquisadora na escola.

As crianças foram contempladas em suas curiosidades por meio de uma linguagem adequada ao público infantil, possibilitando que elas compreendessem o assunto que iria ser pesquisado, também entendessem a necessidade da pesquisadora participar e gravar momentos em que elas estivessem participando. Cabe destacar que cada criança pôde escolher um nome fictício que foi utilizado neste estudo bem como escrever seu nome no papel, concordando com o TALE.

### **Estudo Exploratório**

Foi realizado um estudo exploratório durante três dias de uma mesma semana, que oportunizou a observação de, pelo menos, três aulas, com duração de 50 minutos, e de diferentes disciplinas da grade horária escolar. Esse estudo possibilitou o entendimento dos diferentes contextos dos quais as crianças participavam na escola. Além disso, foi uma oportunidade de aproximação e integração entre a pesquisadora e o campo de pesquisa ao ambiente, conforme prevê a metodologia qualitativa.

As observações do estudo exploratório foram registradas apenas no diário de campo, não foram gravadas. Tendo se familiarizado com o contexto das crianças e da instituição, a pesquisadora pode selecionar momentos condizentes aos objetivos da pesquisa, mais propícios e relevantes da rotina escolar das crianças para serem foco de outras observações e videografações.

### **Dos Procedimentos de Observação e Videografação**

Após a familiarização com o contexto e participantes do estudo, a pesquisadora escolheu dois momentos de interação livre, que a turma tinha na rotina, para filmar e analisar mais a fundo: o parque e o gramado com brinquedoteca. Além disso, foram selecionadas três aulas da grade horária que tinham como propostas a interação das crianças em atividades de circo, esportes e pensamento computacional. Os procedimentos de observação e videografação das interações entre as crianças tiveram duração de 12 semanas, com frequência da pesquisadora na escola entre uma e duas vezes por semana, por um período de uma a quatro horas por dia. As observações foram anotadas em diário de campo, tendo sido registradas todas as percepções da pesquisadora ao longo de todas as etapas da pesquisa.

As observações em momentos de interação foram importantes para caracterizar a da relação da criança com TEA com o seu possível amigo, verificar como aconteceram as interações, em seguida interpretá-las a partir da percepção dos participantes das entrevistas e conversações à luz do referencial teórico.

### **Entrevista com os Pais**

Desde o contato inicial com a pesquisadora, os pais declararam interesse em participar e responder aos instrumentos integrantes da pesquisa. A entrevista semiestruturada (Apêndice G) foi realizada com cada casal responsável pelas crianças com TEA, por videochamada gravada, via plataforma gratuita e *online*.

O objetivo desse instrumento foi conhecer de forma mais detalhada a história de vida contada pelos responsáveis das duas crianças. Buscando entender a percepção deles sobre a amizade e suas características, o papel do adulto para essa relação acontecer e se manter, a diferença entre uma amizade e outra relação com colegas e se acreditavam na possibilidade de seus filhos terem algum (a) amigo (a).

### **Entrevista com a Professora, as Auxiliares e a Estagiária**

O convite feito às profissionais de educação para participarem da pesquisa e responderem à entrevista ocorreu durante as idas presenciais da pesquisadora à escola para realizar as videogravações das interações entre as crianças. Todas as profissionais concordaram em compartilhar o que pensavam. Para tanto, assinaram, em duas vias, os termos de autorização como condição necessária para comprovar o voluntariado para este estudo.

Foi realizada apenas uma entrevista com cada educadora. O roteiro semiestruturado (apêndice H) foi o mesmo para todas as profissionais. O intuito foi favorecer o diálogo sobre a amizade infantil e para compreender melhor como era o contexto de relações da criança dentro do ambiente escolar, buscando identificar se possuíam amizade, como se iniciava, como se mantinha e se como se caracterizava. Também, qual era, na visão das educadoras, o papel do adulto na escola na condição de mediador da amizade entre crianças.

### **Conversações com as Crianças**

Optou-se por propor uma conversação semiestruturada com as crianças com TEA e as que se aproximavam delas. Esta aproximação foi identificada pela pesquisadora em conjunto com as educadoras, pois percebiam maior interação demonstrada pelo tempo em que brincavam juntas durante as aulas e momentos livres. A proximidade representava um possível indicador de amizade que estava sendo construído entre as crianças.

Preferiu-se que esse momento acontecesse 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 gravadas em vídeo e orientadas por um roteiro semiestruturado (Apêndice I), utilizado com todas as crianças participantes do estudo. Para auxiliar na mediação entre a pesquisadora e os participantes, a professora regente disponibilizou uma folha de papel, contendo a foto de todas as crianças.

Foi necessário apenas um momento de conversa com cada criança, com exceção da participante Sky, que foram feitos dois momentos de coleta de informações. Em um dos momentos com ela, também foram utilizadas bonecas para conduzir uma brincadeira, envolvendo personagens que seriam possíveis amigos dela. A seleção de bonecas se deu pela familiaridade que Sky tinha com aqueles brinquedos, além de fazerem parte de sua rotina cotidiana, deixavam-na socialmente mais confortável. A abordagem de interação entre a pesquisadora e 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 amizades, 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.

### ***Tabela 3***

#### *Procedimentos realizados na ida ao campo*

<b>Procedimentos</b>	<b>Data</b>
Estudo exploratório (artes, aula online, parque)	01/10/2021
Estudo exploratório (circo, gramado/brinquedoteca, aula online)	04/10/2021
Estudo exploratório (pensamento computacional, pensamento computacional, teatro, parque)	06/10/2021

Observação (pensamento computacional, esportes, parque)	20/10/2021
Observação (circo, brincadeira pós lanche, gramado/brinquedoteca, aula presencial)	25/10/2021
Observação (gramado/brinquedoteca, aula presencial,	01/11/2021
Observação (teatro, esporte, parque)	03/11/2021
Observação (gramado/brinquedoteca)	08/11/2021
Observação (esporte-aula de bicicleta, parque)	10/11/2021
Gravação/filmagem (pensamento computacional, entrevista com a professora regente e a professora auxiliar 2, parque)	17/11/2021
Gravação/filmagem (entrevista com a professora auxiliar 1, conversa com Steve, Flash, Poliana e Sky, parque)	19/11/2021
Gravação/filmagem (circo, gramado/brinquedoteca, conversa com Cinderela, Hinata, Florista, Sky, entrevista com a estagiária)	22/11/2021
Gravação/filmagem (pensamento computacional, esportes, parque)	23/11/2021
Entrevistas pais Sky	26/11/2021
Gravação/filmagem (circo, aula, brinquedoteca)	29/11/2021
Gravação/filmagem (pensamento computacional, esportes)	01/12/2021
Gravação/filmagem (parque)	06/12/2021
Gravação/filmagem (parque)	08/12/2021
Entrevista pais Steve	13/12/2021

---

*Fonte: Autoria Própria*

## **Processo de Análise das Informações**

Após a leitura minuciosa da obra de Adams e Quinones (2020), foi realizada uma categorização das características de amizade infantil encontradas pelas autoras (Tabela 2). Categorias e subcategorias foram criadas a partir da síntese de informações sobre o desenvolvimento e o que caracterizava a amizade. Esta síntese também foi feita pela pesquisadora, conforme a Tabela 4, que será apresentada na seção dos resultados, aplicando todas as outras fontes de dados utilizados na construção das informações deste estudo, a saber: (i) a revisão sistemática de literatura; (ii) a obra de Adams e Quinones (2020); (iii) a conversação com as crianças; (iv) o diário de pesquisa da pesquisadora; (v) as entrevistas com as educadoras; e com os pais.

A nomenclatura predominante das subcategorias sobre amizade infantil baseou-se na proposta de Adams e Quinones (2020), tendo sido a referência teórica e metodológica escolhida para o presente estudo. Cabe destacar a necessidade de adaptação quanto aos critérios das subcategorias, pois os participantes daquela investigação não pertenciam ao Espectro Autista. Assim justifica-se a adequação na descrição das subcategorias pela especificidade dos sujeitos pesquisados que foram crianças com autismo.

Como resultado dessa peculiaridade dos participantes, foram acrescentadas novas subcategorias que não encontravam correspondência no estudo de Adams e Quinones (2020). Essas subcategorias iniciais serviram como base para a análise mais detalhada das videogravações e entrevistas, de maneira que auxiliaram na compreensão sobre a amizade dos participantes, e, posteriormente, foram repensadas e aperfeiçoadas com base nas conclusões que seguiam sendo elucidadas ao longo do processo investigativo. A Tabela 4 foi feita para descrever e organizar melhor as categorias e subcategorias de análise.

A análise temática (Barbato *et al.*, 2016) da conversação com as crianças foi feita a partir da escuta minuciosa e repetidas vezes das situações videogravadas. Dando continuidade ao processo investigativo, foi realizada a transcrição de cada resposta em uma tabela, com as perguntas colocadas no topo das colunas e o registro do nome fictício de cada participante na primeira linha. Posteriormente, a pesquisadora fez uma síntese das respostas de cada pergunta, mantendo o conteúdo dito pelas crianças, gerando a criação da Tabela 5. Em seguida, o conteúdo foi utilizado para acrescentar na Tabela 4 as subcategorias com as descrições das características de amizade na parte correspondente das crianças.

Em relação aos áudios, contendo as entrevistas com as educadoras e com os pais, foram analisados tematicamente de maneira adaptada à psicologia (Barbato *et al.*, 2016), sendo ouvidos inúmeras vezes. Em sequência, foram transcritos os trechos convergentes aos objetivos geral e específicos, a partir dos quais selecionou-se os que se referiam às características das amigadas, resultando na construção da Tabela 4. Foi realizada a separação por temas dos trechos das entrevistas, evidenciando a compreensão de cada participante sobre os assuntos discutidos.

A leitura compreensiva das informações anotadas no diário de campo possibilitou a seleção de trechos que sinalizavam situações de interação em que se expressava alguma característica de amizade. 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.

A escolha dos episódios videogravados de interação das crianças foi feita pela orientadora e a pesquisadora, após assistirem inúmeras vezes. Os episódios foram escolhidos por ilustrarem momentos significativos para análise, pois apresentavam uma sequência mais completa da interação, traziam os momentos interativos mais comuns entre a criança e outros estudantes com os quais tinha maior proximidade, além de trazerem cenas de momentos

importantes ocorridos na interação livre no gramado com brinquedoteca e/ou no parque da escola, incluíam as categorias e subcategorias iniciais sobre amizade de crianças com autismo. Esse momento de recreação livre foi declarado na conversação com as crianças como a situação mais apropriada para se fazer amizades na escola.

Depois de selecionados os episódios, foi feita uma análise mais detalhada e uma discussão considerando as categorias da Tabela 4, compreendendo as vivências das relações de amizade das crianças com TEA no contexto escolar e com pares. As informações foram averiguadas através da análise microgenética, proposta por Strauss e Corbin (2008), por ser um método que possibilita o detalhamento, a explicação e a lógica envolvida nos procedimentos da pesquisa.

Baseado na abordagem dos autores, o exame microscópico incluiu: (1) as informações obtidas através das observações, vídeos, relatos dos participantes e registros do diário de campo; (2) as interpretações da pesquisadora e dos participantes sobre os momentos gravados e não gravados; e (3) a interpretação da pesquisadora sobre as informações, evidenciando a análise dos dados para construir os resultados da investigação.

A análise incluiu os seguintes passos: assistir os vídeos escolhidos, sinalizar e registrar o tempo da gravação em que foram encontradas as categorias e subcategorias, rever, confirmar, acrescentar ou retirar, quando necessário, alguma categoria. Em seguida, era repassada a sequência anterior e posterior de episódios, para interpretação e análise contextualizada das etapas, início, meio e fim que compunham cada episódio. Essas etapas poderiam ser de uma mesma interação ou também de uma sequência de mesmas aulas em dias diferentes. Esse procedimento foi feito para ter uma melhor compreensão do contexto e da construção da interação.

## Resultados

Nesta seção seguem sendo apresentadas as categorias e subcategorias, que foram organizadas na Tabela 4, tendo sido elaboradas a partir do modelo proposto por Adams e Quinones (2020) para o estudo da amizade, dos aportes construídos sobre o tema na revisão sistemática de literatura, dos registros anotados diário de campo pela pesquisadora, das entrevistas realizadas com os pais e educadoras e da observação e conversação com as crianças. Estas categorias e subcategorias caracterizam a amizade de crianças neurotípicas e com TEA.

Com relação ao formato de apresentação das respostas das crianças na conversação, foram organizadas em uma tabela, contendo a síntese das respostas para cada pergunta realizada. Também foram destacados, em forma de texto, os conteúdos das falas das crianças que tinham relevância para a pesquisa e não tinham sido evidenciados no roteiro semiestruturado.

A partir da análise das entrevistas com os pais e educadoras, foram selecionados trechos significativos para a discussão dos objetivos de pesquisa e apresentados em forma de texto a partir de temas. Em relação às videograções das interações das crianças, foram escolhidos dois episódios representativos das interações de cada criança com os colegas preferidos, para a descrição e análise minuciosa.

Para fins didáticos, optou-se por apresentar os resultados a partir de cada procedimento feito, e posteriormente discutir a partir de cada objetivo específico do estudo. Essa escolha deve-se: (I) à escassez de referências teóricas sobre amizade de crianças com autismo para utilizar na análise das informações, e (II) à necessidade de utilizar os resultados do estudo para gerar um novo conceito de amizade. A interface constante entre a pesquisadora e o ato de pesquisa favoreceu a construção dos dados e direcionou a análise das

informações, gerando uma explicação geral do processo de desenvolvimento da amizade, como prevê a Teoria Fundamentada nos Dados (Creswell, 2014 e Oliveira *et al.*, 2016).

No entanto, considera-se que os resultados fazem parte de um todo, de uma unidade, assim como foi analisado e discutido. Os resultados seguem sendo apresentados no tópico seguinte, obedecendo a seguinte ordem: categorias e subcategorias de amizade; conversação com crianças; entrevistas com pais e educadoras, descrição dos episódios videogravados representativos do Steve; descrição dos episódios videogravados representativos da Sky; e categorias e subcategorias identificadas em cada episódio.

### **Categorias e Subcategorias de Amizade**

Após análise do conteúdo expresso nas informações levantadas em campo, ficou evidenciada apenas uma categoria, que foi nomeada como “Aspectos da comunicação e interação social”, da qual derivaram várias subcategorias que caracterizaram a amizade entre as crianças. Abaixo segue a Tabela 4, organizando as categorias e subcategorias encontradas em todas as fontes de informação.

O “x” referido na linha da tabela representa a ausência da subcategoria que não encontrou correspondência na fonte de informação mencionada na coluna.

**Tabela 4**

*Síntese das categorias e subcategorias de amizade encontradas em todas as fontes de informação*

<b>Categoria - Aspectos da comunicação e interação social: características de comunicação e de interação social observadas a entre crianças</b>	<b>Fonte - Adams &amp; Quinones (2020) sobre crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Revisão sistemática sobre crianças COM TEA</b>	<b>Fonte - Conversação com crianças COM TEA</b>	<b>Fonte - Conversação com crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b>	<b>Fonte - Entrevistas com educadoras</b>	<b>Fonte - Entrevistas com pais</b>
Subcategoria - Repetição nas brincadeiras	repetição de uma mesma ação e/ou narrativas na brincadeira.	repetição de uma mesma ação na brincadeira. Pode aparecer de maneira não convencional e também em momentos de dificuldades ao interagir Sari et al. (2021).	brincar com mais frequência com determinadas crianças e de coisas de ideias do Steve, que os amigos gostam, flexibilizando regras apenas para crianças de preferência dele (Steve).	brinca com mais frequência com a Sky e ela aceitar as brincadeiras que a Hinata convida (Hinata).	brincar das mesmas coisas e pessoas com mais frequência, geralmente de interesses em comum, tendo flexibilidade na brincadeira e no interesse apenas para pessoas de preferência.	brincar das mesmas coisas e pessoas com mais frequência, geralmente de interesse em comum e quando não é possível as vezes o grupo encontra outra brincadeira (professora regente e estagiária).	x

<p><b>Categoria - Aspectos da comunicação e interação social: características de comunicação e de interação social observadas a entre crianças</b></p>	<p><b>Fonte - Adams &amp; Quinones (2020) sobre crianças SEM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Revisão sistemática sobre crianças COM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Conversação com crianças COM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Conversação com crianças SEM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b></p>	<p><b>Fonte - Entrevistas com educadoras</b></p>	<p><b>Fonte - Entrevistas com pais</b></p>
<p>Subcategoria - Interesse em comum</p>	<p>Brincadeira em comum entre crianças, sem precisar de muita negociação, repetem essa brincadeira e demonstram estar felizes com ela.</p>	<p>Preferências de brincadeira em comum com o outro Petrina et al. (2014).</p>	<p>Brincadeira entre amigos, na qual normalmente os amigos preferem as brincadeiras de interesse dele (Steve).</p>	<p>Brincar com o amigo de coisas que gosta, normalmente quando é com o Steve é o Steve quem cria a brincadeira, já com outros amigos o Flash cria junto (Flash).</p>	<p>Interesse em comum em brincadeiras, frequentemente visto através do uso de objetos/brinquedos e narrativas, repetem essa brincadeira e demonstram estar felizes com ela. Por vezes a brincadeira não acontece, porém há a demonstração do interesse pelo que o amigo está fazendo, se aproximando, perguntando e/ou imitando.</p>	<p>Possuir interesses em comum de objetos (professora regente e auxiliar 1), assuntos e características pessoais que agradam as crianças (professora regente). As crianças se aproximam, conversam, interagem e brincam com crianças que gostam das mesmas coisas (professora regente, auxiliar 1 e 2 e estagiária), podendo deixar as outras excluídas (professora regente e auxiliar 2).</p>	<p>Possuir gostos em comum, brincadeiras de interesse comum com outras crianças (pais Steve).</p>

<p><b>Categoria - Aspectos da comunicação e interação social: características de comunicação e de interação social observadas a entre crianças</b></p>	<p><b>Fonte - Adams &amp; Quinones (2020) sobre crianças SEM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Revisão sistemática sobre crianças COM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Conversação com crianças COM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Conversação com crianças SEM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b></p>	<p><b>Fonte - Entrevistas com educadoras</b></p>	<p><b>Fonte - Entrevistas com pais</b></p>
<p>Subcategoria - Imaginação moral</p>	<p>Expressões de experiências que englobam valores e ideais culturais sobre futuros desejáveis e como fazer com que eles ocorram (Adams e Quinones, 2020). Por exemplo: a forma como as crianças criam novos relacionamentos com os outros; a maneira como eles se vêem em relação aos outros; a forma como valorizam suas conexões e o que isso significa; brincar, imaginar e discutir suas vidas, atividades e expectativas; demonstrar afeto através de palavras ou gestos, como dizer que gosta da pessoa, abraçar, beijar; em situações imaginárias, apoiar o outro a</p>	<p>Nomear e categorizar as relações com os outros: oralizar que o aluno é seu amigo ou melhor amigo Locke et al. (2018), Sari et al. (2021), Petrina et al. (2014).</p>	<p>Aceitar quando o amigo quer uma regra nova na brincadeira, deixar ele brincar com você, nomear e categorizar as relações com os amigos e ficar junto deles na hora da saída brincando (Steve).</p>	<p>Não falar coisas que amigo não gosta, ajudá-lo quando está triste através de conversa e emprestando o brinquedo que quer, perguntar se quer a criança quer ser seu amigo, ficar frequentemente perto, dar abraços e não dizer que não é mais amigo (Cinderela). Falar que quer ser amiga, perguntar se quer brincar, seguir, ficar perto, ser especial para o outro, brincar e escolher a brincadeira para outro (Poliana, não gosta muito de escolher). Convidar a criança para brincar (Flash e Hinata).</p>	<p>Ficar perto da criança que tem preferência quando tiver oportunidades. Demonstrar afeto pela criança usando palavras carinhosas, abraços e beijos. Respeitar as particularidades e quando o amigo prefere ficar só. Sentir falta e perguntar sobre um colega que não foi para a escola. Brincar junto, convidar para brincar, conversar, ajudar a brincar, elogiar construções feitas na brincadeira. Insistir na interação sem desistir na primeira dificuldade. Flexibilizar regras e adaptar brincadeiras para agrandar o outro.</p>	<p>Se aproximar, relacionar, conversar, procurar a criança (professora regente), ter carisma, a compreender, ser meigo, ter afeto (auxiliar 2), ser carinhoso, ser proativo, querer ajudar os amigos, nomear de amigo, se identificar, ter preferência, admirar, se inspirar no outro, sentir falta quando o amigo não vai para a escola, dar abraços, dizer que tem saudades, brincar, conversar (auxiliar 1) e nomear como melhor amigo (estagiária).</p>	<p>Abraçar, proteger, dar carinho, ser cuidadoso, aceitar a pessoa, incluí-la, nomear os amigos em uma conversa - ou brincadeira projetiva - com a narrativa do presente e/ou futuro desejáveis e falando de forma mais carinhosa com os bonecos escolhidos para serem amigos (pais Sky). Falar para a família o nome dos melhores amigos, levar informação da outra criança para dentro de casa, demonstrar um cuidado a mais na hora de criar um presente para um amigo, ter facilidade com o tipo de</p>

---

<b>Categoria - Aspectos da comunicação e interação social: características de comunicação e de interação social observadas a entre crianças</b>	<b>Fonte - Adams &amp; Quinones (2020) sobre crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Revisão sistemática sobre crianças COM TEA</b>	<b>Fonte - Conversação com crianças COM TEA</b>	<b>Fonte - Conversação com crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b>	<b>Fonte - Entrevistas com educadoras</b>	<b>Fonte - Entrevistas com pais</b>
Desempenhar um papel; e nomear e categorizar as relações com os outros.						Acesso de toque um do outro e de maneira respeitosa (pais Steve).	

---

<b>Categoria - Aspectos da comunicação e interação social: características de comunicação e de interação social observadas a entre crianças</b>	<b>Fonte - Adams &amp; Quinones (2020) sobre crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Revisão sistemática sobre crianças COM TEA</b>	<b>Fonte - Conversação com crianças COM TEA</b>	<b>Fonte - Conversação com crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b>	<b>Fonte - Entrevistas com educadoras</b>	<b>Fonte - Entrevistas com pais</b>
Subcategoria - Trocas arriscadas	Trocas físicas, verbais, emocionais e intelectuais, que são arriscadas para a relação com o outro, botando em risco a confiança, reciprocidade, empatia e compreensão. Isso acontece enquanto criam a situação imaginária a ser feita, exploram, desafiam limites, compartilham pensamentos e sentimentos.	x	x	x	Pegar coisas que o colega não gosta que pegue durante uma brincadeira, puxar da mão do outro objetos durante uma brincadeira.	x	Agredir os colegas que tem a maior afinidade (pais Sky)

<p><b>Categoria - Aspectos da comunicação e interação social: características de comunicação e de interação social observadas a entre crianças</b></p>	<p><b>Fonte - Adams &amp; Quinones (2020) sobre crianças SEM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Revisão sistemática sobre crianças COM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Conversação com crianças COM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Conversação com crianças SEM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b></p>	<p><b>Fonte - Entrevistas com educadoras</b></p>	<p><b>Fonte - Entrevistas com pais</b></p>
<p>Subcategoria - Habilidades verbais</p>	<p>Maneira como um cenário, jogo ou evento imaginário é articulado, encenado e compartilhado com outras pessoas; contribuição para uma história imaginária, para algo novo; uso de rimas; quando a criança consegue expressar o que deseja de maneira que se faça ser entendida pelo outro; uso da linguagem verbal e não verbal para se referir aos amigos como "nós", para iniciar interação, manter e sustentar amizades, incluir e excluir crianças como amigos, mostrar empatia, colaborar, negociar, comunicar interesses e ações.</p>	<p>Uso da linguagem verbal e não verbal para se comunicar e/ou iniciar interações sociais, por exemplo: se aproximar ou seguir um colega, ou grupo de colegas, sem se dirigir a eles diretamente e sem nenhuma intenção comunicativa aparente, Rodríguez-Medina et al. (2018).</p>	<p>x</p>	<p>Chamar o outro para brincar e ficar perto das pessoas para elas darem atenção (Hinata).</p>	<p>Uso da linguagem verbal e não verbal para se comunicar, iniciando ou mantendo interações sociais. Por exemplo: falas e/ou ações que podem ser convencionais ou não e que podem se repetir, puxar o brinquedo, imitar, repetir os gestos e fala de outras crianças, se aproximar, abraçar, olhar outras crianças brincando e seguir outras crianças por onde estão.</p>	<p>Aproximar e esperar uma resposta dos colegas, tendo dificuldade em pedir oralmente para brincar (prof. Regente/ sobre as duas crianças); convidar oralmente outra criança para brincar (auxiliar 2, sobre as duas crianças); dialogar (auxiliar 1); agir agressivamente chamando atenção de alguém que estima, por não conseguir controlar o impulso e usar frases para falar com os colegas que mais gosta em terceira pessoa e sobre eventos da rotina que tem interesse e quer incluir a outra criança (estagiária, sobre a Sky).</p>	<p>Mostrar o brinquedo ou a boneca; cantar e dançar na expectativa que outra criança a imite; ter intenções comunicativas não convencionais, expressão de a agressividade com crianças de preferência (pais Sky). Conversar sobre temas de interesse, alternar em alguns momentos, mas com dificuldade de acessar outros assuntos; dificuldade de entender perspectiva subjetiva, comandos ou afirmação,</p>

<b>Categoria - Aspectos da comunicação e interação social: características de comunicação e de interação social observadas a entre crianças</b>	<b>Fonte - Adams &amp; Quinones (2020) sobre crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Revisão sistemática sobre crianças COM TEA</b>	<b>Fonte - Conversação com crianças COM TEA</b>	<b>Fonte - Conversação com crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b>	<b>Fonte - Entrevistas com educadoras</b>	<b>Fonte - Entrevistas com pais</b>
Subcategoria - Habilidades sociais	Colaborar, negociar, apoiar e contribuir para a aprendizagem do outro, trazer algo novo ou interessante para a brincadeira, resolver conflitos e antecipar ações conjuntas.	Iniciar e responder a interações sociais Rodríguez-Medina et al. (2018); seguir regras sociais, como obedecer às regras estabelecidas de um jogo ou manter um tópico de conversa, manter um alto nível de envolvimento com os colegas Daughrity (2019); mostrar reciprocidade e prazer compartilhado, usar habilidades de atenção conjunta (como apontar e mostrar) e passar significativamente mais tempo em atividades paralelas conscientes e conjuntas Chang et al. (2016).	x	Ser flexível quando a criança não quer brincar do que ele quer, ele não gosta, mas brinca do que a criança quer primeiro e depois sugere a brincadeira que ele quer e então a criança concorda depois (Flash); brincar sempre juntos; mostrar empatia dando ou emprestando um brinquedo; construir uma coisa e mostrar para os colegas; cantar músicas juntos; brincar de várias coisas; auxiliar a amiga quando ela precisar e brincar com ela quando estiver nervosa (Hinata).	Colaborar; negociar; se impor na interação/brincadeira demonstrando que algo não está a agradando e comunicar seus desejos também; liderar e/ou guiar a brincadeira; se autorregular, fazer um esforço para ficar em uma interação que tem interesse; colaborar, participar da construção ou manutenção da interação e/ou brincadeira; ser resiliente e lidar com a frustração de um jeito saudável para a relação e comunicar informação nova e interessante para a aula e/ou brincadeira.	Ir atrás das crianças que gosta, querer estar próxima, ficar olhando para imitar (auxiliar 1 e estagiária, sobre a Sky); brincar por um momento e depois se afastar, com direcionamento a consegue participar das brincadeiras e compartilhar o objeto com os colegas (auxiliar 1 sobre a Sky); levar informação nova e interessante para a aula e brincadeira, despertando interesse nos colegas (professora regente e auxiliar 1 sobre o Steve); brincar em grupo (todas as educadoras).	Não conseguindo dimensionar e compreendendo ao pé da letra (pais Steve). conseguir lidar com as emoções sem descontar nos colegas, demonstrar afeto positivo como carinho e cuidado (pais Sky); brincar pelo tempo que conseguir e depois se afastar (pais Sky e Steve); preferência por interações menos agitadas e menos barulhentas, maior facilidade de interagir com menos crianças por vez, se comportar de maneira parecida com o amigo e criar uma

---

<p><b>Categoria - Aspectos da comunicação e interação social: características de comunicação e de interação social observadas a entre crianças</b></p>	<p><b>Fonte - Adams &amp; Quinones (2020) sobre crianças SEM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Revisão sistemática sobre crianças COM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Conversação com crianças COM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Conversação com crianças SEM TEA</b></p>	<p><b>Fonte - Observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b></p>	<p><b>Fonte - Entrevistas com educadoras</b></p>	<p><b>Fonte - Entrevistas com pais</b></p>
							<p>brincadeira que desperte interesse na outra criança (pais Steve).</p>

---

<b>Categoria - Aspectos da comunicação e interação social: características de comunicação e de interação social observadas a entre crianças</b>	<b>Fonte - Adams &amp; Quinones (2020) sobre crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Revisão sistemática sobre crianças COM TEA</b>	<b>Fonte - Conversação com crianças COM TEA</b>	<b>Fonte - Conversação com crianças SEM TEA</b>	<b>Fonte - Observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b>	<b>Fonte - Entrevistas com educadoras</b>	<b>Fonte - Entrevistas com pais</b>
Subcategoria - Identificação	x	x	x	x	x	Identificar-se com outras crianças, ter características físicas, nome, objetos/brinquedos, estilos, jeitos e gostos parecidos, essas coisas podem atrair outras crianças para perto (estagiária).	Aproximar-se de crianças mais parecidas com o jeito de ser e comportar, normalmente mais quietas, menos barulhentas e não agitadas (pais Steve), de quem cuida, de quem protege, de quem aceita bem a criança, de quem inclui e dá carinho (pais Sky).

*Nota.Fonte: Autoria própria*

Percebe-se que houve grande correspondência entre as subcategorias identificadas, ainda que tenham sido apresentadas a partir de diferentes fontes de informação. No entanto, aportaram valor ao estudo por apresentarem detalhes que descrevem e exemplificam as particularidades das crianças com autismo. Nesta análise, foram constatadas algumas subcategorias diferentes das que já vem sendo apresentadas na proposta teórica de Adams e Quinones (2020).

A revisão de literatura evidenciou a subcategoria nomeada como “Aumento de bem-estar e saúde mental”, correspondente ao aumento de bem-estar e saúde mental gerados na relação com o outro, conforme enumerados a seguir: diminuição de problemas psicológicos Bagwell *et al.*, (2005) citado Azad *et al.* (2017); aumento de recursos sociais, emocionais e cognitivos, resultados emocionais mais positivos e redução de ansiedade e depressão, da qualidade de vida (Sigstad, 2016); menor sentimento de solidão, maior confiança e conseqüentemente mais resistência ao *bullying* (Bauminger, Shulman, & Agam, 2004; Hebron & Humphrey, 2014) citado em Daugherty (2019).

A subcategoria “Tempo e local da amizade” foi elaborada a partir de três fontes de informação: da revisão de literatura, da conversação com as crianças e com os pais. Na primeira, esta subcategoria corresponde ao relacionamento recíproco e estabelecido por período de tempo definido (por exemplo, pelo menos seis meses) entre as crianças em atividades de amizade que ocorreram fora da escola ou em ambientes estruturados (Petrina *et al.*, 2014). Na segunda, ficou evidenciada quando Cinderela considerou a amizade com outra criança pelo critério de estudarem juntas há um tempo. E, na terceira, para os pais, o “Tempo e local da amizade” se referia a ter laços com diferentes pessoas, sendo algumas encontradas fora da escola, frequentando a casa do outro (pais de Sky). Ou como disseram os pais de Steve, que seu filho queria ver outras crianças fora da escola, querendo que fossem a sua casa e também que ele frequentasse a casa delas.

As entrevistas realizadas com os pais e com as educadoras contribuíram para evidenciar outras duas subcategorias, foram elas: “Identificação” e “Admiração e inspiração”. A subcategoria “Admiração e inspiração”, na percepção da professora auxiliar, correspondia ao desejo de uma criança de ficar junto à outra, de imitá-la e também de escolher aquela mesma criança em situações em que tivesse de selecionar alguém.

Para os pais do Steve, estas subcategorias estavam associadas à admiração desenvolvida por colegas que demonstravam ser bons academicamente e trazerem conteúdos interessantes. Para os pais da Sky, correspondiam à atitude de adoração que uma criança tinha por outra e se constituiu como um pré-requisito para estabelecer amizade. Na visão deles, a amizade se produzia a partir de um sentimento de respeito e admiração.

A “Identificação” foi a única subcategoria diferente de Adams e Quinones (2020) e que foi utilizada na Tabela 4. Esta categoria representava a aproximação entre crianças com características físicas, nomes, objetos/brinquedos, estilos, jeitos e gostos parecidos. As outras mencionadas e explicadas acima não foram analisadas neste estudo por limitações metodológicas, por este motivo também não se encontram descritas na Tabela 4 para facilitar a compreensão das subcategorias utilizadas na dissertação.

Outro fato importante a destacar é o de algumas subcategorias estarem interligadas de certa maneira, por exemplo, a “Repetição nas brincadeiras” e “Interesse em comum” muitas vezes apareceram simultaneamente na relação entre amigos no sentido de repetirem uma brincadeira de interesse em comum, já as subcategorias “Habilidades Verbais” e “Habilidades Sociais” possuem semelhanças, principalmente pelo fato de as habilidades sociais aparecerem em interações sociais que acontecerem por conta da comunicação. Porém, para fins didáticos, optou-se por permanecerem separadas por terem alguns conteúdos descritivos diferentes.

A fonte de informação utilizada pela pesquisadora para descrever cada subcategoria foi destacada entre parênteses, com a finalidade de proporcionar melhor compreensão ao

leitor sobre semelhanças e diferenças vindas a partir de cada fonte. Na Tabela 4, as informações das duas crianças com TEA foram agrupadas por considerar o Espectro Autista e a compreensão da amizade necessitar ser inclusiva, integrando diferentes modos de ser.

### **Conversação com as crianças**

Na Tabela 5 seguem organizadas as respostas que foram construídas a partir de uma síntese da conversação com as crianças. Esse momento foi norteado pelo roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice I) e pela folha, cedida pela professora, que continha as fotos de cada criança e a quem ela se referia no momento da conversação facilitando a identificação e a lembrança do nome dos amigos.

Tabela 5

## Respostas das crianças na conversação

Nome	Qual dessas crianças na foto você considera seu/sua amigo(a)?	Você tem um(a) melhor amigo(a)? Quem são?	Qual a diferença entre um colega e um amigo para você?	O que vocês fazem juntos?	Você sente que precisa de ajuda dos adultos para fazer amizades?	Você gostaria da ajuda dos(as) professores(as) e dos adultos para fazer amizades, ajudar a brincar com os colegas? Como seria isso?	Quais momentos aqui na escola você acha que ajudam as crianças a fazerem amizades?	Você sente que seu jeito para fazer amigos é diferente da dos colegas?
Steve	Todos da turma menos o Darth Vader e o Goku, porque eles falaram que não são amigos do Steve e o Goku que bate nele.	O Flash e a Lol. Ele não sabia distinguir qual era mais amigo.	O colega faz aula e o amigo brinca. Já os melhores amigos preferem as brincadeiras de interesse dele.	Brincar no parque e de assassino (variações de esconde-esconde, pique-pega, pega-pega). Brincadeiras que são de ideia do Steve e que os amigos gostam e, as vezes, querem uma regra nova e ele deixa.	Sim, porque antes o melhor amigo era o Darth Vader e ele não quer brincar mais com ele. Ele errou algumas regras da brincadeira que o Steve criou e o Darth Vader disse que não era mais amigo e fazia só brincadeiras para duas pessoas sem deixar o Steve brincar.	Sim, eles podiam conversar com as crianças que não são amigas perguntando se podem fazer amizade com ele, principalmente para o Goku e Darth Vader. Não precisou de ajuda para fazer amizade com os melhores amigos dele.	Momentos das brincadeiras, parque, gramado, bicicleta e a quadra de esportes. Porque as crianças as vezes querem brincar com ele, chegam mais perto dele nos momentos de brincadeira, dizem que querem brincar com ele e ele decide se quer.	Ele respondeu com ênfase em outra coisa, dizendo que era parecido antes da pandemia, porque depois o Darth Vader e o Goku não quiseram mais ser amigos dele.
Flash	Steve e outros 9 meninos da turma.	Um menino que é de outra sala, e da sala dele são os Sasuke e Steve, sendo o Sasuke mais amigo dele. O que mais gosta no Sasuke é que ele brinca de pique	Não sabe.	Brinca de coisas que gosta com o Steve, sendo mais coisas que o Steve cria e com o Sasuke ele cria as brincadeiras junto.	Não, mas acha que outras crianças precisam sem saber quem especificamente.	Sim, mas não sabe como.	No parque porque ele se diverte.	Não. Disse que ele faz amigos convidando para brincar.

Nome	Qual dessas crianças na foto você considera seu/sua amigo(a)?	Você tem um(a) melhor amigo(a)? Quem são?	Qual a diferença entre um colega e um amigo para você?	O que vocês fazem juntos?	Você sente que precisa de ajuda dos adultos para fazer amizades?	Você gostaria da ajuda dos(as) professores(as) e dos adultos para fazer amizades, ajudar a brincar com os colegas? Como seria isso?	Quais momentos aqui na escola você acha que ajudam as crianças a fazerem amizades?	Você sente que seu jeito para fazer amigos é diferente da dos colegas?
Cinderela	Poliana, Sky, Hinata e outras 5 crianças da turma.	A Poliana e outras duas meninas, porque desde 2 anos estudam juntas e elas a seguiam toda hora. A Poliana sempre a ajuda quando ela está triste, conversa, empresta o brinquedo quando quer e respondeu que quer ser amiga dela.	Os não amigos falam coisas que ela não gosta.	Brincar de pique pega, mamãe e filhinha, bruxa, Barbie e pedra papel e tesoura.	Sim, quando tem algum problema ela fala com a professora e ela ajuda as crianças a conversarem e se resolverem.	Gostaria que os adultos falassem que não tem problema fazer amizades com pessoas que a criança não gosta.	No parque e aulas de pensamento computacional. Acha que sentar juntos faz virar amigos porque pode sentar perto de alguém que não sabe que é legal e perceber que é.	Não.

Nome	Qual dessas crianças na foto você considera seu/sua amigo(a)?	Você tem um(a) melhor amigo(a)? Quem são?	Qual a diferença entre um colega e um amigo para você?	O que vocês fazem juntos?	Você sente que precisa de ajuda dos adultos para fazer amizades?	Você gostaria da ajuda dos(as) professores(as) e dos adultos para fazer amizades, ajudar a brincar com os colegas? Como seria isso?	Quais momentos aqui na escola você acha que ajudam as crianças a fazerem amizades?	Você sente que seu jeito para fazer amigos é diferente da dos colegas?
Poliana	Hinata, Cinderela, Sky e outras 5 crianças da turma.	Cinderela, Hinata, Sky e outras 2 crianças. A preferida é a Cinderela.	Ser amigo é ser especial para o outro. São especiais porque são legais, brincam com ela e escolhem a brincadeira, ela não gosta muito de escolher.	Brincam, incluindo pique-pegas, mamãe e filhinha, escondem.	Não.	Não precisa.	Parque, porque é legal e tem brinquedo.	É diferente, porque não precisa ser igual os amigos dos outros. Fala que quer ser amiga, pergunta se quer brincar com ela.
Hinata	Todos da turma menos o Steve e outras 3 crianças.	Sky e outra menina da turma.	A Sky é melhor porque tudo o que fala com ela ela responde sim, sempre brinca com ela e de várias coisas.	Ela e a Sky brincam com o Steve de pique-pegas diferente. As amizades aumentam quando chama pessoas para brincar, dá um brinquedo ou empresta para alguém	Não.	Não precisa. Acha que só o Steve precisa porque ele tem menos amigos que os outros, seriam a Lol e o Flash.	Na saída, porque brincam com pessoas que normalmente não brincam juntas porque outras pessoas que brincam frequentemente já foram embora. Também no momento de brincadeiras.	Diferente, porque ela conversa, brinca, flexibiliza.

Nome	Qual dessas crianças na foto você considera seu/sua amigo(a)?	Você tem um(a) melhor amigo(a)? Quem são?	Qual a diferença entre um colega e um amigo para você?	O que vocês fazem juntos?	Você sente que precisa de ajuda dos adultos para fazer amizades?	Você gostaria da ajuda dos(as) professores(as) e dos adultos para fazer amizades, ajudar a brincar com os colegas? Como seria isso?	Quais momentos aqui na escola você acha que ajudam as crianças a fazerem amizades?	Você sente que seu jeito para fazer amigos é diferente da dos colegas?
Sky	Todos da turma.	O nome da Hinata, Poliana, Ciderela e de outros três meninos apareceram na brincadeira de bonecos com ela em momentos de brincadeiras entre eles.	Resposta não identificada.	Brincar de boneca e carrinho.	Resposta não identificada.	Não quer ajuda das educadoras.	Resposta não identificada.	Resposta não identificada.

*Nota. Autoria própria*

A Tabela 5 apresenta a espontaneidade relacionada ao modo como as crianças responderam as questões. Identificavam facilmente não apenas os amigos, mas também aqueles pelos quais tinham maior preferência. Todos responderam ter amigos e também melhores amigos. A maioria considerou todos os colegas de turma como amigos. Os que não tinham sido integrados ao rol de amigos, foi pelo fato deles mesmos terem se declarado assim ou por possuírem uma convivência ruim na visão das crianças entrevistadas.

As amigadas do Steve e da Sky foram mencionadas como recíprocas por terem sido indicadas por ambas as partes, porém com destaque para a atribuição pela Hinata e pela Poliana da Sky ter sido considerada como melhor amiga, Steve e Flash se consideraram como melhores amigos. As justificativas usadas para as crianças nomearem os melhores amigos foram diferenciadas, conforme evidenciado na Tabela 5. Entretanto, os melhores amigos escolhidos foram aqueles considerados mais especiais e que aceitavam o convite para brincarem juntos.

Sky não respondeu às perguntas do roteiro semiestruturado em forma de diálogo como fizeram as outras crianças. Suas respostas foram obtidas através da criação de uma brincadeira de bonecas, motivada pela pesquisadora e realizada em parceria com a psicóloga da escola no momento da conversação. Durante a brincadeira, Sky deu o nome de Hinata e Poliana as suas bonecas, que, na ocasião, encenavam uma brincadeira no parque.

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. O parque e os momentos que podiam interagir livremente foram considerados como momentos propícios para fazerem amizades. É importante destacar que eles percebiam haver diferentes maneiras de fazer amizades entre as crianças da turma, mas foram unânimes nas respostas em que atribuíram à brincadeira como momento ideal para fazerem amigos.

Nas respostas do Steve houve grande ênfase na declaração que Darth Vader e Goku fizeram, dizendo que não eram mais amigos dele. Para Steve, escolher uma criança, nomeá-la como amiga, brincarem juntas, seguirem regras na brincadeira demonstravam ser critérios muito importantes. Reconhecer em alguém as qualidades que definiam uma amizade, também se expressou nas respostas de Cinderela, especialmente, da importância de colocar alguém na condição de amigo.

Algumas crianças falaram sobre o jeito diferente de Sky em relação às outras crianças. Steve justificou que o jeito dela fazer amigos era diferente, porque ela não batia mais nos colegas como costumava fazer antes da pandemia, acrescentou também a mudança de atitude dela que imaginou se dever ao aprendizado que ela havia ganhado pelo gráfico, feito pela professora, que ensinava boas atitudes. Para ele, conversar com Sky, criar momentos diferentes com outros alunos, dar espaço e presenteá-la com adesivos eram requisitos importantes para ajudá-la a fazer amigos.

Cinderela declarou não gostar muito da Sky, justificando sua recusa em não permitir que Poliana se aproximasse dela. Destacou ainda que, embora Sky não fosse a sua melhor amiga, o comportamento dela de dar abraços e a atitude de não ameaçar o término da amizade representavam fortes critérios para deixá-la no rol de amigos. Para Cinderela, o jeito de Sky fazer amigos era batendo ou dando abraços nos colegas. Na maior parte das vezes era dando abraços.

O que Poliana mais gostava em Sky era a atitude dela em segui-la por onde andava e querer ficar na frente dela na fila. Entretanto não gostava quando Sky batia na Ana, atribuindo ao autismo a justificativa por assumir este comportamento. Diferentemente do que respondeu Cinderela, Hinata afirmou que o caminho para Sky fazer amigos era construir algo, mostrar para os colegas, ficar perto deles para lhe darem atenção, assim como ela mesma fazia.

Hinata considerava que a aproximação dela à Sky se deu, porque propunha brincadeiras para acalmá-la nas situações de nervosismo, diferentemente dos outros colegas que, às vezes, quando Sky ficava nervosa não lhe tratavam bem, afastavam-na das brincadeiras. Sobre isso, Hinata enfatizou que não gostava quando lhe destrataavam.

Flash fez um comentário sobre sua relação com Steve, disse não gostar quando falava que não era possível brincar de pique pega assassino nos momentos em que queria brincar de outra coisa. Quando isso acontecia, ele tinha de aceitar primeiro a proposta de Steve para que, em seguida, ele aceitasse brincar de pique pega assassino.

Por fim, as respostas da Florista que teve uma conversação com a pesquisadora, não foram consideradas para esta discussão por não ter estabelecido amizade com as crianças investigadas, distanciando-se dos objetivos desta pesquisa. Seguem mais detalhes desta informação na seção de discussão sobre a identificação de amigos.

### **Entrevistas com os pais e educadoras**

Os trechos das entrevistas com os pais e com as educadoras foram organizados de acordo com temas abordados, visando auxiliar a compreensão sobre os objetivos específicos deste estudo. É importante destacar que as entrevistas aprofundaram questões para além do que está sintetizado na Tabela 4, trazendo informações mais detalhadas e aprofundadas.

Durante a entrevista, ao perguntar sobre um tema específico, por vezes, os participantes em suas falas se referiam a conteúdos de outro tema, permitindo compreender que havia interconexão de significados, que favoreciam maior reflexão pela riqueza de exemplificações que vinham sendo apresentadas nas narrativas. Assim, as respostas foram organizadas por temas, conforme já mencionado. No entanto, alguns participantes responderam assuntos que não se referiam ao que estava sendo questionado na ocasião. Assim, optou-se por não manter respostas distintas do que foi perguntado, tendo sido

realizado o deslocamento para o assunto a que se referia. Isso foi feito apenas quando não representou prejuízos para a contextualização da fala do(a) participante(a). A seção seguinte traz, em forma de tópicos, as respostas dadas pelos participantes. A escolha por este formato de apresentação se deu para preservar a contextualização de cada trecho de fala convergente ao objetivo da pesquisa. Ressalta-se, novamente, esta divisão como escolha meramente didática.

### **Tema 1: Quem são os(as) amigos(as) do Steve e da Sky e por quê**

A professora regente, ao responder sobre as amizades entre Sky e Steve, não deixou bem definido se acreditava serem, realmente, amigos, mas pontuou sobre alguns estudantes que eram mais próximos dos dois. Sobre Sky, assim afirmou: “Na cabeça dela, tem as [amigas] preferidas, a Cinderela, a Poliana e a Hinata. Você vê que aceita do jeito que é, e abraça, e aceita, e cuida dela, você vê que nutre um carinho [por ela], até na fala... ela é procurada por essas três” (Entrevista- professora regente).

Ao falar sobre o Steve, expressou na entrevista: “Ele não rotula uma criança só para estar o tempo inteiro com ele não... O Steve fala muito do Lucca e da Florista” (Entrevista - professora regente). Ela acreditava que os amigos do Steve estavam associados aos interesses em comum, principalmente relacionados ao conhecimento, conforme mencionou: “tanto a parte cognitiva... os assuntos são mais maduros... eles trazem muita informação” (Entrevista - professora regente).

Nos relatos da professora auxiliar 2, ficou evidenciada a constatação de Flash como único amigo de Steve. Ao se referir à Sky, assim mencionou a professora:

Na visão dela, ela tem a Poliana, a Hinata e a Cinderela como amigas, por causa dos momentos que eu vejo que tem de brincadeira, ela sempre está em cima da Cinderela, querendo brincar com a Cinderela, grudada nela o tempo todinho, e na Poliana

também, e na Hinata também... Só que a Cinderela já fica meio para trás, acho que com receio de apanhar (Entrevista- professora auxiliar 2).

Quando questionada sobre a reciprocidade da amizade, a professora disse que nenhum estudante da turma considerava Sky como amiga, conforme afirmou: “Acho que mais por conta do jeitinho dela, essa questão da agressividade dela atrapalha muito, você vê que, quando Sky chega perto dos estudantes, eles arregalam o olho assim de medo de acontecer alguma coisa” (Entrevista- professora auxiliar 2).

A professora auxiliar 1, supunha que Poliana e Cinderela não consideravam Sky como amiga, mas como colega, justificando a resistência das duas em quererem brincar com ela, mas que tinha certeza de que Hinata considerava Sky como amiga, conforme explicou em seu relato: “Ela sente falta quando Sky não vem ...diz que está com saudade dela, pergunta se aconteceu alguma coisa, ela realmente a ama, gosta e abraça mesmo” (Entrevista- professora auxiliar 1). Em outro trecho, ao se referir à Sky fez uma ressalva:

“Sky considera Cinderela e Poliana como amigas, são inspirações para ela... Ela admira muito as duas e em todos os momentos que ela tiver escolha ela vai escolher uma das duas, nem que seja para andar na fila, ir atrás, ou perto... a questão de estar próxima, ela quer estar próxima, todos os dias. Nem que seja para dar uma voltinha nessa sala ela passa pela Poliana, na outra sala ela está perto da Ana, procura a Cinderela, e eu vejo que ela procura mais essas duas que outras crianças” (Entrevista- professora auxiliar 1).

Seguiu comentando sobre as relações de amizade de Sky, acrescentando que “Ela gosta muito da Hinata, e a Hinata é muito paciente e carinhosa com ela..., mas não é a preferida dela, a preferida dela ainda é a Poliana, depois a Cinderela” (Entrevista- professora auxiliar 1). Pensando no Steve, a professora auxiliar 1 disse que Flash, possivelmente, considerasse Steve como amigo, porque ele acolhia bem as crianças e também não

demonstrava preferência por nenhuma delas, acolhia todo mundo e brincava igualmente com todos. Ela também supunha que Florista também considerasse Steve como amigo, mas não justificou sua opinião.

Sobre os amigos do Steve, a estagiária disse não saber o que responder, porque não ficava muito tempo com eles. Considerou que Hinata demonstrava ser amiga de Sky, assim expressou: “sim, a Hinata gosta muito da Sky, de estar junto, de participar... ela gosta da Hinata, mas prefere a Poliana e Cinderela” (Entrevista- estagiária).

Os pais de Steve, ao se referirem aos amigos dele na escola, disseram: “Ele tem dois amigos na escola.... se refere aos seus melhores amigos, mas é recente, é de 15 dias para cá, que ele começou a falar nisso, [os amigos são] o Flash e a Lol” (Entrevista- pais do Steve). Sobre as amizades fora da escola, os pais afirmaram que Steve tinha um amigo, filho de uma pessoa próxima à família. No entanto, destacou que embora tivessem pouco contato, se viam apenas uma vez por mês, mencionou que o filho:

“Pegou uma feição por [aquele] menino, que [tratava] como melhor amigo, eles [tinham] alguns gostos em comum que também o ajudou muito... e [aquele] menino em especial foi bem legal para ele porque por muitos momentos era a referência que ele tinha de amigos, a palavra amigo vinha diretamente com a imagem dessa criança” (Entrevista- pais do Steve).

O pai da Sky disse que, no dia anterior à entrevista, lhe perguntou quais eram os amigos dela, que respondeu serem as bonecas. Assim relatou o pai:

“Ela falou o nome das bonecas, aqui em casa a gente tem uma casinha que ela tem as bonecas dela. Ela começa a falar os nomes das bonecas, corre para a casinha, traz as bonecas, bota na sala, aí na hora de dormir, tem que trocar os pijamas das bonecas... e hoje de manhã falou o nome da Cinderela, que, não por acaso, é uma colega que a gente sabe pela escola que ela se relaciona muito bem, para o bem e para o mal, se é

que tem mal né! Eu digo mal, porque Sky, no exercício de tentar se organizar, quando ela passa por algum problema, seja físico ou emocional, às vezes ela se desorganiza e agride os colegas, e coincidentemente ela agride mais os colegas com que tem maior afinidade. Ela não se volta com os colegas com os quais não tem afinidade” (Entrevista- pais da Sky).

Seguiu em sua reflexão: “Eu acho que ela tem Cinderela como amiga, Everest [sobrinha dele] como amiga, mas eu acho que Sky não sabe perceber a diferença entre um colega e um amigo. Ela simplesmente vive isso, acho que ela não sabe a diferença não” (Entrevista- pais da Sky). A mãe de Sky, naquele momento, disse: “E nem [a diferença] do que é um primo né”. Seguiu em seu relato, exemplificando como percebiam os amigos da filha através da nomeação deles atribuída às bonecas:

“A Sky tem algumas bonecas que têm nome de amigas, que ela fez na época da outra escola. Então a primeira boneca que ela conseguiu dar nome, porque antes não conseguia. Ela foi conseguir com 5 anos de idade ... a gente teve que ensinar mesmo, o nome é o da Polly..., Sky tinha uma adoração com a Polly, e a Polly era uma menina mais velha... Depois foram a Minnie e a Barbie, ... que são duas coleguinhas de Sky que já foi em casa [casa delas], então ela já foi duas vezes. Uma vez foi comigo e outra vez ela ficou na casa delas... Percebo que ela tem laços diferentes com algumas pessoas. Como ela não ganhou bonecas novas depois que entrou na escola atual, e ela tem duas bonecas que deu nome, mas são pequenininhas e ela não consegue mais lembrar, mas eu lembro que no início do ano, quando ela entrou no colégio, uma [boneca] se chamava Olivia e outra, Poliana, hoje ela já nem fala mais tanto da Olivia... Com a Poliana eu vejo que ela ainda tem uma ligação. A Moana ela fala bastante, mas a Moana elas têm uma ‘rixazinha’. Eu percebo, eu acho que Sky gosta da Moana, talvez ela se espelhe um pouco [...] porque ela bate e fala da Moana de uma

forma diferente, por exemplo, ela não fala da Moana em outros momentos, ela só fala da Moana para contar que bateu na Moana... porque é isso, todas as bonecas dela tem nome, nenhum nome é de colega atual da escola, mas em vários momentos Sky é a professora e essas bonecas assumem os nomes dos colegas da escola atual. Ela brinca muito hoje de escolinha, e aí fala da Cinderela, da Moana, da Poliana, fala dos meninos, do Steve, do Goku, do Darth Vader, e com a Moana ela briga” (Entrevista-pais da Sky).

A mãe deu continuidade ao assunto e o pai concordou:

“Eu colocaria aí a Hinata, ela tem falado da Hinata. Hinata no ambiente virtual (quando assistia aula *online*) era a menina que ela fixava na tela, fixava também Cinderela, mas muito Hinata. E Hinata é uma menina que eu vejo que trata Sky com muito carinho, muito cuidado, assim, talvez até com um pouco de proteção, eu acho que talvez, assim como a Everest, a prima dela, talvez a Sky tenha essa relação com a Hinata. Hoje eu diria que Poliana, Cinderela e Hinata são as grandes amigas da Sky... eu acho muito legal que ela não está fixada, está conseguindo transitar, acho muito bacana” (Entrevista- pais da Sky).

Sobre quais seriam os amigos da Sky, ficou evidenciado que Hinata foi a criança mais mencionada em relação à existência de uma amizade recíproca, e, ao falar sobre a amizade entre ela e Hinata, foi observado pela pesquisadora que os participantes (professora auxiliar 1, estagiária e pais da Sky) estavam seguros de suas respostas, pois as declararam sem muita reflexão e bastante prontidão. Ao explicarem sobre o porquê consideraram Hinata como amiga, responderam de forma semelhante, destacando comportamentos parecidos entre elas, quais foram: de cuidado, saudade, carinho e afeto (professora auxiliar 1); carinho, cuidado e proteção (pais da Sky); e por se gostarem muito e por quererem estar juntas (estagiária).

A professora regente não afirmou quais eram os amigos de Sky, ficou pensativa e quando respondeu destacou crianças próximas à Sky, que foram Cinderela, Poliana e Hinata, mas não as nomeou como amigas. A professora auxiliar 2 também destacou estas meninas, mas mencionou que a amizade entre elas não era recíproca. Apenas Sky as considerava na condição de amigas. A professora auxiliar 1 também disse que Poliana e Cinderela não tinham amizade recíproca com Sky, em contrapartida, além da Hinata os pais de Sky foram os únicos que também disseram serem amigas dela Cinderela, Everest (prima) e Poliana.

Ao explicarem o porquê de as meninas serem próximas à Sky, a professora regente disse que ela era procurada pelas meninas e que possuíam uma imaginação moral de carinho e de afeto para com ela. A professora auxiliar 2, também pontuou sobre a Sky considerar ser amiga das meninas, mesmo não sendo correspondida, por querer brincar e ficar perto delas o tempo todo. Os pais de Sky, além dos comentários exemplificados acima a respeito de Hinata, associaram a amizade entre filha, ela e às outras crianças pelo modo que ela atribuía nome às suas bonecas, pela boa relação desenvolvida entre elas na escola e por ela mencionar o nome de cada uma delas em casa.

Na identificação dos amigos, houve discrepância entre as respostas dos adultos na entrevista e das crianças na conversação. Poliana e Cinderela se consideraram amigas de Sky, e ela utilizava o nome dessas amigas nas suas bonecas e tentava se aproximar delas para brincar. Estas eram as características que os pais usavam como uma maneira de reconhecerem por quem Sky demonstrava ter mais afeto e pudesse ser amiga. No entanto, houve uma correspondência de identificação e de reconhecimento da amizade entre Hinata e Sky na resposta dos adultos e das crianças.

Sobre os amigos do Steve, Flash foi reconhecido pela maioria dos participantes como amigo dele (professora auxiliar 2, professora auxiliar 1 e pais). A professora auxiliar 1 não deixou claro se Steve também o considerava como amigo. A professora auxiliar 2 não

respondeu sobre os motivos que a levaram a reconhecer a amizade entre os dois. A professora auxiliar 1 disse que Flash considerava Steve como amigo, porque brincava com ele e o acolhia do mesmo modo como fazia com as outras crianças.

De maneira diferente, na percepção dos pais de Steve, o reconhecimento da amizade entre Flash e ele estava associado à palavra que o filho se reportava à Flash, dizendo: “amigo” ou “melhor amigo” e também aos gostos que tinham em comum. Os pais do Steve usaram essa mesma justificativa para explicar o motivo pelo qual os levou reconhecerem Lol e outro menino fora do contexto da escola como amigos dele.

A professora regente foi a única que destacou a proximidade entre Lucca e Florista, não se referindo à amizade entre eles e Steve. A professora auxiliar 1 disse que Florista o considerava como amigo, mas não mencionou haver reciprocidade entre eles. Para a professora regente, essas crianças eram próximas de Steve, por apresentarem interesses em comum, principalmente, relacionados ao desejo em buscar conhecimentos. A estagiária não soube responder nenhuma das perguntas relacionadas às amizades de Steve. Na entrevista com os adultos e no relato dos dois na conversação, foi percebida uma correspondência no reconhecimento da amizade existente entre Steve e Flash.

## **Tema 2: Característica da Relação de Amizade: Como se Iniciaram e se Mantiveram**

Neste tópico seguem sendo apresentadas as características das interações estabelecidas entre as crianças, buscando identificar, não apenas o modo como iniciaram, mas também os aspectos que foram favorecedores da continuidade da relação de amizade entre elas. Ao ser questionada a respeito deste assunto, a professora regente respondeu: “Nessa fase, de 5 e 6 anos, eles são muito puros, as amizades, primeiro, vão acontecendo... [como] a gente observa pelas áreas de interesse, ... Hoje em dia a gente observa, Camila [dirigindo-se à pesquisadora], que envolve muita coisa, além das áreas de interesse, nós temos a criação, as

crianças que são filhas únicas são muito complicadas de inserir” (Entrevista- professora regente).

Nesse momento, a professora regente mencionou sobre o perfil das crianças que estudavam naquela escola e que apresentavam duas situações decorrentes da classe social da qual faziam parte. Na primeira, referiu-se à condição financeira das crianças mais favorecidas que as tornava um pouco controladoras no sentido de quererem fazer “as coisas do jeito delas” (Entrevista- professora regente). Considerando esse comportamento como limitante da inserção delas no grupo. Na segunda, referiu-se à aproximação de outras crianças em relação às mais abastadas se dava pelo interesse que aquelas tinham em brincar com objetos e coisas que consideravam como melhores.

Com relação ao Steve, a professora regente mencionou que ele levava para a escola as suas construções artesanais que interessavam às outras crianças, que não tinham aquela habilidade de fazer o próprio brinquedo, por isso queriam brincar e compartilhar a produção dele. Sobre a iniciativa de Steve para inserir-se no grupo, a professora destacou que

Ele não tem iniciativa de chegar e falar [para os colegas]: vou brincar com vocês... ele vai rodeando até se sentir inserido, ele é mais cauteloso... Ele caminha muito assim pela sala, ele fala muito sozinho também, ele caminha muito pelo parque. Mas ele procura, às vezes ele procura, ele quer ver, se interessa, ou ele senta para brincar, os meninos estão correndo e ele vai [atrás]. Ele já está mais inserido por conta dos anos de convivência, então as crianças já aceitam mais. E é aquilo que te falei, não é tão perceptível em relação a essas coisas, eu sinto que ele é excluído pelas crianças que já não têm tanta paciência [com ele] ... (Entrevista- professora regente).

Com relação à Sky, a professora regente destacou que os brinquedos que levava para a escola também interessavam às outras crianças. Diferentemente de Steve, Sky demonstrava mais tentativas para se aproximar e se relacionar com o grupo, assim expressou:

“[Sky] se aproxima mais, ela se relaciona mais, ela fala, ela procura, ela questiona, hoje em dia ela já tem frases formadas que antes ela não tinha... Acrescentando a acolhida de Sky feita pelas meninas da turma, assim disse a professora: “As meninas principalmente, acolhem muito, abraça, preocupa..., mas não chamam ela para brincar. Elas entendem que ela [referindo-se à Sky] atrapalha, hoje depois do trabalho que fizemos desde o início do ano, elas não excluem. No caso da Sky, ela acha que está na brincadeira, porque elas já traçam algumas estratégias de incluir sem excluir, mas ela não está participando. Assim, às vezes, elas [se referindo às outras crianças] exploram os brinquedos que ela [Sky] trouxe, as vezes inserem o brinquedo dela, mas como o tempo dela de concentração é curto, logo ela levanta, aí às vezes elas ficam ali brincando com o brinquedo dela ou falam: Sky, leva [seu brinquedo] porque têm medo da reação dela né! Mas elas não chamam né: vem brincar com a gente! Não [chamam]” (Entrevista- professora regente).

Na percepção da professora auxiliar 2, Steve e Flash estabeleceram um vínculo de amizade a partir da brincadeira, conforme segue:

“Uma vez eu vi que acho que foi o próprio Flash que chamou Steve para brincar.... E acabou criando um vínculo a partir desse momento, aí eu vejo que, às vezes, Steve fica perguntando por ele, e Flash também ... Aí você vê que já tem um vínculo dos dois aí ... O Steve é tão sempre na dele, é quietinho, sempre brinca muito sozinho, é muito complexo falar nesse sentido... Brincam mais de pique pega... Cartinha que eles trazem, Cartinha de Pokémon” (Entrevista- professora auxiliar 2).

Quando questionada sobre como percebia a amizade entre Steve e Flash, a professora auxiliar 2 respondeu que se mantinha na disposição dos dois para ajudá-los a iniciarem uma brincadeira, assim expressou: “Um chamando o outro para brincar lá fora, que é quando mais

acontece, ainda mais os dois que são de sala separada, então é mais quando acontece” (Entrevista- professora auxiliar 2).

Em relação à Sky, a professora auxiliar 2 destacou que ela ficava chamando os colegas para brincarem. No entanto as brincadeiras não se desenvolviam, porque terminavam rapidamente, conforme disse:

“Eu percebo que ela fica chamando os coleguinhas para brincarem também. Aí uns começam a brincar um pouquinho e, daqui a pouco, já largam. Às vezes, eu fico falando para a Hinata: vai Hinata brincar com a Sky! Aí ela vai. Hinata é bem compreensiva sabe, mas ela gosta muito de brincar com Sky. Você vê o afeto ela tem um afeto muito grande por Sky” (Entrevista- professora auxiliar 2).

Em outro momento, essa mesma professora mencionou sobre a questão de ciúmes demonstrada por Sky e de sua tendência em brincar sozinha, assim expressou:

“Olha, tem a questão dos ciúmes dela né, mas Sky não se envolve muito assim nas brincadeiras né. Acho que ela gosta mais de brincar sozinha, mas tem vezes que ela brinca com Cinderela, se envolve com Hinata, brincando de pique pegue, ela gosta muito que a gente fique correndo atrás dela para pegá-la” (Entrevista- professora auxiliar 2).

Durante a conversa ficou evidenciado que a ação de trocar e emprestar brinquedos também caracterizava a interação entre os amigos. Além disso, a professora auxiliar 2 pontuou que ir para a casa de um colega de turma também era um importante critério gerador de afeto. Entretanto Sky e Steve não tinham essa experiência de irem à casa de outros colegas como era de costume acontecer entre as crianças da turma.

A professora auxiliar 1 respondeu que acreditava que para iniciar e manter uma amizade era necessário ter admiração e interesses em comum com o outro. Exemplificou sua afirmação:

“Eu acho que trazer alguma coisa que a criança gosta ou que chama a atenção dela, pode ser objeto ou gostar de alguma coisa em comum, porque ele vai ver que tem algo em comum e já vai trazer uma proximidade, eles vão falar sobre ele vai começar a ver a criança de uma forma diferente, vai ver outras coisas em comum, coisas diferentes, mas que são legais também vão despertar outros interesses nele” (Entrevista-professora auxiliar 1).

A relação entre Steve e seus os amigos estava associada ao interesse que tinham em compartilhar brinquedos interessantes que Steve levava para a escola, conforme exposto na fala da professora auxiliar 1:

“Eles conversam em alguns momentos, em momentos de brincadeira eles brincam. Brincam de pique pega, é uma coisa que o Steve brinca muito no parque quando quer brincar, e em alguns momentos ele não quer brincar, às vezes ele compartilha o que traz, e às vezes chama atenção porque ele gosta de instrumentos musicais, ele gosta de livro, ... Tem brinquedos muito interessantes e chama atenção da turma toda, todo mundo quer ver, quer tocar, e aí todo mundo se aproxima dele” (Entrevista- professora auxiliar 1).

Na percepção da professora auxiliar 1, a inteligência era uma característica favorecedora da aproximação entre Steve e os amigos. No entanto, destacou que a relação entre ele e Flash se fortalecia na expressão de tranquilidade que os dois demonstravam e na afinidade construída através do diálogo, conforme disse a docente: Acho que o jeitinho do Steve que é mais tranquilo, e você vê que o Flash também... Eu vi que eles sempre estavam conversando. Eles estavam dialogando mesmo, então era alguma coisa muito interessante para eles, acho que é questão de conversa mesmo, diálogo, não é nem brincadeira, é a conversa (Entrevista- professora auxiliar 1).

Em relação à Sky, assim destacou a professora auxiliar 1 em seu relato:

“Ela quer sempre fazer as coisas por elas [fazer pelas amigas] ... Algumas brincadeiras, por exemplo, o momento do lego, elas compartilham, brincam juntas, tem um brinquedo de imã da professora regente, que chama muita atenção dos meninos. E eles se aproximam muito, porque a professora regente trouxe para a Sky, né, e aí acho que são de brincadeira sabe, alguns brinquedos que Sky trás, que são muito chamativos, que as meninas gostam, e chamam muita atenção e elas se aproximam para brincar ... As meninas se aproximam mais dela quando é alguma brincadeira com alguma coisa interessante sabe... Momentos de brincadeira no parque elas não costumam muito chamar. A Sky que se aproxima e acaba correndo atrás [delas]. Às vezes nem entende a brincadeira, mas quer estar ali perto” (Entrevista-professora auxiliar 1).

Ainda, acrescentou: “Com Hinata as brincadeiras são diferentes, Sky brinca com Hinata de brincadeiras que não têm que ter de objeto, por exemplo, ela ensina” (Entrevista-professora auxiliar 1).

A respeito da iniciativa de Sky em estabelecer vínculos, ou começar uma amizade, a estagiária assim mencionou:

“Eu acho que Sky se identifica com as meninas. No início, quando eu entrei as meninas diziam que talvez era por causa do nome, Cinderela [havia semelhanças no nome verdadeiro destas participantes], e aí talvez ela se identificou por causa do nome, o mesmo nome que ela tem, a Poliana eu acredito que seja por questão de afinidade dela mesmo, dela ver, ou talvez a Poliana tenha trago algo que ela se identificou muito e por isso ela ficou mais próxima, ou ela perceber muito que as meninas ficam ali perto da Poliana, não sei dizer” (Entrevista- estagiária).

Ao ser questionada como se sustentava a amizade entre estas crianças, a estagiária disse que houve uma atitude de Poliana e Cinderela para inserção de Sky nos contextos nos

quais elas participavam, conforme evidenciado em seu relato: “Acho que as meninas começaram a inserir ela também no contexto. [As meninas dizem] olha Sky fica aqui na minha frente, eu fico aqui atrás” (Entrevista- estagiária). A estagiária também comentou que Steve iniciava e mantinha a amizade de forma semelhante à Sky.

Exemplificou sua afirmativa, dizendo que ele e o colega de turma tinham algo em comum, o jogo de cartas Pokémon, que funcionava como um atrativo para interagirem, trocarem figurinhas e conversarem. Concluindo com essa argumentação que os interesses em comum o ajudavam a iniciar uma conversa e desenvolver uma amizade. Além disso, ter algo em comum se tornava uma motivação entre as crianças para iniciarem uma brincadeira.

A estagiária também ressaltou outra característica expressa por Sky nos momentos em que ela estava interagindo com os amigos:

“Quando ela gosta muito, ela quer chamar atenção e nesse de chamar atenção, às vezes, ela não consegue controlar esse impulso, a agressividade... Mantêm diálogos de rotina, coisas que, na verdade, ela tem interesse e ela acaba usando os amigos né. Por exemplo: Ah! Os amigos querem parque, Cinderela quer parque, Poliana quer parque, mas na verdade ela quem quer! Então ela usa muito o que ela quer, incluindo os demais. Todo mundo quer e eu também tô incluída ..., se espelhar também, se a Cinderela quer alguma coisa, ela quer também... Tem coisa que ela vê as colegas fazendo e quer fazer igual. Ela usa mais esse tipo de comunicação com Poliana e Cinderela. Não tanto com Hinata que consegue já usar frases em primeira pessoa” (Entrevista- estagiária).

Hinata interage com Sky, segundo a estagiária, da seguinte forma: “Eu acho que Hinata ela é bem... consegue pegar para si sabe. Ah! Eu gosto da Sky! Então, eu entendo, então eu vou fazê-la se inserir no meio, ela é daquelas que gosta de puxar. Ah! Sky, vamos fazer isso e aquilo?” (Entrevista- estagiária).

A pesquisadora perguntou à estagiária se, na opinião dela, a amizade de uma criança com autismo era parecida ou diferente da que costumava ocorrer com outra criança sem desenvolvimento atípico, ela assim respondeu:

“É diferente, a criança que tem autismo, pela experiência que eu tenho, são mais reservadas não são muito de chegar e, quando chegam, chegam porque está brincando com um brinquedo que ele queria, ou porque quer o que o amigo tem. Não é uma questão de: Ah! quero brincar! Claro que tem momentos que eles querem, mas são raros os momentos que querem brincar. Brincam com a gente ou com os demais por vontade mesmo, são mais isolados, mais na deles” (Entrevista- estagiária).

Por fim, em outro momento da entrevista, a estagiária pontuou que percebia a interação entre as crianças fora da escola e os comentários que elas faziam sobre aqueles momentos, mas disse não ver o mesmo acontecer com Sky e Steve. Não os via interagindo, ou fazendo menção a qualquer interação para além da escola, lamentando não acontecer com Sky e Steve, especialmente, por considerar este contato favorecedor da continuidade da amizade no ambiente escolar.

Os pais do Steve descreveram um pouco sobre como eram as relações do filho, dizendo que ele brincava com os colegas, mas que, em alguns momentos, se isolava. Para os pais, tinham a sensação de que Steve se cansava algumas vezes e isso o levava a ficar sozinho: “Ele cansa, quando as crianças são barulhentas, ele sai de perto... E se as crianças estão todas juntas, ele tem mais dificuldade. É mais fácil um de cada vez, ele funciona super bem! Quando junta os 7 primos ele tende a se isolar ... E não consegue entrar na brincadeira” (Entrevista- pais do Steve).

O pai também concordava que ter contato, com certa frequência, fora da escola era muito importante para favorecer a amizade entre as crianças, conforme expressou:

“A manutenção do contato físico faz muita diferença! Se a gente continua tendo contato progressivo e etc. tende a vincular mais... fora da escola eu acho. Eu acho que o que a mãe do Steve falou de trazer para a intimidade faz muita diferença. Inclusive, uma estratégia que a mãe do Steve adotou na pandemia era de pegar um colega para passear com a gente depois da aula, e a gente viu que esse vínculo se fortalecia, porque conseguia ter uma relação fora do contexto de muita gente” (Entrevista- pais do Steve).

Continuou seu relato, dizendo que:

“O Steve realmente fala pouco de si. Ele fala demais desses assuntos que estão em voga para ele, mas ele fala pouco da sensação dele, dos sentimentos dele, da relação deles com os outros, então é uma pergunta difícil para mim também o que atraiu o que facilitou, até agora acho que foi mais acaso que qualquer coisa ainda não conseguiu enxergar, talvez coisas afins no momento do foco” (Entrevista- pais do Steve).

Sobre a relação dele com o amigo fora da escola, que era filho de uma amiga da mãe, o pai mencionou algumas características semelhantes entre eles, como o jeito de ser, interesses comuns e facilidades de tocarem fisicamente o outro. Assim segue, seu relato:

“Se você olhar, elas se comportam de uma maneira muito parecida. Eles entram no carro, começam a falar cada um sobre um assunto, meio que cada um fazendo sua [palavra incompreensível], [mãe interrompe e diz que eles estão se entendendo só que estão falando coisas que os adultos não acompanham]...Eles não têm só o gosto pelo videogame, ou a idade parecida, e de alguns comentários parecidos, mas eu vejo que eles têm, inclusive, uma facilidade com o tipo de acesso de toque um do outro, que é respeitoso, eles sentam colado um do outro e isso não é invasivo como com outras crianças é” (Entrevista- pais do Steve).

A mãe da Sky falou bastante sobre a interação dela com outras crianças:

“A Sky consegue brincar pouco tempo,... Se relaciona com crianças mais novas que ela, da mesma idade é raro ... Ela normalmente não propõe brincadeira, ela vai no fluxo, ou então ela está lá brincando na dela com as bonecas dela, por exemplo, e a gente tá: oh, Frozen, vem aqui, vem brincar com a Sky! ..., Sky, chama a Coruja para brincar! aí ela chama. Percebo que a gente tem sempre que fazer essa mediação... Aí percebo que ela consegue brincar um pouco, cinco minutos. Aí depois sai e vai para outra brincadeira. Percebo que isso também frustra um pouco as outras crianças” (Entrevista- pais da Sky).

Quando questionada sobre Sky fazer algo espontâneo com os colegas, a mãe respondeu: “Às vezes, ela mostra os brinquedos, quando alguém chega ela vai mostrar a boneca, o brinquedo, ela abraça espontaneamente, ela abraça os amigos, às vezes os amigos pedem” (Entrevista- pais da Sky).

Nesse momento a pesquisadora perguntou se Sky abraçava qualquer pessoa e a mãe respondeu negativamente, afirmando que aquelas a quem abraçava não era porque tinham lhe pedido. O abraço era espontâneo e se associava ao afeto demonstrado pelos amigos preferidos:

“Já vi crianças chegando na escola que Sky pede abraço, que nem a Hinata pede, que a Sky abraça e outros que ela não abraça, que ela demora mais. Às vezes, a criança tem que pedir mais de uma vez, ou eu tenho que falar...Cantar e dançar, a Sky é muito musical, se está tocando uma música, às vezes, ela já começa a dançar ali, na expectativa de que o coleguinha venha dançar também... isso eu já vi acontecer em festinha” (Entrevista- pais da Sky).

Quando questionados sobre como se iniciavam e se mantinham as amizades, a mãe de Sky afirmou:

“Acho que rola algum tipo de identificação, aí pensando até em mim, na minha história... No caso da Sky, eu não sei dizer qual é não identifiquei. Mas acho que nela tem muito a coisa do cuidado, quem cuida dela, quem protege e quem aceita bem a Sky, ... Que inclui, ... Dá carinho. [Nesse momento a mãe deu exemplos de como era com as crianças que ela mencionou anteriormente.] E acho que a coisa para se manter, e aí pensando na minha vida, e pensando até como os amigos do irmão se mantiveram, e os da própria Sky, eu acho que envolve muito fora da escola a gente manter essas relações, porque a escola é o primeiro círculo social, então é ali que ela vai começar com os colegas, eu acho que esses amigos para se manterem para a vida, eu acho que têm que ter realmente um contato fora” (Entrevista- pais da Sky).

Sobre este mesmo assunto, o pai respondeu:

“Talvez haja uma identificação recíproca, eu não sei te dizer quais são os elementos caracterizadores nessas crianças que fazem com que a Sky se identifique com elas, e eu não conheço as outras crianças para poder te dar esse retrato..., mas a minha sobrinha que a gente convive mais é muito carinhosa com a Sky, ela defende Sky, diz que a prima é carinhosa” (Entrevista- pais da Sky).

Em suma, nas respostas dos entrevistados, ficou constatado que havia características comuns presentes nas interações que deram início, favoreceram a manutenção de amizades e a aproximação com o outro, mas também foram evidenciadas algumas características diferentes nas interações ocorridas entre Steve e Sky. Foi possível observar as características das interações e singularidades de Steve e de Sky, repercutindo diretamente nas relações.

O interesse comum na intenção de compartilhar objetos e brinquedos foi o critério que teve maior destaque e frequência nas respostas dadas pelos participantes sobre o estabelecimento da relação de amizade entre as crianças. Critério que não foi diferente,

considerando as particularidades do desenvolvimento de Sky e Steve. Havendo convergência entre as respostas dadas pelas professoras regente, auxiliar 1 e pela estagiária.

No entanto, houve uma especificidade na explicação da amizade a partir dessa aproximação entre as crianças, que se deu motivada pelo interesse comum. Na percepção da professora regente, a diferença estava na qualidade do objeto a ser compartilhado entre elas, a condição era serem caros, melhores e diferentes. Na visão da professora auxiliar 1, o interesse, por objeto ou gostos em comum funcionava como algo para chamar atenção, estabelecer o contato inicial, abrindo caminhos para encontrar outros interesses e ter mais proximidade do colega que tinha algum objeto em destaque. A estagiária explicou o que levava as crianças com autismo a se aproximarem um do outro, na maioria das vezes, era a satisfação por um objeto/brinquedo de interesse e não a necessidade de interagir com outra criança.

A professora auxiliar 2 e a estagiária disseram que um fator comum no desenvolvimento de relações de amizade entre outras crianças, e que não aconteceu com Steve e Sky, foi a possibilidade de irem para a casa de algum colega da turma e manterem contato fora da escola. Outro aspecto, em comum, evidenciado pela professora auxiliar 1, e considerado importante para iniciar e manter a amizade, foi o critério de admiração recíproca.

Como características mais frequentes sobre as interações de amizade de Steve, citam-se: (a) o interesse em comum associado às brincadeiras compartilhadas a partir de um brinquedo de interesse recíproco, conforme evidenciado nas respostas da professora auxiliar 2, professora auxiliar 1, estagiária e pais do Steve; (b) a conversa com o outro sobre um assunto considerado interessante, aspecto sinalizado pela professora auxiliar 1, pela estagiária, e pelos pais do Steve; (c) a aproximação motivada no desejo pelas coisas que ele levava para a escola, conforme evidenciaram a professora regente, a professora auxiliar 1 e a

estagiária); e (d) a inteligência como um componente para chamar a atenção do outro, evidenciado na fala da professora auxiliar 1.

Seguem sendo apresentadas outras características que foram evidenciadas nas informações coletadas e que apareceram na seguinte ordem de frequência: tendência a ficar sozinho em momentos de brincadeira livre, rodeando as crianças, falando sozinho, brincando sozinho, conforme respostas dadas pela professora regente, professora auxiliar 2, pais do Steve; chamar o colega para brincar, foi o que afirmaram a professora auxiliar 2 e a estagiária.

A professora regente destacou os poucos convites que Steve fazia às outras crianças para brincarem com ele, mas ressaltou o interesse dele, algumas vezes, em verificar e despertar o desejo de participar do que outras crianças estavam fazendo, integrando-se à brincadeira. Os pais de Steve se referiram ao afastamento dele de crianças barulhentas e à maior facilidade de interação em pequenos grupos, com poucas crianças. A professora regente evidenciou a falta de paciência de outras crianças em relação à Steve como um fator que resultava na sua exclusão das brincadeiras. Perguntar pelo colega, demonstrando sentir sua falta foram aspectos mencionados pela professora auxiliar 2. Algo constatado pela professora auxiliar e os pais de Steve foi ter um jeito parecido com o de outra criança. Os pais dele se referiram à necessidade de manter o contato físico para além da escola e a mãe mencionou a facilidade de tocar o outro fisicamente.

A professora auxiliar 1 e a professora auxiliar 2 trouxeram, em vários momentos, o Flash em suas respostas para explicarem as características de interação demonstradas por Steve. Os pais identificaram características da amizade que não foram destacadas pelas professoras. Na característica de chamar para brincar, houve discrepância entre as respostas dadas pela professora auxiliar 2, pela estagiária e pela professora regente.

A respeito das características de amizade demonstradas nas relações de Sky, houve um destaque, de maneira geral, para os objetos/brinquedos como facilitadores da interação, no sentido de iniciar uma brincadeira, de motivar as crianças a se interessarem em estar junto ou compartilhar um brinquedo dela e de ela usar o brinquedo com o propósito de iniciar uma aproximação com alguém.

Isso foi observado nas falas dos participantes nos seguintes momentos: trocar e emprestar brinquedos (professora auxiliar 2); apresentar brinquedos para o outro (mãe da Sky); levar brinquedos atrativos às outras crianças (professora regente, professora auxiliar 1); ter o brinquedo inserido na brincadeira, ainda que não estivesse participando efetivamente (professora regente).

Ter um interesse comum também foi um critério que recebeu destaque nas falas dos participantes: brincar de coisas do interesse (professora auxiliar 2, professora auxiliar 1) e levar brinquedos que interessavam às outras crianças (professora regente, professora auxiliar 1). Outro ponto em comum entre as respostas dos participantes foi a identificação com outra criança: identificar-se com outra criança (estagiária) e identificar-se com pessoas cuidadosas, protetoras, que a aceitavam, a incluía, lhe davam carinho (pais da Sky).

Questões relacionadas à imaginação moral também foram evidenciadas nas narrativas: ter relação afetiva com o outro (professora auxiliar 2); fazer as coisas pelas pessoas preferidas (professora auxiliar 1); abraçar os amigos e os amigos lhe pedirem abraço (mãe da Sky); as características relacionadas a ter um tempo de concentração curto, trocar de brincadeira e se levantar do lugar foi algo destacado por três entrevistados: a professora regente, a professora auxiliar 2 e a mãe de Sky.

Outras características que não tiveram correspondência entre as respostas dos adultos entrevistados foram: se aproximar, falar, procurar, questionar, chamar para brincar (professora regente, professora auxiliar 2); gostar de brincar sozinha (professora auxiliar 2);

usar da agressividade como maneira de chamar atenção quando não conseguia se autorregular (estagiária); imitar o melhor amigo (estagiária); receber convite para brincar e/ou ser inserida no contexto de uma interação (estagiária); cantar e dançar na expectativa de chamar atenção (mãe de Sky); falar sobre coisas da rotina que tinha interesse, mas usando o nome dos amigos em terceira pessoa (estagiária); se relacionar mais com crianças mais novas (mãe de Sky); necessitar de mediação para convidar outra criança para brincar ou para ser convidada para brincar (mãe de Sky); ter contato fora da escola para manter a amizade (pais de Sky).

Para finalizar, a professora auxiliar 1 destacou uma interação diferente no contato com Hinata: “Com Hinata, as brincadeiras são diferentes, Sky brinca com Hinata de brincadeiras que não têm que ter objeto, por exemplo, ela ensina”. A estagiária também mencionou que Sky usava menos frases em primeira pessoa com Poliana e Cinderela, o que não ocorria quando interagia com Hinata.

### **Tema 3: Diferenciação entre Colega e Amigo na Infância**

Em relação à forma como as crianças expressaram a diferença entre os termos colega e amigo, no relato da professora regente, as crianças da turma, no geral, não consideravam a diferenciação entre ser colega e amigo, mas acreditava que se aproximavam por interesses em comum e/ou costumavam escolher ficar sempre perto das crianças que consideravam como preferidas, assim expressou a professora regente:

“Eu acho que eles não tenham essa percepção de colega e amigo. Acho que eles não nutrem ainda esse sentimento assim: ah! Colega é aquela pessoa que a gente está aqui no dia a dia! Amigo é aquela que a gente tem consideração, acho que eles não têm nessa idade, de 6 anos, embora acho que daqui para frente acho que eles começam a formar esse juízo mais crítico ..., até aqui eles são muito assim, é, de interesses: Ah! aquela amiga gosta da mesma coisa que eu! Então é ali que eu vou me apropriar! Mas

o dia que não, também está tudo bem, assim, eu vou para outro lado, é claro que nós temos por exemplo nessa turma em específico temos os grupos, temos os meninos que adoram as figurinhas, então eles juntam todos, mas se não tiver figurinha para brincar, vai da brincadeira do dia, a gente observa assim, crianças que não se misturam [dá exemplo da turma de perfis diferentes de crianças na sala], mas nós observamos em sala, principalmente nessa turminha, alguma crianças já com a maturidade bem mais elevada assim, então a gente vê pontos assim, de maldade mesmo sabe, ah não fica perto de fulano porque fulano trouxe alguma coisa assim de lanche, então se fecha ali no clã e exclui o outro assim ... então eles selecionam a partir da brincadeira qual é a característica que não se encaixa e qual que encaixa, então não é uma coisa rotineira que acontece todo dia, é uma coisa específica que acontece naquele dia” (Entrevista-professora regente).

A professora auxiliar 2 se posicionou de maneira diferente:

“Eles consideram amigo aquele que está mais, brinca com eles o tempo todinho. Sempre tem aquela turminha que tá ali envolvido e deixam outros de lado, né, ... Quando eu vejo alguém que está de fora, eu falo: Vai lá brincar, não sei o quê, então vai lá! chama o fulano para brincar!..., mas eles falam muito de amigos: Aí meu amigo! Mas depois está brigando, depois volta a amizade de novo” (Entrevista-professora auxiliar 2).

Quando questionada sobre como considerava se caracterizar uma amizade na idade em que as crianças se encontravam, a professora auxiliar 2, respondeu:

“O Flash é uma criança tão doce, compreensível, ele é muito meigo né, e o Steve também é. Eu acho que os dois têm um vínculo bem grande a respeito disso, do carisma que um tem pelo outro... É um sempre compreender o outro, os dois são

meigos...compreensíveis, é muito doce, não tem aquela maldade, eu acho muito lindinho o caráter dos dois” (Entrevista- professora auxiliar 2).

A professora auxiliar 1 também diferenciou os termos amigo e colega, afirmando que: “Amigo é mais próximo e colega ele convive, mas não é tão próximo ... Cada criança tem a sua preferência, tem criança que ele se identifica mais, quer se aproximar mais, então acho que ele chama de amigo, e quando ele não tem tanto contato, tanto convívio, e acha que não tem tantas coisas em comum aí chama de colega” (Entrevista- professora auxiliar 1).

A caracterização feita pela estagiária a respeito da diferenciação entre colegas e amigos foi a seguinte:

“Amigos são aqueles que eles têm mais interações, sempre estão nas mesmas brincadeiras ou sempre fazem as mesmas atividades, querem fazer as atividades juntos. Colega são os que brincam, mas não têm tanto contato diretamente... Eu acho que eles são bem seletivos de quem eles querem na brincadeira ... quem tem mais afinidade ... colega com que se identificam” (Entrevista- estagiária).

Na percepção da mãe de Steve, sobre a diferença entre estes termos, assim expressou: “Para mim colega é aquele que ele encontra na escola, e ele não traz nenhuma informação daquele colega para dentro de casa... amigo é aquele que você sai mesmo fora do ambiente de onde você é obrigado a estar com aquela pessoa” (Entrevista- pais do Steve).

Para o pai de Steve:

“Olha, teve mais de uma vez que a escola promoveu um tipo de troca de presente, alguma coisa, que ele demonstrou um cuidado excessivo na hora de criar o presente. Então, nessa pessoa, eu vi um aspecto que era especial para ele, não era uma tarefa, era algo que ele realmente se envolveu, queria muito fazer com esmero, que era para uma coleguinha, no caso era a Lili” (Entrevista- pais do Steve).

Sobre a diferença entre amigo e colega, assim disse a mãe de Sky:

“Eu vejo que Sky faz essa diferença quando ela dá o nome para as bonecas..., quando se coloca como professora. Os nomes que ela mais fala são os que ela mais gosta, o que ela coloca primeiro na fila, o que ela dá algum tipo de preferência... Quem vai lanchar primeiro, como se ela fosse mais carinhosa ali no papel de professora, fala de uma forma diferente” (Entrevista- pais da Sky).

Na percepção do pai de Sky:

“Na idade da Sky, assim na minha visão, é percepção de lembrança, quando a gente começa a interagir e ela começa a lembrar dos colegas como paradigma para qualquer coisa. Tipo: Vou almoçar com a Cinderela!... Às vezes, quando ela está brincando com as bonecas, ela chama as bonecas de Cinderela, de Poliana. Então, assim é muito comum a gente escutar, às vezes, ela brincando no mundo imaginário dela com as bonecas, ensinando as bonecas, ela faz muito isso em casa, ... ela fala o nome de uma colega naquele exercício de brincadeira que ela está fazendo ali. E aí, a gente escuta com mais frequência o nome de alguns colegas e não de outras. Então, eu imagino que há uma qualificação diferenciada dessas pessoas que ela nomina do que outras que a gente sabe que existem, mas que ela não nomina. Então, talvez essa seja um elo de diferenciação de amizade e de coleguismo de sala de aula, entendeu” (Entrevista- pais da Sky).

Desse modo, para os adultos entrevistados, a definição de amigo consistiu no reconhecimento daquele que: era mais próximo (professora auxiliar 1), tinha preferência pelo amigo (professora auxiliar 1), tinha maior identificação (professora auxiliar 1, estagiária), queria se aproximar (professora auxiliar 1), nomeava como amigo (professora auxiliar 1 e professora auxiliar 2), passava mais tempo juntos (professora auxiliar 2 e estagiária), brincava mais tempo juntos (professora auxiliar 2, estagiária), tinha carisma pelo outro (professora

auxiliar 2), tinha compreensão (professora auxiliar 2), tinha mais afinidade (estagiária),era aquele com quem se desejava estar junto e fora do ambiente que eram obrigado a estarem (pais Steve), levava informação para dentro de casa (pais Steve), tinha cuidado (pais Steve), dava nome para as bonecas e brincava com elas, e, nesse momento, dava algum tipo de preferência e era mais carinhosa(o) (pais Sky).

A professora regente não respondeu sua opinião sobre este assunto, mas, ao refletir sobre o modo como as crianças identificavam diferença entre amigo e colega, afirmou que não demonstravam ter percepção da diferença entre estes termos. Esta resposta da professora regente foi semelhante ao que os pais da Sky pontuaram no tema 1, sobre acreditarem que Sky não fazia essa diferenciação entre amigo e colega, e também pelas crianças se aproximarem por interesses em comum.

Outro destaque, que se diferenciou da maioria das respostas dadas, foi o que responderam a professora regente e a auxiliar 2, falando que as crianças que se escolhiam como preferidas, acabavam deixando outras crianças de lado, excluindo-as. É importante pontuar que, durante a entrevista, a pesquisadora percebeu que responder esse tema não foi fácil para os participantes, eles precisaram de tempo, maior que o utilizado em outras respostas, para pensar.

#### **Tema 4: O papel dos Educadores dos Pais no Processo de Desenvolvimento e Manutenção da Relação de Amizade**

A professora regente respondeu sobre o professor: “ele é mediador constante...”. “Disse que o educador tem o papel de mediar conflitos, educar como um todo, querer aprender, melhorar e pensar em soluções alternativas” (Entrevista- professora regente). Sobre a família disse: “a família tem que se apropriar do que está acontecendo, se a família lê ah é o comportamento prévio dessa criança’ [sobre os transtornos da criança na turma do filho], e

instruir os filhos” ... Vai sentindo a maturidade e o que a criança pode receber de informação naquele momento.

Ela enfatizou sobre a importância de os pais darem informações aos filhos sobre as particularidades e comportamentos das crianças neurodivergentes na sala. Já sobre a família das crianças neurodivergentes, falou sobre conseguirem primeiro aceitar o diagnóstico e, posteriormente, procurarem ajuda, terem uma postura de preocupação, marcarem atendimento na escola, quererem saber como estavam as coisas, compartilharem informações do dia a dia para contribuírem com o entendimento das mudanças de comportamento da criança.

A professora auxiliar 2, a respeito do papel dos professores, assim respondeu:

“Você vê que tem uma criança ali excluída, você tem que tentar encaixar ela no grupo..., chamando a criança, [dizendo] vai lá, tá vendo fulano tá sozinho, vai lá, o chama para brincar e tudo. Aí acho que são coisinhas que vão ajudando a encaixar no grupo para ela não ficar só” (Entrevista- professora auxiliar 2).

Ainda incluindo os professores, mas também falando sobre os pais, ela continuou a resposta: conversar com os alunos, explicar a questão da criança: oh, a criança é assim e assim, e você não deve revidar, você deve tentar brincar com ela, incluir ela no seu ciclo de amizade e tudo (Entrevista- professora auxiliar 2).

Em toda a sua fala, a professora auxiliar 1 enfatizou que as interações, brincadeiras e desenvolvimento da amizade têm de ser algo natural e espontâneo, os educadores podem tentar induzir, mas não forçar, respeitando a vontade da criança. Para ela, o papel do adulto é ajudá-las a conquistarem o próprio espaço, de maneira mais natural, verdadeira e que tenha sentido e significado.

Segundo ela, os educadores também:

“Tem o papel de aproximar, sabe, abrir novos leques, porque realmente eles têm aquela admiração, se aproximam e se tornam amigos, mas eles acabam fechando a oportunidade de conhecer novos amigos, então quando [o professor fala] ah! brinca com fulano também; ah! chama também para brincar! traz uma oportunidade de terem uma visão diferente [do que tinham em relação] a outra criança, não julgar a capa pelo livro, porque eles têm muito isso. Ah! fulano gosta de dinossauro igual a mim, então vou me aproximar! Mas aí quem não gosta, acaba ficando mais para o lado e eles não têm oportunidade de conhecer, de saber se tem outra coisa em comum ou até de não ter, mas de gostar... eles são muito seletivos, eles querem próximo a eles quem lhes interessa, mas nem sempre o outro tem oportunidade de mostrar o interesse. Sabe, como eles são, que não é como eles acham, e aí aproximá-los, nem que seja assim de um caderno, o conteúdo, de mostrar como a letra dele também é bonita, porque eles têm muito disso, da competição, de aprender primeiro” (Entrevista- Professora auxiliar 1).

A família tem importância, porque são referências para os filhos, conforme segue: “os filhos são espelhos dos pais... alguns comportamentos, algumas falas, você vê que é muito da família, e isso chama mais atenção ou não, claro que cada criança tem o seu jeitinho, que nem sempre é igual do papai nem sempre é igual da mamãe, mas eles puxam muita coisa da família, e é aí que eles se formam, com a bagagem de casa, a bagagem da escola, dos amigos, do professor” (Entrevista- professora auxiliar 1). Continua:

“A questão do diálogo, que é muito importante, entender o filho, compreender, e dizer para ele, que em alguns momentos, aprender a lidar com as coisas boas e com as frustrações, porque já é um ganho em relação ao convívio com os amigos, se eu sei que naquele momento de brincadeira eu perdi e tá tudo bem, tudo bem, porque foi conversado em casa, foi conversado na escola, a questão do cuidado com o outro, do

carinho, isso tudo são detalhes do dia a dia, mas que aproximam ou que afastam”. Para ela é importante que a família converse, não apenas puna, seja exemplo, mostre caminhos para as crianças acertarem com o outro e ensinar que nem sempre irão agradar a todos” (Entrevista- professora auxiliar 1).

Por fim, sobre esse tema ela diz que:

“Eu acho que a gente tem que usar o que eles têm de melhor, apresentar sabe, ... para que as crianças tenham um olhar diferente em relação a eles, porque a questão do diferente eles sabem, que todos nós somos diferentes, ..., mas eu acho que a gente tem que enaltecer as coisas que eles fazem, para que sejam vistos... isso já vai trazer um olhar diferente... o que não é verdadeira não dura.... Às vezes demanda mais atenção, demanda [falando sobre a Sky], mas outras crianças também demandam mais atenção, em alguma outra coisa específica, que seja de conteúdo que seja, e tudo bem, eu acho que isso que tem que ser deixado bem claro para eles começarem a entender dessa forma e acolher, eles sentirem necessidade de acolher a Sky, a Sky sentir necessidade de se aproximar de outra pessoa, não porque você tá forçando” (Entrevista- professora auxiliar 1).

Sobre o papel dos educadores, a estagiária relatou:

“Acho que a gente tem um papel fundamental tanto de inseri-las no meio, promover novas amizades, novos ciclos né, porque já nessa idade a gente percebe que já existe aquele ciclo fechadinho. Eu só brinco com essas crianças, eu só faço com essas crianças, e a gente tem que, às vezes, trocar, por exemplo, atividades de grupo, trocar o grupo. Vamos colocar Poliana mais distante da Cinderela, porque elas são muito unidas, para ver se tem outra perspectiva de amizade, porque como eles são muito fechadinhos, às vezes, exclui os demais. Então a gente tem que fazer um trabalho bem, tem que estar mudando sempre, mudar de sala” (Entrevista- estagiária).

Em relação à família, o papel seria:

“A família também tem o papel de instruir, instruir sem segregar, porque assim, o pouco que eu percebo, tem pais que rolou um conflito com fulaninho e eu não quero mais meu filho com fulaninho, e a gente tem alguns conflitos na sala, e é normal, porque crianças tem conflito, rola briguinha, mas são crianças entendeu e, às vezes, eu acho que eles têm que entender um pouco que isso é normal e faz parte. É isso, instruir mesmo, incentivar que eles mantêm um ciclo de amizade e entenderam que conflitos são normais, porque ninguém agrada todo mundo sempre e é isso” (Entrevista- estagiária).

Por fim, pontuou que percebe que as crianças da sala têm interação fora da escola e ficam comentando, mas não via Sky e Steve tendo, achava que esse contato fora da escola facilitava a amizade dentro da escola. Os pais de Steve, ao responderem sobre o papel dos educadores e dos pais, reconheceram como papéis que guardavam semelhanças. A mãe apenas mencionou que a única diferença estava no fato das professoras terem que passar conteúdo e os pais, não. A mãe disse:

“Até então, eu achava que o papel era proporcionar o encontro, porque eles não têm autonomia para se encontrarem sozinhos, então você tem que proporcionar um encontro, né? E mediar se tiver alguma rusga ali que acontece. Você tenta fazê-los entrarem num acordo, mas a meu ver, até então, era isso, proporcionar esse encontro... Até hoje, eu pensava assim, mas agora estou me questionando um pouco se é só isso mesmo” (Entrevista- pais do Steve).

E o pai continuou evidenciando a importância do adulto como referência para as crianças se espelharem e também para auxiliar com alguma mediação até as crianças já conseguirem interagir sozinhas harmoniosamente:

“Eu já penso em uma visão mais parecida com Vigotski e também com as linhas da psicomotricidade que eu estudo... O adulto não é só mediador, é exemplo positivo das relações. Então eu sou a favor de criar espelhamentos positivos, até sentir que dá para sair e deixar a coisa acontecer, porque muitas vezes eu vejo que a interação por si só não ocorre, principalmente, hoje que a gente tem um monte de artefatos que isolam né? Celular, *tablet*, jogo. Então, às vezes, precisa convidar para uma atividade e depois da atividade implementada você sai, para virar observador, mas é o que eu falei” (Entrevista- pais do Steve).

Os pais de Sky responderam qual seria o papel dos pais e dos educadores na condição de adultos que podem contribuir para a construção das relações de amizade entre as crianças.

Primeiramente disse o pai:

“O nosso principal desafio com a Sky é fazer com que as características dela não sejam algo que possam gerar restrições de possibilidades na vida dela... o papel do adulto é fundamental. O papel dos pais e da professora é mais fundamental ainda, as crianças tem a gente como referência, a gente tem que assumir essa responsabilidade, se colocar nesse papel, para fazer com que as crianças se modelem de alguma forma a partir dessas referências ...gerar possibilidades de relacionamento, então por exemplo, a gente recebe as pessoas em casa, a gente sai com os meninos, a gente permite que eles interajam com outras pessoas” (Entrevista- pais da Sky).

Em seguida a mãe expressou:

“Eu acho que o papel do adulto é muito de mediar e facilitar, e eu considero isso para todas as crianças tá, mas eu acho que para crianças com deficiências, com transtornos, crianças atípicas, eu acho que é um papel mais fundamental, porque se a gente não propiciar esses momentos eles não vão tomar iniciativa né, por exemplo, o irmão me pedia para ir à casa do amiguinho, a Sky não pede. Então se eu não tomar iniciativa,

ela não vai conviver fora da escola com colegas, vai ficar ali só com as primas porque está dentro do comum... Acho que o nosso papel é muito esse de chamar pais para nossa casa, ou ir à casa de pais que tenham idade próxima das crianças, eu sempre gostei muito de fazer isso, ir às festinhas de aniversário, nesse momento de pandemia de fato está muito pior. ... Então é propiciar esses momentos e se necessário mediar” (Entrevista- pais da Sky).

Sobre as mediações, a mãe especificou mais:

“No caso da Sky, é muita coisa de mediar com a Sky, para a Sky aprender a controlar o impulso dela e mostrar para ela: Olha, o seu colega não gosta, o seu colega fica triste, não vai querer ficar perto de você quando isso acontece! Para ela entender, porque é uma consequência natural, mas é uma consequência que vai demorar muito tempo para ela perceber, não é uma consequência imediata, não é no primeiro tapa que a criança vai deixar de gostar dela, é uma coisa que vai demorar um tempo. E mediar com as outras crianças também para entender que a Sky vai ter alguns gatilhos que talvez façam que ela estoure e bata. ...A Sky precisa aprender a se relacionar com as outras crianças, mas as outras crianças precisam aprender a se relacionar com a Sky” (Entrevista- pais da Sky).

Finaliza, dizendo:

“É importante falar com Sky de maneira menos impositiva, porque ela ainda não consegue controlar os impulsos. Eu acho que outra mediação muito importante é mostrar o que Sky tem de bom, no que é boa, no que ela é muito bacana, no que ela faz de muito bom, para que ela também possa ser admirada, porque eu acho que a amizade passa por uma admiração, a gente não é amigo de quem a gente não admira” (Entrevista- pais da Sky).

Durante as respostas, os entrevistados, por vezes, falavam sobre funções diferentes dos educadores e dos pais, e em outras vezes funções semelhantes. Em relação apenas 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, mais especificamente: mediar para não deixarem uma criança sozinha e excluída, pedindo para outra criança chamá-la para brincar (professora auxiliar 2); mediar para aproximar crianças para conhecerem novos amigos, falar para brincarem com uma criança específica para eles poderem ter oportunidade de conhecer outras coisas interessantes (professora auxiliar 1); inseri-las no meio, promover novas amizades, novos ciclos, trocando pessoas de um grupo, ou atividades, para terem interação com outras pessoas (estagiária). Além disso, a professora regente também falou sobre os educadores mediarem, mas de um modo diferente: “ele é mediador constante, mediar conflitos, educar como um todo, querer aprender, melhorar e pensar em soluções alternativas” (professora regente).

Sobre o papel dos pais, seria principalmente conversar com os filhos, porém cada participante pontuou aspectos diferentes: instruir os filhos dentro do que a criança estivesse preparada para receber de informação naquele momento, principalmente sobre as particularidades de comportamentos das crianças neurodivergentes da sala (professora regente); 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 (professora auxiliar 1); e instruir e incentivar a manter um ciclo de amizade e entender que conflitos são normais (estagiária).

Outros papéis dos pais seriam: as famílias das crianças típicas devem buscar informações sobre as crianças neurodivergentes da turma (professora regente); a família das crianças neurodivergentes precisa primeiro aceitar o diagnóstico, em seguida, procurar ajuda, tendo uma postura de trabalho em conjunto com a escola para contribuir com o entendimento das mudanças de comportamento da criança (professora regente); dar exemplo de

comportamentos e falas para os filhos (professora auxiliar 1); ter iniciativa de chamar pais para irem na casa deles, frequentarem a casa de pessoas que tenham filhos em idades, buscando mediar amizades, se necessário (mãe de Sky).

Dentre respostas que não distinguem as funções entre educadoras e pais, houve um destaque na semelhança entre as respostas dos pais e a respostas dadas pelas duas crianças. De maneira geral, eles enfatizaram ser necessário proporcionar o encontro com outras crianças, mediar interações e agir como pessoa de referência para as crianças se espelharem. Em sua fala, a mãe de Sky destacou algumas maneiras de como fazer a mediação para favorecer as interações da filha.

Outras respostas observadas foram: conversar com os alunos sobre as características da criança neurodivergente, estimular que não revidassem comportamentos indesejáveis, que brincassem juntos e inserissem-na no ciclo de amizade (professora auxiliar 2); enaltecer e mostrar para outras crianças o que a criança com autismo tinha de melhor, para que fossem vistos de uma maneira positiva (mãe Sky e professora auxiliar 1); explicar que todas crianças demandam atenção, mesmo sendo atenções diferentes, para que as crianças sentissem necessidade de acolher e aproximar o outro de forma natural (professora auxiliar 1).

### **Tema 5: Habilidades e Características Necessárias para Fazer Amigos e se Tornar Amigos de Steve e Sky**

Diferentemente dos temas anteriores, que foram previstos em perguntas guiadas por roteiro de entrevistas, conforme objetivos da pesquisa, o tema 5 surgiu durante a aplicação dos procedimentos de coleta de dados e foi considerado pela pesquisadora como importante para a compreensão do fenômeno da amizade.

Sobre as habilidades que uma criança precisa ter para fazer amizades, a professora regente respondeu: “eu acho que a principal é essa de querer, porque tem criança que querer, às vezes, até as crianças estão brincando e ela está rindo, mas ela não tem a iniciativa de

chegar e falar: \_ah posso brincar? ...tem muita criança que já tem o medo da frustração”. (Entrevista- professora regente).

A professora auxiliar 2, assim respondeu:

“Tem que ter compreensão e, de um pelo outro, a empatia, de se colocar no lugar do outro, acho que assim vai criando um vínculo maior e um cuidado né com o outro que tem que ser... O carinho né! O modo de falar com o coleguinha, isso vai criando muita afeição pelo outro... Não julgar muito, tentar compreender o outro!” (Entrevista- professora auxiliar 2).

A professora auxiliar 1 foi mais pontual e reforçou que para se tornar amigo precisava haver algo comum, algo que chamasse atenção. A estagiária disse: acho que as crianças mais comunicativas são as crianças mais tendenciosas a estar ali no meio, a se relacionar, as mais tímidas são as crianças tem [pensa algo e não fala] não vou chegar tanto naquela criança porque ela não é de conversar... ser extrovertida influência também (Entrevista- estagiária).

Por fim, sobre características favorecedoras para que outras crianças se tornassem possíveis amigos de Steve e Sky, na visão da professora regente, teriam de demonstrar as seguintes características:

“Paciência, a criança tem que ser assim, paciente, porque tem dias que eles estão de um jeito, tem dias que estão de outro, o entendimento também assim de apropriar esses comportamentos deles, também é importante [nesse momento ela cita a Cinderela, Poliana e Hinata, e foca mais na Sky], ... A criança tem que estar disposta e aberta” (Entrevista- professora regente).

Ao pensar sobre o Steve, assim disse: “não precisaria, por exemplo, ter paciência, mas a criança tem que conversar bem, tem que ter assuntos além do que crianças de 6 anos tem. Não é tudo que prende a atenção dele” [cita a Florista e o Lucca]. A professora auxiliar 2 mencionou:

“Acho que o Steve não tem que fazer muito, quem tem que fazer é os outros, entender o lado do Steve, compreender ele melhor e tentar ser amigo melhor, buscar amizade... tentar encaixar ele no grupo...ter mais carisma, ser mais compreensível com coladinho dele, que ele não gosta muito de interagir, então eles tem que tentar resgatar ele para o grupo deles né, para ele se sentir incluído no grupo” (Entrevista-professora auxiliar 2).

Sobre Sky, falou a professora auxiliar 2: “eu acredito que eles tinham que tentar ter um vínculo maior para tentar resgatar também né... tentar se chegar mais a ela, tentar conversar mais com ela eu não sei se já aconteceu né... da Sky eu não sei falar muita coisa” (Entrevista- professora auxiliar 2).

Já a professora auxiliar 1, comentando sobre Sky, relatou: “são crianças extrovertidas, são mais falantes, que se dão bem com todo mundo... ser a mais esperta, a mais falante, que tem as brincadeiras mais divertidas” (Entrevista – professora auxiliar 1). Para ela, isso chamava mais atenção de Sky. E acrescentou quando a pesquisadora perguntou sobre a característica de Hinata que facilitava a amizade, dizendo: “ela é carinhosa, e Sky é carinhosa ...atenciosa sabe, paciente com a Sky ... cuidadosa” (Entrevista- professora auxiliar 1). Em relação ao Steve, ela disse que precisava ser: “alguém que tenha uma troca, uma conversa onde ele aprenda” (Entrevista- professora auxiliar 1).

A estagiária também respondeu sobre a Sky:

“Eu acredito que Sky que escolhe com quem ela quer interagir, porque muitas crianças a inserem no meio né, [dá exemplos de colegas falando para ela coisas para fazer de sala de aula], só que ela não é tão ligada neles, mesmo eles sinalizando conversando, acho que ela mesmo que escolhe... Acho que são crianças que geralmente são muito comunicativas,... São crianças que são parecidas com ela de ter cabelo cacheado... Às vezes, elas vêm com laços no cabelo, e ela é muito vaidosa... Acho que são coisas que ela vê e se identifica... Acredito que as meninas são muito

compreensíveis, tem crianças que sabem que a Sky tem uma diferença, mas que ainda se questiona muito” (Entrevista- estagiária).

Para finalizar, sobre o Steve: “talvez fosse uma questão de trocar informações, ... para ver se ele consegue também se identificar com outras coisas, não só com aquilo de fato que ele tem curiosidade, acho que nesse sentido de trocar mais ideias, porque ele fala muito, mas escuta muito pouco dos meninos entendeu” (Entrevista- estagiária).

Sobre as características de crianças que fizeram amizade com Steve, os pais dele se expressaram de forma semelhante, dizendo:

“Ele gosta de crianças mais quietas, o Flash é uma criança mais taciturna, a Lol é uma criança mais taciturna, o Maui que era o coleguinha dele era uma criança mais calma, menos agito, ele até tem os primos que ele gosta de brincar que são agitados, mas se ele for escolher ele vai escolher os primos que são mais calmos, que gritam menos, que tem uma sintonia um pouco mais baixa, isso eu já reparei, ao longo da vida dele ele tende a ir para essas crianças mais calmas... O Alex que é esse amiguinho dele é esse tipo de criança, ele é mais calmo... Eles conseguem sentar para ficar desenhando um do lado do outro sem precisar estar aquela coisa histriônica, aquela confusão, a gente chega lá não está aquela gritaria, acho que tem isso também” (Entrevista- pais do Steve).

Os pais não mencionaram diretamente, porém, em suas falas apareceram conteúdos que se expressaram como indicadores do interesse comum e da habilidade comunicativa serem facilitadores da relação de amizade. Porque os pais reconheciam a dificuldade de Steve, especialmente, para compreender sentidos não literais presentes na comunicação. Seguem os trechos significativos das falas do pai:

“Ele é uma criança extremamente alegre, extremamente ativa, extremamente sociável, com focos muito presentes em determinados momentos da vida, alternam, mas tende a

ficar em um tema por muito tempo, e acha que isso desgasta as relações que ele tem, porque se você tem interesse no tema falam bastante, mas se a pessoa não tem, ele vai ter dificuldade de acessar outros assuntos” (Entrevista- pais do Steve).

A mãe, complementando a fala do esposo, mencionou sobre os principais interesses e as dificuldades que Steve encontrava na comunicação com o outro, conforme segue:

“Hoje o interesse é no *roblox*, *minecraft* e *fnaf* (*animatronics*), jogos... tem uma memória muito boa, apego a memória, dificuldade de entender qualquer coisa que seja subjetiva, comandos ou afirmação ele não consegue dimensionar, ele leva ao pé da letra e entra em sofrimento, exemplo de não vai mais ver tv e entende que é para sempre” (Entrevista- pais do Steve).

A mãe da Sky pontuou algumas preferências da filha que repercutiam em suas relações com o outro e se emocionou ao finalizar a fala: “Ela gosta de interagir, ela é uma menina sociável... ela gosta de ter amigos, gosta de se sentir amada, eu percebo muito isso nela, ela é muito doce, se o outro souber se aproximar e puxar, ela vai, ela só talvez precise de alguém que puxe” (Entrevista - pais da Sky).

Sobre as habilidades para fazer amigos, de maneira geral, foram evidenciadas nas falas dos participantes, exceto da professora auxiliar 2, as seguintes respostas: ter iniciativa de chegar e pedir para brincar, sem medo da frustração de não ser aceito pelo grupo (professora regente); ter compreensão, empatia, se colocar-se no lugar do outro, cuidar do outro, falar afetuosamente com o colega e evitar julgamentos (professora auxiliar 2); ser comunicativo e extrovertido (estagiária).

Quanto às habilidades para se tornarem possíveis amigos de Steve, os temas mais recorrentes nas respostas foram referentes à comunicação e aos temas de interesse, conforme seguem: a criança tem que conversar bem, ter que prender a atenção dele, muitas vezes para além do que crianças de 6 anos tem (professora regente); ter uma troca e uma conversa onde

ele aprenda (professora auxiliar 1); trocar informações e ideias para ver se ele consegue se identificar com outras coisas, não só com aquilo de fato que ele tem curiosidade (estagiária); ter interesse nos temas que o filho tem e que consiga se comunicar entendendo que o Steve tem dificuldade em compreender qualquer coisa que seja subjetiva e não literal (pais do Steve). As outras respostas foram: compreender o Steve, tentar ser amigo, buscar a amizade, tentar encaixar ele no grupo, ter mais carisma (professora auxiliar 2); e ser mais quieto e taciturno, ser calmo, gritar pouco e conseguir brincar sem muito agito (pais do Steve).

Como requisitos para se tornarem amigos da Sky, os participantes responderam os seguintes critérios: paciência, compreensão quanto aos comportamentos dela, disponibilidade e abertura ao estabelecimento de vínculos (professora regente); estabelecer vínculo, tentar se aproximar dela, tentar conversar mais com ela (professora auxiliar 2); ser extrovertida, ser falante, se dar bem com todo mundo, ser esperta, ter as brincadeiras divertidas, isso tudo chama atenção da Sky (professora auxiliar 1); ser muito comunicativa, ser parecida com ela de ter cabelo cacheado, usar laços no cabelo e coisas que ela vê e se identifica, ser muito compreensiva (estagiária); saber se aproximar e “puxar” ela (mãe da Sky)

Ainda sobre esse tema, a professora auxiliar 1 mencionou características de Hinata que facilitaram a amizade com Sky: “ela é carinhosa, e a Sky é carinhosa [...] atenciosa sabe, paciente com a Sky [...] cuidadosa”. Indo ao encontro do que a mãe mencionou serem preferências da filha na interação com o outro: “ela gosta de interagir, ela é uma menina sociável [...] ela gosta de ter amigos, gosta de se sentir amada, eu percebo muito isso nela, ela é muito doce”. Por fim, a estagiária afirmou que muitas crianças tentavam inseri-la no contexto, mas ela nem sempre correspondia à acolhida daquelas crianças, que acreditavam que ela escolhia com quem quer interagir.

## **Tema 6: Influência do Ambiente no Processo de Desenvolvimento e na Manutenção da Amizade**

Esse tema não estava no roteiro de entrevista semiestruturada, porém surgiu durante as falas principalmente dos pais, tendo sido convergente aos objetivos da pesquisa. Seguem sendo apresentados os trechos seguir. Segundo o pai da Sky: “com relação aos pais dos alunos da escola, nessa escola eu sinto um pouco, porque a gente não interage, eu não sei quem são os pais dos colegas da Sky, a gente vai ter na próxima terça feira uma possibilidade depois de muito tempo”. O pai de Steve assim disse:

“Camila eu acho que aí você vai ter uma família que é muito diferente do resto do mundo, a gente é a favor de comunidade, inclusive a gente está estudando e pensando na possibilidade de mudar de país porque o nosso senso de comunidade é muito grande, e onde a gente vive, na cidade que a gente vive, no bairro que a gente vive, na escola que nosso filho estuda, a gente vê um egoísmo muito exacerbado, então assim, eu acho que se tem um adulto presente ele é o adulto presente para todas as crianças, a educação é um aspecto coletivo, entendeu, educação social, interação social, é um aspecto coletivo, então talvez por isso a gente interaja tanto com as outras crianças” (Entrevista- pais da Sky).

A mãe do Steve também pontuou sobre essa questão:

“Ela é uma turminha bem diferente, por exemplo, nem festa de aniversário quase nunca tem, as festas de aniversário sempre eram as do Steve... Quando tinha festinha de aniversário era numa brinquedoteca apenas para as crianças, aí os adultos não interagiam por isso eu também fazia muita coisa aqui em casa..., mas a gente tem pouca interação... Agora na formatura que a gente foi conhecer os pais... Tem uns 3 ou 4 pais que a gente conversa, a mãe da Sky a gente conversou muito...é muito diferente da outra escola” (Entrevista- pais do Steve).

Ficou evidenciado 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. Indo ao encontro das informações levantadas no tema 2, onde a professora auxiliar e a estagiária mencionaram não acontecer com o Steve e a Sky de irem para a casa de colegas da turma, o que poderia facilitar as amizades assim como é de costume ocorrer com outras crianças.

### **Descrição dos Episódios Videogravados do Steve**

Seguem sendo apresentados a seguir o contexto e a descrição de cada episódio videogravado com o participante Steve em interação livre, sendo um no gramado com brinquedoteca e o outro no parque.

#### **Contexto- Episódio 1**

O contexto do episódio foi de um momento de brincadeira livre, com o gramado molhado, por conta da chuva, momento em que as crianças só puderam brincar na brinquedoteca que era um espaço coberto onde havia brinquedos diversos da escola no centro do gramado. As crianças não entraram na brinquedoteca no horário previsto, porque estavam escrevendo os recados na agenda escolar.

Quando Steve chegou no gramado, Flash ainda não estava lá e ele foi brincar sozinho. Quando Flash chegou à brinquedoteca, primeiramente brincou com outras crianças, se cansou e foi falar com Steve, que já estava lá sozinho havia 14 minutos. Ao vê-lo, Steve o abraçou. Enquanto Steve estava sozinho, o Aquaman se aproximou dele algumas vezes, olhou para ele e para os brinquedos que estava usando, falou algo que o Steve e a pesquisadora não conseguiram entender, parecia que queria brincar, porém Steve, aparentemente, não percebeu

aquelas ações como tentativas de interação e continuou focado no que estava fazendo sem reagir às falas e aproximação do Aquaman.

É importante destacar que Flash tinha um tom de voz baixo, era uma característica dele, e durante a interação descrita a seguir não foi diferente, ele falou como sempre falava, porém o ambiente estava mais barulhento que o habitual pelo quantitativo de crianças no local para se protegerem da chuva. Além disso, o Flash era uma criança que não tinha muito contato físico afetivo com nenhuma criança, não abraçava, não dava as mãos espontaneamente, não demonstrava carinho e afeto de forma física.

Acredita-se que uma forma dele demonstrar afeto era quando convidando para brincar, sendo paciente e compreensivo, dentre outras ações e características que serão elaboradas melhor na discussão.

### ***Episódio - Steve - gramado e brinquedoteca***

Flash se aproximou de Steve, que estava em pé mexendo em uma caixa com peças de brinquedo. Steve olhou para ele e o abraçou. Flash não retribuiu o abraço. Os dois conversaram algo que não foi possível ouvir no vídeo. Steve tinha duas peças de brinquedo na mão e entregou uma ao Flash. Steve andou em direção ao lugar que estava brincando anteriormente, enquanto o Flash foi atrás dele e perguntou:

\_Vamos fazer onde, Steve?

Steve não respondeu oralmente, naquele momento, já estavam próximos de uma bancada, onde Steve estava brincando anteriormente. Steve colocou primeiramente o objeto dele em cima da bancada, em seguida Flash fez o mesmo e os dois giraram o brinquedo ao mesmo tempo iniciando a brincadeira. O brinquedo de Flash caiu da bancada primeiro, em seguida o do Steve também caiu, ambos pegaram o brinquedo no chão. Steve olhou para o Flash e dizendo:

\_\_Ih, eu ganhei!

Logo após, ambos giraram novamente o objeto na bancada, iniciando uma nova rodada da brincadeira. Ficaram olhando para o objeto sem conversar. Após o objeto parar de girar, eles repetiram essa mesma brincadeira por mais sete vezes. Durante aquele período o Steve permaneceu calado e olhando para os objetos. Flash fez dois comentários que não foram audíveis pelo vídeo.

Flash girou o objeto de uma forma diferente: colocou o objeto dele girando, indo de encontro ao objeto de Steve, mas os dois não comentaram nem reagiam a respeito disso. Ele repetiu aquela movimentação enquanto Steve fazia um barulho com a boca e depois girou o objeto da mesma maneira que Flash. A brincadeira continuou. Em determinado momento, o objeto de Flash caiu da bancada, ele o colocou novamente no lugar e girou, então Steve disse:

\_Aaaah, mas eu ganhei! [Steve disse olhando para o Flash e com um tom de voz divertido].

Flash não respondeu, eles giraram o objeto novamente por mais cinco vezes, de um jeito que eles se encostaram e foram perdendo a força do giro, um parou, mas não caíram da bancada. Até que eles giraram ao mesmo tempo sem se encostar e Steve disse:

\_ Ah, agora sim!

Flash colocava a mão perto da bancada pegando o objeto dele que estava caindo, caiu primeiro que o do Steve. Ele segurou o objeto, olhou em direção à turma e ao gramado, retornou a olhar para Steve e girou seu objeto ao mesmo tempo na bancada e perguntou com um tom de voz baixo para Steve:

\_Vamos brincar de pique pega assassino, Steve?

Steve não respondeu e Flash repetiu:

\_Vamos brincar de pique pega assassino?

Aproximando-se e olhando para o Flash, Steve perguntou:

\_De pique pega assassino?

Flash respondeu olhando na direção da turma e do gramado:

\_Aham!

Steve respondeu algo não compreensível totalmente, olhando primeiramente para seu objeto na bancada e ao final para a turma e para o gramado:

\_Gente aqui dentro!

Então Flash disse:

\_Não, lá fora!

Steve andou para outra parte da bancada, ficando de costas para Flash, e Flash foi atrás dele. Eles se viraram um para o outro, ficando bem próximos, ainda mexendo nos objetos em cima da bancada, Steve disse:

\_ Mas lá fora está molhado, Flash!

O diálogo continuou, mas as falas não foram captadas no vídeo. Steve pegou outro brinquedo que estava em cima da bancada por um momento, mas em seguida voltou para perto do Flash e os dois giraram o objeto que brincavam anteriormente e continuaram a mesma brincadeira repetidas vezes. O objeto de Flash sempre parava primeiro que o do Steve, fazendo que ele perdesse, mas nenhum dos dois comentava sobre isso. Steve então falou algo para Flash, que ele não respondeu, provavelmente também não ouviu por conta muito barulho, mas Steve perguntou novamente, olhando para ele e mais perto:

\_Flash, vamos fazer uma batalha de armas?

Flash olhou para ele e respondeu que não queria, e continuou falando algo que não foi possível ouvir pelo vídeo. Continuaram na brincadeira de girar os objetos, mas Flash acrescentou um a mais e disse que seriam três na batalha. Enquanto isso, Steve mexeu outro brinquedo que também estava em cima da bancada. Quando um dos objetos girantes caiu da bancada, Flash avisou Steve.

Steve passou a dividir a atenção dele na brincadeira com Flash, continuou girando o objeto e com o brinquedo novo que pegou na bancada. Chegou outro colega da sala do lado do Flash e falou com ele algo que também não foi possível ouvir pelo vídeo. Os dois saíram de perto da bancada em direção a outro lugar da brinquedoteca sem falar com Steve. Steve olhou e voltou a mexer no brinquedo que pegou na bancada.

### **Figura 1**

*Brincadeira Entre Steve e Flash com o Objeto que Gira*



*Nota.* Fotografado pela autora. Steve usa máscara facial preta e Flash, máscara facial azul.

### **Contexto- Episódio 2**

Este episódio foi realizado no último dia da pesquisa de campo. Antes do parque, a pesquisadora e a professora regente, tiveram um momento para agradecer a turma e explicarem que seria o último dia. Diferentemente da maioria dos momentos de brincadeira livre, nesse episódio, Steve não passou muito tempo sozinho antes de iniciar uma interação e/ou brincadeira com alguma criança.

A brincadeira feita pelas crianças nesse episódio, da qual Steve participou, foi vista com frequência pela pesquisadora e relatada pelas crianças na conversação. Normalmente era ele quem criava esse tipo de brincadeira, que, nesse caso, foi de adaptar alguma brincadeira

convencional - como pique-pega, esconde-esconde - com narrativas de desenhos ou jogos infantis existentes.

### ***Episódio 2- Steve no parque***

O vídeo iniciou com Steve sozinho, pendurado em um brinquedo do parque por cerca de dois minutos. Flash se aproximou e o diálogo entre eles começou. A primeira parte que deu para ouvir no vídeo foi sobre Steve falando com Flash:

\_Eu acho que eu vou ser o... [referindo-se ao nome de um personagem do jogo *Animatronic* que não deu para ouvir no vídeo].

– Não! não é *Animatronic*! – disse Flash, enquanto permanecia em pé próximo ao Steve, sem subir no brinquedo onde ele estava.

–Eu sei! Mas todos os assassinos estão! [fala não compreensível] Falou Steve.

Flash respondeu algo incompreensível e saiu andando, se afastando durante a fala anterior do Steve. Enquanto isso, Lol chegou e perguntou ao Flash:

– Vamos brincar de pique e pega do terror?

Steve olhou para Flash e Lol durante a interação deles. Ele desceu do brinquedo que estava pendurado, Flash olhou para ele e começou a correr, enquanto Steve disse:

– Vamos brincar de pique e pega do terror com a Lol, eu acho, eu. [Steve falou a frase em voz alta, com tom de voz reflexivo, já correndo em direção ao Flash e olhando para trás, onde ficou Lol].

– Vem cá, gente, eu não comecei, pera aí. Disse Lol, parecendo irritada.

Flash e Steve voltaram e pararam de correr. Os três se reuniram e Lol começou a explicar as regras da brincadeira. Enquanto isso, outras crianças se aproximaram para ouvir e participar da brincadeira. Durante a explicação de Lol, Flash permaneceu em pé e parado.

Steve ficou pulando, alternando o olhar para ela e outras coisas, se aproximava e se afastava. Steve tentou interrompê-la duas vezes falando algo, mas logo parou e Lol continuou.

Ele começou a se movimentar ao redor do grupo de crianças, andando rápido e pulando, mexendo os braços. A fala da Lol sobre a explicação não foi compreensível no vídeo, porque ela estava usando máscara facial de proteção à covid-19 e também pelo barulho que as outras crianças faziam no parque. Steve se aproximou do grupo e respondeu para Lol sobre as regras do jogo:

– Tá bom! disse Steve, pulando no mesmo lugar.

Logo após, Steve foi o primeiro a se afastar e sair correndo e olhando para as outras crianças, de maneira a iniciar a brincadeira. Ele pareceu perceber que os colegas ainda não tinham corrido, ele parou de correr e de andar, olhou para os colegas e ficou pulando no lugar.

Lol começou a correr atrás dele e ele correu em direção oposta para fugir dela, imitando o que as outras crianças faziam. Lol o pegou e Steve se tornou o “zumbi” que precisava, a partir daquele momento, pegar os colegas. Primeiramente, ele correu atrás da Lol, também dos outros colegas, mas não conseguiu pegá-los e passou a andar e subir nos brinquedos ao invés de correr atrás dos colegas. Ocasionalmente, olhava para os colegas da brincadeira. Lol se aproximou do brinquedo que ele estava em cima, olhou para ele, dizendo:

– Steve, tô aqui, tô aqui! [Lol falava e, ao mesmo tempo, ficava pulando parada na frente do Steve].

– Não pode ficar de pause! Disse Steve se aproximando dela e esticando a mão para pegá-la.

– Eu não estou de pause, tô aqui! Respondeu Lol já começando a correr do Steve.

Steve foi atrás dela, logo conseguiu pegá-la e disse:

– Peguei a Lol!

Lol já está afastada dele. Ele ficou olhando para ela e mexendo no cabelo. Ela estava próxima de outras crianças. Ele então correu para o outro lado do parque e ficou em pé, em cima de um brinquedo, olhando na direção desse grupo de crianças que estava com a Lol. Outra criança chegou perto dele e o pegou. Ele então disse andando em direção aos colegas com tom de voz de indignação:

\_Peraí, não é assim que funciona! Eu não vou pegar ninguém! Todo mundo vem para mim, que eu prometo que não vou pegar ninguém!

Ele chegou perto do Flash que começou a se afastar, sentado, olhando para ele, e Steve continuou a dizer:

\_ Não. Eu não vou te pegar, viu! Eu não vou te pegar Flash!

Flash ficou parado, o ouviu, porém levantou e começou a correr. Steve correu atrás dizendo que não ia pegá-lo, com a mão esticada tentando tocar no ombro do Flash, mas uma hora parou de correr e começou a andar em direção ao Flash, passando a mão no cabelo e dizendo com um tom de voz que aparentava estar um pouco irritado:

\_Flash, eu não estou..., eu não vou te pegar, pode vir todo mundo para mim que eu não vou pegar, só fica do meu lado.

Flash continuou a correr e Steve então andou atrás dele, dizendo em alta voz:

\_Todo mundo fica do meu lado! Todo mundo que é do pique e pega do terror fica do meu lado!

Enquanto isso Lol apareceu andando e esticando os dois braços como se fosse o zumbi pegador na brincadeira e o Steve gritou e saiu correndo para fugir dela, retornando à brincadeira. Lol diz com uma voz irritada indo em direção ao Steve:

\_Não tá comigo Steve!

Lol, Steve e outra colega se aproximaram. Naquele momento essa outra colega que estava ao lado da Lol disse para Steve que era a vez dele pegar as pessoas e ele respondeu mexendo bastante no cabelo:

\_Eu sei, mas o pique e pega do terror não funcionam assim! Respondeu Steve.

\_A gente sabe, mas ninguém está fazendo correto, aí a gente faz assim! Respondeu Lol com a voz irritada.

Steve deu um passo para trás, ainda mexendo no cabelo, e Lol falou para Steve com demonstrando irritação:

\_Não está comigo, está com você! Disse Lol.

– Eu sei, eu sei, mas é o que te contei, todas as brincadeiras têm uma regra [ele continua dizendo algo, mas a Lol e a colega ao lado o interrompem e o diálogo fica incompreensível]. Será que eu dou mais uma chance? É, vou dar mais uma chance!

Após responder, Steve saiu correndo atrás das duas colegas, que também correram, fugindo. Steve encontrou Flash e falou com ele:

\_ Brincando de pique e pega do terror com você. Eu vou te dar mais uma chance, e se eu pegar você, eu prometo que eu vou te ajudar na próxima rodada! Disse Steve, colocando a mão nas costas do Flash, suavemente, enquanto eles andavam juntos.

O Flash disse algo muito baixo que não deu para ouvir, Steve mostrou as mãos para ele. Flash correu, fugindo e Steve correu atrás. No caminho, ele encontrou Lol, parou de correr, ela disse para ele que estava com ele, ele a pegou. Ela então levantou os braços, imitando um “zumbi”, mas não pegou ninguém. A colega ao lado dela falou algo para ela e elas saíram de perto. Flash chegou perto e falou para Steve:

– Você não falou que você era o pego? Perguntou Flash.

– Eu era o pego! Respondeu Steve.

Flash saiu correndo.

\_Mas eu dei uma chance para vocês, agora não vai ter chance nenhuma! Disse Steve de maneira repetida essa frase, andou em direção ao Flash, se aproximou e segurou na mão dele.

Steve, ao ver Lol e outras crianças, se virou, dizendo-lhes:

– Olha, eu disse que dei uma chance para vocês, e vocês, e agora não tem chance nenhuma [Steve falou e saiu da direção aos colegas, enquanto andava e falava para eles repetidamente].

Lol se aproximou dele e ficou na frente da direção que ele estava andando. Ele continuou dizendo sobre já ter dado uma chance, e ela falava levantando a mão com a palma aberta:

– Steve, parou! Porque todo mundo está fazendo errado, aí tem que ser assim, aí, é muito difícil explicar! Disse Lol em tom explicativo.

– Eu vou tentar explicar para vocês, olha! Steve falou enquanto se movia e mexia os braços para iniciar a explicação dele.

–Eu já sei, Steve, eu já sei, mas o Flash [fala incompreensível] não vai ficar sabendo [fala incompreensível]. Disse Lol, indo novamente em direção ao Steve, ficando na frente dele enquanto falava.

Steve virou na direção do Flash e disse:

\_ Flash, eu vou tentar te explicar, olha, o pego vai ter que ser assim [levantou os braços] e depois se eu pegar você tem que ir para esse lugar fazer esse movimento [levantou os braços]. Mas não vai valer [fala incompreensível], não vale pausa. Vou dar uma chance para você, [fala incompreensível] só para você [fala incompreensível]. Mas agora vamos continuar a brincadeira.

Steve e Flash caminhavam juntos, enquanto Steve explicava a brincadeira para ele, a Lol e outra colega saíram correndo para continuar a brincadeira, sem esperá-los.

Flash respondeu algo incompreensível, Steve disse para fazerem “uni duni tê” [é um jogo comum no Brasil para decidir quem começa ou quem escolhe algo na brincadeira] para decidir quem seria o pego, e já começou a fazer o jogo sem resposta do Flash. Flash foi selecionado para começar, ele pulou, parecendo animado. Steve também pulou logo em seguida, dizendo que ele era o pego e que iria ajudá-lo. Flash se virou em direção ao Steve e correu atrás dele com os braços levantados semelhantes a um “zumbi”. Steve então disse:

– Flash, eu posso te dar uma dica, a Lol foi lá para aquele parquinho.

Então Flash correu em direção ao outro parque e Steve ficou olhando para onde Lol estava avisando Flash, que foi seguindo as orientações do Steve e não o pego. Enquanto isso, Steve corria menos e andava mais nos brinquedos, saindo de perto do grupo de crianças da brincadeira. Steve, Flash e outro colega de turma se encontraram em um brinquedo no parque e começaram a falar e combinar outra brincadeira apenas com os três participando. Flash quem falava mais com o grupo, sugerindo e explicando a nova brincadeira.

**Figura 2***Interações entre Steve e Flash*

*Nota.* Fotografado pela autora. Steve usa máscara facial verde, Flash usa máscara facial azul. Steve aparece com a mão nas costas do Flash, e correndo atrás do amigo.

## **Descrição dos Episódios Videogravados da Sky**

Seguem sendo apresentados a seguir o contexto e a descrição de cada episódio videogravado da Sky em interação livre, sendo um no gramado com brinquedoteca e o outro, no parque.

### **Contexto- Episódio 1 (Sky)**

Nesse dia, antes do horário do parque houve aula de esportes. Sky estava sentada ao lado de Poliana e Cinderela, imitando-as, a maior parte do tempo, nas atividades e brincadeiras, porém sem ser incluída. Durante a aula, Sky ajudou o professor a entregar umas bolinhas de tênis e deu prioridade para Cinderela, entregando-lhe primeiro. Deu na mão da Hinata uma bola e recebeu um abraço dela. Para os outros colegas, Sky apenas jogou a bolinha de longe.

Em um momento Sky abraçou Cinderela, que recusou o contato e Sky mordeu Cinderela. A estagiária fez a mediação entre as duas e, após um tempo, Sky perguntou pela Cinderela, aparentando estar se sentindo mal pelo que fez, com tom de voz triste. A estagiária comentou que, com frequência, Sky aparentava preocupação após ter comportamentos agressivos com Cinderela.

O momento do parque ocorreu logo após a aula de esportes. Esse episódio mostrou como ocorria o momento do parque na maioria das vezes, no qual Sky tentava, ao seu modo, uma interação com Poliana e Cinderela o que não era recíproco, bem como a procura da Hinata pela Sky e a insistência e repetição de certas brincadeiras entre elas.

### ***Episódio 1- Sky (parque)***

Sky desce no escorregador, corre, sobe em um outro brinquedo e grita:

Poliana vem brincar nesse aqui! [A Poliana estava do lado contrário do brinquedo que Sky estava, Sky não olhou na direção de Poliana e passou a impressão de que a Poliana não havia ouvido seu convite].

Sky segue atravessando o brinquedo olhando e andando devagar em direção a outra ponta, onde algumas meninas da turma estão brincando juntas, incluindo Poliana. Em um momento, ela parou de andar, Hinata subiu no brinquedo, chegou perto de Sky e disse:

\_Vamos fazer cosquinha na Sky?

Sky sorriu, disse o nome de Hinata, desceu do brinquedo e correu, Hinata correu atrás dizendo:

\_Eu vou pegar a Sky!

A Sky correu em direção ao outro brinquedo do parque e a Hinata correu atrás como uma brincadeira de pique e pega. Durante a corrida das duas, Hinata repetiu algumas vezes:

\_Eu vou pegar a Sky!

Sky sorriu e olhando para trás, onde estava Hinata, continuou correndo. Atravessam a área do parque e Hinata conseguiu pegar Sky. Naquele momento ela também fez uma cosquinha, Sky sorriu e continuou correndo “fugindo” de Hinata e sorrindo. Hinata correu atrás dela. Não foi possível ver o sorriso de Hinata, pois ela estava de máscara, porém pelo olhar aparentava estar feliz [percebe-se que não houve alternância na brincadeira como de costume depois que a pessoa é pega]. Logo em seguida, a Hinata falou:

\_Sky, abraço!

Sky para de correr, andou em direção à Hinata sorrindo, com os braços levantados e falou:

\_Hinata!

Elas ficam bem próximas, segurando no braço uma da outra. Hinata pareceu estar tentando fazer cosquinhas na Sky enquanto ela tentava se proteger. A Hinata disse:

\_Crigri, crigri!

Sky falava enquanto tentava abraçar Hinata, parecendo sentir-se incomodada com as cosquinhas:

\_Hinata, abraço! [com tom de voz de alívio].

As duas se abraçavam. Em seguida, Sky saiu do abraço e voltou a correr em direção a um brinquedo do parque, Hinata foi atrás da Sky. Após atravessar um brinquedo de túnel, Sky sentou e Hinata também, abraçando Sky por trás, dizendo:

\_Segura a mão da Sky! [sorriu, e logo em seguida fez cosquinha] falou animada:

\_Cosquinha na barriga!

Sky riu, elas brincaram por dez segundos assim, depois com expressão facial e tom de voz de não estar incomodada, Sky disse, se soltando do abraço com cosquinha, e indo em direção oposta à Hinata:

\_Hinata, Hinata, Hinata, Hinata!

Sky saiu fugindo de Hinata, saiu do brinquedo e Hinata foi atrás dela. Hinata encontrou Sky, brincaram mais um pouco de correr atrás uma da outra. Até que, em um momento, Hinata deu as mãos para Sky e a levou até o Darth Vader. Pediu para ela dar um beijo nele e ela deu. Em seguida, Darth Vader pediu para ela dar um beijo em Charizard, que disse não querer e fez movimentos com o corpo para fugir de lá. Enquanto Darth Vader tenta impedir que ele fugisse. Os dois saíram correndo e Hinata foi atrás. Hinata segurou Darth Vader e gritou para Sky:

\_Sky, Sky, Sky!

Ela e o Darth Vader caíram no chão. Charizard chamou Sky que foi em direção ao Darth Vader e deu um beijo na cabeça dele. Naquele momento a auxiliar da turma chegou e disse que a brincadeira não estava legal, para levantarem do chão e pararem. Sky saiu andando para longe do grupo. A Hinata a encontrou, sentada no escorregador e fez cosquinha

na barriga dela. Dessa vez, Sky também fez cosquinha em Hinata, de maneira suave com a mão, e Hinata reagiu fingindo uma risada. Sky se jogou para trás no brinquedo. Hinata então subiu em pé no escorregador até Sky, que foi andando pelo outro lado do brinquedo.

Hinata encontrou Sky e lhe pediu para dar um beijo na Cinderela que estava sentada no brinquedo, Sky então deu o beijo. Em seguida, Hinata foi atrás de Sky e pediu para ela dar um beijo em cada professora que estava no parque, incluindo a pesquisadora também, e Sky deu um abraço forte em todo mundo, menos na auxiliar e na pesquisadora. Nesse momento, a Sky falou para a auxiliar que não queria almoçar na escola e ela lhe responde que iria perder um monte de coisa legal na escola. Ela então se sentou em uma cadeira da sala de aula e a professora auxiliar da turma entrou na sala, dizendo:

\_Cansou, Sky?

A professora ficou sem resposta. A Hinata chegou na sala e pegou na mão de Sky, que aceitou e levantou, saíram andando juntas. Hinata insistiu para ela beijar Darth Vader, Sky então se jogou no chão. Hinata ajudou-lhe levantar. Sky andou atrás da Poliana e de outras colegas que estavam brincando juntas. No caminho, Hinata encontrou Sky e disse:

\_Eu vou pegar Sky!

Sky saiu andando em direção oposta a Hinata, dessa vez sem sorrisos, e quando encontrou Poliana e o grupo volta a segui-lo e ficar por perto. A Sky entrou na sala novamente, pegou uma figurinha de colar, disse que a professora deu, mas era verdade.

O grupo de meninas que estavam brincando com Poliana e Cinderela estava dentro de um brinquedo, sentadas e fazendo uma brincadeira imaginativa, de historinha fantasiosa. Sky foi até lá e sentou ao lado. As crianças saíram do brinquedo e Sky subiu nele, em direção oposta às crianças. Ela não falou e não participou de nenhuma maneira da brincadeira, apenas ficou olhando, as crianças não a olhavam e nem falavam com ela. Sky saiu do brinquedo, seguiu andando e falando sozinha de maneira que ninguém conseguia ouvir:

\_Lili, não pode subir aí!

Ela encontrou o grupo de meninas e se aproximou novamente. Entrou no mesmo túnel que elas, ficou parada por perto, olhando para elas. Sentou no brinquedo e ficou sozinha.

### Figura 3

*Interações entre a Sky e a Hinata*



*Nota.* Fotografado pela autora. Hinata veste preto, usa cabelos soltos, segue correndo atrás da Sky, que veste preto, usa cabelo preso com laço verde.

**Figura 4**

*Tentativas de Interação da Sky com o Grupo de Meninas Onde Estão a Cinderela e Poliana*



*Nota.* Fotografado pela autora. Sky veste preto, usa cabelo preso com laço verde. Poliana veste vermelho e está entre as duas crianças da figura.

**Contexto- Episódio 2 (Sky)**

O período de brincadeira livre no gramado e na brinquedoteca ocorreu logo após o lanche das crianças. Enquanto estavam sentadas, comendo seus lanches, ou terminando uma atividade, que a professora havia pedido, Sky estava cantando repetidamente a mesma música. Cinderela sentindo-se incomodada. Do lugar onde estava, falou para Sky parar de repetir aquela letra, explicando-lhe a outra parte da música para que ela parasse de cantar o mesmo trecho. Assim fez Sky, logo após ter ouvido a explicação de Cinderela. A professora falou que poderiam ir brincar, e ao chegarem no gramado a maioria das crianças da turma seguiu direto para a brinquedoteca, inclusive Sky. As crianças aproximaram-se, formando pequenos grupos, sem integrar Sky, que ficou andando lá dentro e olhando os brinquedos.

*Episódio 2- Sky (gramado e brinquedoteca)*

Na brinquedoteca, Sky seguiu andando, olhando para os brinquedos e para os pequenos grupos formados pelas meninas que ela mais gostava. Era onde estavam Hinata, Cinderela, Poliana e outras duas meninas, ficaram lá por volta de um minuto e meio. Encontrou uma caixa de brinquedos em formato de elefante que estava sem a tampa, pegou a tampa, fechou e subiu na caixa, sentando nas “costas” do elefante. Cinderela se aproximou e colocou a mão em cima do elefante [como se estivesse tentando pegar um brinquedo de dentro da caixa] e Sky olhando-a tirou a mão dela de cima do elefante. Cinderela repetiu essa ação por três vezes, pediu licença para a Sky, que continuou tentando tirar a mão dela da caixa. Cinderela desistiu da tentativa de abrir a caixa e saiu da brinquedoteca. Sky ficou olhando para os pequenos grupos das meninas se integrarem.

O grupo das meninas começou a brincar em um banco do gramado, ficaram engatinhando. Sky se aproximou, subiu no banco e fez a mesma ação. As meninas conversavam e se olhavam, contudo isso não ocorria com Sky. Ela fez duas vezes o ciclo de engatinhar pelos bancos. Não ocorreu interação entre elas e Sky, que ficou entrando e saindo da sala de brinquedos do gramado e sentou numa mesa com outros colegas da turma que ela não costumava brincar, eles estavam brincando de construir um “shuriken<sup>7</sup>” com peças de encaixe.

Sky permaneceu sentada sem se comunicar oralmente, enquanto os colegas conversavam entre si, e pegavam peças de encaixe para montar algo, inclusive Sky. Ela saiu da sua cadeira e sentou-se ao lado da Florista. Em determinado momento, Florista pegou um “shuriken” sobre a mesa, achou que fosse de Sky e olhando para colegas, disse:

\_Olha o shuriken da Sky! [aparentemente ela se confundiu achando que o brinquedo fosse de Sky, mas não era].

---

<sup>7</sup> Modo como as crianças nomeavam o brinquedo que elas mesmas faziam com as peças de encaixe

Eles continuaram a montar o brinquedo, enquanto conversavam entre si, exceto com Sky. De repente, Sky colocou um “shuriken” que fez perto de Goku e disse:

\_Toma, Goku!

\_Olha! Respondeu Goku, manuseando o objeto.

Sky começou a mexer em outras peças, quando Charizard, que não estava na mesa, se aproximou e lhe falou no ouvido algo que não deu para ouvir no áudio. Ela se levantou, sem respondê-lo, correu em direção ao banco, onde o grupo de meninas estava brincando de engatinhar anteriormente. Aproximou das meninas, que foram para o outro lado do gramado e Sky as seguiu. Enquanto andavam de um lado para outro, brincavam de alguma historinha imaginativa. Sky colocou as mãos nas costas da Cinderela [como fazia quando estavam na fila da escola se deslocando de uma aula para outra], mas Cinderela mexeu o ombro em atitude de recusa, porém Sky não reagiu. Seguiu, andando, principalmente, atrás da Poliana e disse:

\_ Poliana, você tem ballet!

Poliana não respondeu, continuou correndo de um lado para outro, e Sky, olhando para ela repetiu:

\_ Poliana, você tem ballet!

\_Sim! Respondeu Poliana, correndo sem olhar para Sky.

Naquele momento a estagiária da Sky disse a todas as meninas para irem ao outro canto do gramado, porque o lugar onde estavam estava muito molhado. Enquanto isso, Sky se dirigia para dentro da brinquedoteca, as outras meninas foram em seguida.

Sky ficou sentada ao lado de um baú com muitas peças de encaixe dentro, pegou algumas e começou a montar sozinha. Cinderela se aproximou, sentou-se, mexeu nas peças do baú, mas não conversou com Sky. A brincadeira de historinha do grupo de meninas continuou e, ao se aproximarem de Cinderela, passaram também a brincar com as peças do

baú. Sky olhou para elas seguiu mexendo, pegando mais peças do baú e continuou a montar seu objeto. Por um momento, as meninas se afastaram do baú, mas logo retornaram a mexer nas peças, e continuaram falando as frases da historinha. Poliana pegou um carrinho, fora do baú ao lado de Sky. Ficou mais próxima, mas não olhou para ela. Sky levantou e perguntou para Poliana:

\_Hoje você tem *ballet*?

\_Tem! Respondeu Poliana se afastando e dando continuidade à sua brincadeira.

Sky sentou-se novamente, estava mexendo nas suas peças, enquanto as meninas saíam de perto do baú. Em seguida, também se levantou e saiu de lá, seguindo em direção a estagiária, colocando a mão nas costas dela e dizendo:

\_Ah, Sky, está dodói! Sky está dodói! As costas da prof. hoje!

Sky levantou a blusa da estagiária, olhou e tentando subir nas costas dela, perguntou:

\_Está sem dodói, prof.?

\_Está dodói aqui, ai, ai, ai! Disse a estagiária, imitando sentir dor.

Mesmo assim, Sky tentou subir nas costas dela, mas não teve sem sucesso. Depois pediu para subir:

\_Me deixa subir nas costas prof.?

\_Me deixa subir na sua? Perguntou à estagiária.

Então Sky virou de costas e a estagiária fingiu estar andando de cavalinho, imitando o som:

\_Pocotó, pocotó...

Essa era uma brincadeira comum entre elas. Logo em seguida, Sky virou e diz que era a vez dela. A estagiária continuou dizendo que estava com dor nas costas, perguntou para a Sky se ela a levaria ao hospital e Sky respondeu que sim. Depois a estagiária disse:

\_Vai lá brincar com as meninas! Olha lá!... [disse apontando e mostrando onde as meninas estavam brincando].

\_Não quero, não quero! Respondeu Sky.

Mesmo negando o convite da estagiária, Sky seguiu em direção às meninas. Chegou perto delas e deitou no banco de barriga para baixo atrás da Cinderela, imitando-a. Olhou para o grupo, depois desviou olhar para o lado. O grupo de meninas continuou brincando, de maneira narrativa e imaginativa, em rodinha com dinossauros e objetos da brinquedoteca da escola. Enquanto Sky estava deitada no banco, nenhuma das meninas falou com ela. Ela se levantou e se aproximou mais das meninas, ficou olhando para elas e pegou um objeto que estava na mão da Cinderela tentando puxar, a colega não falou nada e Sky disse:

\_Me dá meu telefone! [frase dita de maneira imponente].

As meninas continuaram brincando, Poliana olhou para Sky sem dizer nada e, após aquele momento, fingindo ser a voz do dinossauro que estava na mão dela, falou para as meninas:

\_Corre para outro lugar!

As meninas saíram correndo do banco para outro lugar do gramado, enquanto Sky tentou, novamente, puxar o dinossauro da mão de Cinderela, mas não conseguiu porque ela puxava também. Seguiram andando e a estagiária se aproximou, falando:

Sky, Sky, não é assim!

As meninas foram para a brinquedoteca do gramado, onde tinham vários brinquedos e estavam outros colegas de turma. Sky seguiu atrás delas, se aproximou de Cinderela e fez um gesto mais forte com o braço [não foi possível identificar se foi algo mais agressivo, ou uma tentativa de abraço] Mas Cinderela lhe disse:

\_Para! [com tom de voz irritada].

Sky repetiu essa palavra com o mesmo tom de voz e continuou perto de Cinderela. Naquele momento, Sky ficou um tempo olhando para as meninas e para os brinquedos, colocou a mão e mexeu no seu cabelo. A estagiária então sugeriu que ela pegasse uma boneca para brincar e ela respondeu:

\_Não, eu não quero pegar uma boneca!

\_Você quer brincar então de que? Perguntou a estagiária.

Sky saiu sem responder, sentou-se no chão no espaço com brinquedos, ao lado de Hinata. As duas estavam utilizando peças de montar e criando seus próprios brinquedos. Sky mostrou sua produção para Hinata, dizendo:

\_Um helicóptero!

\_Ficou muito bonito, Sky! Respondeu Hinata. [concentrada em sua montagem olhando para baixo, fazendo rápido contato visual com Sky].

Em seguida a Sky pegou seu brinquedo, olhou para Hinata, moveu-o no ar com a mão como se estivesse voando, fazendo um barulho imitando um som:

\_Iaaaum....

Logo em seguida, Sky, olhando para o restante da turma, falou:

\_Todo mundo vai almoçar! [uma fala aparentemente descontextualizada da interação entre Hinata e ela].

A pesquisadora que estava filmando a cena, perguntou para Hinata o que ela tinha feito com as peças. Ela respondeu:

\_Eu estou fazendo uma 'shuriken' diferente!

\_Eu fiz um helicóptero, iaaaaum! Respondeu Sky sem ninguém lhe perguntar nada.

Sky continuou brincando, movimentando seu brinquedo e fazendo barulho de voar, falou algo para Hinata, que não foi possível identificar no áudio, mas Hinata não lhe respondeu. Em seguida, ela começou a cantar e foi para fora da brinquedoteca, dizendo:

\_O helicóptero vão andar, vão andar...

Sky bateu o helicóptero contra a parede, as peças desmontaram. Ela então pegou essas peças do chão, subiu no muro e ficou sentada, mexendo nos objetos, isolada do grupo de crianças.

### **Figura 5**

*Tentativas de Interação Entre a Sky e o Grupo de Meninas com Hinata, Cinderela, Poliana e Outras*



*Nota. Fotografado pela autora. A Sky em pé do lado direito da foto e usando casaco vermelho. Hinata estava de pé, sendo a primeira do lado esquerdo da foto, usando vestido preto. Poliana estava na frente de Hinata, engatinhando no banco, usando blusa vermelha.*

**Figura 6**

*Aproximação da Sky com o Grupo de Meninas: Hinata, Cinderela, Poliana e outras*



*Nota. Fotografado pela autora. Sky usando blusa preta, short vermelho e casaco vermelho amarrado na cintura. Cinderela usando blusa preta e short azul, cabelo preto solto, deitada no banco.*

**Categorias Identificadas em cada Episódio**

A partir das informações levantadas nos dois episódios descritos acima sobre a relação entre Sky e Hinata e entre Steve e Flash. Foram feitas quatro tabelas (6,7,8 e 9) indicando as categorias encontradas. O símbolo (-) representa que a subcategoria não foi identificada no episódio. Quando o mesmo símbolo (-) aparecer colorido na cor rosa claro significa que a subcategoria não foi identificada no episódio, não tendo sido encontrada na fonte de informação correspondente na coluna.

**Tabela 6***Categorias e subcategorias encontradas na relação entre Sky e Hinata no Episódio 1*

<b>Categorias/subcategorias</b>	<b>Adams &amp; Quinones (2020)</b>	<b>Revisão sistemática</b>	<b>Conversação crianças com TEA</b>	<b>Conversação crianças sem TEA</b>	<b>Baseadas na observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b>	<b>Baseadas nas entrevistas das educadoras</b>	<b>Baseadas nas entrevistas dos pais</b>
Repetição nas brincadeiras	x	x	x	x	x	x	-
Interesse em comum	x	x	x	x	x	x	x
Imaginação moral	x	-	x	x	x	x	x
Trocas arriscadas	x	-	-	-	x	-	-
Habilidades verbais	x	x	-	x	x	x	-
Habilidades sociais	x	x	-	x	x	x	x
Identificação	-	-	-	-	-	x	x

*Fonte: Elaboração própria*

**Tabela 7**

categorias e subcategorias encontradas na relação entre Sky e Hinata no Episódio 2

<b>Categorias/sub categorias</b>	<b>Adams &amp; Quinones (2020)</b>	<b>Revisão sistemática</b>	<b>Conversação crianças com TEA</b>	<b>Conversação crianças sem TEA</b>	<b>Baseadas na observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b>	<b>Baseadas nas entrevistas das educadoras</b>	<b>Baseadas nas entrevistas dos pais</b>
Repetição nas brincadeiras	-	-	x	x	x	x	-
Interesse em comum	-	x	x	x	x	x	x
Imaginação moral	x	-	-	x	x	x	x
Trocas arriscadas	x	-	-	-	-	-	-
Habilidades verbais	x	x	-	x	x	x	x
Habilidades sociais	x	x	-	x	x	x	x
Identificação	-	-	-	-	-	x	x

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 8***Categorias e subcategorias encontradas na relação entre Steve e Flash no Episódio 1*

<b>Categorias/sub categorias</b>	<b>Adams &amp; Quinones (2020)</b>	<b>Revisão sistemática</b>	<b>Conversação crianças com TEA</b>	<b>Conversação crianças sem TEA</b>	<b>Baseadas na observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b>	<b>Baseadas nas entrevistas das educadoras</b>	<b>Baseadas nas entrevistas dos pais</b>
Repetição nas brincadeiras	-	-	x	x	x	x	-
Interesse em comum	x	x	x	x	x	x	x
Imaginação moral	x	-	-	x	x	x	x
Trocas arriscadas	x	-	-	-	x	-	-
Habilidades verbais	x	x	-	x	x	x	x
Habilidades sociais	x	x	-	x	x	x	x
Identificação	-	-	-	-	-	x	x

*Fonte: Elaboração própria*

**Tabela 9***Categorias e subcategorias encontradas na relação entre Steve e Flash no Episódio 2*

<b>Categorias/sub categorias</b>	<b>Adams &amp; Quinones (2020)</b>	<b>Revisão sistemática</b>	<b>Conversação crianças com TEA</b>	<b>Conversação crianças sem TEA</b>	<b>Baseadas na observação e ida a campo (diário da pesquisadora)</b>	<b>Baseadas nas entrevistas das educadoras</b>	<b>Baseadas nas entrevistas dos pais</b>
Repetição nas brincadeiras	x	x	x	x	x	x	-
Interesse em comum	x	x	x	x	x	x	x
Imaginação moral	x	-	x	x	x	x	x
Trocas arriscadas	x	-	-	-	x	x	-
Habilidades verbais	x	x	-	x	x	x	x
Habilidades sociais	x	x	-	x	x	x	x
Identificação	-	-	-	-	-	x	x

*Fonte: Elaboração própria*

## Discussão

Nesta seção, seguem sendo discutidos os resultados desta pesquisa organizados em tópicos que correspondem aos objetivos do estudo: (1) identificação dos(as) amigos(as) do Steve e Sky e de como ocorreram as interações entre eles(as) que caracterizam a amizade; (2) reconstrução do conceito de amizade; (3) identificar e analisar como o ambiente escolar influencia o processo de desenvolvimento e manutenção de uma relação de amizade; e (4) identificar e analisar como as mediações do(a) educador(a), dos pais e/ou de outras crianças, podem favorecer ou dificultar o processo de desenvolvimento e manutenção de uma relação de amizade.

É importante destacar que, embora a entrevista tenha sido feita de maneira separada com o pai e a mãe de cada criança, e também com cada educadora individualmente, para fins de registro da discussão dos resultados, optou-se por não especificar a fala de cada participante, dando preferência a agrupá-las e nomeá-las como pais de Steve, pais de Sky e educadoras. Essa escolha foi feita devido não ter sido analisado e interpretado o conteúdo das falas de maneira diferente entre cada educadora e cada pai, e sim considerado o grupo de educadoras e de cada família.

### **Identificação dos Amigos de Steve e Sky e de como Ocorrem as Interações que Caracterizam a Amizade**

Os resultados deste estudo mostraram que existem diferenças qualitativas nas características das amizades de crianças com autismo, que serão discutidas a seguir. Para aportar contribuições ao conceito de amizade, levando em consideração a análise desse fenômeno em crianças com autismo, foi necessário primeiramente identificar seus amigos e compreender o processo interativo entre as crianças.

Após esta etapa inicial, tornou-se possível analisar as diferenças e peculiaridades ocorridas no contexto de amizade da criança com autismo, tendo como parâmetro o conceito já reconhecido na literatura acadêmica como amizade infantil.

Para fomentar uma alternativa conceitual, foram consideradas as diferentes perspectivas dos pais, das educadoras, das pesquisadoras e das próprias crianças sobre a amizade, conforme recomendam Adams e Quinones (2020), Petrina *et al.* (2014), Petrina *et al.* (2016) e Rodríguez-Medina *et al.* (2018). As diferentes perspectivas foram importantes para ser fiel ao entendimento sobre o desenvolvimento humano, conseqüentemente o desenvolvimento dos amigos e das amizades, como um processo influenciado por fatores internos e externos à pessoa, ressaltando o papel significativo que os contextos sociais e culturais representam, especialmente, pelos valores sociais, momentos e mediações que se desenvolvem no cotidiano das crianças (Adams & Quinones, 2020, Vigotski, 2018a, Valle & Ribas, 2021).

Ainda, as diferentes perspectivas foram essenciais e convergentes ao que se entende como inclusão social (Coelho, 2015), para que as crianças com autismo e sua rede de apoio possam participar da construção das informações sobre a amizade, auxiliando e equiparando as oportunidades para solução de algo que implica negativamente em suas vidas (Lima, 2019). É preciso incluir a perspectiva da criança e considerar suas particularidades, que fazem parte de seus direitos (Ribas, 2021).

### **Identificação dos amigos**

A constatação sobre os amigos e amigas de Steve e de Sky resultou da análise de todas as fontes de informações levantadas em campo, tendo como base os critérios comuns referenciados na literatura sobre o fenômeno da amizade, sejam eles: (I) a frequência que os adultos indicavam como o(a) amigo(a) da criança com autismo; (II) a identificação recíproca de amizade entre a criança com TEA e a que nomeava como amiga. Além disso, foram

utilizadas como critério as justificativas apresentadas pelos participantes, que no processo de análise, coincidirem com as categorias e subcategorias referenciadas na Tabela 4 a respeito das características de amizades.

Esse processo foi importante para auxiliar na escolha da relação de pares mais significativos para cada participante foco desta pesquisa, a fim de analisá-la microgeneticamente (Strauss & Corbin, 2008), compreendendo suas características, percebendo diferenças ou aproximações do que se encontra na literatura de amizade infantil. A análise segue sustentando uma possível contribuição no campo de estudo da amizade na medida em que considera a importância de reconhecer esse fenômeno nas relações de crianças com autismo, promovendo a ideia de que não se perpetue a concepção de uma maneira “correta” de sociabilidade (Baker-Rogers, 2018) e de que sejam consideradas maneiras de ser e agir não convencionais e sem o foco no déficit (Valle & Ribas, 2021).

Como visto na seção de resultados, não houve um consenso nas respostas das educadoras, pais e crianças sobre quem eram os(as) amigos(as) de Steve e Sky, assim como evidenciado em Chang *et al.* (2016), confirmando a necessidade de repensar a definição de amizade (Chang *et al.*, 2016). Ao considerar apenas o relato das crianças, foi constatado que havia uma alta reciprocidade pelas indicações de amizades, diferente do que foi encontrado por Rodríguez-Medina *et al.* (2018) e Petrina *et al.* (2016).

Considerando a indicação de todos os participantes, duas relações de amizade foram identificadas com maior frequência, a que se estabeleceu entre Steve e Flash e a amizade entre Hinata e Sky. Na conversação com as crianças, essas amizades também foram referenciadas como recíprocas, e, além disso, foram mencionadas numa condição de melhores amigos.

Interessante observar que as crianças sabiam muito bem reconhecer quem eram seus amigos e melhores amigos. Ao contrário dos adultos que tiveram dificuldade em assegurar e

justificar o porquê das crianças que mencionaram serem amigas da criança com TEA, com exceção de Hinata, pois os três participantes, a professora auxiliar 1, a estagiária e pais de Sky, não tiveram dúvidas em afirmar da amizade estabelecida com ela. Aspecto que converge para a recomendação de serem analisadas diferentes perspectivas, sobre o reconhecimento da amizade (Adams e Quinones, 2020, Petrina *et al.*, 2014, Petrina *et al.*, 2016 e Rodríguez-Medina *et al.*, 2018).

Uma possibilidade para explicar esse fato é que, podem se tratar de interações e amizades com características não convencionais, provavelmente diferentes das que os entrevistados adultos vivenciaram enquanto pessoa, dificultando em opinarem sobre tais relações. Em relação ao Steve mais especificamente, por ele se envolver menos em conflitos acabou recebendo menos atenção das profissionais, o que também pode ter dificultado para os adultos opinarem sobre as amizades dele.

Apesar de não serem as relações de amizade mais mencionadas durante a conversa com a pesquisadora, é importante refletir que a relação entre Sky, Poliana e Cinderela, e entre o Steve e Lol também apareceram nas falas dos pais e das crianças envolvidas como sendo amizade, mas não foram mencionadas no relato das educadoras. Um dos principais critérios para os pais identificarem os amigos de seus filhos foi o relato das próprias crianças de quem eram amigos, talvez por esse motivo houvesse coincidência da identificação de Lol, Poliana e Cinderela. É importante destacar que Sky não falou diretamente como costuma ocorrer em um diálogo, mas no seu modo de brincar com as bonecas, que foi considerado um jeito singular de se comunicar e não disfuncional (Valle & Ribas, 2021).

Steve relatou na conversação que Flash e Lol eram seus melhores amigos, sem saber distinguir de qual deles e era mais próximo e enfatizou que nunca iria deixar de ser amigo deles. Steve considerou quase todos os colegas como amigos, entretanto a pesquisadora observou pouquíssimas interações dele com outros colegas, tanto em momentos de aula

quanto de brincadeira. Apesar de Steve nomear Lol como melhor amiga, nos momentos em que a pesquisadora esteve presente na escola não foi identificada uma proximidade entre eles, foram observadas pouquíssimas interações, além disso, ela não foi identificada pelas educadoras como amiga de Steve. Os pais da Lol não assinaram o termo de autorização para participação da filha na conversa com a pesquisadora.

Embora o nome da Florista tenha aparecido duas vezes como possível amiga de Steve não foi algo assegurado pelas educadoras no momento da entrevista. Elas apenas conjecturaram, demonstrando estarem inseguras em suas respostas. A pesquisadora também não os observou brincando em nenhum momento, nem tendo trocas significativas. No entanto, a conversa realizada com ela se deu por indicação da professora regente no momento da escolha das crianças para aplicação deste instrumento. Florista considerou todos as crianças da turma como amigas, destacando quatro como seus melhores amigos, Steve não estava incluído no seu rol de amigos, da mesma maneira que também não a mencionou como melhor amiga, como fez ao destacar outras duas crianças nesta condição.

Em contrapartida, Flash e Steve possuíam uma relação com interações constantes, aparecendo nos vídeos gravados com muita frequência, possibilitando aos adultos entrevistados e a pesquisadora observarem melhor e tirarem conclusões sobre esta relação. Dentre as justificativas dos adultos para Flash e Steve serem amigos, se destacou a dos pais do Steve, pois as educadoras não souberam responder esse questionamento.

Os pais consideraram Flash e o filho como amigos pelo fato de Steve associar a ele o título de “amigo” ou “melhor amigo”, além de reconhecerem gostos em comum entre eles. Tais explicações se encaixam em duas subcategorias de amizade presentes na Tabela 4, nomeadas como “Imaginação moral” e “Interesse em comum”, respectivamente, e coincidem com as respostas dadas pelos dois meninos no momento da conversa (Tabela

5), de que eram amigos e brincavam juntos de coisas que gostavam, principalmente de brincadeiras que o Steve cria.

A pesquisadora observou que eles tinham preferência em estar juntos, formavam o par de crianças que mais brincavam juntos nos momentos livres, se procuravam e sentavam-se próximos durante os momentos de espera das aulas. Ainda, que todas as subcategorias da Tabela 4 tenham sido encontradas na relação deles, sendo detalhadas na seção seguinte. Esses motivos, junto com o fato de terem sido encontradas todas as subcategorias de características de amizade da Tabela 4 na relação deles, contribuíram para reconhecimento de Flash como amigo de Steve, sendo o par de amizade escolhido para uma análise mais detalhada.

Apesar da identificação mútua de amizade entre Poliana, Cinderela e Sky, e os pais de Sky considerá-las como amigas de sua filha, pelo relato das educadoras observa-se que elas não identificam essa relação de amizade recíproca, mas como unilateral, percebendo Sky, almejando ser amiga delas. De maneira geral, foi dito pelas educadoras que Sky possuía bastante desejo de estar perto e brincar com elas, que as meninas eram carinhosas e a incluíam algumas vezes, principalmente, por interesse em brincar com os brinquedos dela. Foi visto pela pesquisadora que durante a maior parte das videograções, e nos escritos do diário de campo, que Sky realmente se aproximava, andava atrás e tentava se comunicar com Cinderela e Poliana, porém poucas vezes possuía sucesso nas interações e brincavam juntas.

Sky e Hinata foram consideradas amigas pelos entrevistados de maneira similar. Pontuaram sobre existirem elementos que correspondiam à “Imaginação moral” que inclui comportamentos de valorizar a relação como o comportamento demonstrado por Hinata, sendo cuidadosa, protetora, demonstrando ter saudade de Sky, sendo carinhosa e o fato de Sky corresponder essa maneira como era tratada (professora auxiliar 1 e pais da Sky) e por elas duas se gostarem muito.

A estagiária mencionou que elas também queriam estar junto por bastante tempo, o que corresponde à subcategoria “Repetição das brincadeiras” no sentido de repetirem as crianças nas interações. Nas respostas de Hinata na conversação, ela destacou que Sky era diferente dos(as) outros(as) amigos(as) porque com ela era melhor, ela sempre brincava com ela de várias coisas, correspondendo também à subcategoria “Repetição das brincadeiras”.

Também foi observado pela pesquisadora, com mais frequência, interações e brincadeiras correspondidas entre elas, além de todas as subcategorias de amizade da Tabela 4 nas interações entre Sky e Hinata, que serão melhor descritas na análise dos episódios videogravados. Por esses motivos, Hinata foi considerada amiga de Sky, tendo sido escolhida pela pesquisadora para análise minuciosa, buscando caracterizar a relação de amizade entre elas.

Esses achados corroboram os de Merizio e Rossetti (2017) e de Valle e Ribas (2021) sobre a importância da brincadeira como um momento das crianças reconhecem seus amigos, pelas preferências nas interações e pelas possibilidades de construção de intimidade e afeto. A partir das fontes de informação e análise, incluindo o relato e vivência da própria criança foram escolhidas as relações dos pares que receberam destaque.

Foi necessário priorizar e dar enfoque a relação de amizade de cada participante, sendo analisada detalhadamente. Isso não significa que essas crianças não possuíam outras relações de amizade dentro e fora da escola, nem que outras amigas pudessem apresentar outras características.

### **As Amizades de Steve e Sky: Características e Particularidades**

Durante a análise das entrevistas, da conversação e dos episódios videogravados com as crianças, foi percebido que as características e/ou habilidades das crianças estavam diretamente implicadas nas particularidades e na forma como ocorreriam as suas relações.

Durante a fala dos entrevistados, foi visto que, muitas vezes, as habilidades pessoais eram utilizadas para exemplificar ou explicar alguma característica expressa na relação com outra criança.

Os Achados da pesquisa convergem com a perspectiva teórica que norteou a investigação, que considera o desenvolvimento humano como diverso e individual. Em vista disso, as particularidades das relações de amizade na infância precisam ser consideradas, especialmente aquelas que se desenvolvem entre pares que apresentam desenvolvimento atípico, conforme se espera para o desenvolvimento e efetivação de práticas inclusivas (Ferreira & Mäkinen, 2017).

Partindo da compreensão do Espectro Autista como diverso e plural e para evitar uma leitura enviesada por estigmas existentes sobre o TEA, optou-se por fazer uma subseção para discutir algumas características das crianças estudadas com autismo, que implicam nas relações de amizade. Seguem sendo discutidas as características dos amigos Flash e Hinata, e da relação de amizade existente entre as crianças. A referência às características dos amigos Hinata e Flash se associa ao jeito deles lidarem com Steve e Sky que se tornou relevante por apresentarem pontos em comum.

Foi observado que as características do Steve e da Sky que poderiam dificultar a criação e manutenção de relações de amizade não foram determinantes para impedir e afetar negativamente a relação com todas as crianças, aspecto que foi evidenciado na relação que estabelecida com Flash e Hinata, pois as características das crianças com TEA não tiveram tanto impacto negativo durante as interações e brincadeiras, diferente dos achados de Daughrity (2019).

### **Subcategorias Encontradas nas Interações entre Amigos nos Episódios Descritos**

Ao analisar minuciosamente o episódio 1 e o episódio 2 dos momentos de brincadeira do Steve e da Sky, foi possível observar a correspondência total das categorias e

subcategorias de amizade da Tabela 4 durante as interações entre o Steve e Flash e entre Sky e Hinata. A Tabela 8 e a Tabela 9 sintetizam as subcategorias encontradas em cada episódio, a partir de cada fonte de informação, para o Steve e o Flash. A Tabela 6 e a Tabela 7 sintetizam o mesmo para a Sky e Hinata.

A subcategoria “Repetição nas brincadeiras” tem a ver com repetir uma mesma brincadeira, com ações e/ou narrativas convencionais ou não, brincar com mais frequência com a criança amiga, geralmente brincadeiras de interesse comum e de maior preferência da criança com autismo. A “Repetição nas brincadeiras”, quando as mesmas crianças repetiram a mesma brincadeira, apareceram nos dois episódios referentes a cada criança participante, constatada nas interações entre Sky e Hinata e entre Steve e Flash. A subcategoria apareceu também no episódio 2 do Steve, numa brincadeira comum entre eles, envolvendo bastante imaginação e criação, sendo de interesse comum entre eles.

Ainda, no episódio 2 Steve e Flash passaram mais tempo juntos durante a brincadeira dentro de um grupo grande com outras crianças, demonstraram reciprocidade na atenção. Essa subcategoria também apareceu no episódio 1 da Sky, nas brincadeiras que se repetiram com frequência em suas interações. A repetição das brincadeiras entre ela e Hinata possibilitou interação com maior autonomia de Sky, foram brincadeiras que nem sempre se realizaram com elementos imaginativos explícitos, como: cosquinha e pique e pega. Ficou evidenciado um interesse e aproximação da Sky com Poliana e Cinderela pela natureza imaginativa das brincadeiras que eram também eram de seu interesse, como representação de papéis de “mamãe e filhinha”, nos dois episódios.

A subcategoria “Interesse em comum” se refere aos interesses comuns presentes nas brincadeiras, nos assuntos das conversas, nos objetos/brinquedos, nas características pessoais. Nesta subcategoria, geralmente, não há necessidade de muita negociação, o interesse é visto de maneira repetida nas interações e/ou brincadeiras entre as crianças que

demonstram satisfação. Essa subcategoria foi evidenciada nos dois episódios do Steve, por serem brincadeiras que as crianças gostavam. Possivelmente a falta de interesse em permanecer na primeira brincadeira, somada à dificuldade de negociação da próxima brincadeira foram determinantes para que Flash se afastasse do Steve no episódio 1.

Esta negociação pode ter sido dificultada pela característica do Steve de não demonstrar tanta flexibilidade cognitiva que, possivelmente, o levou a não compreender que o gramado estava molhado, ou a dificuldade pode ter resultado do barulho do ambiente que prejudicou a comunicação entre eles. O interesse em comum também esteve presente nos dois episódios da Sky. No primeiro a Sky e Hinata brincavam de cosquinha, pique e pega e de dar abraço, que eram coisas comuns entre as duas, sem precisarem de muita negociação, pois pareciam gostar, mas Sky demonstrava certo limite nestas brincadeiras e queria parar.

No episódio 2, o “Interesse em comum” se expressou na ação de Sky se aproximar do grupo de meninas, onde Hinata também estava incluída, andando atrás delas enquanto brincavam, imitando-as. No entanto, houve apenas tentativa de interação. No episódio 2, a ausência de interesse comum entre Hinata e Sky, ao final do episódio, resultou no fim da interação entre elas. Cada uma brincava com suas peças enquanto se falavam, mas não era uma brincadeira conjunta. Portanto, o interesse comum é determinante para a aproximação entre as crianças, aumentando oportunidades para interações com conversas, perguntas, imitações e brincadeiras, bem como o afastamento de crianças com interesses distintos.

A “Imaginação moral” refere-se ao modo como surgem novos relacionamentos, como se veem em relação ao outro, como valorizam suas relações, como demonstram afeto, apoiam o outro a desempenhar um papel, designam um amigo, dentre outras práticas atravessadas pelos valores culturais, relação futura com o outro desejável e como fazer que isso ocorra (Adams & Quinones, 2020).

Esta subcategoria se expressou na relação de Steve e Flash da seguinte forma quando:

- (1) Steve abraçou Flash na hora em que ele se aproximou pela primeira vez no episódio 1;
- (2) Steve ficou um tempo brincando sozinho;
- (3) Steve prometeu ao Flash, no episódio 2, que iria ajudá-lo na próxima rodada se ele fosse “o pego” na brincadeira que estavam realizando. Essa promessa foi feita com a mão dele está nas costas do Flash expressando companheirismo;
- (4) Steve deu a mão para o Flash no episódio 2 e andaram de mãos dadas;
- (5) Steve deu dicas ao Flash sobre o lugar onde outra criança estava escondida, no episódio 2; e no momento do episódio 2 quando tentou explicar aos colegas as regras ele foi carinhoso com todos, mas com o Flash foi em maior intensidade.

Já entre Sky e Hinata no episódio 1, essa subcategoria foi evidenciada quando Hinata pediu e recebeu abraço e sorriso da Sky, ficou perto da Sky por bastante tempo até Sky ir em direção a outras meninas, insistindo nas brincadeiras de forma carinhosa, dando abraços com frequência, propondo brincadeiras que sabia serem preferidas de Sky. Ainda neste episódio, a Sky e Hinata demonstraram mais facilidade e reciprocidade ao toque, se abraçavam mais, se beijavam mais do que costumavam fazer com outras crianças. No episódio 2, a “Imaginação moral” se apresentou quando a Hinata elogiou o que Sky fazia com as peças, e apesar de não estarem brincando juntas, Sky compartilhou o que estava produzindo com ela e se afastou de maneira respeitosa sem usar da agressividade.

A subcategoria “Trocas arriscadas”, associam-se às trocas na relação que colocam em risco a confiança, a reciprocidade, a empatia e a compreensão (Adams e Quinones, 2020), foram evidenciadas na relação entre Steve e Flash da seguinte maneira: quando Steve fala que ganhou mais de uma vez e poderia ter feito o amigo ficar chateado, também quando discordou das brincadeiras propostas e não conseguiu negociar a próxima brincadeira; no episódio 2, o Steve disse que a brincadeira não estava correta e refletiu em voz alta se iria dar outra chance ao Flash. Entre Sky e Hinata no episódio 1 as trocas arriscadas aconteceram em

três momentos: quando Hinata pediu um abraço, em vez disso fez cosquinha; quando a Sky fez a expressão facial e voz de incômodo, se soltando do abraço com cosquinha e dizendo: “Hinata, Hinata, Hinata, Hinata”; e se afastando da interação indo em direção oposta à Hinata. Já no episódio 2, foi considerada uma troca arriscada o foco de Hinata em montar algo com os objetos e não responder a alguns questionamentos de Sky, ações interpretadas pela pesquisadora como tentativas de interação.

A subcategoria “Habilidades verbais” se refere ao uso da linguagem verbal e não verbal para se comunicar, iniciando e mantendo interações sociais. Em relação ao Steve e Flash, no episódio 1, eles conseguiram se comunicar oralmente e gestualmente, apesar de toda dificuldade presente durante o processo interativo que não conseguiam se ouvir, pelo barulho, pela distração e afastamento do Steve. Eles tentaram uma negociação, comunicando interesses e chamando o outro para brincar. Também se percebe que pode ter acontecido uma dificuldade do Steve se relacionar com as outras crianças antes do Flash chegar, também em virtude do ambiente estar muito barulhento.

No episódio 2, a todo momento, Steve e Flash utilizaram a oralidade com o outro, negociaram, se aproximaram um do outro e conseguiram se comunicar de maneira efetiva dando continuidade à brincadeira. Um exemplo que demonstra as pistas que Flash, por vezes, dava ao Steve que o ajudavam nessa continuidade era quando dizia: “Você não falou que você era o pego?”.

Na relação entre Sky e Hinata, também foi observada uma comunicação efetiva entre elas, o que muitas vezes não ocorria com Sky e outras crianças. Por exemplo, no primeiro episódio quando Hinata, ao invés de chamar a Sky para brincar, chegou falando que iria fazer cosquinha nela, algo que sabia que ela gostava. Ela não chegava iniciando uma comunicação ou interação complexa. Sky rapidamente se engajava na brincadeira, conseguia se comunicar

com Hinata tanto oral quanto gestualmente, de forma a se fazer entendida na brincadeira, e isso era recíproco.

No segundo episódio, Sky mostrou para Hinata o que fez com as peças, é possível interpretar essa ação como pistas verbais que ela demonstrava sobre o seu interesse em brincar com o objeto dela e com Hinata: “eu fiz um helicóptero”, “eu adoro helicóptero”, fez o barulho do helicóptero, falou uma frase narrativa de brincadeira, e cantou uma música com o nome.

Contudo, não houve uma brincadeira conjunta por estarem fazendo objetos e narrativas diferentes com as peças, o interesse na brincadeira não era em comum, porém conversavam rapidamente enquanto faziam seus objetos. Hinata respondeu em um momento “Ficou muito bonito, Sky” e depois não o fez mais. Percebe-se que quando Sky se comunicou oralmente, ela falou frases que estavam contextualizadas com aquele momento presente e, também, com o tom de voz adequado para Hinata ouvir e se direcionar a ela.

No entanto, após as tentativas de interação entre Sky e Hinata, ao final do episódio 2, não serem correspondidas, ela falou uma frase descontextualizada: “Todo mundo vai almoçar”, o que não era comum na interação entre ela e Hinata, podendo demonstrar um certo incômodo ou ansiedade. Ela usava desse tipo de frase com Cinderela e Poliana, quando estava tentando uma interação, que na maioria das vezes, não era correspondida, o que pode representar um clima contextual ansiogênico para ela, provocando esse tipo de fala não direta sobre o assunto e à pessoa a quem, aparentemente, se referia.

Dando continuidade, a subcategoria “Habilidades sociais” inclui habilidades, ações, comportamentos que contribuem para a interação com o amigo. Com Steve e Flash pode ser vista nos momentos do episódio 1: ambos colaboraram para a brincadeira com o objeto girante acontecer e tentaram uma negociação para a próxima brincadeira; Flash acrescentou

movimentos novos para a brincadeira ao girar o objeto de uma maneira diferente e ao colocar mais um objeto girante na brincadeira; houve resiliência da parte do Flash em permanecer na brincadeira mesmo perdendo e também em tentar se comunicar com Steve para mudar a brincadeira; houve autorregulação dos dois para permanecerem na brincadeira, sendo Flash pelos motivos anteriores e Steve por se interessar por outros objetos fora da brincadeira com o Flash e se esforçar para manter a atenção compartilhada.

Já no episódio 2: nos momentos que Steve tentou explicar como queria fazer a brincadeira, ele insistiu em explicar para Flash, ajuda-lo e apoia-lo a pegar os colegas, ao final acabam mudando de brincadeira juntos; nos momentos de resolução de conflitos o Flash não participava da conversa, mas tinha ações corporais que correspondiam à continuidade da brincadeira, como começar a correr, olhar para o colega, levantar o braço; Steve demonstrava habilidade de liderança, quando dizia sobre como são eram as regras corretas para ele; Steve se fazia ser entendido pelas crianças no momento de conversa sobre as regras que ele reivindicava, mesmo com dificuldades de fazer as crianças pararem de correr para ouvi-lo; Steve demonstrava empatia dizendo que iria dar chance mais de uma vez aos colegas; Steve tinha dificuldade de aceitar um novo jeito de brincar e se aproximava do Flash ainda mais fazendo práticas da brincadeira da maneira que eles já faziam antes.

Com Sky e Hinata, essa subcategoria se expressa mais no episódio 1 quando: Sky se afastou sem usar agressividade quando aparentemente não estava mais se interessando na brincadeira com Hinata; Sky demonstrou algo que não lhe agradava como no momento que ela pediu um abraço - na tentativa de fazer Hinata parar de fazer cosquinha nela - ao invés de pedir diretamente; Sky demonstrou que não estava gostando da cosquinha, dizendo “Hinata, Hinata Hinata” e expressando desconforto com expressões faciais; as duas mostravam empatia, carinho, cuidado a todo momento, com toques físicos afetivos, o jeito

de falar harmônico e não agressivo; pode-se dizer que Hinata tinha a postura de liderar/guiar a brincadeira, também de ser resiliente quando Sky não correspondia as suas tentativas de fazê-la rir ao fazer cosquinha. Porém, no episódio 2, Sky demonstrou seus desejos quando mostrou o seu helicóptero para Hinata, fazendo barulhos com ele, insistindo em dizer e mostrar coisas para ela, lidou com a frustração de um jeito saudável se afastando e sem usar agressividade.

A “Identificação” foi uma subcategoria que surgiu a partir da entrevista com as educadoras e com os pais, se relaciona a aproximação entre as crianças que é motivada por semelhanças físicas, nome, objetos/brinquedos, estilos, jeitos e gostos parecidos. Não é possível determinar de fato se as crianças nos momentos observados estavam se identificando umas com a outras, mas podemos sugerir que essa subcategoria apareceu no episódio 1 na relação entre Steve e Flash quando ambos sugeriram ao outro uma segunda brincadeira com opções que normalmente os dois gostavam, não são crianças que brincam de maneira agitada e barulhenta, possuem estilos de ser e de brincar parecidos de usar a criatividade, são cuidadosos com o outro, e no episódio 2 por ficarem mais próximos durante toda a brincadeira. Para Sky e Hinata pode ter sido evidenciada nos dois episódios, no sentido de as duas meninas terem características físicas (cor de pele e cabelo, cabelo enrolado), jeito carinhoso e de cuidado, gostos parecidos nas brincadeiras.

### **As Características de Steve, Flash e de suas Interações que se Caracterizaram como Amizade**

Como visto acima, foram encontradas todas as subcategorias de amizade da Tabela 4 na relação entre Steve e Flash nos dois episódios analisados. Na conversação com Steve e Flash (Tabela 5) ficou evidente que uma característica da amizade entre eles foi a ação de brincarem juntos de coisas que gostam, principalmente das que Steve criava.

Na entrevista com as educadoras e com os pais do Steve, foram mencionadas também características consideradas das amizades da criança. O destaque principal foi para o interesse comum, como também visto em Petrina *et al.* (2014) e Adams e Quinones (2020), relacionado a: objetos/brinquedos; brincadeiras; conteúdo de conversas; e conhecimentos. O interesse comum foi evidenciado na relação entre Steve e Flash, na reciprocidade das preferências e escolhas, no desejo de passarem mais tempo juntos brincando ou conversando sobre temas que gostam. Isso foi evidenciado nos episódios 1 e 2 e nas outras observações da pesquisadora.

Algumas características do Steve que apareceram nas entrevistas, nos episódios e nas observações da pesquisadora, podem dificultar a ampliação de suas relações com mais crianças. Demonstrou ser uma criança que brincava e ficava um pouco sozinho, principalmente no início dos momentos de brincadeira livre no parque e no gramado/brinquedoteca, por vezes ele rodeava as crianças até que se inseria em alguma brincadeira, mas na maioria das vezes dependia que alguma criança o convidasse para brincar, como visto em Daugherty (2019) e Rodríguez-Medina *et al.* (2018).

Flash era a criança que mais o convidava, e quando Steve chamava alguém para brincar, ou se aproximava para conversar em algum momento, era com Flash na maioria das vezes. Steve, como dito pelos seus pais, era uma criança que tinha maior facilidade de interagir com uma criança por vez, fato que também foi observado durante as brincadeiras de grupo pela pesquisadora e no episódio 2, pois do meio para o final da brincadeira de grupo Steve e Flash ficavam mais próximos e, muitas vezes, acabavam interagindo muito mais entre si.

Além disso, durante toda a brincadeira de grupo, eles sempre ficavam próximos realizando as ações da brincadeira, conforme constatado pela pesquisadora e evidenciado no episódio 2. Steve também não gostava de estar próximo à crianças barulhentas, segundo seus

pais, isso representava um limitador das oportunidades de vinculação com outra criança. Ao contrário de Flash, sendo uma criança que tinha um tom de voz baixo, nada barulhento e calmo.

Pode-se dizer que eles possuíam um jeito parecido, o que também foi destacado como característica das relações de amizade do Steve pela professora auxiliar 1 e pais do Steve. Ele possuía também uma dificuldade de se mostrar atento, ficar parado e olhando para a criança sem interromper, quando ouvia outras crianças tentando acrescentar ou opinar sobre a brincadeira, conforme visto no episódio 2 na interação com a Lol e que pode dificultar a interação com algumas crianças, também encontrado em Daugherty (2019). Por vezes, isso o atrapalhava as brincadeiras, mesmo com crianças que já conheciam o seu jeito de agir, e, segundo a professora regente, ele era excluído pelas crianças que não tinham tanta paciência.

Os pais também pontuaram que ele tinha dificuldade em compreender qualquer coisa que fosse subjetiva e não literal, algo que, junto com a dificuldade de flexibilidade cognitiva, no episódio 1 pode ter lhe atrapalhado brincar fora da brinquedoteca com Flash, por possivelmente entender que o comando da professora - de brincar dentro da brinquedoteca por conta do gramado estar molhado da chuva - iria permanecer o mesmo até o final. Por fim, ainda sobre a dificuldade com a flexibilidade cognitiva, foi percebido no episódio 2 a dificuldade em aceitar um jeito novo de brincar de algo e a mudar ou combinar novas regras quando os outros colegas tinha dificuldade de segui-las.

Algumas características facilitaram as interações dele e o desenvolvimento de amizades. Um dos principais critérios que a pesquisadora analisou como favorecedor de suas relações foi o perfil de liderança e criatividade de Steve, que acabou por despertar o interesse das crianças em brincarem com ele. Para Adams e Quinones (2020), a brincadeira imaginativa é o ponto inicial do brincar de todas as crianças e os momentos de brincadeira

livre são os mais propícios para os jogos imaginários, assim como ocorreu na relação entre o Steve e Flash nas observações de brincadeira livre na escola.

Steve tinha interesses restritos na brincadeira, comumente criava e optava por brincar de brincadeiras imaginativas inspiradas em desenhos e jogos que assistia. Nessas brincadeiras, Steve era bastante fiel às narrativas originais dos desenhos e jogos e, por este motivo, havia presença de regras para seguir a brincadeira. As regras favorecem o processo criativo (Vadeboncoeur *et al.*, 2016).

Essas brincadeiras que ele criava às vezes eram misturadas a outras que já existiam (pique e pega de zumbis, por exemplo). Porém essas brincadeiras por terem narrativas comuns do que outras crianças assistem e jogam também despertavam bastante interesse nelas, as aproximando de Steve, como ocorre com Flash e ele. Segundo Adams e Quinones (2020), quando crianças brincam juntas de brincadeiras imaginativas, elas se envolvem afetivamente e sentem pertencimento ao identificarem interesses mútuos.

No entanto, ao estar brincando, Steve consegue negociar (Adams & Quinones, 2020) para ter o consentimento das crianças e flexibilizar a construção da brincadeira, ou mudanças de brincadeira, porém preferencialmente com as crianças que ele mais gosta. Durante a conversação, Steve pontuou que ele e Flash brincam juntos das brincadeiras de ideia e interesse dele, e que flexibiliza algumas regras que não era para ter apenas para os amigos.

A fala do Flash na conversação corresponde a do Steve, de que eles mais fazem juntos é brincar de coisas que gostam, principalmente do que o Steve cria. Também se percebeu nos episódios analisados que o Steve tinha facilidade em tocar fisicamente o Flash e de maneira respeitosa, assim como ele tinha com o outro amigo fora da escola - que a mãe comentou na entrevista - sendo uma prática entre amigos não vista com outras crianças. No entanto, o contrário não ocorria, pois não era uma característica do Flash iniciar e corresponder contatos físicos com ninguém.

Para serem possíveis amigos do Steve, os adultos entrevistados destacaram algumas habilidades, principalmente sobre a comunicação e os temas de interesse. Comunicação no sentido de o conteúdo da conversa ser de interesse, ter algo que Steve também aprendesse e houvesse uma troca, além de ser uma criança que conseguisse se comunicar bem e falar com ele de maneira compreensiva, tivesse iniciativa de ir atrás dele, entendesse as dificuldades da compreensão literal, não falasse alto e nem fosse agitado.

Percebe-se que o que pudesse ser visto como algo dificultador para Steve fazer amizades, não impedia que ele tivesse essa relação com Flash. Foi observado pela pesquisadora que Flash tinha habilidades pontuadas pelos adultos, era uma criança mais quieta, falava bem baixo, gostava de brincadeiras imaginativas e dos interesses de brincadeira do Steve, além de contribuir para elas e convidar Steve para brincar. Quando estava brincando com Steve não desistia, quando ele se distraía ou se afastava de alguma maneira ele insistia e se aproximava novamente, além de ajudá-lo com dicas durante a brincadeira para a continuidade da interação, pontos vistos no episódio 2.

Flash aceitou os contatos físicos que Steve fez com ele, entretanto, não iniciou nenhum desses contatos por ser uma criança que não abraçava muito ninguém, algo que se ocorresse de maneira sutil poderia potencializar essa amizade. Também foi uma característica do Flash ter sido muito acolhedor e ter tido um jeito mais tranquilo assim como o jeito do Steve, ser compreensível, meigo e ter carisma pelo Steve, segundo as falas das educadoras.

A imaginação moral presente entre eles aparentava representar uma valorização da amizade através da empatia, de apoio mútuo, de afetos positivos. Além dos dois terem paciência e resiliência, como se eles tivessem o ritmo de brincar e interagir no geral, e quando isso ficava diferente, eles aceitavam, tentando uma mediação e esperavam o outro na maior parte das vezes. Flash, além de dar dicas, esperava muito por Steve nas

brincadeiras de corrida e de esconder, pois com frequência ele demorava e se perdia, não fazendo também uma comunicação corporal como se estivesse dentro da brincadeira.

Não por acaso, no episódio 2, tanto Lol quanto Flash utilizaram uma comunicação para auxiliar a continuidade da brincadeira, ao dizer que estavam na frente do Steve que eles poderiam pegar, lembrando quem era o pego da brincadeira, entre outros exemplos. Já quando Flash pedia algo enquanto brincam, pedia pausa, sugeria uma mudança, Steve sempre fazia uma mediação entre eles, tendo uma postura compreensiva. Eles possuíam assuntos em comum e conversavam sobre, porém, a brincadeira - de interesses em comum - foi a principal interação que caracterizou a amizade deles, como visto em Merizio e Rossetti (2017) e Adams e Quinones (2020), bem como a repetição de tais brincadeiras Adams e Quinones (2020).

### **Características de Sky, Hinata e de suas Interações que se Caracterizam como Amizade**

Nos dois episódios foram encontradas todas as subcategorias de amizade da Tabela 4 ao analisar as interações entre a Sky e a Hinata. Na conversação com Sky e Hinata (Tabela 5) ficou evidente que uma característica da amizade delas foi brincar de várias coisas juntas e, diferentemente dos outros colegas, Hinata tratava bem Sky e brincava com ela quando ela ficava nervosa. Também foi dito por Hinata que elas possuíam um jeito parecido de fazer amigos, se aproximando e mostrando coisas que faziam.

De maneira semelhante, nas entrevistas com as educadoras e com os pais também foram identificadas características de interações entre amigos, na relação da Sky e da Hinata. A mais frequente foi o interesse em comum em objetos/brinquedos, principalmente pelo fato de facilitar que as crianças se aproximem de Sky ou que ela utilizasse dos objetos/brinquedos para se aproximar delas. No entanto, assim como visto pela pesquisadora, a professora auxiliar 1 enfatizou que o uso do objeto/brinquedo ajuda mais

nas interações com outras crianças, quando era com a Hinata as brincadeiras não tinham objeto necessariamente, muitas vezes Hinata ensinava algo. Nas observações da pesquisadora as interações entre Hinata e Sky foram predominantemente de brincadeiras de cosquinha, pique-pega e bonecas, como no episódio 1.

Além do interesse comum em objetos/brinquedos, nas entrevistas com os adultos também apareceu com bastante frequência o interesse comum nas brincadeiras e a imaginação moral. O interesse em comum nas brincadeiras foi visto pela pesquisadora principalmente nos momentos de interações de cosquinha, pique-pega e brincar com as bonecas. Ter interesses parecidos foi também encontrado por Petrina *et al.* (2014) e Adams e Quinones (2020) como características da amizade. Já a imaginação moral, foi dito pelos entrevistados e visto pela pesquisadora também, no sentido de uma relação afetiva, ter cuidado, abraçar e pedir abraço. Tais demonstrações de afeto são algo recíproco entre elas.

As características da Sky que podem dificultar em ampliar suas relações de amizade, que apareceram nas entrevistas, nos episódios e nas observações da pesquisadora incluem as diferentes formas de comunicação, como visto em Daugherty (2019) e (Valle e Ribas, 2021). Porém, a Sky se comunica de maneira oral com a Hinata, com maior clareza, frequência e usando menos frases em terceira pessoa, diferente do que acontece nas tentativas de interação com a Poliana no episódio 2.

Essa comunicação facilitada com a Hinata, conseqüentemente, faz com que ela não use de agressividade para se comunicar com ela. Fato que com outras crianças que ela também gosta, mas não consegue usar da comunicação oral, como a Cinderela, por exemplo, ela acaba puxando os brinquedos, apertando e batendo, como foi dito na entrevista com a estagiária e com os pais, e também observado no episódio 2 e em Daugherty (2019) como uma maneira não esperada de se comunicar. Seguindo o assunto sobre a comunicação, a Sky também tem dificuldades de iniciar um convite para brincar oralmente,

consegue fazer isso, mas não com razoável frequência, como também visto nos dois episódios videogravados e em Daughrity (2019) e Rodríguez-Medina *et al.* (2018).

Ao invés da comunicação oral, foi visto nas entrevistas, nos episódios e na observação da pesquisadora que ela fala sobre coisas da rotina que ela tem interesse, porém usando o nome dos amigos em terceira pessoa, ou muitas vezes ela se aproxima e olha para aquilo que a pessoa de preferência está fazendo, maneiras de se comunicar não convencionais, porém existentes (Valle e Ribas, 2021). Importante destacar que a comunicação oral não é a única forma de ter uma brincadeira cooperativa (Adams & Quinones, 2020). Os pais da Sky disseram sobre ser importante a mediação para ela convidar outra criança para brincar ou para essa criança a convidar para brincar, contudo, quando se trata da relação dela com a Hinata, não tão necessária a mediação para o convite para brincar, pois a Hinata a todo momento tenta iniciar uma brincadeira com ela, como no episódio 1. A dificuldade de iniciar a interação foi observada em Daughrity (2019) como algo que atrapalha as interações de amizade.

Além disso, a Sky possui um tempo de concentração curto, segundo os entrevistados, o que pode acarretar em ela querer trocar de brincadeira, se levantar da roda da brincadeira, o que pode também justificar ela pedir para a Hinata parar de fazer a mesma brincadeira no episódio 1. Ainda, a Sky tem uma tendência a querer fazer coisas que não podem, ter comportamentos desafiadores com os professores, de regras, o que pode fazer as crianças não se aproximarem dela, por verem que os adultos estão brigando com ela, visto apenas pela pesquisadora em outros momentos de observação anotados em diário de campo, e também em Daughrity (2019) como não seguir regras sociais.

Já as características da Sky que facilitam as interações dela e o desenvolvimento de amizades inclui ela repetir brincadeiras que já fizeram com ela com as crianças que gosta, por exemplo a cosquinha, sair correndo e olhando para o outro pegá-la iniciando a

brincadeira de pique e pega, como visto pela pesquisadora e no episódio 1. Repetir brincadeiras é pontuado por Adams e Quinones (2020) como um caminho favorável para o desenvolvimento de amizades.

A Sky tem uma característica de tentar valorizar suas relações com trocas carinhosas espontâneas através de abraços, exemplificado no episódio 1 com a Hinata. Sobre os abraços, os pais da Sky pontuaram que ela não abraça qualquer pessoa, apenas os preferidos, o que pode ser visto como uma maneira de valorizar a relação e parte da imaginação moral Adams e Quinones (2020). Ainda, a pesquisadora a observou em outros momentos ela andando de mãos dadas, e as educadoras pontuaram que ela gostava de ajudar as crianças preferidas em algo da rotina escolar, o que também se refere à imaginação moral. Por fim, os momentos de brincadeira com auxílio de brinquedos/objetos facilitam para ela iniciar interações, como pontuado nas falas das entrevistas, pela pesquisadora e no episódio 2.

Algumas características e habilidades das crianças foram destacadas pelos entrevistados que facilitam a amizade com a Sky. Elas são: ter iniciativa de convidar para brincar, tentar e saber se aproximar e conversar mais com ela, ser paciente e compreender os comportamentos dela, ser uma criança extrovertida e com brincadeiras divertidas, ser carinhosa e empática, por fim, ser comunicativa. Percebe-se que são características que a Hinata possui. Da mesma forma que com o Flash e o Steve, a maioria das características da Sky que poderiam impactar negativamente a amizade dela com a Hinata não impactam. Por exemplo, a Hinata tem bastante iniciativa de buscar para brincar, exemplificado no episódio 1, e já sabe que tipo de brincadeira a Sky gosta, que ela ri, e insiste nessas brincadeiras.

Essas interações funcionam na maioria das vezes, mesmo que por um tempo fique sem resposta da Sky, gestualmente e oralmente, sobre suas ações, mostrando a paciência e resiliência da Hinata. No entanto, a insistência em algumas brincadeiras, a depender do dia,

deixa a Sky desinteressada no contato com a Hinata, como também pode ser visto no episódio 1, por querer brincar de outras coisas, provavelmente mais imaginativas, e se aproxima de outras crianças que têm esse tipo de brincadeira. Poderia favorecer a amizade da Sky e da Hinata se houvessem momentos de brincadeira imaginativa, pois além de ser um interesse da Sky, é uma brincadeira que possibilita se envolver afetivamente com o outro e ter um sentimento de pertencimento ao identificarem o interesse do outro mutuamente na brincadeira (Adams & Quinones, 2020).

Ainda sobre as habilidades da Hinata, o fato de Sky não bater na Hinata e da Hinata relatar que quando a Sky ficava nervosa ela brincava com ela, demonstrava certa habilidade da Hinata em lidar com momentos conflituosos da Sky. Apesar de no episódio 2 Hinata não dar continuidade na brincadeira com a Sky, a maneira que ela se comunicava era carinhosa e acolhedora. Sobre Hinata ser uma pessoa carinhosa, cuidadosa e protetora, foi muito pontuado pelas educadoras e visto nos dois episódios, além das observações pela pesquisadora. Da mesma forma com Steve e Flash, a brincadeira também foi o principal caminho favorecedor a amizade da Sky e da Hinata (Adams & Quinones, 2020 e Merizio & Rossetti, 2017), no entanto, com um destaque também para interações carinhosas, acolhedoras, cuidadoras, que se referem ao desenvolvimento da imaginação moral.

### **Características Comuns entre Flash e Hinata**

Algumas características em comum do Flash e da Hinata que se destacaram e acredita-se ter sido essencial para a construção e manutenção da amizade deles com o Steve e a Sky, respectivamente. As características seriam: (1) serem pacientes, conseguirem esperar o tempo do outro de falar, fazer algo, até mesmo o tempo de ficar só; (2) insistem em uma brincadeira, apesar de não ter muita resposta do amigo inicialmente, e depois conseguem uma colaboração ou negociação; (3) quando insistem em algo e mesmo assim não foi

possível brincar juntos, conseguem se afastar, respeitar o espaço do outro com compreensão e brincar com outras crianças do que querem; (4) são resilientes, nas brincadeiras de esforço físico, como correr, o Steve e a Sky gostam mas se cansam e param, muitas vezes no meio da brincadeira e sem se comunicar oralmente, e o Flash e a Hinata percebem e não os ignoram, se aproximam, esperam, oferecem ajuda, além de serem resilientes na espera durante a interação da resposta do(a) amigo(a) quando este(a) se distrai ou não responde; (5) eles têm uma boa comunicação oral e também conseguem encontrar mecanismos para se comunicarem com o Steve e a Sky, necessitando de pouco apoio das educadoras; (6) são crianças que possuem interesses em comum com a criança amiga; (7) convidam o(a) amigo(a) para brincar mesmo que não receba esse convite com a mesma frequência; e (8) não são crianças que falam coisas desagradáveis com a outra, mesmo quando se chateiam, lidam bem com suas emoções.

Dentre as características das relações de amizade analisadas, percebe-se que de maneira similar com Petrina *et al.*, (2014), as crianças eram de idade e sexo semelhantes, possuíam interesses parecidos e não viam os amigos fora da escola. A repetição das brincadeiras (Adams & Quinones, 2020) também foi encontrada como uma característica da amizade. Ainda, a comunicação utilizada nem sempre era de maneira convencional, utilizando muito dos recursos de aproximação, observação das outras crianças e do uso do brinquedo/objeto por elas, como encontrado em (Valle e Ribas, 2021) principalmente nos momentos para iniciar as interações.

Características típicas do TEA como ter dificuldade com toques físicos, habilidades comunicacionais e sociais, flexibilidade cognitiva, interesses restritos e uso de regras na brincadeira não eram vistas como dificuldades na relação entre amigos do estudo. Quando as crianças com TEA estavam com os amigos elas se comportavam de maneira diferente do

que com outras crianças. Significa dizer que entre amigos essas dificuldades não apareciam, mas surgiam em interações com outras crianças.

### **Reconstrução do Conceito de Amizade**

Sobre as características da amizade de crianças neurotípicas, as “trocas arriscadas, brincadeiras colaborativas e repetitivas, antecipação, negociação e trocas afetivas dentro das brincadeiras contribuíram para a interação social e caminhos para a amizade” (Adams & Quinones, 2020, p. 168, tradução nossa)<sup>8</sup>. No entanto, como visto na revisão sistemática de literatura, apesar do estudo sobre amizade e amizade infantil ser vasto, não se pode dizer o mesmo quando se trata de pesquisas com crianças com TEA, até mesmo para outros transtornos e/ou deficiências.

Ainda assim, quando feitos estudos para esse público há problemas metodológicos envolvidos, como: (1) em não investigar os relatos e vivências das próprias pessoas com autismo (Valle e Ribas, 2021), dando maior ênfase nas perspectivas dos pais, dos educadores, ou do pesquisador; (2) escassez em estudos que priorizem a observação no ambiente natural das crianças (Petrina *et al.*, 2014 & Rodríguez-Medina *et al.*, 2018); (3) os estudos que fazem análise sobre a amizade das crianças com TEA partem do conceito de amizade criado a partir de padrões neurotípicos, podendo enviesar a realidade de compreensão desse fenômeno entre pessoas neurodivergentes. Diante desses fatores, Rodríguez-Medina *et al.* (2018) pontuam que então não é possível compreender ainda o que seria a amizade para as crianças com autismo.

Portanto, sabendo da importância de se aprofundar no tema através de uma metodologia adequada, na qual considere diferentes perspectivas da criança com TEA, da criança amiga, das educadoras, dos pais, da pesquisadora e do que já existia na literatura

---

<sup>8</sup> “*From our analyses, We found that risky exchanges, collaborative and repetitive play, anticipation, negotiation and affective exchanges within play all contributed to social interaction and pathways to friendship*”.

sobre amizade, seguindo a recomendação de Petrina *et al.* (2014), foi feita uma investigação e uma proposta para repensar o conceito de amizade, através de definições operacionais e mais descritivas e explicativas. Tal conceito sobre a amizade na primeira infância precisa ser compreendido como um conceito possível para esse momento do desenvolvimento e que pode mudar ao longo do curso de vida.

As categorias e subcategorias encontradas em Adams e Quinones (2020), utilizadas como a base da nomenclatura, foram bastante úteis para a investigação da amizade, pois foram também observadas nas outras fontes de informação, apesar de precisarem de adaptações na descrição para atender as particularidades da amizade de uma criança com autismo e também terem sido acrescentadas duas subcategorias não mencionadas pelas autoras.

Ao analisar as descrições das subcategorias encontradas a partir de cada fonte de informação, bem como as características das relações de amizade de Steve e da Sky e as considerações feitas sobre o relato dos participantes e pela pesquisadora, percebe-se que a amizade de crianças com autismo não se restringe ao que já foi citado na literatura, pois se trata de uma relação com características qualitativamente diferentes. Tais subcategorias são: repetição nas brincadeiras, interesses em comum, imaginação moral, trocas arriscadas, habilidades verbais, habilidades sociais e identificação. Portanto, considerando todas as fontes de informação e análises do estudo e as indicações de Petrina *et al.*, (2014), serão distinguidos os termos conceituais e operacionais da definição de amizade com crianças com autismo.

Neste estudo estamos propondo que, em termos conceituais, a amizade de crianças com autismo se caracteriza por: interações afetivas frequentes entre crianças que se nomeiam como amigos (ou demonstram uma preferência a mais por essa criança) e se identificam, que se manifestam principalmente através da preferência de estar com o outro,

de brincadeiras e conversas de interesses em comum e que se repetem (com maior frequência do que a criança com autismo mais gosta ou cria), que são facilitadas através de objetos/brinquedos e momentos de interação livre, com valorização da relação com o outro e com demonstração de afeto. Faz parte também da amizade a condição de sentir saudades e falta do amigo quando não está perto, ter facilidade com o tipo de acesso de toque um do outro, ter trocas arriscadas, ter maior facilidade e fluidez na comunicação entre amigos (uso da linguagem verbal e não verbal para iniciar e manter brincadeiras e conversas), e durante a interação fazer uso das habilidades sociais que possuem.

Já os termos operacionais da amizade de crianças com autismo são: interações afetivas frequentes entre amigos; nomear como amigo; brincar e/ou conversar de coisas de interesses em comum repetidas vezes (principalmente do que a criança com autismo mais gosta ou cria); ter características físicas, nome, objetos/brinquedos, estilos, jeitos e gostos parecidos, principalmente não sendo agitado e barulhento, sendo cuidadoso e carinhoso; valorizar a relação tendo flexibilidade nas regras da brincadeira, empatia, cuidado, perguntar se quer brincar, não falar coisas que o amigo não gosta, ajudar em algo que precise, emprestar coisas, elogiar a pessoa e suas produções, insistir na interação sem desistir na primeira dificuldade; demonstrar afeto com abraços, beijos, compreensão, carinho, proatividade, carisma, proteção, cuidado, aceitar a pessoa do jeito que é, respeito pelos momentos que a criança quer ficar só; tocar o amigo fisicamente mais que outras crianças; comentar sobre a criança amiga para a família (pode ser através das brincadeiras ou de forma não convencional), ter trocas arriscadas sem agressividade e com maior autorregulação (dizer à criança que ela não está fazendo a brincadeira corretamente, insistir em uma brincadeira quando o outro não está correspondendo, se afastar de uma situação); se comunicar (verbalmente ou não verbalmente) de maneira que durante a interação colabore e/ou negocie, demonstre que algo não está a agradando e comunique seus desejos,

lidere e/ou guie a brincadeira, participe da construção ou manutenção da interação e/ou brincadeira; além de usar habilidades sociais como de ser resiliente e lidar com a frustração de um jeito saudável para a relação, resolver conflitos, seguir as regras de um jogo/brincadeira e as flexibilizar quando necessário para as pessoas de preferência continuarem brincando juntas e interessadas, passar o tempo que conseguir em atividades/brincadeiras de maneira atenta e conjunta e depois se afastar, conseguindo lidar com suas emoções; mostrar empatia, carinho, cuidado; emprestar brinquedos/objetos.

Além de repensar o conceito de amizade, foi percebido ao longo do curso da pesquisa que alguns fatores favoreceram o desenvolvimento da relação de amizade. Serão destacados alguns fatores encontrados a partir da relação do Steve e Sky com seus amigos: interagir melhor com menos crianças por vez; durante as interações estar em um local não barulhento e com crianças que não falam tão alto e não são muito agitadas; ter apoio para conseguir ter uma comunicação efetiva quando esta é atrapalhada por alguma ansiedade social ou dificuldade com compreensão literal e subjetiva; estar inserido em grupos com crianças com jeitos parecidos de ser; mediação com para flexibilidades cognitivas e aceitar novas regras e jeitos de brincar; auxílio para iniciar interações (mediador ou criança amiga que faça esse papel); estar em um ambiente que destaque e valorize o potencial e o que cada criança tem de bom, entendendo as diferenças; ter momentos de brincadeira livre e que estimule a criatividade e imaginação, o que também favorece trocas que desenvolvem afetividade, pertencimento e imaginação moral; ter momentos de brincadeira que não demandem um tempo de concentração prolongado, que possam ser repetidas e por vezes tenham brinquedos/objetos envolvidos.

É importante destacar que a amizade não está sendo entendida neste estudo como parte de uma habilidade social, mas sim como um tipo de relação existente entre pessoas. As habilidades sociais são competências utilizadas na interação com o outro para se ter uma

relação saudável. Foi percebido que através de uma relação de amizade há a possibilidade do desenvolvimento e uso de habilidades sociais que não eram vistas em outros tipos de relacionamentos com outras pessoas, como foi citado anteriormente.

### **Identificar e Analisar como o Ambiente Escolar Influencia o Processo de Desenvolvimento e Manutenção de uma Relação de Amizade**

Como prevê a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança é influenciado pela interação de fatores biológicos, orgânicos, sociais, culturais e históricos, sendo o desenvolvimento cultural o meio indireto para compensar o que em vias diretas não foi possível em crianças com transtornos e/ou deficiências Vigotski (2011). Somado a essa ideia, a escola é considerada a segunda unidade social que as crianças frequentam tendo possibilidades de trocas com pares (Garcia, 2005, Ribas, 2021 e Ricardo & Rossetti, 2012), e, portanto, um dos principais meios de trocas culturais, se tornando um ambiente no qual é necessário promover a inclusão de todos.

A partir da análise dos resultados deste estudo, conclui-se que, para a Sky e Steve, o ambiente escolar é um meio social de extrema importância para o desenvolvimento de suas amizades, como também visto em Garcia (2005). Durante a conversação com eles, foram apenas evidenciados nomes de amigos que eram da escola. Apesar dos pais de ambas as crianças citarem que eles eram amigos também de uma criança fora da escola, a maior parte dos amigos identificados por eles também foram da escola. Ainda, no relato dos pais da Sky no tema 1 dos trechos da entrevista, foi possível perceber que ao longo da vida da Sky as crianças que ela dava nome para as bonecas, e os pais acreditavam serem amigas dela, foram da escola. O interessante é que duas dessas meninas que eram consideradas amigas da Sky da escola antiga, ela teve contato fora da escola indo na casa uma da outra.

A família da Sky e Steve mencionaram diversas vezes em suas falas sobre a importância do contato fora da escola para fortalecer o vínculo e manter a amizade. Por esse motivo, eles também relataram fazer um esforço para estimular o ciclo social das crianças fora da escola, convidando amigos para irem a suas casas e indo na casa de pessoas que possuem crianças. No entanto, as educadoras disseram que esses convites de ir dormir na casa de um amigo, ou fazer um passeio com eles, não acontecia para o Steve e Sky, como acontecia com outras crianças da turma. Informações que vão ao acordo com os achados de Petrina *et al.* (2014) sobre crianças com autismo verem com menos frequência amigos fora da escola.

Percebe-se então, que não há oportunidades para transpor essas amizades para fora da escola, esse esforço parece ser unilateral vindo exclusivo das famílias das crianças com TEA, e, além de não acontecerem esses convites de contato com os amigos fora da escola, não existem muitos encontros promovidos pela escola que favoreçam a aproximação entre os pais. Essa distância entre as famílias das crianças da mesma turma acaba gerando um sentimento de falta de comunidade, como dito pelos pais do Steve no tema 6 nos trechos da entrevista. É importante destacar que a pandemia do *covid-19* pode ter influenciado a ausência ou poucas interações entre famílias oportunizadas pela escola. No entanto, o Steve estudava nessa escola há anos, antes da pandemia, o que fez o relato dos pais do Steve não ter sido baseado apenas nessa época.

Dessa forma, há uma importância ainda maior em pensar e promover práticas nas quais a amizade seja promovida dentro da escola para as crianças com autismo, pois é o local no qual a maior parte das interações de amizade delas ocorre, que proporciona diversos benefícios para o desenvolvimento humano social, cognitivo e emocional, sendo também um direito das crianças fazer parte de uma sociedade democrática e igualitária (Ricardo e Rossetti, 2012; Garcia, 2005). A Lei Berenice Piana Nº 12.764 e a Lei Brasileira de Inclusão

da Pessoa com Deficiência, promovem a inclusão garantindo direitos que consideram fatores biopsicossociais e o exercício da cidadania. Portanto, pensando nos direitos das crianças com autismo, que inclui proporcionar caminhos para a amizade se iniciar e se manter, os resultados obtidos neste estudo direcionam para pensar práticas que podem facilitar o desenvolvimento de tais relações na escola.

Para praticar a inclusão de maneira que inclua a amizade de todas as crianças, é necessário primeiramente compreender de fato o que caracteriza amizade para crianças com desenvolvimento neurotípico e com desenvolvimento neurodiverso. Tendo em vista a nova proposta de conceito de amizade apresentada no presente estudo, é importante que o planejamento por parte da equipe diretiva da escola considere tais concepções, ao organizar eventos escolares, capacitação profissional, temas trabalhados com as crianças, escolhas de momentos de mediação pelos profissionais, e quaisquer outras práticas escolares que favoreçam a inclusão.

Sobre a dificuldade que as famílias e as crianças com autismo encontram em transpor a relação afetiva construída na escola com outra criança para um espaço não escolar, sugere-se que sejam pensadas práticas que promovam a comunidade escolar, como prevê a Declaração de Salamanca. Segundo Daughrity (2019), para o desenvolvimento das amizades das crianças é essencial a conexão entre os pais. Para isso, é importante a participação das crianças e das famílias de maneira mais ativa na escola, fortalecendo o vínculo entre eles e oportunizando interações para crianças e sentimento de apoio para os pais Daughrity (2019). Além disso, a participação ativa precisa incluir os pais para opinarem no planejamento de práticas que promovam a inclusão que considere a particularidade de cada criança.

Outra intervenção interessante seria estimular e valorizar ainda mais os momentos identificados como propícios para o desenvolvimento de amizades, que assim como em Merizio e Rossetti (2017) e Adams e Quinones (2020), a brincadeira foi o caminho que mais

favoreceu a sua formação e manutenção. Foi relatado pelas crianças que elas consideraram as brincadeiras no parque e gramado com brinquedoteca como mais favoráveis para fazer amizades, em contrapartida, as educadoras destacaram mais a importância de trazer objetos que despertam interesse nos colegas como algo facilitador para as interações e desenvolvimento de amizade. No entanto, diferente do que foi encontrado em Adams e Quinones (2020), a brincadeira livre de mediação de adultos nem sempre foi a mais favorável para o desenvolvimento das amizades das crianças com autismo, esse aspecto será mais bem discutido na subseção seguinte.

Considerar as particularidades de cada criança com autismo pode influenciar na efetividade das práticas inclusivas para elas. Foram analisadas algumas diferenças entre o Steve e a Sky, por exemplo, tanto no sentido de auxiliar em desenvolver algumas habilidades que podem favorecer suas amizades, quanto em evidenciar no que possuem de melhor, potencializar tais características, ocasionando em identificação e admiração de uma criança com a outra.

No que compete ao planejamento e organização do ambiente escolar, para Steve, facilitaria o desenvolvimento de amizades os momentos propiciados pela a escola em que ele interaja com menos crianças por vez e sem muito barulho, também proporcionar momentos para ele estimular e ser visto pelos outros pela sua liderança, criatividade e temas de interesse. Já Sky, se favoreceria do auxílio para iniciar e manter algumas brincadeiras e ter momentos mais estruturados de brincadeiras com propostas já pré definidas - pelo menos em partes - e com uma duração mais curta de tempo, por conta do seu tempo de concentração curto. Para evidenciar seus pontos de destaque, é importante o planejamento de algo que mostre suas trocas afetivas, propor brincadeiras em grupo a partir do seu jeito de brincar e propiciar mais brincadeiras com objetos/brinquedos.

Ademais, segundo Adams e Quinones (2020), é interessante que as escolas possuam práticas pedagógicas de relacionamento educador-criança que seja mais orientada e construída, com estímulo da relação criança-criança, para que sejam geradas mais oportunidades para o desenvolvimento de relações de amizade. O que foi diferente do observado e anotado em diário de pesquisa pela pesquisadora, bem como gravadas em vídeo, mas não mencionadas neste estudo por não fazer parte de um objetivo principal. Tais práticas evidenciam mais uma relação de professor-criança de modo instrutivo.

Conforme visto no diário de campo da pesquisadora, Sky consegue se autorregular mais durante as aulas quando está perto das colegas que gosta, nesses momentos ela desafia menos as educadoras, segue mais a orientação da escola no geral se compromete mais com a atividade, assim como são geradas mais oportunidades de comunicação entre ela e as colegas, mesmo ao realizar atividades diferentes por ser adaptada a ela muitas vezes.

Dessa maneira, por conseguir se autorregular melhor, analisar minuciosamente o melhor lugar para a Sky sentar em sala de aula pode favorecer o seu rendimento escolar e a imagem positiva dela a ser vista pelos colegas de turma. Já o Steve, se engaja mais fortemente com o conteúdo da aula e não tanto com as interações ao redor, porém, em momentos livres na aula em que é permitido ter trocas verbais sem ser chamada atenção, ele muitas vezes não compartilha o que está pensando com os colegas, tem falas mais sozinhas.

Ainda, os colegas de turma também não o procuraram para comunicar algo nesses momentos, ele ficava mais isolado. Poderia facilitar essa troca caso estivesse sentado perto de colegas de preferência, o que não era o caso também, assim como poderia até aumentar o rendimento acadêmico dele. Porém, o local de sentar em sala de aula precisa ser mais bem estudado e não foi um objetivo desse estudo.

### **Identificar e Analisar como as Mediações dos Educadores, dos Pais e/ou de outras Crianças, Podem Favorecer ou Dificultar o Processo de Desenvolvimento e Manutenção de uma Relação de Amizade**

Como visto anteriormente, para a Teoria Histórico-Cultural, os contextos sociais e culturais são a fonte para o desenvolvimento de todas as pessoas (Adams & Quinones, 2020), bem como as mediações que recebe do outro de maneira a auxiliar as significações que o indivíduo irá fazer sobre o ambiente externo.

Dentre os fatores de como o ambiente escolar pode propiciar o desenvolvimento e manutenção de uma relação de amizade - para de fato promover a inclusão - a mediação dos educadores recebeu grande destaque de Adams e Quinones (2020), pelos entrevistados da pesquisa, bem como foi considerado pela pesquisadora como parte essencial do processo de inclusão.

É importante destacar que a mediação discutida nesse estudo visa favorecer o desenvolvimento e/ou manutenção de uma amizade, o que implica em auxiliar todas as crianças envolvidas, não apenas as com autismo. Dessa forma, o mediador precisa compreender o que pode estar impactando negativamente a relação e propor caminhos alternativos considerando a diversidade humana e particularidades de cada relação.

A partir do relato das crianças, foi constatado que a maioria não quer ou não precisa de ajuda para fazer amigos, porém o Steve e a Cinderela pontuaram sobre a mediação do adulto ser importante para resolução de conflitos e ajudar a conversar e iniciar amizades com crianças que não são amigas. De maneira semelhante, essas mediações apareceram com bastante frequência nas falas das educadoras e dos pais como uma função similar entre eles para auxiliar no processo de desenvolvimento e manutenção da amizade.

Segundo eles, é importante mediar as interações e agir como pessoa de referência para as crianças se espelharem. As respostas sobre a mediação feita apenas pelas educadoras

foram em torno de mediar para que crianças brinquem junta, conhecer novas crianças e ter oportunidade de fazer novas amizades. A mediação em momentos de interações sociais é muito importante porque pode afetar a maneira como a criança aprende e se desenvolve Adams e Quinones (2020).

No entanto, nos quatro episódios descritos neste estudo não houve mediação por parte de nenhuma educadora, nem de outra criança, nas interações das crianças foco da pesquisa. As intervenções comuns tanto da estagiária responsável por ficar com Sky, quanto das outras educadoras da escola, são mais de cunho orientativo e restrito dizendo o que não pode fazer com o(a) colega, para ir brincar com as crianças ou pegar um brinquedo, como visto no episódio 2 da Sky.

Como exceção, a pesquisadora observou e anotou em diário de pesquisa alguns momentos de mediação da professora auxiliar 1 na qual ela ajudou as crianças a expressarem seus sentimentos uma para a outra, bem como a se comunicar no sentido de repetir algo que Sky falou baixo em grupo para os colegas ouvirem e isso ajudar a dar continuidade na brincadeira.

A partir do que foi visto nos episódios e observado pela pesquisadora, sugere-se que as mediações feitas pelos adultos durante as interações das crianças, que favoreçam o desenvolvimento das amizades, sejam voltadas principalmente para ajudar se comunicar (através de linguagens verbais ou não e compreensão literal e subjetiva dos fatos), auxiliar com as flexibilidades cognitivas em regras e outros jeitos de brincar, negociações e aceitar novas regras e jeitos de brincar; auxílio para iniciar interações e, por vezes, brincar ou pensar em alternativas de brincadeira que favoreçam a criança com autismo a exercer um papel e que não exijam tempo de concentração prolongado; e estimular a criatividade e imaginação durante as brincadeiras.

Steve também se beneficiaria de uma mediação para ao se comunicar com as crianças conseguir interromper menos e se mostrar mais atento. Já Sky, a pessoa mediadora pode ajudar a controlar seus impulsos, e as crianças ao seu redor perceberem os seus gatilhos da outra e lidarem com isso.

Outro ponto bastante frequente nas respostas dos adultos entrevistados e que consideravam funções similares para eles no papel de promoção da amizade das crianças, foi o de proporcionar o encontro com outras crianças, tanto no sentido dos pais estimularem o convívio de crianças na sua própria casa e irem à casa que tenha outras crianças, quanto no sentido deles e das educadoras de orientarem que uma criança chame a outra para brincar.

Algo que foi bastante falado pelas educadoras que é importante dos pais realizarem, na visão delas, é conversar com os filhos para terem informações sobre as particularidades das crianças neurodivergentes, para auxiliar a lidar com frustrações e conflitos, além de terem cuidado e carinho com o outro. Para isso, segundo as educadoras, seria importante que os pais fossem exemplos para os filhos em comportamentos e falas.

Outros pontos que apareceram nas entrevistas que seriam de papel de todos os adultos foram o de enaltecer e mostrar para outras crianças o que a criança com autismo tem de melhor, para que ela seja vista de uma maneira positiva, além de explicar que todas as crianças demandam atenção - mesmo que sendo atenções diferentes - para que as crianças sintam necessidade de acolher e aproximar de forma natural.

Sobre promover interações autênticas e naturais, Finke (2016) encontrou em seu estudo que é importante que as interações entre crianças não dependam de uma mediação de um adulto sempre. Segundo Adams e Quinones (2020) a exploração livre é um dos principais momentos para jogos imaginários, ainda, favorece que as crianças aprendam ainda mais sobre valores e atitudes quando os adultos não estão ao lado.

Para favorecer essas interações, segundo Finke (2016), seria interessante proporcionar momentos que tenham materiais disponíveis com facilidade e que sejam de interesse para a criança com TEA e sem TEA. Nesta dissertação foi encontrado que brinquedos/objetos auxiliam que interações e brincadeiras aconteçam de maneira mais espontânea pelas crianças por conta do interesse em comum.

Ainda, nesses momentos é importante que possam participar pessoas com diferentes habilidades, e, junto com os outros fatores, isso favorece a manutenção da amizade Finke (2016). De acordo com os pais do Steve e da Sky, o auxílio do adulto é importante para auxiliar a atividade do grupo a se implementar e, quando as crianças não precisarem de tanta ajuda, se afastarem. Acredita-se que pelas particularidades das relações analisadas, essa mediação é extremamente importante para a ampliação das relações de amizade e potencializar as já existentes, pois entre amigos há menos necessidade de mediação.

Tendo em vista a reformulação sobre a amizade que considere as experiências das crianças com autismo e da sua rede de apoio aqui discutidas, é importante que esse adulto compreenda as características da amizade para que possa entender qual o seu papel para proporcionar que tais momentos aconteçam. É interessante que o adulto propicie, favoreça e valorize os momentos que há “Repetição nas brincadeiras”, com crianças brincando com maior frequência uma com a outra e das mesmas coisas de interesses em comum, bem como os de “Interesse em comum”, ter interesses parecidos de brincadeira, brinquedos/objetos e assuntos de conversas.

Foi bastante dito pelas educadoras sobre o objeto/brinquedo facilitar as interações de amizade por conta do interesse em comum das crianças, no entanto, segundo Ribas (2021), o brinquedo é um intercessor e a mediação é o fator principal durante essa brincadeira, para proporcionar significações e ressignificações tanto dos objetos utilizados quanto de algo relacional e de ações.

Similar aos interesses em comum, para estimular a “Identificação” o papel do adulto seria proporcionar momentos de aproximação de crianças com características físicas, nome, objetos/brinquedos, estilos, jeitos e gostos parecidos. Já para realizar uma prática que favoreça a “Imaginação moral” da amizade, a pessoa mediadora precisa auxiliar a criança com as suas emoções e a das outras pessoas, para percebê-las e ter ações conscientes a partir delas Vadeboncoeur *et al.*, (2016), o que para uma criança com autismo pode ser um auxílio bem importante.

Para a amizade de crianças com autismo, foi encontrado que é importante estimular a valorização da relação com a outra criança de maneira que ela se aproxime, nomeie o amigo de amigo, converse e brinque de interesses em comum, aceite novas regras na brincadeira, elogie a pessoa e evite falar coisas que a magoe, insistir na interação sendo resiliente, demonstre afetos positivos, seja cuidadoso, aceite a pessoa como ela é. Dessa forma, estimular a criança a pensar criticamente, se colocar no lugar do outro, estimula a imaginação moral Vadeboncoeur *et al.*, (2016), para que a criança demonstre um futuro desejável com a outra e saber o que fazer para que ele ocorra (Adams & Quinones, 2020).

Sobre as “Trocadas Arriscadas”, seria compreender e aceitar os momentos entre as crianças que elas irão conversar e brincar de maneira que bote em risco a confiança, reciprocidade, empatia e compreensão (Adams & Quinones, 2020). De maneira semelhante, é necessário compreender as diferentes formas de expressão de “Habilidades verbais” e “Habilidades sociais”, mediando quando necessário. Crianças com autismo parecem interagir melhor com menos crianças por vez, em locais e com pessoas não barulhentas e não agitadas e que sejam parecidas com seu jeito de ser.

No entanto, a amizade é um fenômeno complexo, principalmente a amizade de pessoas com autismo que por estar sendo discutida e estudada recentemente. Entender qual é o papel do adulto que favorece esse tipo de relação não é algo simples por exigir

conhecimento e/ou experiência. Considerando as particularidades de ser uma criança com autismo, as pessoas mediadoras dessas crianças precisam se aproximar de sua realidade e jeito de ser e pensar, estar atentas às diferentes formas de comunicação e interação para conseguir ser coerente e eficiente em tais mediações visando o desenvolvimento biopsicossocial (Valle e Ribas, 2021). Portanto, a disseminação de informação e capacitação pessoal e profissional sobre o assunto é importantíssima para promover a inclusão social e escolar das pessoas com autismo, respeitando seus direitos.

A proposta de formação continuada para os educadores já foi amplamente discutida na literatura como importante para o desenvolvimento de práticas que atendam às necessidades de cada estudante, como visto em Ferreira e Toman (2020). A concepção de formação continuada de Ferreira e Toman (2020) prevê que esse espaço seja para trocas entre professores, possibilitando uma reflexão e questionamentos sobre suas práticas, assim seria possível transformar a realidade das escolas.

No entanto, apesar de não ter sido identificado nos resultados do presente estudo, na literatura já se afirma sobre para os educadores conseguirem acolher seus estudantes, é importante que encontrem um lugar de apoio e acolhimento para eles também, dentro da escola, um espaço para compartilhar seus sentimentos, pensamentos e receber apoio (Lima, 2019). A atuação do profissional da educação promovendo o desenvolvimento e manutenção da amizade exige uma sensibilidade para reconhecer as emoções, comportamentos e intenções das crianças, bem como uma postura ativa para facilitar as interações através do apoio emocional, observações e do conhecimento sobre brincadeiras de pares (Adams e Quinones, 2020).

Para isso, é necessário que o educador esteja bem no seu espaço de trabalho emocionalmente, pois não é possível realizar um acolhimento adequado sem se sentir da mesma maneira. Da mesma forma, para os pais conseguirem se sentir à vontade para

convidar colegas das crianças para irem a suas casas, ou fazer passeios com eles fora do ambiente escolar, é necessário que eles sintam e recebam acolhimento das outras famílias.

### **Limitações do Estudo**

As limitações metodológicas do estudo implicam diretamente nas conclusões e é necessário analisá-las. O fato de ter apenas uma pesquisadora filmando restringiu as oportunidades de videograções e, conseqüentemente, menos episódios significativos disponíveis para serem minuciosamente analisados. Seria mais produtivo ter duas pessoas para gravar o momento de início e fim das brincadeiras das duas crianças foco desta pesquisa, já que pertenciam a mesma turma.

Foi desfavorável não ter tido oportunidade de realizar a conversação com Lol, que foi mencionada pelo Steve como amiga. No entanto, a família dela não autorizou e não assinou os termos para a realização desse procedimento, além de não ter sido mencionado pelas educadoras como possibilidade de amizade, e nem visto proximidade entre eles pela pesquisadora. Seria importante analisar a opinião dela sobre a relação com os seus possíveis amigos e se o Steve estaria entre as suas escolhas, pois ela poderia apresentar as características dessa relação.

Entende-se que há uma problemática envolvida ao tentar generalizar os resultados desse estudo para todo o grupo de pessoas com TEA. Trata-se de um espectro no qual cada um possui características singulares, necessidades de suporte diferentes que vão mudando ao longo do curso de vida. Fatores como idade, etnia e gênero podem influenciar a vivência de amizade (Azad *et al.*, 2017, Locke *et al.*, 2018 e Petrina *et al.*, 2014) e não foram analisados. No entanto, como é um campo de estudo recente, foi importante compreender mais detalhadamente os fatores envolvidos na relação de amizade de crianças com autismo e, para

atingir esse objetivo, a metodologia qualitativa de estudo de caso, com base na Teoria Fundamentada dos Dados, se mostrou adequada.

### **Breves Considerações Finais**

Ter oportunidade de investigar a relação de amizade de crianças com autismo foi uma experiência bastante representativa, especialmente, pela possibilidade de, em alguma medida, poder contribuir para ampliação das pesquisas nesse tema. Este estudo dá visibilidade à importância das relações de amizade para a criança que apresenta desenvolvimento atípico. Logo pode viabilizar uma alternativa teórica-metodológica das investigações científicas, aprimorando a conceituação sobre amizade, que inclui também as concepções e vivências das pessoas com autismo e de sua rede de apoio. Desta forma, compreendendo melhor como acontecem e se caracterizam as relações de amizade dessas crianças, foi possível pensar em direcionamentos para uma inclusão social e escolar mais efetiva para elas, garantindo o direito à diferença por exemplificar uma pluralidade de formas de ser, agir e se relacionar. A nível individual, um grande ganho para a pessoa com autismo é o de poder compreender melhor suas próprias maneiras de fazer e manter amizade, sem considerar que existe apenas um grupo de características que determinam que suas relações são consideradas de amizade, podendo gerar uma melhor aceitação de si e sentimento de pertencer a um grupo.

O referencial teórico deste trabalho tem possibilitado aprofundar na compreensão da importância de analisar o que é a amizade de crianças com autismo através de diferentes perspectivas (Adams & Quinones, 2020, Petrina et al., 2014, Petrina et al., 2016 e Rodríguez-Medina et al., 2018), em ambientes naturais de suas interações e em termos operacionais e conceituais (Petrina et al., 2014 & Rodríguez-Medina et al., 2018). Ainda, favorece no reconhecimento da importância do brincar, pois a brincadeira é o principal caminho encontrado para o reconhecimento de quem são os amigos, assim como em Merizio e

Rossetti (2017) e Valle e Ribas (2021), mas também a atividade principal para início e manutenção das amizades.

Os dados corroboram com o que foi discutido por Backer-Rogers (2018), há maneiras diferentes de se fazer e manter amigos, características atípicas que muitas vezes não são consideradas como amizade por não fazer parte do conceito padrão do que é uma amizade típica. Pode-se perceber que as três subcategorias que mais representam as características de amizade de crianças com autismo na idade entre 6 e 7 anos foram a “Repetição nas brincadeiras”, “Interesse em comum” e “Imaginação moral”. Também, foi percebido ao longo do curso da pesquisa que havia características pessoais dos amigos como facilitadoras para o desenvolvimento de amizades de crianças com autismo. As características e/ou habilidades das crianças estão diretamente implicadas nas particularidades e em como ocorrem suas relações. Ainda, foram encontrados fatores externos que favorecem o desenvolvimento da amizade, como por exemplo, interagir com menos crianças por vez, que podem ser considerados para uma melhora do ambiente e das mediações do adulto para promoverem o desenvolvimento da amizade de crianças com autismo.

Apesar de serem critérios diagnósticos do TEA, foi visto que as habilidades sociais e comunicacionais quando entre amigos eram usadas pelas crianças de forma a conseguirem manter as interações, com menos necessidade de apoio de um adulto, além de não serem consideradas deficitárias. Ao contrário de quando iam interagir com crianças que não tinham uma relação com características de amizade, a comunicação era dificultada assim como o uso de habilidades sociais como de se autorregular e de flexibilidade cognitiva eram menos vistas. Maneiras de ser e agir não convencionais (Valle & Ribas, 2021) podem estar relacionadas com a pessoa que a criança está interagindo.

A partir desta dissertação há expectativa de gerar novas inteligibilidades sobre como o ambiente escolar pode desenvolver momentos propícios para o desenvolvimento de amizades

para todas as crianças, também como os educadores e familiares podem contribuir para esse processo. Será possível também dar continuidade nas investigações sobre pessoas com autismo sem o foco no déficit, pois foi possível observar que algumas características antes vistas como dificultadoras de criar relações com o outro, como repetir brincadeiras, interesses restritos, dificuldades com habilidades comunicacionais e sociais, flexibilidade cognitiva, autorregulação, entre outros, quando estão com amigos não era algo que impedia ou atrapalhava a relação de amizade de crianças na idade dos participantes.

Avançar teoricamente nessa construção possibilitará também ampliar a compreensão sobre amizade. Como visto anteriormente, as subcategorias “Admiração/Inspiração”, “Tempo e local de amizade”, “Aumento de bem-estar e saúde mental” podem ser mais bem analisadas em futuros estudos. Nossos achados corroboram com os de Petrina et al. (2014), ao demonstrarem vieses ao se pesquisar a amizade de crianças com TEA. Por exemplo, há necessidade de haver uma amostra mais ampla, pois a maioria dos estudos investigou majoritariamente meninos, com alta capacidade intelectual e do meio para o final da infância.

Percebemos que as características pessoais favoreciam o desenvolvimento das amizades, assim como Sari *et al.* (2021) e Jones *et al.* (2017) também encontraram características que indicavam maior aceitação e rejeição e conexão social com seus pares. Além disso, será importante investigar mais a fundo a relação da criatividade e brincadeiras imaginárias auxiliarem o desenvolvimento das amizades de crianças com autismo, pois foi dito por Adam e Quinones (2020) e Vadeboncoeur et al. (2016) que são importantes para o desenvolvimento da imaginação moral que é uma característica da amizade, e encontrado neste estudo que esse tipo de brincadeira atraia a Sky e facilitava as interações do Steve. Não menos importante, indica-se a investigação das diferentes comorbidades presentes no TEA e como isso também afeta a amizade em todos os sentidos.

Seria interessante também que estudos futuros pudessem analisar a se a questão de brincar e se encontrar fora da escola é uma característica de amizade, pois foi citado pelos adultos como algo que poderia também desenvolver amizades, mas como não foi algo observado nas interações entre crianças e dito por elas, optou-se por não colocar na definição operacional da amizade de crianças com autismo, sendo mais uma característica possível de ser estudada futuramente. Também, foi anotado em diário de pesquisa que o Steve em uma conversa não revelou para o Darth Vader seu brinquedo favorito, mentiu, depois falou para a pesquisadora que não falou o brinquedo certo porque eles não são amigos. Portanto, compartilhar informações pessoais também pode ser um fator que caracteriza amizade para crianças nessa idade e que pode ser analisado melhor em estudos futuros, pois não foi neste por limitações metodológicas.

Outras sugestões para estudos futuros seriam de observar as crianças em outros contextos para além do escolar e, mesmo dentro do ambiente escolar ainda é possível aprofundar nas investigações do desenvolvimento em momentos de aulas regulares, não apenas em interações livres. Foi observado no neste estudo que durante as aulas também surgiam momentos propícios para o desenvolvimento das amizades. A pesquisadora possui as informações, mas não por questões de prioridades de acordo com o objetivo.

Por fim, a identificação de todos os amigos possíveis das crianças, e a diferenciação de amigos e melhores amigos, não foram feitas por não serem o objetivo da pesquisa. Por este motivo não foi possível analisar se as crianças com TEA possuem menos reciprocidade e proximidade que as outras crianças para todos seus amigos indicados, como visto em Petrina et al. (2014), no entanto, para as amizades escolhidas para análise havia muita reciprocidade e proximidade entre eles. Ao contrário dos resultados de Daugherty (2019), os irmãos da Sky e do Steve não foram citados em nenhum momento como pares principais nas brincadeiras, podendo também ser um fator considerado em análises futuras de amizades de crianças com

autismo. Embora essas não fossem as perspectivas principais desta pesquisa, reconhecem-se potencialidades nessa direção pelo que foi desenvolvido até o presente momento.

### Referências

- L. A. & Aquino, F. S. B. (2018). Análise das queixas escolares considerando o processo de triagem: um estudo em Clínicas-Escola de Psicologia. *Psicologia em Revista*, 24(1), 158-174. <https://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p158-174>
- 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>
- Anderson, A., Locke, J., Kretzmann, M., Kasari, C., & AIR-B Network. (2016). Social network analysis of children with autism spectrum disorder: Predictors of fragmentation and connectivity in elementary school classrooms. *Autism*, 20(6), 700-709. <https://doi.org/10.1177/1362361315603568>
- Andrighetto, A., & Gomes, F. F. R. (2020). Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei Federal n. 12.764/2012. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia*, 48(1), 339-365. <https://doi.org/10.14393/RFADIR-v48n1a2020-52277>
- 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]. Repositório Institucional.  
<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 *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação*. Alínea.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Presidência da República, Casa Civil.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Brasil. (2008). *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008* (Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art, 60).  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)
- Brasil. (2012). *Lei 12.746, de 27 de dezembro de 2012* (Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista).  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)
- 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>
- Chang, Y. C., Shih, W., & Kasari, C. (2016). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior? *Autism*, 20(1), 65-74. <https://doi.org/10.1177/1362361314567761>
- Coelho, C. M. M. (2015). Inclusão escolar. In D. A. Maciel & S. Barbato (Eds.), *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar* (2a. ed., pp. 59-75). Editora UnB.

- 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>
- Ferreira, G. C., & Toman, A. (2020). Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? *Revista Docência e Cibercultura*, 4(3), 367-386. <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.54811>
- Ferreira, J. M., & Mäkinen, M. (2017). What is Special in Special Education from the Inclusive Perspective? *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(1), 50-65. <https://doi.org/10.20489/intjecse.330091>
- 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)
- Gal, E., Lamash, L., Bauminger-Zviely, N., Zancanaro, M., & Weiss, P. L. (2016). Using multitouch collaboration technology to enhance social interaction of children with high-functioning autism. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 36(1), 46-58. <https://doi.org/10.3109/01942638.2015.1040572>
- Galvão, T. F., Pansani, T. D. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e serviços de saúde*, 24(2), 335-342. <http://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>

- 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>
- Jones, R. M., Pickles, A., & Lord, C. (2017). Evaluating the quality of peer interactions in children and adolescents with autism with the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS). *Molecular autism*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13229-017-0144-x>
- Jucá, F. P., Knoerr, F. G., & Monteschio, H. (2018). Direitos humanos e inclusão social. *Revista Juridica*, 4(53), 478-507. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7642913>
- Lavor, M. D. L. S. S., Lopes, C. N., Damaceno, M. M. D. P., Da Silva, L. A., Alves, C. G. C., Caldeira Filho, F., Menino, M. E. G., & Guedes, T. A. L. (2021). O autismo: Aspectos genéticos e seus biomarcadores: uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(1), 3274-3289. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n1-258>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology*, 6(7), 1-28. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>
- Lima, A. L. F. (2019). *Concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar: um estudo de práticas pedagógicas*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35250>
- Locke, J., Anderson, A., Frederick, L., & Kasari, C. (2018). Understanding friendship sex heterophily and relational characteristics to optimize the selection of peer models for children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(12), 4010-4018. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3662-2>
- Madureira, A. F. & Branco, A.U. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em*

*Psicologia da SBP*, 9(1), 63-75.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2001000100007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2001000100007&lng=pt&tlng=pt).

Martins, L. M. (2015). As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In S. C. Tuleski, M. Chaves, & H. Leite (Eds.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: Método e metodologia de pesquisa* (pp. 29-42). EdUEM.  
[https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As\\_aparA\\_ncias\\_enganam\\_-\\_divergencias\\_entre\\_o\\_mhd\\_e\\_as\\_abordagens\\_qualitativas.pdf](https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf)

Mascolo, M. F. (2016). Beyond Objectivity and Subjectivity: The Intersubjective Foundations of Psychological Science. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 543-554. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9357-3>

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>

Minayo, M. C. S. (2010). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Vozes.

Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> .

Orrú, S. E. (2010) Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. *Revista Humidades Médica*, 10(3), 1-11.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202010000300002&lng=es&tlng=](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000300002&lng=es&tlng=).

- Palmieri, M. W. A., & Branco, A. U. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Psicologia escolar e educacional*, 11(2), 365-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200014>
- 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>
- Petrina, N., Carter, M., Stephenson, J., & Sweller, N. (2016). Perceived friendship quality of children with autism spectrum disorder as compared to their peers in mixed and non-mixed dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1334-1343. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2673-5>
- Petrina, N., Carter, M., Stephenson, J., & Sweller, N. (2017). Friendship satisfaction in children with autism spectrum disorder and nominated friends. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 384-392. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2970-7>
- Reis, R. D. C., & Pinto, I. S. B. (2021). A relação do transtorno espectro autismo com a genética. *Biológica-Caderno do Curso de Ciências Biológicas*, 4(1), 1-15. <http://seer.uniacademia.edu.br/index.php/biologica/article/view/3030/2044>
- Ribas, L., M. (2021). *O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41681>
- Ricardo, L. S., & Rossetti, C. B. (2011). O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. *Construção psicopedagógica*, 19(19), 82-94. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542011000200007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000200007&lng=pt&tlng=pt).

- Ricardo, L. S., & Rossetti, C. B. (2012). Inclusão: um enfoque piagetiano sobre as relações de amizade no contexto escolar. *Revista Psicopedagogia*, 29(90), 301-312.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862012000300004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000300004&lng=pt&tlng=pt).
- Rodríguez-Medina, J., Rodríguez-Navarro, H., Arias, V., Arias, B., & Anguera, M. T. (2018). Non-reciprocal friendships in a school-age boy with autism: the ties that build? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(9), 2980-2994.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3575-0>
- Rubin, Z. (1988). *Amistades infantiles* (Vol. 13). Ediciones Morata.
- Sari, N. P., Luijk, M. P., Prinzie, P., van IJzendoorn, M. H., & Jansen, P. W. (2021). Children's autistic traits and peer relationships: do non-verbal IQ and externalizing problems play a role?. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00421-2>
- Silva, G. R., & Garcia, A. (2008). Os primórdios da amizade na infância: A perspectiva materna. *Paidéia*, 18(41), 591-604. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300014>
- Sena, S. S., & de Souza, L. K. (2010). Amizade, infância e TDAH. *Contextos Clínicos*, 3(1), 18-28. <https://doi.org/10.4013/ctc.2010.31.0>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para teoria fundamentada*. (L. d. Rocha, Trad.) Artmed.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas*.
- Vadeboncoeur, J. A., Perone A., & Panina-Beard, N. (2016). In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave Handbook of creativity and culture research* (pp. 285-306). Londres: Springer Nature.

- 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 Rückert, G. H. & Magnani, L. H (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)
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8(1), 23-36. <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863-869. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>
- Vigotski, L. S. (2018a). Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>
- Vigotski, L. S. (2018b). *Sete aulas de L. S. Vigotski. Sobre os fundamentos da pedologia*. Epapers.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2a ed.). Bookman.

**Apêndice A** – Termo de autorização aos responsáveis das crianças para uso de imagem e gravação de voz



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Escolar

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da imagem e som de voz de meu/minha filho/a, na qualidade de participante, no projeto de pesquisa intitulado ‘‘As relações de amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar’’, sob responsabilidade de Camila Valle Coelho vinculada à Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

A imagem e som de voz de meu/minha filho/a podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem dele(a) nem do som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, a imagem e som de voz de meu/minha filho/a. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o/a responsável do/a menor.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora Responsável

**Apêndice B** – Termo de autorização aos pais entrevistados para uso de imagem e gravação  
de voz



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Escolar

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização do meu som de voz, na qualidade de participante, no projeto de pesquisa intitulado “As relações de amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar”, sob responsabilidade de Camila Valle Coelho vinculada à Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

O meu som de voz pode ser utilizado apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais. Tenho ciência de que não haverá divulgação do meu som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, o meu som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o/a participante.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora Responsável

**Apêndice C** – Termo de autorização aos professores para uso de imagem e gravação de voz

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Escolar

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz de, na qualidade de participante e entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “As relações de amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar”, sob responsabilidade de Camila Valle Coelho, vinculada à Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

A minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, a minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o/a participante.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora Responsável

**Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis (TCLE)**

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia de Desenvolvimento Humano e Escolar – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Você e seu/sua filho/a estão sendo convidados/as a participar da pesquisa “As relações de amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar”, de responsabilidade de Camila Valle Coelho, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre o processo de desenvolvimento das relações de amizade em crianças com TEA na primeira infância, em situações de interação com seus pares no contexto escolar. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome, e o do/a seu/sua filho/a, não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los/as. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de informações será realizada por meio de (1) um estudo exploratório de uma semana para a pesquisadora se familiarizar com o contexto da instituição, fazendo observações livres, com registro escrito; (2) uma entrevista semiestruturada com os(as) professores(as) regentes, uma entrevista com responsáveis pelas crianças com TEA, e, caso seja necessário aprofundar algum tema ou tirar alguma dúvida, será solicitada mais uma outra entrevista com esses participantes; (3) videograções de

momentos de interação das crianças no intervalo escolar e em sala de aula, também da mediação dos professores nessas situações, com frequência de uma vez por semana, com duração de duas horas, podendo ser de um a quatro meses a depender das informações obtidas durante a investigação; e (4) uma conversação semiestruturada individual, ou em grupo, com as crianças na escola, se necessário também será solicitada mais uma conversação para esclarecer algum assunto. Não serão feitos outros procedimentos além dos descritos acima. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar e a autorizar a participação de seu/sua filho/a. Sua participação e a dele/a na pesquisa não implicam em nenhum risco e estarei à disposição para tirar qualquer dúvida ou tomar providências caso tenha algum incômodo.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para um avanço teórico-metodológico para investigações científicas, aprimorando a conceituação sobre amizade, em que inclua também as concepções e vivências das pessoas com autismo. Desta forma, compreendendo melhor como acontecem e se caracterizam as relações de amizade dessas crianças, será possível também refletir e propor maneiras para que os contextos escolar, familiar e social sejam mais inclusivos e acolhedores. Por fim, a nível individual, a pessoa com autismo ao poder compreender melhor maneiras diferentes de se fazer amizade, poderá ter uma melhor aceitação de si e sentimento de pertencer a um grupo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você e seu/sua filho/a são livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (xx) (xxxxx-xxxx) ou pelo e-mail [camilavallec@gmail.com](mailto:camilavallec@gmail.com).

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório aos responsáveis, ao/à professor/a regente e Direção da escola e, também, um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Nome e assinatura do participante

---

Nome e assinatura da Pesquisadora Responsável

Brasília, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

**Apêndice E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às crianças (TALE)**

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia de Desenvolvimento Humano e Escolar – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**

Olá, criança! Você está sendo convidada a participar da pesquisa “As relações de amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar”, em que eu, Camila Valle Coelho, aluna de mestrado da Universidade de Brasília, sou a responsável. Com essa pesquisa eu pretendo entender como vocês criam e mantêm as amizades na escola.

Eu vou te explicar como será esta pesquisa, o tipo de ajuda que eu gostaria que você me desse e, ao final, você me diz ou registra com um “sim” ou “não”, se aceita participar. Sua participação ocorrerá nos momentos em que eu irei observar o que você e seus colegas fazem na sua escola. Além disso, vou utilizar uma câmera de filmar para gravar alguns momentos que você estará brincando e fazendo atividades no recreio e em sala de aula. Você também participará de uma conversa comigo (com brinquedos, brincadeiras, fotos e imagens) em que também iremos brincar sobre as relações de amizade.

As filmagens realizadas ficarão apenas comigo, e sua família caso queiram. Quero te explicar que todos os procedimentos foram explicados para seus pais, para que eles também saibam e possam assinar, caso concordem. Você pode desistir a qualquer momento de participar, mesmo que seus responsáveis tenham assinado o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Inclusive, se você não quiser mais ser filmado, é só me avisar, que eu irei respeitar a sua decisão.

É importante que você saiba que essa pesquisa não traz nenhum risco. Eu apenas quero conhecer sua escola, sua rotina escolar, as atividades que você faz, como você brinca. Para que eu possa me lembrar depois sobre o que eu vi, terei que anotar as observações que fiz em um caderno e usarei a câmera de filmar para que eu possa ver os vídeos novamente e não perder nadinha. Não direi seu nome para ninguém, vamos criar um nome fictício para eu utilizar na hora de escrever e falar sobre as observações feitas, você pode me ajudar a escolher.

Eu permitirei, antecipadamente, que todos possam se olhar na câmera, tocar, observar, mexer nela com a presença da professora, evitando assim qualquer tipo de ansiedade, dúvida ou ocasionando algum risco para você e seus colegas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me perguntar a qualquer momento. Ao final, darei um texto acessível para você, seus pais e seus professores, com tudo que aprendi na sua escola. Depois esse texto pode ser publicado na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

---

Nome e assinatura do participante (criança)

---

Nome e assinatura da Pesquisadora Responsável

Brasília, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores (TCLE)**

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia de Desenvolvimento Humano e Escolar – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e  
Saúde – PGPDS

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “As relações de amizade de crianças com TEA na primeira infância e a inclusão escolar”, de responsabilidade de Camila Valle Coelho, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre o processo de desenvolvimento das relações de amizade em crianças com TEA na primeira infância, em situações de interação com seus pares no contexto escolar. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los/as. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e fitas de gravação e filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de (1) um estudo exploratório de uma semana para a pesquisadora se familiarizar com o contexto da instituição, fazendo observações livres, com registro escrito; (2) uma entrevista semiestruturada com os(as) professores(as) regentes, uma entrevista com responsáveis pelas crianças com TEA, e, caso seja necessário aprofundar algum tema ou tirar alguma dúvida, será solicitada mais uma outra entrevista com esses participantes; (3) videograções de momentos de interação das crianças no intervalo escolar e em sala

de aula, também da mediação dos professores nessas situações, com frequência de uma vez por semana, com duração de duas horas, podendo ser de um a quatro meses a depender das informações obtidas durante a investigação.

São para estes procedimentos que você está sendo convidado/a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco e estarei à disposição para tirar qualquer dúvida ou tomar providências caso tenha algum incômodo.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para um avanço teórico-metodológico para investigações científicas, aprimorando a conceituação sobre amizade, em que inclua também as concepções e vivências das pessoas com autismo. Desta forma, compreendendo melhor como acontecem e se caracterizam as relações de amizade dessas crianças, será possível também refletir e propor maneiras para que os contextos escolar, familiar e social sejam mais inclusivos e acolhedores. Por fim, a nível individual, a pessoa com autismo ao poder compreender melhor maneiras diferentes de se fazer amizade, poderá ter uma melhor aceitação de si e sentimento de pertencer a um grupo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (xx) (xxxxx-xxxx) ou pelo e-mail [camilavallec@gmail.com](mailto:camilavallec@gmail.com). A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório aos responsáveis, ao/à professor/a regente e Direção da escola e, também, um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com

base nos resultados construídos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Nome e assinatura do professor

---

Nome e assinatura da Pesquisadora Responsável

Brasília, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**Apêndice G – 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 H– 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?

**Apêndice I – 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?