

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula

LARISSA SOARES DA CRUZ

BAURU

2021

LARISSA SOARES DA CRUZ

Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Docência para Educação Básica à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Linha de Pesquisa Conceitos Específicos para o Ensino e suas Metodologias, sob orientação da Profa. Dra. Andréa Rizzo dos Santos.

BAURU

2021

Soares-Cruz, Larissa.

Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula / Larissa Soares da Cruz, 2021
148 f.: il.

Orientadora: Andréa Rizzo dos Santos

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, 2021

1. Educação Especial. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Pares. 4. Interações Sociais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LARISSA SOARES DA CRUZ, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 19 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 08:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LARISSA SOARES DA CRUZ, intitulada **"TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: AS PERCEPÇÕES DOS PARES EM SALA DE AULA" E PRODUTO EDUCACIONAL "EI AMIGO, VAMOS CONHECER UM POQUINHO MAIS SOBRE SEU COLEGA QUE TEM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA? (HQ INFORMATIVA)"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDREA RIZZO DOS SANTOS (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - Defito - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. RELMA UREL CARBONE CARNEIRO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia da Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Prof(a). Dr(a). VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ANDREA RIZZO DOS SANTOS



Dedico a cada criança,
que por mim passou,
que de si deixou,
que de mim levou.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa reconhecer. Quando me pego a pensar nos passos e caminhos percorridos até aqui, foram tantas às pessoas que contribuíram para a construção dessa longa jornada, cada uma com sua maneira, com seu pedacinho. Sendo assim, reconheço com toda a gratidão presente em mim o apoio e incentivos que recebi até aqui, sem citar nomes para não esquecer ninguém. Então, acredito eu, que se você se propôs a ler este trabalho, tenha a certeza que você é ou será um pedacinho dele também.

Portanto, fica aqui registrado os meus sinceros agradecimentos!

SOARES-CRUZ, L. **Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula.** 2021. 148f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

RESUMO

Este estudo objetivou identificar por meio da percepção dos pares, o entendimento destes acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), observar as interações sociais ocorridas entre os pares, professores e o aluno com TEA em ambiente escolar e quais adaptações foram necessárias realizar por parte da escola no processo de inclusão escolar do aluno com TEA. Pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo, realizada em uma escola de Ensino Fundamental I em um pequeno município do Centro-oeste Paulista com alunos e professores de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, dentre eles um aluno com TEA. A coleta de dados foi realizada durante os meses fevereiro e março de 2020, por meio de entrevistas semiestruturadas com os alunos pares e observações das interações sociais. Os dados observados foram registrados em um diário de campo. Para análise das entrevistas utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelaram que os pares entrevistados mostraram ter conhecimento sobre o diagnóstico do colega com TEA, entretanto pouco conhecem sobre as características do transtorno. Sobre as percepções acerca do TEA, alguns entrevistados entendem o transtorno como uma definição que lhes foi apresentada por alguém (professores ou familiares), enquanto outros apresentaram percepções baseadas em suas próprias vivências ou observações feitas em relação ao colega com TEA. Em relação às observações das interações sociais, foi possível perceber que o aluno com TEA apresentou dificuldades em iniciar ou manter a comunicação com o outro, e que a maioria das interações era iniciada pelos pares ou professores. Quanto as adaptações realizadas pela escola com relação a presença do aluno com TEA, verificou-se que a escola realizou algumas ações de flexibilização, como as adaptações aos horários de entrada e saída do aluno, que se mantiveram mesmo quando o aluno já estava integrado e não necessitava mais de tal estratégia para adaptação, outra adaptação foi o acompanhamento em tempo integral pela professora especializada em Educação Especial. A partir dos resultados coletados nas entrevistas e observações do aluno com TEA e seus pares, foi elaborada uma história em quadrinhos (HQ) informativa como produto educacional desta dissertação, que aborda informações importantes sobre o TEA, possibilitando que os leitores tenham acesso e conhecimento sobre as características e especificidades deste transtorno. Este produto educacional é uma ferramenta que pode ser utilizada pelos próprios alunos e/ou professores de diversas formas em sala de aula, favorecendo as discussões e reflexões sobre a temática da inclusão escolar de alunos com TEA.

Palavras-chave: Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Pares. Interações Sociais.

SOARES-CRUZ, L. **Autism Spectrum Disorders: perceptions of the peers in the classroom.** 2021. 148f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

ABSTRACT

This study aimed to identify, through the perception of peers, their understanding about Autistic Spectrum Disorder (ASD), to observe the social interactions that occurred between peers, teachers and students with ASD in a school environment and what adaptations were necessary to be carried out by the school in the process of school inclusion of students with ASD. Qualitative research of an exploratory and descriptive, carried out in a primary school in a small city in the Midwest of São Paulo. The subjects of this research were students and teachers in a 5th grade class of Elementary School, among them a student with ASD. Data collection was performed throughout February and March 2020, through semi-structured interviews with peer students and observations of social interactions. The collected data were recorded in a field diary. To analyze the data collected in the interviews, we used the content analysis technique. The results revealed that the interviewed peers were aware about the diagnosis of the colleague with ASD, however they know little about the characteristics of the disorder. Regarding the perceptions about ASD, some respondents understand the disorder as a definition that was presented to them by someone else (teachers or family members), while others presented perceptions based on their own experiences or observations made in relation to the colleague with ASD. With respect to the observations of social interactions, it was possible to notice that the student with ASD had difficulties in initiating or maintaining communication with the other, and that most interactions were initiated by peers or teachers. As for the adaptations made by the school to the student's inclusive process, it was found that the school carried out some flexibility actions, such as those concerning the student's arrival and departure times, which were maintained even when the student was already integrated and no longer required the adaptation strategy, the other adaptation was the full-time monitoring by the teacher specialized in Special Education. From the results collected in the interviews and observations of the student with ASD and their peers, an informative comic book was elaborated as an educational product of this dissertation, which addresses important information about ASD, allowing readers to have access and knowledge about the characteristics and specificities of this disorder. This educational product is a tool that can be used by students and/ or teachers in different ways in the classroom, promoting discussions and reflections on the theme of school inclusion of students with ASD.

Keywords: Special Education. Autistic Spectrum Disorder. Peer. Social Interactions.

APRESENTAÇÃO

Lembro-me como se fosse ontem daquela manhã, vivendo meus dezessete anos, cursando o terceiro colegial, com a cabeça cheia de dúvidas e incertezas sobre meu futuro. Eis que, uma professora baixinha, com seus cabelos curtos e grisalhos, de descendência oriental, com sua fala firme, porém tão acolhedora, que em menos de um ano, me ensinou tudo o que sei sobre Física, que não é muito, mas naquele momento foi essencial para minha formação... me surpreendeu com uma inesperada notícia: eu havia sido selecionada para ganhar a isenção do vestibular da Unesp, me explicou que se tratava de uma parceria entre as escolas públicas e a universidade para incentivar a formação de futuros professores. A primeira coisa que fiz ao chegar em casa foi pesquisar todos os cursos de licenciatura e quais campus as ofereciam. Uma coisa eu sabia, deveria ser Unesp-Bauru, pois eu tinha familiares em uma cidade próxima.

Comecei a pesquisar: Biologia... Física... Química... Educação Física... Matemática... Pedagogia... Poxa! Confesso que com muitas incertezas, prestei para o curso de Pedagogia. Enfim, aprovada! Início de uma nova vida, longe de casa, dos meus pais e irmãos. Mal sabia, mas ali começava uma grande história de amor, entre a Unesp e eu.

Os quatro anos de curso voaram. Fiz amizades que carrego até hoje em meu coração, laços reais. Tive a oportunidade de aprender com professores imensuravelmente comprometidos, que realmente se mostraram preocupados em nos formar profissionais tão competentes quanto eles. Finalmente, formada. Todas as dúvidas já não existiam mais, tinha plena convicção que meu caminho era a Educação. Hoje, não me enxergo em outra profissão que não seja a de professora.

Após alguns anos de formada, tirei a poeira de um sonho que estava bem guardadinho em mim: o Mestrado. E aquela velha história de amor se reacendeu. Quanta felicidade! Me recordo perfeitamente da sensação ao ler meu nome na lista de aprovados. E aqui estou.

Quando soube que minha orientadora se dedicava as pesquisas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), fiquei um pouco insegura e apreensiva, pois sou professora de sala de aula regular e até aquele momento não havia tido alunos com TEA nas turmas que já havia lecionado, não tinha experiência e vivências práticas nesta temática. Em nossa primeira conversa, ela me acalmou e sugeriu que eu

pesquisasse mais sobre a temática, afirmou com toda sua doçura que eu encontraria um objeto de estudo que me identificasse.

Entre leituras e reflexões me encontrei, percebi que minhas práticas em sala de aula (com outros alunos do público-alvo da Educação Especial) envolvendo os pares no processo de inclusão escolar geraram bons frutos.

Há alguns anos tive em minha turma uma aluna com deficiência visual, na época a professora especializada em Educação Especial da escola estava de licença maternidade e não haviam colocado outro professor para a substituir. Pesquisei e estudei muito, elaborei diversos materiais para utilizar com a aluna em sala de aula, nesse processo percebi que os pares tinham vontade de usar aqueles materiais. Então, comecei a envolvê-los em todo o processo de inclusão escolar, a turma toda começou a explorar os materiais adaptados, por ser tratar de uma turma de alfabetização, ensinei o alfabeto em Braille a todos os alunos, sempre que podia envolvia o Braille em nossa rotina, as crianças manuseavam a máquina de escrever e o reglete, apresentei diversos vídeos sobre a deficiência visual e conversamos sobre o assunto, trabalhei com importância e os benefícios do uso da bengala e a própria aluna explicou aos colegas por quais motivos ela não enxergava... diante de todo este envolvimento dos pares no decorrer do ano letivo, percebi significativas mudanças na postura dos alunos pares, pois no início do ano, eram comuns os comentários do tipo “coitadinha, né?” ou “tenho dó dela porque ela não enxerga”, já ao final do ano letivo, os colegas não apresentavam mais este tipo de pensamento, eles compreendiam sobre o porquê eram necessárias algumas adaptações, a necessidade da presença da monitora escolar em sala de aula, conheciam e admiravam as potencialidades da colega e tinham mais entendimento sobre a deficiência visual e suas especificidades. Certo dia, me emocionei quando uma aluna segurou as mãos da Tamires¹ e passou em seus cabelos para mostrar a ela que havia cortado, ali percebi o quanto era importante o envolvimento dos pares no processo de inclusão, o quanto era necessária essa conscientização, compreender o outro e ter ações que contribuíssem para a inclusão escolar.

Desta experiência tão significativa enquanto professora de sala regular, me surgiu a ideia de pesquisar sobre as percepções dos pares acerca do TEA, me motivando também a elaborar um produto educacional que pudesse ser utilizado de

¹ Nome fictício para a aluna com deficiência visual

forma autônoma pelo próprio aluno ou pelos professores promovendo conhecimento aos seus alunos sobre o TEA.

Ao refletir sobre minha trajetória profissional, percebo que meus caminhos assim se trilharam, graças a uma professora. E assim, eu sigo, todo os dias, me dedicando em ser essa professora, que muda vidas, caminhos e sonhos. Gratidão a esta profissão, que me realizo, me reinvento, me desafio, me supero.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Níveis de Gravidade do TEA	28
Figura 2 -	Mapa da Sala de Aula	60
Figura 3 -	Produção Textual do aluno com TEA	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação TEA – CID-11	29
Quadro 2 - Classes e subclasses de habilidades sociais propostas por Del Prette e Del Prette (2011) como relevantes na infância	49
Quadro 3 - Caracterização dos Participantes	62
Quadro 4 - Horário das Aulas	73
Quadro 5 - O que te falaram sobre o aluno com TEA	80
Quadro 6 - O que sabem sobre o TEA	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Como souberam do diagnóstico do colega com TEA	79
Gráfico 2 -	Local que ouviram falar sobre o TEA	83
Gráfico 3 -	O que fazem junto com os amigos	88
Gráfico 4 -	O que fazem junto com o colega com TEA	89
Gráfico 5 -	Assuntos que conversam com o colega com TEA	92
Gráfico 6 -	O que mais gostam no colega com TEA	96
Gráfico 7 -	Como você poderia ajudar o colega com TEA	99
Gráfico 8 -	Percepção dos pares sobre a rotina do colega com TEA	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resultados dos Descritores “AUTISMO” e “PARES”	23
Tabela 2 -	Resultados dos Descritores “TEA” e “PARES”	23
Tabela 3 -	Quando conheceram o colega com TEA	78
Tabela 4 -	Você já ouviu falar sobre o TEA?	82
Tabela 5 -	Conhece outras pessoas com TEA?	86
Tabela 6 -	Você já ouviu falar sobre o Autismo?	87
Tabela 7 -	Sobre conversar com o colega com TEA	91
Tabela 8 -	Atividades escolares junto com o colega com TEA	94
Tabela 9 -	Percepção dos pares em relação ao colega precisar de ajuda nas atividades escolares	97
Tabela 10 -	Palavras mais frequentes nas entrevistas	102

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA-SP	Associação dos Amigos de Autistas de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CDC	Centro de Controle de Doenças
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
HQ	História em Quadrinhos
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SESI	Serviço Social da Indústria
STF	Supremo Tribunal Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
THS	Treinamento de Habilidades Sociais
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	19
1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – BREVE HISTÓRICO, CONCEITO E LEGISLAÇÃO	26
1.1 Breve histórico e conceito	26
1.2 As políticas e leis destinadas ao público com TEA	30
2 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	35
2.1 Pesquisas sobre a escolarização	35
2.2 A questão da formação inicial e continuada de professores.....	39
3 A IMPORTÂNCIA DOS PARES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	44
3.1 Habilidades Sociais e os alunos com TEA	45
4 MÉTODO	53
4.1 Procedimentos Éticos	54
4.2 Local	54
4.3 Participantes	55
4.4 Instrumentos	55
4.5 Materiais	56
4.6 Procedimento de Coleta de Dados	56
4.7 Análise de Dados	57
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
5.1 O aluno com TEA	58
5.2 Descrição do contexto escolar observado	60
5.3 O perfil da turma	62
5.4 As interações sociais do aluno com TEA	63
5.4.1 Alunos	64
5.4.2 Professores	65
5.4.3 Pesquisadora	66
5.5 O recreio	67
5.6 As práticas em sala de aula	69

5.7 Os conteúdos escolares	71
5.8 As aulas com os professores especialistas	73
5.9 A professora especializada em Educação Especial	74
5.10 Adaptações realizadas pela escola	78
5.11 Entrevistas	78
6 CONSIDERAÇÕES	104
7 DELINEAMENTO DO PRODUTO	108
7.1 Título do produto	109
7.2 Resumo do produto	109
7.3 Diagnóstico local	109
7.4 Contexto de ensino	110
7.5 Público-alvo	110
7.6 Proposta de alteração de contexto	110
7.7 Objetivo do produto	111
7.8 Metodologia do produto	111
7.9 Desenho do produto	111
8 CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	127
APÊNDICES	131

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visa garantir o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista² e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente nas escolas regulares. O Transtorno do Espectro Autista, conhecido por sua abreviação TEA, está respaldado pelas leis que garantem estes direitos, sendo assim, os alunos com o TEA têm por lei, direitos e garantias relacionados à sua Educação, conforme a Lei 12.764/2012 que define em seu artigo primeiro, inciso 2º que: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012).

Os dados divulgados do Censo Escolar 2019 revelam que o número de matrículas do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas salas de aula comum é de 1.090.805 matrículas, destas 166.620 representam os alunos com TEA matriculados na Educação Básica do nosso país (INEP, 2019) correspondendo a um aumento de cerca de 60 mil matrículas de alunos com TEA quando comparadas ao Censo Escolar de 2018, que apresentou 105.842 matrículas (INEP, 2018). Este amplo crescimento de matrículas na Educação Básica reforça a necessidade de estudos na área da Educação Especial, para que possamos compreender como estão ocorrendo os processos inclusivos nas escolas regulares dos alunos do PAEE.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5 (APA, 2014), o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que:

Caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p.31).

É possível observar que o TEA é caracterizado por dois principais critérios: 1) prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social e 2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades. Ao

² Para designar as crianças com “transtornos globais do desenvolvimento” (TGD), utilizaremos neste trabalho a nova nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA) adotada pelo DSM-5 (APA, 2014).

observarmos os prejuízos na comunicação e na interação social dos indivíduos com TEA, podemos perceber que estão relacionados com as relações sociais, ou seja, no contato com o outro. A escola é um ambiente que possibilita a comunicação e as interações sociais entre os sujeitos presentes nela, ou seja, a escola favorece e oportuniza a convivência entre as crianças e adultos, ampliando as possibilidades do desenvolvimento de competências sociais. Camargo e Bosa (2009) afirmam que:

A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 68-69).

A interação com os pares para as crianças com TEA devem ser exploradas no ambiente escolar, possibilitando que suas habilidades sociais possam ser trabalhadas e desenvolvidas, de modo a superar possíveis dificuldades encontradas para a sua comunicação e interação social. Acreditamos que para que tais interações com os pares beneficiem o desenvolvimento dos alunos com TEA, é de suma importância que os pares em sala de aula tenham conhecimento acerca do transtorno, que compreendam as características e especificidades do TEA e tenham acesso a tais informações.

Cunha (2011) aponta que a Educação nas escolas inclusivas, independentemente do nível de gravidade do aluno PAEE, deve ser vivenciada na sala de recursos e na sala de ensino comum e deve favorecer a sociabilidade, pois incluir é aprender junto. O autor destaca que é por meio da convivência na escola, que um aluno com TEA pode descobrir:

que as pessoas ao seu redor são importantes;
os valores da amizade;
o afeto, o carinho e o amor;
as regras sociais que ajudam a memorização;
o convívio com outras crianças;
as rotinas diárias que ajudarão sua independência e autonomia;
a importância de compartilhar sentimentos e interesses (CUNHA, 2011, p. 61).

Nesse sentido, a sala de aula é um espaço que contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais de todos os alunos, principalmente àqueles com prejuízos relacionados a sua interação e comunicação com o outro. Sendo assim,

consideramos que os pares são fundamentais nesse processo de inclusão escolar, podendo contribuir no desenvolvimento de tais habilidades sociais.

O professor igualmente possui papel fundamental nestes processos, pois ele é o mediador em sala de aula. Cunha (2011) afirma que o professor precisa condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão, que tenha ações de qualidade, que acredite no potencial de seus alunos, o autor reforça ainda que a inclusão escolar, de fato, inicia-se pelo professor e salienta:

Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno. E como se faz inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos (CUNHA, 2011, p. 101).

A escola é parte fundamental nos processos de desenvolvimento humano, pois nela ocorre a socialização entre os alunos, favorecendo que todos possam aprender a conviver com o outro e suas diferenças, a convivência entre os alunos pares e alunos com TEA, com a mediação do professor, promove também o respeito e a valorização das diferenças.

Capellini (2018) reitera que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva defende que o conhecimento e a possibilidade de conviver com as diferenças, são indispensáveis para romper práticas rotuladoras e classificatórias da aprendizagem e preconceitos historicamente construídos em relação aos alunos PAEE. A autora afirma ainda que:

[...] promover a participação e o respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento de potencialidades, saberes, atitudes e competências de todos os estudantes. Esse desafio é imenso, pois requer transformação profunda da concepção de cultura, funcionamento, organização e proposta pedagógica das escolas para responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens (CAPELLINI, 2018, p.40).

Lemos (2012) acredita que a “inclusão escolar oportuniza aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais através da convivência com outras crianças” (p. 73). Assim como Cunha (2011), a autora acima citada, da mesma forma reforça a importância que a escola e professores têm nesse processo inclusivo.

À medida que as pesquisas avançaram nesta temática no decorrer dos anos, contribuíram e facilitaram os diagnósticos acerca do espectro. Apesar de o tema ser recorrente no cotidiano escolar e nas mídias, ainda ocorrem interpretações deturpadas ou a falta de conhecimento por parte dos profissionais presentes na escola e até das próprias famílias.

Cabral e Marin (2017) realizaram uma revisão sistemática acerca da temática da inclusão escolar de crianças com TEA, de pesquisas realizadas entre os anos de 1993 a 2014. Os resultados deste estudo primeiramente apontaram que, tanto as produções nacionais quanto as internacionais, são consideradas relativamente baixas sobre a inclusão escolar destes alunos, e ainda assim, os estudos nacionais são minoritários se comparados aos internacionais. Segundo as autoras, dentre os estudos existentes nesta temática, os principais resultados apontam para:

- Dificuldades na comunicação;
- Desconhecimento das características do TEA;
- Carência nas estratégias pedagógicas;

As autoras enfatizam em seus resultados que tais pesquisas realizadas tiveram como objetivo contribuir com reflexões e ferramentas para sanar as principais dificuldades apresentadas referente a inclusão escolar de crianças com TEA (CABRAL; MARIN, 2017).

Em relação a comunicação e interações sociais das crianças com TEA em contexto escolar, Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) observaram que a literatura dedicada a este tema ainda é escassa, as autoras destacam que os estudos internacionais dedicados ao TEA apresentam diversas contribuições destinadas a utilização de programas de intervenção para a escolarização destas crianças.

Assim, realizamos uma busca *online*, junto às plataformas nacionais e internacionais de pesquisa: Plataforma *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO³), Plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁴) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD⁵), com o intuito de levantar o número de pesquisas envolvendo o TEA e alunos pares nos últimos dez

³ <https://www.scielo.org/>

⁴ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁵ <http://bdtd.ibiet.br/>

anos. Para a nossa busca utilizamos duas combinações de descritores: Autismo/Pares e TEA/Pares na ferramenta de pesquisa avançada no campo de título do trabalho. Os resultados encontrados estão apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Resultados dos Descritores “AUTISMO” e “PARES”

BASE DE DADOS	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
CAPES	3	-	-
BDTD	-	1	-
SciELO	3	-	-
Total	6	1	-

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os artigos, dois deles aparecem como resultado nas duas plataformas, deste modo, temos um total de quatro artigos (GASPAR; SERRANO, 2011; SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013; NASCIMENTO, 2015; RAMOS *et al.*, 2018) e uma dissertação (CRESPO, 2020) produzidos com estes descritores em seu título. Em seguida, utilizamos a combinação dos descritores “TEA” e “pares”, abaixo apresentamos os resultados da busca.

Tabela 2 – Resultados dos Descritores “TEA” e “PARES”

BASE DE DADOS	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
CAPES	3	-	-
BDTD	-	1	-
SciELO	3	-	-
Total	6	1	-

Fonte: Elaborado pela autora

Com os descritores mencionados acima, obtivemos como resultado dois artigos (EMERICH; ALCKMIN-CARVALHO; MELO, 2017; RAMOS *et al.*, 2018) e uma dissertação de mestrado (NASCIMENTO, 2013).

Diante do cenário apresentado é possível observar a escassa produção científica na temática relacionada aos alunos com TEA e seus pares em ambiente escolar, sendo assim, a presente pesquisa pretende contribuir para reflexões nesta área de estudo. Dias *et al.* (2016) apontam que os pares são o grupo menos estudado quando pensamos na inclusão escolar.

O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se para aprofundar as reflexões sobre a presença de alunos diagnosticados com o TEA na sala de aula comum de ensino, o que nos permite questionar: como ocorrem as relações entre as crianças do Espectro Autista e seus pares em sala de aula? uma vez que, a interação e a comunicação social são possíveis déficits característicos de alunos com este transtorno. Sendo assim, é fundamental que os pares em sala de aula compreendam o TEA, a fim de facilitar o processo de escolarização desses alunos. Partindo deste questionamento, objetivamos com esta pesquisa:

Objetivo geral

- Identificar por meio da percepção dos pares o entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e elaborar uma história em quadrinhos informativa sobre esse tema.

Objetivos Específicos

- Investigar o conhecimento dos colegas de classe sobre o Transtorno do Espectro Autista.
- Observar a relação do aluno com o TEA com seus pares e professores.
- Verificar as adaptações necessárias por parte da escola e professores para a inclusão escolar deste aluno.
- Produzir uma história em quadrinhos informativa com o enfoque na ampliação do conhecimento dos pares sobre o Transtorno do Espectro Autista.

O produto educacional resultante desta pesquisa é uma História em Quadrinhos (HQ) desenvolvida a partir dos resultados deste estudo por meio das percepções dos pares acerca do TEA. Foi possível planejar e desenvolver uma HQ que abordasse as principais características do transtorno, fornecendo conhecimento de forma lúdica a seus leitores, sendo uma ferramenta educacional versátil, pois o próprio aluno pode ter acesso direto a ela e/ou os professores podem usá-la com a turma toda.

A pesquisa foi organizada da seguinte maneira:

A primeira seção *Transtorno do Espectro Autista – breve histórico, conceito e legislação*, apresenta sucintamente a cronologia histórica e conceitual sobre o TEA e as leis importantes para a temática. A segunda seção *Escolarização de alunos com TEA: o que dizem as pesquisas?* apresenta um levantamento das produções científicas destinadas a escolarização dos alunos com TEA em nosso país e a questão da formação inicial e continuada de professores. A terceira seção, *A importância dos pares no processo de inclusão escolar*, explana a importância das relações e interações em ambiente escolar para o desenvolvimento das habilidades sociais em alunos com TEA. Na quarta seção *Método*, é explicitada toda a trajetória da pesquisa e o detalhamento do processo de coleta de dados. Já na quinta seção, apresentamos a interpretação dos dados das entrevistas e as observações realizadas. Na sexta seção *Considerações* são retomados os objetivos propostos e reflexões acerca temática. Na sétima seção é apresentado o produto educacional resultante do desenvolvimento desta pesquisa e finalizando apresentamos a *Conclusão*, pontuando os aspectos levantados quanto aos resultados deste estudo, com o intuito de suscitar reflexões, indagações e mais estudos na área que possam contribuir com o processo inclusivo dos alunos com TEA nas escolas de ensino regular.

A temática central que norteia essa pesquisa – o TEA - emerge da realidade crescente referente a inclusão escolar desses estudantes do PAEE nas salas de aula de ensino regular. É possível observar que, apesar de ser cada dia mais presente na realidade das escolas regulares, o TEA ainda precisa ser desmistificado para os profissionais da Educação e para toda sociedade. A trajetória histórica a respeito do TEA não será minuciosamente apresentada e detalhada nessa pesquisa, outros estudos dedicados a temática já o fizeram, apresentaremos apenas um breve histórico para contextualização do leitor.

1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – BREVE HISTÓRICO, CONCEITO E LEGISLAÇÃO

1.1 Breve histórico e conceito

A palavra autismo tem origem grega – *autos* – significa “próximo ou dentro de si mesmo”, ou seja, refere-se à introspecção, nesse sentido, na dificuldade em interagir ou se comunicar com as pessoas ao seu redor, sendo esse um fator característico das pessoas com TEA (CUNHA, 2011). Ao realizar leituras acerca da temática do TEA, o médico psiquiatra austríaco Leo Kanner é reconhecido como precursor nos estudos dedicados a área realizados em 1943. Contudo, Cunha (2011) enfatiza que as contribuições dos estudos do psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, da mesma forma é marco importante para as pesquisas sobre o transtorno.

Os estudos de Bleuler eram dedicados a esquizofrenia, mas em suas observações, percebeu que haviam especificidades distintas dessa doença, tratando-se de um novo transtorno, com características relacionadas a introspecção, mas não debruçou seus estudos nessa área.

Os estudos desenvolvidos em 1943 pelo médico psiquiatra austríaco Leo Kanner foi fundamental para as bases da psiquiatria, neste estudo realizado com onze crianças, sendo três meninas e oito meninos, com idade entre dois e oito anos, ambos apresentavam comprometimentos relacionados a interação social. Kanner observou em seus pacientes, características que eram comuns entre eles, ou seja, um conjunto de características comuns entre essas crianças, que na literatura da medicina ainda era desconhecida e que necessitava ser profundamente estudada.

Leo Kanner observou que se tratava de um transtorno mais proeminentemente pelo comprometimento social (JOSEPH; SOORYA; THURM, 2016). As características observadas nas crianças, além da dificuldade de interação social foram a presença de movimentos repetitivos, a dificuldade em relação a alterações em sua rotina e a presença da ecolalia tardia na linguagem, que se refere a repetição mecânica de palavras ou frases que ouve (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Além da observação das características comuns citadas, Kanner observou que nessas crianças o pensamento concreto predominava e apresentavam dificuldades no pensamento abstrato. Em suas descrições, o psiquiatra denominou-o como “distúrbios autísticos do contato afetivo”. Em relação as possíveis causas para tais

conjunto de características que ainda eram desconhecidas, Kanner acreditava que o ambiente poderia ser o responsável. O autor acreditava que o Autismo Infantil teria aspectos relacionais, ou seja, que a afetividade teria influências no desenvolvimento psico-afetivo da criança, porém essa possibilidade foi descartada em novas pesquisas que acreditavam na existência de algum fator biológico (SCHWARTZMAN, 1994).

O psicanalista Bruno Betterlheim utilizou o termo “mães geladeiras” para referenciar sobre mães que não demonstravam afetos com seus bebês, acreditando que essa circunstância poderia ser a causa do Autismo. Porém essa teoria foi descartada, uma vez que, não houveram comprovações científicas.

Por volta da década de 1960, estudos evidenciavam que o Autismo era um transtorno que surgia na primeira infância, constatado em diversos países, com crianças em diferentes grupos sociais (KLIN, 2006).

Em relação ao histórico de classificação do TEA, em 1974, o termo “Autismo Infantil” aparece no Código Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde (CID-8) como um distúrbio comportamental da infância e, posteriormente, no CID-9 é classificado como uma psicose com origem específica na infância juntamente com a psicose desintegrativa. Em 1978, o psiquiatra britânico Michel Rutter apresenta o Autismo não como uma psicose, mas como um transtorno do desenvolvimento baseado em quatro pilares: o desvio social, problemas de comunicação, movimentos repetitivos e o surgimento dos sintomas antes dos três anos de idade.

No DSM-3 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 1980), o Autismo Infantil foi reconhecido e classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento. A terminologia “transtornos invasivos do desenvolvimento” – TIDs – passa a ser usada para representar diversas áreas de funcionamento relacionadas ao autismo, então na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas à Saúde (CID-10) foi adotada a mesma terminologia, ou seja, referenciando com o código (F84.0) os transtornos globais do desenvolvimento, que englobam: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada ao Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F.84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9).

Já em sua quarta edição, o DSM-4-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 2002), o Autismo foi apresentado como “transtorno global do

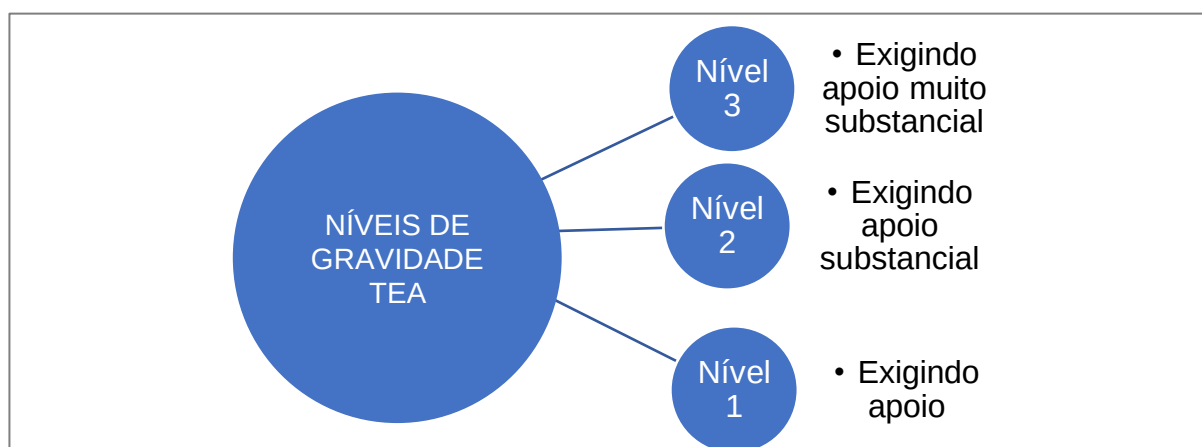
desenvolvimento”, a nova nomenclatura remete a uma categorização diagnóstica ampla e com maior abrangência. Os transtornos globais do desenvolvimento são caracterizados por “presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses” (APA, 2002).

Atualmente em sua quinta edição, o DSM-5 (APA, 2014) apresenta a terminologia “Transtorno do Espectro Autista”, trazendo algumas modificações, e enfatizando que:

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamado de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades [...] As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (critério A) e padrões repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (critérios C e D). (APA, 2014, p.53).

Todos os distúrbios acima citados, agora representam uma única condição: o Transtorno do Espectro Autista, que pode ser classificado em três graus de acordo com a severidade do caso: 1- Leve, 2 -Moderado e 3 - Severo. Os níveis de apoio estão relacionados com a gravidade do caso, assim o TEA apresenta três níveis diferentes de apoio: exigindo apoio, exigindo apoio substancial e exigindo muito apoio substancial (APA, 2014). O fluxograma melhor representa os níveis de gravidade com relação a necessidade de apoio:

Figura 1 – Níveis de Gravidade do TEA



Fonte: Elaborado pela autora baseada no DSM-5 (APA, 2014)

É possível observar que no DSM-5 (APA, 2014) a conhecida tríade de comportamento que caracterizava os diagnósticos para o TEA: interação social, comunicação social e comportamentos restritos, foi reorganizada e apresentada em dois critérios apenas: prejuízo persistentes na comunicação social recíproca e interação social e, padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos.

A nova CID-11, apresentada em 2019 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e que possivelmente entrará em vigor em janeiro de 2022, reúne todos os transtornos dentro de um só diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA), classificado com o código 6A02 - da seguinte forma:

Quadro 1 – Classificação TEA – CID-11

Código	Classificação
6A02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
6A02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
6A02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
6A02.3	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
6A02.4	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
6A02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Fonte: Elaborado pela autora

Lemos (2012) acredita que as várias mudanças ocorridas ao longo do tempo em relação as nomenclaturas utilizadas para se referirem ao TEA, ocorreram devido à falta de conhecimento ou das tentativas de encontrar as possíveis causas do transtorno.

Diante da apresentação de um breve histórico e dos documentos que são referência, que classificam e organizam o TEA, é importante ressaltar que a temática é relativamente recente e, muitas vezes, desconhecida pelos agentes educacionais, os quais estão diariamente em contato com esses alunos. Alguns estudos apontam que os professores da Educação Básica não se sentem capacitados para desenvolverem o trabalho docente com qualidade junto aos alunos PAEE, tanto em

sua atuação prática docente ou no domínio dos conhecimentos teóricos necessários (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012; MATOS; MENDES, 2015).

1.2 As políticas e leis destinadas ao público com TEA

Antes de apresentarmos as políticas públicas direcionadas ao público com TEA, resgataremos as leis brasileiras voltadas para as pessoas com deficiência. Após uma longa trajetória histórica, com importantes avanços e diferentes concepções acerca das deficiências, finalmente vivenciamos o processo de inclusão escolar deste público, que permite que todos tenham seus direitos garantidos por lei.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF), em seu texto apresenta uma seção específica sobre os direitos dos cidadãos e deveres do estado quanto à Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Já no artigo 208, a CF prevê em seu inciso terceiro, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Apresentando como um dever do estado a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

Declaração de Salamanca de 1994 ocupa um papel de destaque na trajetória da Educação Especial no Brasil, pois apresentou uma nova visão para a educação das pessoas com deficiência, com o objetivo de nortear novos caminhos e ações para o desenvolvimento de uma educação de qualidade a todos, com o objetivo de combater a exclusão.

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi atualizada pela Lei Nº 9.394/96, destinando o capítulo V para as garantias e deveres referentes à Educação Especial. No artigo 58, define Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos

alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Esta lei garante que a Educação Especial deva ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, além da promoção de atendimento educacional especializado (AEE). Já o artigo 59 está relacionado a responsabilidade das escolas em relação aos alunos com deficiências, assegurando que os alunos com deficiência tenham suas necessidades atendidas quanto ao currículo, método, recursos, professores especializados, professores da classe regular capacitados e a integração destes alunos no ensino das classes comuns (BRASIL, 1996).

O Decreto Nº 3.298, que regulamenta a Lei Nº 7.853/89, referente a Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, apresenta a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

A Convenção de Guatemala (1999) – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada no Brasil por meio do Decreto Nº 3.956/2001 reforça os direitos das pessoas com deficiência.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Nº 10.172/2001, enfatiza que deveria ser desenvolvida uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana, estabelecendo metas e objetivos voltadas aos sistemas de ensino para favorecerem essa “escola inclusiva”.

Em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com o objetivo de garantir o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente nas escolas regulares, apresenta a Educação Especial como uma modalidade educacional que não substitui a escolarização e reforça que o AEE deve ser complementar ou suplementar aos educandos.

Em 2015, foi instituída a Lei Nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), promulgando em seu artigo 27 a educação como:

Direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, seguindo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015a).

Dentre os estudantes PAEE, aqueles diagnosticados com TEA são de interesse para este estudo, assim, delimitou-se aqui as leis destinadas especificamente ao público com TEA.

Mello (2005) afirma que a carência de recursos e instituições destinadas ao atendimento de pessoas com TEA, motivou que pais e responsáveis se engajassem em iniciativas privadas, gerando a criação de grupos de ajuda mútua, bem similares aos já existentes na Europa e Estados Unidos.

No Brasil, a Associação dos Amigos dos Autista de São Paulo (AMA-SP) foi criada em 1983, com o objetivo de buscar e disseminar conhecimento acerca do TEA com iniciativa privada, posteriormente se expandindo para diversos estados brasileiros (MELLO, 2005).

A mobilização de familiares resultou na aprovação de uma lei federal destinada as pessoas diagnosticadas com TEA: Lei Nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como “Lei Berenice Piana”, em homenagem a uma mãe que lutou pelos direitos de seu filho, diagnosticado com TEA e das demais pessoas também diagnosticadas.

A Lei nº 12.764/2012, define em seu artigo primeiro, inciso II que: “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Destacamos a relevância desta lei referente a sua determinação de que a pessoas com TEA, são considerados pessoas com deficiência para todos os âmbitos legais. Já no terceiro artigo, inciso IV, a lei apresenta a educação e o ensino profissionalmente também como um direito deste público. Esta lei também apresenta em seu texto, que se comprovada a necessidade, o aluno com TEA incluído em sala de aula comum, tem o direito a acompanhante especializado, conforme o parágrafo único do artigo segundo desta mesma lei (BRASIL, 2012).

A “Lei Berenice Piana” prevê os direitos das pessoas com TEA em relação ao direito ao diagnóstico precoce, suportes e intervenções necessárias para seu desenvolvimento.

Uma vez que, as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência no âmbito legal, novos debates e medidas foram necessárias a esse respeito. Assim, em 2013, o Ministério da Saúde apresentou o documento “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (BRASIL, 2014), apresentando em seu texto direções terapêuticas destinadas a reabilitação das pessoas com TEA.

É interessante destacar que este documento apresenta apontamentos para a observação direta do comportamento e interação social de crianças com TEA:

- Atenção compartilhada;
- Busca de assistência;
- Responsividade social;
- Sorriso;
- Outras expressões afetivas identificáveis pelo observador;
- Linguagem;
- Relação com objetos/ brincadeiras/ atividades/ manipulação/ exploração;
- Brincadeira funcional;
- Brincadeira de “faz de conta” (simbólica);
- Atividade gráfica;
- Movimentos repetitivos das mãos e do corpo;
- Interesse pelos atributos sensoriais dos objetos;

O documento apresenta orientações e direcionamentos para cada um dos itens elencados acima, desta forma, contribui e fundamenta teoricamente às ações e práticas dos profissionais da educação diante de seus alunos com TEA.

Já em 2015, o documento “Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2015b), destina-se às ações voltadas ao atendimento, cuidados e reabilitação das pessoas com TEA. Este documento aborda o Tratamento e Educação para Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEACCH), que se trata de um modelo estruturado de ensino, que objetiva apoiar as pessoas com TEA em seu desenvolvimento, autonomia e independência. O texto faz

apontamentos sobre a importância do uso do TEACCH como um meio facilitador e eficiente na educação das crianças com TEA.

Em 2020, foi sancionada a Lei Nº 13.977/2020, batizada como “Lei Romeo Mion” (BRASIL, 2020a), em homenagem ao filho diagnosticado com TEA do apresentador Marcos Mion, que aprova a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando a prioridade no atendimento e acesso aos serviços públicos, nas áreas da saúde, educação e assistência social.

Consideramos oportuno mencionar que em setembro de 2020 foi elaborado o Decreto Nº 10.502 (30 de setembro de 2020) instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020b) que em seu texto possibilitaria o retorno das classes especiais de ensino, o que representaria um retrocesso quanto às lutas históricas pela inclusão dos alunos PAEE no ensino regular. Entretanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu o decreto apontando que o mesmo ia contra os avanços conquistados pelos alunos PAEE quanto a sua Educação.

Por fim, o modo como a sociedade se relacionou com a deficiência foi marcado por diferentes momentos ao longo de sua história: extermínio, segregação, integração e inclusão. Sabemos que hoje a inclusão escolar é garantida por lei e faz parte da como meta, realidade dos nossos contextos educacionais, porém nos permite refletir sobre como os processos vêm ocorrendo em nossas escolas, sobre a importância da formação dos professores e as adaptações necessárias para que de fato se amplie as culturas, políticas e práticas inclusivas para garantir acesso e aprendizagem de todos os alunos.

A apresentação das leis e políticas públicas brasileiras destinadas a Educação Especial e específicas para o público-alvo com TEA, objetivaram informar ao leitor sobre as garantias previstas nos documentos legais e leis brasileiras.

2 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

2. 1 Pesquisas sobre a escolarização

O processo de escolarização de alunos com TEA é uma temática relevante em nossa pesquisa, diante do aumento significativo de matrículas de alunos com TEA no ensino regular (INEP, 2019), assim consideramos relevante apresentar dados evidenciados em pesquisas já realizadas abordando este tema. Os resultados encontrados nas pesquisas revelam que a temática é recente e existe um baixo número de produções destinadas a escolarização dos alunos com TEA.

O estado da arte realizado por Nascimento, Cruz e Braun (2016) encontrou vinte e dois trabalhos produzidos com temas envolvendo a questão da escolarização de crianças com TEA, as autoras do estudo fizeram o levantamento das seguintes temáticas pesquisadas: práticas pedagógicas, percepções e concepções, competência social e escolarização, linguagem e comunicação, historicidade e revisão bibliográfica, autobiografia e escolarização, recursos tecnológicos, aprendizagem e formação de professores. As autoras apontaram que:

Falta conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como condições inadequadas do espaço físico, falta de recursos e adaptações curriculares podem comprometer o sucesso na trajetória escolar do aluno que apresente características desse transtorno em seu desenvolvimento (NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2016).

É necessário que o professor conheça seu aluno, suas especificidades e características para que ele possa planejar junto a equipe escolar um plano de trabalho efetivo que atenda às necessidades de seu aluno. Neste levantamento, apenas duas pesquisas estavam relacionadas a formação docente, evidenciando a importância do desenvolvimento de mais pesquisas e estudos envolvendo a formação de professores e inclusão escolar de alunos com TEA.

Rodrigues e Angelucci (2018) fizeram um mapeamento das produções acerca da escolarização do TEA e organizaram as principais temáticas encontradas em: 1) Concepções de professores sobre o TEA e desenvolvimento de práticas pedagógicas; 2) Interação comunicativa e mediação de professores; 3) Competência social dos alunos com TEA; 4) Práticas pedagógicas e recursos metodológicos e 5) Debate sobre a inclusão e experiências de escolarização. Em relação ao ensino, as pesquisadoras

destacaram que é necessário formar o professor para que ele tenha condições de compreender seu aluno, não apenas se baseando em pré-conceitos quando forem planejar suas ações pedagógicas. Ainda nesse mapeamento, as autoras destacaram a existência de poucas produções que referenciem progressos acadêmicos na escolarização dos alunos com TEA.

A pesquisa realizada por Gomes e Mendes (2010) detectou que cerca de 80% dos alunos participantes da pesquisa diagnosticados com TEA e matriculados na Educação Infantil permanecem o tempo todo em sala de aula e que essa porcentagem se reduz pela metade no Ensino Fundamental. As autoras acreditam que essa redução está relacionada as atividades desenvolvidas em sala de aula, uma vez que, as atividades da Educação Infantil, muitas vezes, são mais atrativas a serem realizadas pelos alunos, enquanto as atividades do Ensino Fundamental são mais sistematizadas, formais e menos atrativas. Ainda sobre este estudo, as autoras perceberam que os alunos pouco participavam das atividades em sala de aula e a interação com os colegas era escassa.

O estudo realizado por Camargo *et al.* (2020) com um grupo de professoras com alunos com TEA em suas turmas, apontou as principais dificuldades relatadas pelas professoras no processo de inclusão escolar: comportamento, comunicação, socialização, dificuldades pedagógicas e rotina. A comunicação e o comportamento foram as dificuldades apresentadas com maior recorrência nas falas das professoras entrevistadas. Nessa mesma direção, a pesquisa realizada por Ramos (2014) também havia identificado que os professores consideram a comunicação com o aluno com TEA uma das principais dificuldades.

A pesquisa de Gomes e Mendes (2010) da mesma maneira apresentou em seus resultados a dificuldade dos professores relacionada a lidar com os comportamentos dos alunos com TEA. Os interesses restritos sobre determinado tema ou objeto (hiperfoco) e as estereotipias foram apontados pelas professoras como uma dificuldade presente no cotidiano escolar. Costa (2016) observou em seu estudo que os professores que tiveram experiências anteriores com alunos com TEA em sala de aula, enxergaram melhorias em sua prática docente e afirmaram que suas principais dificuldades estão relacionadas aos comportamentos apresentados pelos alunos e não relacionados aos conteúdos que devem desenvolver. Vasques (2009) afirma que, muitas vezes, o aluno com TEA acaba sendo rotulado e reduzido apenas ao seu comportamento e que, muitas vezes os professores utilizam a dificuldade em

lidar com os comportamentos como uma justificativa pelo não desempenho de boas práticas educativas.

Em seus relatos, as professoras entrevistadas no estudo de Vasques (2009) relacionaram algumas dificuldades que não estão relacionadas diretamente aos alunos com TEA e/ou suas características, apontaram a falta de recursos e materiais, presença de outros alunos com deficiência, a aceitação pelos pares e a dificuldade de comunicação com a família como fatores que dificultam a inclusão escolar destes alunos.

Os autores destes estudos acreditam que muitas destas dificuldades estão relacionadas à pouca apropriação que os professores têm sobre as características e especificidades do TEA, por não dominarem ou apresentarem pouco conhecimento sobre o transtorno, resultando nas dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula (VASQUES, 2009; CAMARGO *et al.*, 2020).

Outros estudos (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013; SCHIMIDT *et al.*, 2016) apresentam que a falta de conhecimento teórico e principalmente prático, que forneceriam aos professores o embasamento para melhor manejo de possíveis dificuldades comportamentais dos alunos TEA, estão na base das dificuldades enfrentadas pelos professores na sala de aula.

Schmidt *et al.* (2016) afirmam que o sentimento de frustração e impotência diante das dificuldades em desenvolver um trabalho docente efetivo e de qualidade prejudicam a confiança do próprio professor em seu trabalho a ser desenvolvido. Muitas vezes, os professores buscam alternativas por conta própria, entretanto, esta prática pode resultar em práticas nem sempre adequadas ou validadas, e, quando ocorrem práticas eficazes, percebem que foram ao acaso ou por tentativa e erro (CAMARGO *et al.*, 2020).

Outro aspecto percebido em diferentes pesquisas foi a associação equivocada de que a inclusão escolar é realizar atividades diferentes dos demais alunos e que os professores confessam ter dificuldade em adaptar as atividades do currículo de acordo com o nível e estilo de aprendizagem de seu aluno (GOMES; MENDES, 2010; CAMARGO *et al.*, 2020). As pesquisadoras Macêdo e Nunes (2016) igualmente observaram em suas pesquisas que, muitas vezes, os alunos com TEA não realizavam as atividades e quando realizavam eram atividades infantilizadas e não adaptadas de acordo com o currículo. Esses dados reforçam o quanto a formação

continuada com qualidade, reflexiva e prática se faz necessária no interior das nossas escolas.

Os dados desta pesquisa (GOMES; MENDES, 2010) também evidenciaram a pouca participação dos alunos nas atividades escolares, baixas interações com os pares e dificuldades na aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. As pesquisadoras problematizaram a presença de estagiários ou cuidadores que acompanham os alunos com TEA em sala de aula, apontam que a presença destes profissionais, muitas vezes, dá mais suporte ao professor do que ao próprio aluno. Além de serem profissionais com baixo custo ao sistema educacional quando comparado a contratação de professores especializados e qualificados, que poderiam desenvolver um trabalho mais efetivo com estes alunos.

Sobre a participação dos alunos com TEA na sala de aula, a pesquisa realizada por Ramos (2014) observou que os alunos não são incentivados a participar das atividades escolares.

Dutra (2008) destaca que o processo de aprendizagem de alunos com TEA, muitas vezes, requer que a escola e professores façam adaptações que confrontam com as práticas tradicionais de ensino, romper com tais práticas educativas também se torna um desafio na escolarização destes alunos.

Conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula possibilita o desenvolvimento de programas de capacitação e implementação de estratégias que favoreçam as potencialidades de crianças com TEA (CAMARGO *et al.*, 2020).

De maneira geral, podemos observar que ainda são poucos os estudos dedicados a escolarização dos alunos com TEA e os encontrados são estudos de casos de uma realidade específica, o que ainda não nos permite realizar uma avaliação em maior escala sobre a temática ou fazer generalizações.

Camargo *et al.* (2020) afirmam que ainda existem muitos desafios pela frente, os autores acreditam que as políticas públicas e os esforços da comunidade científica contribuirão diretamente para a promoção de uma efetiva inclusão dos alunos com TEA. As pesquisas revelam que a escola, de modo geral, ainda não apresenta mudanças significativas em suas práticas, pois ainda não conseguiram romper com as velhas práticas tradicionais para desenvolverem práticas inovadoras, práticas estas que não beneficiarão apenas os alunos com TEA e sim todos os alunos presentes em sala de aula (GOMES; MENDES, 2010; SCHIMIDT, 2016; MACÊDO; NUNES, 2016).

Cabe a escola encontrar as melhores formas de promover a aprendizagem, desenvolver práticas educativas que valorizem a diversidade e as necessidades de cada aluno e buscar maneiras de cativar seus alunos. A escola necessita romper com estigmas e práticas excludentes, não mais focar na inabilidade do aluno e sim valorizar as potencialidades de cada um (MACÊDO; NUNES, 2016; SOUZA; SILVA, 2019).

A presença dos alunos com TEA na escola favorecem e ampliam o desenvolvimento de suas capacidades interativas, pois a socialização com o outro pode influenciar e trazer benefícios para a comunicação destes alunos (PIMENTEL, 2013; CARMAGO *et al.*, 2020).

Nesse sentido, as pesquisas realizadas sobre a escolarização dos alunos com TEA, possibilita que os leitores conheçam um pouco sobre como vem ocorrendo o processo de escolarização dos alunos com TEA, quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e desafios a serem vencidos, entretanto, não podemos esquecer que cada escola é única e os estudantes são singulares.

2.2 A questão da formação inicial e continuada de professores

Todas as dificuldades levantadas pelos professores que participaram das pesquisas relacionadas à escolarização dos alunos com TEA, nos leva a refletir sobre a importância da formação destes profissionais, tanto em sua formação inicial quanto a formação continuada.

A formação inicial de professores é a base de sua formação, é a parte inicial para a preparação para o seu futuro profissional. Quando pensamos nos futuros profissionais da educação, a competência de ensinar ao outro requer inúmeras habilidades a serem desenvolvidas para que se sintam aptos e competentes a exercer sua profissão. Cruz *et al.* (2011) destacam:

Perceber que essa preparação profissional não se encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível lato ou stricto) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si, não o fará. Deste modo, convém destacar a noção de graduação como um preparo profissional formal inicial – em contínuo processo ao longo da vida – que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes (CRUZ *et al.*, 2011).

Os direitos dos alunos do PAEE em relação a sua educação, é uma conquista que desencadeou a necessidades da formação docente (DARUB; SOARES; KOHLS

DOS SANTOS, 2020). As autoras realizaram um estudo com o objetivo de analisar as disciplinas voltadas para a inclusão escolar no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), os resultados apontaram uma insuficiência em disciplinas destinada às práticas educacionais inclusivas e que as disciplinas existentes eram poucas e generalistas, existindo a necessidade de um replanejamento de acordo com as demandas educacionais atuais.

Um levantamento realizado por Shibukawa (2020) de disciplinas curriculares sobre a educação inclusiva nos cursos de graduação oferecidos na UNESP – Campus Bauru, apontou que dentre os sete cursos de licenciatura ou relacionados à Educação da Faculdade de Ciências, existem cinco disciplinas que abordavam essa questão em apenas três cursos da Universidade.

Terra e Gomes (2013) realizaram um estudo com o objetivo de caracterizar o preparo profissional de professores quanto aos aspectos de sua formação inicial e continuada na temática da inclusão escolar. Os resultados evidenciam que praticamente metade dos professores participantes considera ter uma formação adequada quanto a sua graduação e pós-graduação. Entretanto, cerca de 85% destes professores se consideram despreparados para atuar nos processos de inclusão escolar. Além disso, uma parcela significativa destes professores destaca não haver conhecimento sobre as legislações específicas que amparam a Educação Especial. Os autores concluem com seu estudo que existe a necessidade de questionar a qualidade e eficácia dos cursos de formação inicial e continuada oferecida aos professores.

Esses autores acreditam que a formação inicial e continuada de professores frente aos processos inclusivos são:

variáveis e premissas decisivas para o sucesso e a efetivação das leis inclusivas de nossas instituições escolares, assim conhece-las torna-se uma necessidade imperativa, na construção de uma educação mais justa e verdadeiramente inclusiva, no respeito à diversidade e diferenças dos educandos (TERRA; GOMES, 2013, p. 113).

De fato, quando pensamos na inclusão escolar, são os professores que estão à frente do processo no cotidiano da sala de aula, se relacionando e ensinando diariamente seus alunos. A inclusão escolar implica no aprimoramento constante dos professores, com instrumentos e referenciais que contribuam para as práticas pedagógicas aplicadas por eles. A formação continuada, seja com palestras

abrangentes ou com treinamentos específicos, é um ponto fundamental para que a inclusão escolar aconteça efetivamente. Entretanto, é necessário um trabalho que oriente estes professores e lhes proporcione o desenvolvimento de competências, habilidades e domínio cada vez maior de suas próprias práticas docente (TERRA; GOMES, 2013).

Como conclusão deste estudo, Terra e Gomes (2013) reforçam que não podemos apenas evidenciar as falhas na formação inicial e nos cursos de preparação, devemos lembrar que os professores estão atuando, e que a escola deve e pode promover ações em seu interior que debatam a inclusão escolar. Que a escola deveria “puxar para si” a responsabilidade dos processos inclusivos, promovendo espaços de formação permanentes, que estes espaços possibilitem que os professores apresentem suas dúvidas, dificuldades, compartilhem ações de sucesso, permitindo essa troca de saberes e oportunize aos professores estudos sobre as teorias e práticas destinadas a inclusão escolar.

Rodrigues e Angelucci (2018) enaltecem que a maioria das pesquisas evidencia a necessidade da formação dos professores, entretanto, existem poucas pesquisas sobre o “como saber fazer” práticas docente inclusivas. Há a compreensão da necessidade em se fazer, mas não há um diálogo que se aproxima das discussões promovidas pelas pesquisas sobre escolarização, que tenha como foco a aprendizagem dos alunos. As autoras afirmam:

percebemos que os trabalhos que pretendem discutir a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA acabam por focar em aspectos específicos desse processo. Entendemos, com isso, que a noção de escolarização é alvo de diferentes interpretações sobre o que seria central para estar na escola e viver esse processo educacional (RODRIGUES, ANGELUCCI, 2018).

As autoras afirmam ainda que ao pensar num projeto de escolarização de crianças com TEA, é necessário pensar quais são as barreiras apresentadas, que tais barreiras não estão nesta criança, que a situação necessita do trabalho coletivo e que a partir do debate das dúvidas pode-se encontrar os possíveis caminhos.

Os professores participantes de um estudo realizado por Gomes e Mendes (2010) afirmaram que recebem algum tipo de apoio de sua rede municipal, entretanto este suporte é ocasional e na maioria das vezes pouco efetivo ou motivador.

Pimentel e Fernandes (2014) acreditam que a falta de profissionais especializados e formação continuada tornam o processo de inclusão escolar frágil,

pois os professores se sentem despreparados, necessitando de melhores instruções e apoio de outros profissionais para atender e desenvolver um bom trabalho com seus alunos com TEA. Os resultados da pesquisa de Camargo et al. (2020) igualmente revelam que os professores se sentem despreparados e os autores apontam a necessidade da formação continuada, indicam que a falta de preparo na própria formação inicial foi um ponto levantado pelos professores que participaram do estudo. Os professores afirmaram que quando existem as formações continuadas, as mesmas ocorrem de maneira geral e não atendem as necessidades específicas dos professores.

Na pesquisa realizada por Matos e Mendes (2015) com o objetivo de analisar as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar quanto a sua formação, foram elencadas três categorias:

- Desenvolvimento de habilidades interpessoais para melhorar a relação com os alunos cuidadoras e familiares;
- Conhecimentos sobre o aluno;
- Conhecimento sobre os processos envolvidos na aprendizagem, no desenvolvimento e no ensino qualificado dos alunos;

Em relação a primeira categoria, a pesquisa evidenciou o isolamento dos alunos PAEE em classe, ou apresentando interações apenas com a cuidadora e até mesmo foram observadas situações de superproteção ou infantilização do aluno. Os professores deste estudo alegaram que sentem dificuldade em conversar sobre as características dos alunos, as pesquisadoras observaram que não existiu planejamento específico ou avaliações, a falta de diálogo entre o professor da classe comuns e demais profissionais que atendem o aluno também foi observado, além disso, professoras revelaram que sentem a necessidade de construir relações colaborativas com os pais dos alunos.

Neste estudo, os professores relataram que quanto mais eles souberem sobre seus alunos e características, mais condições eles poderiam ter para se preparar e desenvolver um trabalho de qualidade, não apenas conhecer a deficiência ou o transtorno deste aluno, mas aprenderem de que forma agir. Estes professores assumiram que é necessária uma resignificação de suas práticas em sala de aula, mas que para isso, precisam ter mais referenciais teóricos, aprenderem como ensinar

seus alunos e aprender mais sobre novas possibilidades didáticas (MATOS; MENDES, 2015).

Por fim, estes professores afirmaram que sentem a necessidade de terem um profissional mais especializado para apoiá-los em suas práticas e deram o exemplo de um psicólogo escolar. Matos e Mendes (2015) acreditam que nesta fala, os professores participantes desta pesquisa acreditam que o psicólogo escolar teria mais conhecimentos sobre os alunos PAEE do que os pedagogos.

Conclui-se que a formação docente é fundamental na construção das mudanças desejadas para a efetiva inclusão escolar. Além de cursos de capacitação ou pós-graduação, as formações podem ocorrer dentro da própria escola, as redes educacionais podem buscar profissionais qualificados das áreas de Educação Especial a fim de promover essas formações dentro do ambiente escolar, de acordo com a realidade de cada escola. Essas ações possibilitam que os professores apresentem e discutam suas principais dúvidas e dificuldades, que se ajudem, apoiem e troquem experiências e saberes, possibilitando reflexões de toda a equipe escolar, lembrando que o aluno é responsabilidade da escola e todos os agentes educacionais devem fazer parte do processo de inclusão escolar de seus alunos.

3 A IMPORTÂNCIA DOS PARES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Ao refletirmos sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA, não podemos pensar apenas nas adaptações curriculares necessárias para garantir a sua aprendizagem. A inclusão escolar prevê em sua essência, a qualidade de vida e o bem-estar dos alunos PAEE. A escola possibilita a convivência e interações entre seus alunos, beneficiando o desenvolvimento interpessoal, tanto dos alunos PAEE quanto de seus pares. Lemos *et al.* (2016) enfatizam a importância da escola tanto na socialização das crianças com TEA e seus pares, quanto na aprendizagem dessas crianças.

Compreendemos que as crianças com TEA podem apresentar déficits relacionados a interação e comunicação social (APA, 2014), com diferentes níveis de dificuldades na reciprocidade social e emocional, e seu interesse pode ser pouco ou quase nenhum em estabelecer interações com o outro.

Nesse sentido, os pares são imprescindíveis no processo de inclusão escolar, uma vez que, a convivência com outras crianças, estimula as capacidades interativas e promove o desenvolvimento das habilidades sociais, favorecendo este processo em alunos com TEA. Camargo e Bosa (2009) destacam que a convivência compartilhada com alunos com TEA na escola incluídos no ensino regular, oportunizam as interações sociais e favorecem seu desenvolvimento e dos demais, oportunizando aos pares a conviverem e aprenderem com as diferenças.

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) entendem que é na interação social, comunicação e comportamentos que ocorre o desenvolvimento dos indivíduos, assim, quando pensamos em crianças com TEA, suas características e prejuízos relacionados a estas áreas, as autoras apontam que cabe aos profissionais que estão envolvidos com essas crianças, utilizarem estratégias que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais, gerando melhorias para a qualidade de vida destes alunos. Porém, alguns autores revelam em seus estudos, que tais interações sociais devam ocorrer em contextos favoráveis que oportunizem a convivência entre os alunos com TEA e seus pares objetivando o desenvolvimento de todos (CAMARGO; BOSA, 2009; CAMARGO; BOSA, 2012; LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Stainback e StainBack (1999) destacam a importância do apoio mútuo para a construção de uma comunidade inclusiva e enfatizam a necessidade da criação de

uma rede de apoio baseada em alguns princípios como reconhecer as capacidades e potencialidades de cada aluno, reciprocidade entre os pares, oferta e recebimento de apoio no grupo. Sendo assim, nas redes de apoio a diversidade deve ser valorizada e reconhecida por todos os membros pertencentes a escola.

A escola que se dispõe desenvolver uma rede de apoio baseada nos princípios acima descritos, estará mais próxima da perspectiva de uma educação inclusiva para todos, ou seja, uma educação para cada e toda criança, de acordo com sua necessidade. Uma escola que convive com a diversidade em características pessoais, culturas, valores, oportuniza a seus alunos o desenvolvimento interpessoal e relações sociais com seus pares.

Boraschi, Masuayana e Rinaldi (2013) entendem que o trabalho em redes de apoio deve ser em caráter colaborativo, todos atuando pelos mesmos objetivos e nesse sentido as autoras destacam que:

Desta rede de apoio podem fazer parte o diretor da escola, o coordenador pedagógico, o supervisor de ensino, o professor da sala de aula regular, o professor do AEE, os funcionários, os pais, os alunos, a comunidade, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o terapeuta ocupacional, o assistente social entre outros. A ideia é que com as individualidades e talentos de cada um, todos possam estar envolvidos na busca por soluções a conflitos vividos no âmbito escolar. (BORASCHI; MASUYAMA; RINALDI, 2013, p. 19383).

Macedo et al. (2014) revelam que a concretização da inclusão escolar em nosso país é influenciada e dificultada por outros fatores externos ao ambiente escolar, por fatores políticos, sociais, econômicos, históricos e culturais. Os autores apontam que a instituição escolar terá em seu interior reflexões da sociedade que vivemos, complexa, contraditória e individualizante.

Sendo assim, pensando na qualidade de vida e bem-estar dos alunos PAEE inseridos no contexto do ensino regular e neste estudo, especificamente dos alunos com TEA e seus déficits relacionados a comunicação e interações sociais, consideramos necessário tratar sobre a importância das habilidades sociais no processo de inclusão escolar.

3.1 Habilidades Sociais e os alunos com TEA

Vivemos em uma sociedade que passa por constantes mudanças, que apresenta a cada dia novas necessidades que influenciam diretamente em nossas

vivências pessoais e relações com o outro. Somos seres sociais, que nos desenvolvemos e formamos a partir das interações e comunicação social que construímos. Quando pensamos na criança enquanto um indivíduo em constante aprendizado, pensamos que, os aprendizados iniciais de relações são construídos na família, que é a primeira instituição em que ela se relaciona. É no seio familiar que ela aprenderá seus valores e referências e se desenvolverá dentro daquela cultural familiar. Portanto, o contexto familiar é a base de estimulação inicial para os relacionamentos e interação com o outro.

Ao ingressar na escola, essa criança terá contato com diferentes indivíduos, advindos de diferentes famílias, com culturas e valores, possivelmente diferentes daquela que a criança se desenvolveu. A escola é um espaço de interações, é nela que a criança irá se relacionar com o outro, promovendo seu desenvolvimento interpessoal. A sala de aula possibilita a criança um leque de possíveis relações interpessoais, com uma variedade de modelos sociais diferentes da sua. Deste modo, para se relacionar, ou seja, interagir e se comunicar com o outro, será necessário que essa criança tenha um repertório bem desenvolvido de habilidades sociais.

Del Prette e Del Prette (1997; 1998; 1999; 2001; 2002; 2011) são referência nesta temática, pois dedicaram seus estudos ao campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais (THS). Após uma longa revisão da literatura nesta temática, os autores apresentaram alguns conceitos essenciais e definições para os termos: desempenho social, habilidades sociais e competência social.

De antemão, os autores destacam que, muitas vezes, as habilidades sociais estão relacionadas equivocadamente ao indivíduo ter uma “boa educação” ou saber conviver bem socialmente. Porém, o conceito não se aplica a esta interpretação, as habilidades sociais se constituem de um campo de conhecimento e aplicação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Ainda de acordo com os autores, o desempenho social está relacionado ao comportamento que emitimos na relação com outra pessoa (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Esse “desempenho social” pode favorecer ou interferir na “qualidade” de nossos relacionamentos. Desta maneira, os autores afirmam que “os desempenhos sociais que se caracterizam como habilidades sociais precisam ser inferidos e definidos” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 31).

Existem diversos fatores que influenciam na relação com o outro, o contexto físico, local em que as pessoas se comportam e relacionam, as regras explícitas ou

não, que indicam os comportamentos aceitos e proibidos interferem diretamente nas relações com o outro. A cultura, normas e valores também influenciam diretamente as relações interpessoais quando definem quais comportamentos são aceitáveis, dependendo do contexto físico e dos interlocutores. As normas e regras, geralmente sinalizam quais são os comportamentos esperados em determinados contextos e situações.

Em seus estudos, Del Prette e Del Prette (2011) enfatizam a existência de três estilos de desempenho social, que caracterizaram e definiram como:

- **Reações não habilidosas passivas.** São comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que comprometem sua competência social por se expressarem predominantemente na forma de incômodo, mágoa, ressentimento, ansiedade e/ou por meio de esquiva ou fuga das demandas sociais ao invés de enfrentamento.
- **Reações habilidosas.** São os comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que contribuem para a competência social por sua coerência entre componentes abertos e encobertos, adequação às demandas e consequências obtidas.
- **Reações não habilidosas ativas.** São os comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que comprometem sua competência social por se expressarem, predominantemente na forma aberta de agressividade física ou verbal, negativismo, ironia, autoritarismo e coerção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 39-40).

Nesse sentido, os autores afirmam que para definir qual o “estilo” de desempenho social que uma determinada criança se enquadra, é necessário que ela apresente desempenhos sociais predominantes em um dos estilos acima apresentados em diferentes situações e contextos. Os autores ainda enfatizam que é possível que a criança altere o estilo de desempenho social, ou seja, o estilo não está atrelado a personalidade e características pessoais da criança, e sim às condições do ambiente e das experiências de aprendizagem ocorridas nele. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

A criança aprenderá quais serão os comportamentos aceitos e esperados dentro de um determinado contexto, com determinados agentes sociais e determinadas situações, pois,

Além de aprender um conjunto de habilidades sociais para atender às demandas das diferentes situações sociais, a criança precisa articular fatores pessoais, da situação e da cultura para apresentar um desempenho socialmente competente. Essa articulação implica coerência entre

sentimentos, pensamentos e ações e está na base do conceito de competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 31).

A competência social está relacionada a essa capacidade de “articular” os pensamentos, sentimentos, emoções e ações em função de objetivos pessoais do indivíduo e de demandas da situação e cultura. Essa articulação resultará em consequências positivas para o indivíduo e para suas relações com o outro (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Enquanto a competência social está ligada ao sentido avaliativo, relacionada a coerência e funcionalidade e, dependendo dos efeitos dessa funcionalidade, poderá gerar três tipos gerais de resultados: alcançar os objetivos imediatos, manter ou melhorar a qualidade dos relacionamentos e manter ou melhorar a autoestima (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

A comunicação é o meio que utilizamos para nos relacionar com o outro, existem dois tipos de comunicação: a verbal e a não-verbal, que são componentes básicos indispensáveis para o desempenho social do indivíduo. Del Prette e Del Prette (2011) afirmam que para um desempenho social competente é necessário que o indivíduo se comunique de forma coerente.

A comunicação verbal, é o ato de falar, ou seja, fazer uso de palavras para se relacionar com o outro, enquanto a comunicação não-verbal é representada pela gestualidade, expressões faciais e corporais e movimento. Ambas são indispensáveis e se complementam. Nesse sentido, muitas vezes, nos expressamos por meio das palavras, mas nossas emoções e sentimentos são expostos pelas nossas expressões faciais e corporais, como nosso olhar, gestos etc.

Em relação as habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2011) afirmam que as “habilidades sociais tem um sentido descritivo de identificar os componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos que contribuem para um desempenho socialmente competente” (p. 33).

As habilidades sociais foram objeto de estudo de muitos pesquisadores, Stephens (1992) elencou 136 habilidades sociais necessárias à criança e as classificou em quatro grupos distintos: relação consigo mesma, relação com o ambiente, relação com tarefas e relação com outras pessoas. Já na década seguinte, de acordo com Del Prette e Del Prette (2011), outros pesquisadores reformularam as habilidades sociais necessárias à criança e organizaram em cinco classes:

sobrevivência em sala de aula, fazer amizades, lidar com sentimentos, alternativas à agressão e lidar com estresse.

Gresham e Elliott (1990) apresentaram um sistema para avaliação de habilidades sociais organizadas em cinco classes: cooperação, asserção, responsabilidades, empatia e autocontrole. Candarella e Merrel (1997) realizaram novos estudos na área com vinte e duas mil crianças e reorganizaram as habilidades sociais em: relação com companheiro, autocontrole, sociais acadêmicas, ajustamento e asserção.

Já em 2002, um estudo realizado por Del Prette e Del Prette, apresentaram uma nova classificação com quatro classes e subclasses de habilidades sociais necessárias à criança: empatia e civilidade, assertividade de enfrentamento, autocontrole e participação.

A partir das referências apresentadas na temática das habilidades sociais, novos estudos e problemas de demandas interpessoais, Del Prette e Del Prette (2011) apresentam um sistema de sete classes de habilidades sociais, consideradas pelos autores prioritárias para o desenvolvimento pessoal da criança. Abaixo elucidamos o sistema proposto pelos autores.

Quadro 2 – Classes e subclasses de habilidades sociais propostas por Del Prette e Del Prette (2011) como relevantes na infância (Continua)

Classes	Principais Subclasses
Autocontrole e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civilidade	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe, com licença, aguardar a sua vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajudar, compartilhar.
Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades e defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamentos, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão dos colegas.
Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (autorrevelação); aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor; sugerir atividade, cumprimentar,

	apresentar-se; elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar; iniciar e manter conversação (“enturmar-se”); identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar bem antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.
Habilidades sociais acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamento socialmente competentes, aguardar sua vez, para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Fonte: DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 55-56.

É possível observar que as classes de habilidades sociais proposta por Del Prette e Del Prette (2011) se sobrepõem e se complementam, isso ocorre por se tratarem de agrupamentos específicos, mas quando inseridos em um desempenho social mais complexo, necessitam das habilidades das demais classes estabelecidas.

Quando pensamos nas crianças com TEA, sabemos que cada uma terá suas características e especificidades dentro do espectro, mas quando se observar as subclasses de habilidades sociais propostas por Del Prette e Del Prette (2011) é possível perceber que é comum às crianças com TEA apresentarem prejuízos nas sete classes de habilidades sociais. Desta maneira, se faz necessária a intervenção para a aquisição de tais habilidades.

Já quando pensamos nos pares, ou seja, nas demais crianças, visto que este estudo enfatiza a importância da conscientização dos pares em relação ao processo inclusivo das crianças com TEA, destacamos a necessidade dos pares em terem um bom repertório de habilidades sociais em todas as classes, mas especialmente, destacamos a relevância nas habilidades de resolução de problemas, empatia, autocontrole e comportamentos pró-sociais. Uma vez que, a inclusão social objetiva promover melhorias na qualidade de relacionamento entre os alunos com deficiência e seus pares, se faz necessário por parte da escola, investir no desenvolvimento das habilidades sociais de seus alunos e de professores.

O professor é o agente social responsável pela sala de aula, é por meio de suas ações de intervenção que ele pode ampliar ou restringir as oportunidades de interação em sala de aula. Além disso, o professor também reflete em sua postura a aceitação e rejeição de formas indesejáveis de relacionamento entre seus alunos, bem como

oferece modelos adequados ou inadequados de relacionamento em sua interação com os alunos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

A postura do professor em relação às suas habilidades sociais, terá reflexo direto no seu relacionamento com os alunos. Desta forma, destacamos a necessidade de o professor conhecer as habilidades sociais necessárias ao desenvolvimento de seus educandos, e mais que isso, dominar e propor situações interativas que propiciem benéficamente as relações em sala de aula e promovam a aquisição das competências sociais em seus alunos.

Para que as interações sociais entre crianças com TEA e seus pares ocorram objetivando o desenvolvimento pessoal e social de ambos, é necessário fornecer aos professores recursos e formação necessária para que possam compreender a importância deste processo, para assim, criar condições favoráveis que promovam vivências que contemplem a inclusão escolar.

Schaffner e Buswell (1999), a partir das ideias de alguns autores, elencaram algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para promover situações que almejem o desenvolvimento de habilidades sociais em seus alunos:

1. Promover objetivos mais cooperativos do que competitivos nas salas de aula e na escola (JOHNSON *et al.*, 1984),
2. Estabelecer rotinas na sala de aula e na escola em que todos recebam o apoio necessário para participar de forma igual e plena (PERSON, 1988),
3. Encontrar oportunidades durante todo o ano letivo para apresentar os alunos diferentes de uma maneira positiva para seus colegas e para outros adultos na escola (SCHEFFNER; BUSWELL, 1992),
4. Garantir que em toda atividade de sala de aula e da escola sejam feitas acomodações para que todos, inclusive os alunos com necessidades especiais, possam participar ativamente (SCHEFFNER; BUSWELL, 1992),
5. Infundir valores positivos de respeito, de apreciação pelas pessoas diferentes e de cooperação no desenvolvimento do próprio currículo (NODDINGS, 1995),
6. Envolver os alunos na tomada de decisão com relação as políticas de apoio mútuo, nas salas de aula e na escola (VILLA; THOUSAND, 1992). (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 73-74). (apud SCHEFFNER; BUSWELL, 1999, p. 73-74).

As estratégias propostas pelos autores devem ser organizadas, planejadas e praticadas pelos professores ao longo de todo o ano letivo, tais estratégias acarretarão benefícios a todos os alunos da turma. Ao promover vivências sociais que objetivem os alunos a se colocarem no lugar do outro, propiciam a eles a oportunidade de compreender como o colega se sente em determinada situação, possivelmente permitindo que reflita sobre suas ações e determinadas atitudes.

Dentro da temática desta pesquisa, acreditamos que para que as interações sociais entre os pares e alunos com TEA promovam o desenvolvimento de ambos, é necessário que os pares tenham conhecimento sobre as características do transtorno e conheçam as particularidades do colega com TEA. É papel do professor e da escola, propiciar aos pares, o conhecimento científico sobre o TEA, mas não necessariamente de maneira sistematizada como um “conteúdo do currículo”.

A escola e professores podem utilizar recursos atrativos para desenvolver ações e abordar temas que promovam uma educação inclusiva. Existe vasta gama de recursos que possam atender as demandas da conscientização dos pares no processo de inclusão escolar, dentre os mais simples, destacamos os jogos de cooperação, jogos sociais, contação de histórias que abordem diferentes temáticas inclusivas, vídeos explicativos, história em quadrinhos, entre outros.

Desde que seja uma ação bem planejada, a utilização de qualquer um dos recursos mencionados acima será um meio facilitador para promover o aprendizado e entendimentos dos pares sobre a temática abordada pelo professor.

Para desenvolver um produto educacional voltado que permita que os pares tenham acesso ao conhecimento das características do TEA, consideramos imprescindível conhecer o que os alunos já sabiam a esse respeito. Na seção seguinte apresentaremos os caminhos metodológicos utilizados para atingir os objetivos desta pesquisa.

4 MÉTODO

A presente pesquisa caracteriza-se por ser exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Uma vez que, um dos objetivos desta pesquisa foi identificar por meio da percepção dos pares o entendimento sobre o TEA, e como se estabelecem as relações ou interações de um aluno com TEA no ensino regular com seus pares e professores, Minayo (2008) destaca que:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os alunos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p. 57)

A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador se aproxime da realidade em que seu objeto de estudo ocorre, em relação a isso, Minayo (2001) afirma que ao se investigar a fundo as relações, processos ou fenômenos não pode ser operacionalizado em variáveis quantitativas, assim, esta pesquisa ao propor investigar as relações entre os indivíduos, legitima seu caráter qualitativo. Na pesquisa qualitativa o objetivo do pesquisador é compreender, conhecer, refletir e se aprofundar em seu objeto de estudo, tais objetivos são coerentes com a área da Educação, pois sabemos que os fenômenos educacionais podem ser muito específicos dentro de sua realidade e ao mesmo tempo complexos, pois envolvem diversos fatores externos ao fenômeno estudado, que interferem diretamente nos resultados da pesquisa.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, inicialmente ocorreu a fase exploratória, a fim de definir os participantes, os objetivos, a delimitação do problema, a construção do marco teórico conceitual e a escolha dos instrumentos de coleta de dados (MINAYO, 2001).

Nesta etapa exploratória, foi realizado um levantamento junto à Secretaria de Educação do município do número de alunos com o TEA matriculados e frequentes na rede regular de ensino. Este levantamento foi necessário para delimitar em qual turma seria realizada a coleta de dados da pesquisa.

Os participantes foram observados em atividades e interações cotidianas no contexto escolar, nesta etapa da pesquisa, a mesma se fundamenta metodologicamente na técnica de observação participante (MINAYO, 2001), pois a

pesquisadora teve contato direto com o fenômeno em questão, para obter informações sobre a realidade, no caso, em contexto escolar, dos participantes.

Em seguida, foram realizadas as entrevistas seguindo um roteiro semiestruturado elaborado previamente. A pesquisadora até o momento da coleta de dados não tinha ciência se os alunos apresentavam qualquer tipo de compreensão ou conhecimento a respeito do TEA.

4.1 Procedimentos Éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP – Campus Bauru, de acordo com a Resolução nº 466/12 que aprova as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Sob o parecer nº 3.816.612, em reunião ordinária no dia 30 de janeiro de 2020, recebemos a aprovação para continuidade da pesquisa (Anexo A).

4.2 Local

A pesquisa foi realizada em uma cidade do Centro-oeste Paulista, com cerca de doze mil habitantes (IBGE, 2021), há 370 quilômetros de distância da cidade de São Paulo/SP. A rede educacional do município está organizada da seguinte forma:

- 2 Centros Municipais de Educação Infantil
- 3 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I
- 1 Escola Estadual – Ensino Fundamental II e Ensino Médio
- 2 Escolas Particulares – Educação Infantil ao Ensino Médio

Após o levantamento junto à Secretaria de Educação dos alunos com TEA matriculados e frequentes no ensino regular, constatamos que dentre as três Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, duas haviam alunos com TEA matriculados. O critério utilizado para a escolha da turma participante, foi por amostragem por conveniência, ou seja, as pesquisadoras optaram pela turma com membros mais acessíveis para o desenvolvimento da pesquisa.

Optamos por realizar a pesquisa em uma Escola de Ensino Fundamental I, devido ao fato de os alunos dessa etapa atenderem aos propósitos dessa pesquisa,

já que de acordo com nossos objetivos, é necessário que os alunos reflitam sobre suas atitudes e apresentem suas percepções.

A escola selecionada fica localizada no bairro central da cidade, atendendo os alunos do Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano e funciona no período matutino e vespertino.

4.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa, na etapa de observação, ou seja, na primeira etapa, foram todos os alunos da turma do 5º ano do período matutino e professores (regular, especializada em Educação Especial, informática, música, leitura e inglês) que convivem e se relacionam em ambiente escolar com o aluno com TEA.

O aluno com TEA, participante desta pesquisa foi diagnosticado com nível moderado necessitando de apoio substancial (APA, 2014) aos seis anos, é do gênero masculino e tem dez anos de idade.

Já na segunda etapa da pesquisa nas entrevistas, os participantes foram os alunos pares da turma observada.

4.4 Instrumentos

Para a coleta de dados, utilizamos uma entrevista com roteiro semiestruturado elaborado pelas próprias pesquisadoras com treze questões abertas (Apêndice A). Destacamos que a entrevista é um dos procedimentos mais usuais nas pesquisas qualitativas, pois fornece informações acerca do objeto de estudo na fala direta dos participantes (MINAYO, 2001), resgatando que um dos objetivos desta pesquisa foi identificar a percepção dos pares em relação ao Transtorno do Espectro Autista.

As primeiras perguntas estavam relacionadas diretamente ao colega com TEA, há quanto tempo e onde o conheceu, se tinha conhecimento sobre o diagnóstico do colega. Questionamos os entrevistados sobre o seu conhecimento e compreensão sobre os termos TEA e Autismo. As demais questões estavam relacionadas com as interações entre os entrevistados e o colega com TEA, perguntamos o que gostavam de fazer juntos, quais atividades escolares já realizaram em parceria com o colega com TEA, sobre quais assuntos já conversaram, o que mais gostavam no colega e se

consideravam que o colega com TEA necessitava de algum tipo de apoio nas atividades dentro da escola.

Ressaltamos que o produto educacional, fruto desta pesquisa, foi desenvolvido a partir das respostas obtidas nas entrevistas com os pares. Com base nas percepções dos pares acerca do TEA, foi possível verificar quais informações eram necessárias a serem abordadas na História em Quadrinhos informativa.

Durante a etapa das observações, ocorreram conversas informais com a professora da turma e a professora especializada, estes dados foram registrados no diário de campo e mencionados no decorrer da análise dos resultados.

4.5 Materiais

Para o registro dos dados foi utilizado o diário de campo, possibilitando as anotações pertinentes para a pesquisa. Para a realização das entrevistas foram utilizados o aplicativo de gravador de som, instalado no smartphone modelo S7, da marca Samsung da própria pesquisadora e um bloco de notas para possíveis registros no decorrer das entrevistas.

4.6 Procedimento de Coleta de Dados

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, realizamos uma reunião junto à Secretaria de Educação do município e a equipe de direção da Escola de Ensino Fundamental I (EMEF), onde ambos autorizaram a realização da pesquisa na Unidade Escolar (Apêndice B).

Em seguida, realizamos uma reunião, na presença do Secretário de Educação e da diretora da Unidade Escolar, juntamente com os pais do aluno com TEA, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e as etapas do processo de coleta de dados (Apêndices C, D e E). Em reunião com os pais dos alunos do 5º ano e professores da turma, foram apresentadas na forma de slides todas as etapas da pesquisa, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis dos Alunos (TCLE) – (Apêndice F) e aos professores (Apêndice G), que foi lido e explicado pela pesquisadora, com abertura para a discussão e esclarecimento de possíveis dúvidas, além de reforçar aos presentes o total sigilo de identidade dos participantes, antes da assinatura de consentimento.

Após a realização da reunião com os pais e responsáveis dos alunos participantes da pesquisa, a pesquisadora esteve presente na escola e apresentou diretamente aos alunos participantes, em linguagem apropriada, como se daria o desenvolvimento da coleta de dados. É importante destacar, que foi frisado aos alunos que a participação seria voluntária, que ficassem à vontade em participar ou não, e que a qualquer momento poderiam desistir da participação. Em seguida, foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos alunos para que o levassem para casa e devolvessem na semana seguinte assinado (Apêndice H).

Com todas as autorizações necessárias, a etapa de coleta de dados foi iniciada no mês de fevereiro e finalizada no mês de março de 2020, destacamos que havia a pretensão de continuarmos as observações por mais tempo, porém as aulas foram suspensas devido à pandemia da COVID-19, impossibilitando a continuidade da coleta de dados, porém ressaltamos que o período observado foi suficiente para embasar os resultados deste estudo.

A coleta ocorreu em duas etapas distintas. Primeiramente por meio de observações das interações no cotidiano escolar entre o aluno com TEA, pares e professores, que foram registradas em um diário de campo. A segunda etapa foi a realização de uma entrevista individualmente, realizada somente com os alunos pares participantes da pesquisa. As entrevistas duraram em média sete minutos, a pedido da Secretaria de Educação não foi realizado o registro fotográfico dos participantes e das dependências da unidade escolar.

4.7 Análise de dados

A abordagem da “Análise de Conteúdo”, formulada por Laurence Bardin (2011), que é compreendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38) contribuiu no momento inicial da elaboração dos eixos de análise dos dados, pois se organiza em três fases: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados, para então, ocorrem as inferências e interpretação dos dados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção os resultados apresentados estão organizados de acordo com as etapas de realização da pesquisa. Desta forma, primeiro apresentamos a descrição das observações realizadas do cotidiano escolar em questão e as interações sociais entre professores, pares e o aluno com TEA, organizamos todos os pontos observados em tópicos. Na sequência, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com os alunos pares com o objetivo de identificar a percepção destes sobre o TEA.

5.1 O aluno com TEA

Como já mencionado anteriormente, aos seis anos o aluno foi diagnosticado com TEA em nível moderado. De acordo com as informações coletadas com a professora especializada além de frequentar o ensino regular, o aluno realiza acompanhamento fonoaudiológico e psicológico semanalmente.

Foi matriculado nesta escola ao final do primeiro ano, porém, de acordo com relatos da professora especializada, nesse período não entrava na sala de aula e permanecia na escola por um curto período de tempo. A professora regente, professora especializada e diretora também relataram que no terceiro ano, o aluno ainda apresentava dificuldades em ficar na sala de aula e tinha comportamentos inapropriados, segundo elas, o aluno gritava bastante e apresentava comportamento agressivo. No quarto ano, o aluno apresentou avanços significativos em relação a permanecer em sala de aula.

O aluno com TEA apresenta comportamentos motores como andar na ponta dos pés e marcha atípica, tinha comportamentos repetitivos, por exemplo, comer todos os dias andando em círculo no sentido anti-horário, na sala de aula andava olhando para o chão e seguia os padrões geométricos do piso. Outros comportamentos se alternaram no período observado, apresentou por alguns dias um movimento repetitivo no ombro direito (levantava e abaixava o ombro), em outros momentos, batia palmas com as mãos e em seguida, batia com as mãos nas pernas, que segundo o DSM-5 são comportamentos motores estereotipados e repetitivos (APA, 2014). Observamos em duas situações diferentes o uso de ecolalia, que se trata da repetição sistemática de palavras ou sílabas do enunciado do interlocutor,

conforme descrito nas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (BRASIL, 2014).

Sobre os aspectos comportamentais, foi possível observar que o aluno se apresentou calmo e sorridente, em alguns momentos muito disperso e em outros momentos, aparentava estar com sono. Na semana das avaliações, segundo relato da professora especializada, quando ele saía muito da sala de aula para beber água ou usar o banheiro era porque estava nervoso. A professora especializada comentou que haviam dias que ele se demonstrava mais isolado, não queria conversar, não sorria e não respondia as professoras ou demais colegas da turma.

É de conhecimento de todos da escola, que o aluno tinha um interesse excessivo por um site de jogos *online* denominado *friv*⁶. As professoras relataram que, por diversas vezes, utilizaram o jogo como uma ferramenta de troca com o aluno.

Em relação a realização das atividades propostas pela professora, se apresentou muito concentrado em suas realizações. Nas avaliações costumava realizar a leitura em voz alta, mas isso não pareceu atrapalhar os demais colegas de classe. Ainda em relação a leitura, foi possível observar que o aluno com TEA a realizava com boa fluência e compreensão.

O aluno apresentava autonomia para ir ao banheiro e beber água, somente quando demorava um tempo maior do que o habitual, a professora especializada ia verificar o que estava acontecendo. Em relação a se ausentar da sala, diferentemente dos colegas que pediam a autorização para a professora regente, ele não pedia autorização, se a porta estivesse aberta, ele se levantava e saía. Mas se a porta estivesse fechada, ele sabia que não poderia sair naquele momento. De acordo com Khoury *et al.* (2014) esse combinado entre a professora e aluno com TEA se caracteriza como “ensino de competência de obediência a regras”, ou seja, o aluno com TEA compreendeu que nos momentos que a porta estivesse fechada, ele não poderia sair.

Ocorreu apenas uma situação que desencadeou uma crise no aluno com TEA, um momento de agitação geral devido a fatores externos que fizeram com que os demais alunos da turma gritassem bastante, incomodando o aluno com TEA, que se levantou e saiu da sala correndo tampando os ouvidos.

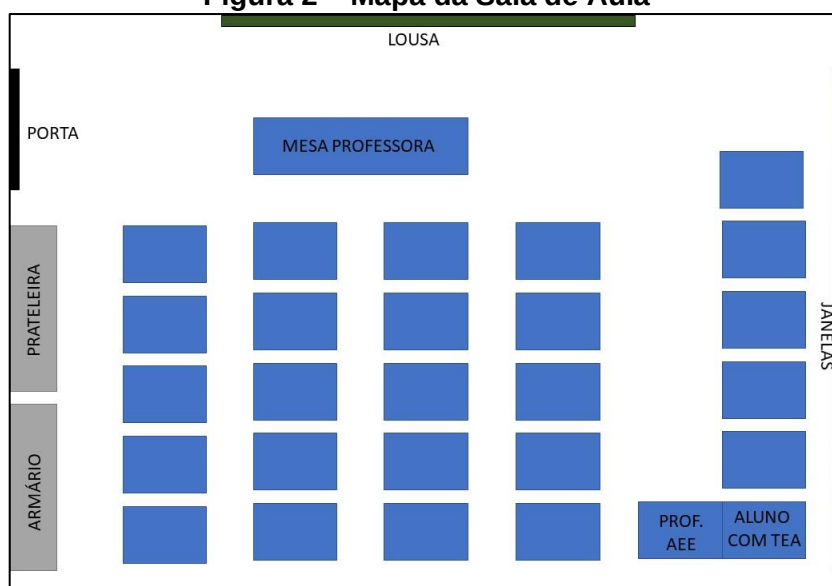
⁶ Site com jogos online, de aventura, habilidades e raciocínio (fonte: <http://www.friv2019.com.br/>).

5.2 Descrição do contexto escolar observado

A Unidade Escolar em que os dados da pesquisa foram coletados, é uma escola municipal localizada no bairro central da cidade. A escola pode ser considerada de porte médio, sua fachada é composta por grades metálicas vazadas, com um jardim e o nome da escola em destaque. A estrutura física da escola era organizada em dois blocos térreos, o primeiro formado por duas salas de aula, sala de música, sala dos professores, direção, biblioteca, refeitório, cozinha, pátio coberto, banheiros e secretaria. Já o segundo bloco era formado por quatro salas de aula, sala de informática e quadra esportiva coberta.

A turma observada estava acomodada na última sala do segundo prédio. Todas as salas de aula eram amplas, janelas grandes com boa claridade, piso cerâmico frio, paredes até meia altura na cor azul claro e na outra metade na cor branca e cortinas de tecido na cor bege. O mobiliário era composto por armários de metal para uso da professora, prateleira de metal para acomodar os livros didáticos dos alunos, lousa em madeira pintada na cor verde, carteiras de madeira dispostas em fileiras individualmente, mesa da professora e dois ventiladores de parede, instalados a frente e ao fundo da sala de aula. Observamos que não havia a presença de muitos estímulos visuais, somente um mapa político do Brasil e um calendário anual. Apresentamos um mapa elaborado para melhor visualizar a descrição da sala:

Figura 2 – Mapa da Sala de Aula



Fonte: Elaborado pela autora

No mapa destacamos o local que o aluno com TEA se acomodava. É possível observar que ele sentava ao fundo da sala ao lado direito, próximo as janelas, e, ao seu lado sentava-se a professora especializada em Educação Especial que o acompanhava em tempo integral durante as aulas. Próximo a ele, sentavam-se três meninos, que durante as observações se mostraram alunos reservados, que pouco conversaram ou levantaram dos seus lugares.

Ainda em relação ao ambiente, foi possível observar em diferentes momentos, a presença de sons externos, por exemplo, barulho de outros alunos na quadra, pássaros, tratores trabalhando em um terreno próximo. Neste sentido, inferimos que os sons externos e sentar-se próximo as janelas, não se apresentaram como elementos distratores para o aluno com TEA.

O cotidiano escolar dos alunos foi observado diariamente por cerca de trinta dias, desde o horário da entrada dos alunos ao término do período. O período matutino iniciava-se às 7 horas e 25 minutos, todos os dias a escola abria os portões às 7 horas, os alunos que chegavam, conversavam, brincavam etc. A escola disponibilizava diariamente leite com achocolatado e bolacha para os alunos que assim quisessem. Ao toque do sinal, os alunos se dirigiam para suas respectivas filas. A cada dia da semana, uma das turmas era responsável por fazer uma leitura inicial ou a apresentação musical para as demais turmas. A diretora da escola era a responsável por conduzir esse momento diariamente. Após a apresentação da turma, realizavam a oração do Pai-Nosso, e, às sextas-feiras cantavam o Hino Nacional ou o hino do município. Findado esse momento do dia, os alunos e professores se encaminhavam para suas respectivas salas de aula.

O aluno com TEA não participava desse momento, ele chegava sempre após esta ocasião, em média de vinte minutos após o sinal da entrada. Ou seja, em torno de 7 horas e 50 minutos, pois de acordo com a professora da turma o barulho ocasionado pelos alunos e aglomeração dos alunos em filas próximas umas das outras e o uso do microfone causavam agitação e desconforto no aluno com TEA. A professora especializada sempre o esperava no pátio da escola, quando ele chegava, se encaminhava diretamente a cozinha para pegar uma xícara de leite com achocolatado, sentava-se no refeitório para tomar o leite, ao terminar se dirigia a sala de aula.

5.3 O perfil da turma

A turma escolhida para realizar a coleta de dados foi uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Os alunos participantes pertenciam a turma A, composta por vinte e seis alunos, sendo catorze meninos e doze meninas, tendo idade escolar entre dez e onze anos.

O aluno com TEA matriculado nessa turma participou da pesquisa na etapa das observações do contexto escolar, durante as atividades e interações nos diversos ambientes da escola.

A segunda etapa da coleta de dados foi a realização da entrevista com os alunos pares da turma. Dentre os vinte e cinco pares, apenas três optaram por não participar desta etapa. Destacamos que não houve desistência por parte dos alunos em nenhuma etapa da coleta de dados. O Quadro 3 – Caracterização dos participantes caracteriza os alunos participantes:

Quadro 3 – Caracterização dos Participantes

Participante	Idade (em anos)	Sexo	Observações	Entrevista
A1	10	Feminino	X	X
A2	10	Feminino	X	X
A3	11	Feminino	X	X
A4	10	Feminino	X	X
A5	10	Masculino	X	X
A6	11	Masculino	X	X
A7	11	Masculino	X	X
A8	10	Masculino	X	X
A9	11	Masculino	X	X
A10	10	Feminino	X	X
A11	11	Masculino	X	X
A12	10	Masculino	X	X
A13	10	Feminino	X	X
A14	11	Feminino	X	X
A15	10	Feminino	X	X
A16	11	Feminino	X	X
A17	11	Masculino	X	X
A18	10	Masculino	X	X
A19	10	Feminino	X	X
A20	10	Feminino	X	X
A21	10	Feminino	X	X
A22	10	Masculino	X	X
A23	10	Masculino	X	
A24	10	Masculino	X	
A25	10	Masculino	X	
A26	10	Masculino	X	Aluno com TEA

Fonte: Elaborado pela autora. A – letra designada para o participante aluno.

Todos os alunos da turma autorizaram a participação na etapa das observações do cotidiano escolar, já na etapa da entrevista a participação foi de 84,6% dos alunos. Em relação a idade dos alunos participantes, 69,2% deles tinham 10 anos, e os outros 30,8% tinham 11 anos de idade.

Durante as observações do cotidiano escolar da turma pesquisada, foi possível constatar que era uma turma muito falante, em diversos momentos na sala de aula conversavam entre si, trocavam bilhetes, emprestavam materiais escolares, faziam brincadeiras como “lutinha” e cócegas uns nos outros, trocavam *cards*, cantavam e davam bastante risada juntos. Nos momentos das atividades escolares se demonstravam concentrados, porém assim que terminavam, voltavam a conversar. Quando a conversa se tornava mais alta, a professora elevava seu tom de voz e pedia silêncio e os alunos acatavam o seu pedido. Algumas vezes, foi possível observar que, alguns alunos pediam silêncio aos demais colegas da turma.

Observamos que o aluno com TEA não se apresentava incomodado durante esses momentos de descontração da turma, em algumas ocasiões, o mesmo se levantou e fez cócegas em uma colega da turma, em outra ocasião, a mesma colega também fez cócegas no aluno com TEA durante a fila. Observamos que após as atividades em classe, o aluno conversava sobre diversos assuntos com a professora especializada que o acompanhava.

5.4 As interações sociais do aluno com TEA

Sabemos que os critérios utilizados para o diagnóstico de TEA estão relacionados aos prejuízos presentes na comunicação social e interação social em múltiplos contextos (APA, 2014). Este estudo se propôs descrever como ocorreram as situações de interação e comunicação social em ambiente escolar entre um aluno com TEA e seus pares e professores.

Durante a etapa de observação desta pesquisa, observamos trinta e seis situações de Interações sociais ou comunicações observadas em contexto escolar, que foram divididas em três grupos:

- Alunos
- Professores
- Pesquisadora

Nos próximos tópicos apresentamos e descrevemos as situações de interação social observadas em tópicos.

5.4.1 Alunos

Observamos catorze situações de interação social entre os alunos pares e o aluno com TEA. Dentre as situações observadas, doze delas foram iniciadas pelos alunos pares, apenas duas foram iniciadas pelo aluno com TEA.

Em dois momentos diferentes, o aluno com TEA teve a iniciativa para uma interação social com seus pares. A primeira situação ocorreu durante a aula de leitura, quando o aluno com TEA se virou para os colegas sentados próximos a ele e fez cócegas em dois colegas, e em seguida, sorriu, os colegas retribuíram a comunicação social com risadas. Esta interação social se caracterizou como um tipo de comunicação não verbal por parte do aluno com TEA e seus pares.

A segunda situação observada iniciada pelo aluno com TEA ocorreu na sala de aula, quando o aluno com TEA ao entrar na sala cumprimentou dois colegas e a professora acenando com as mãos, novamente apresentando uma comunicação não verbalizada.

As demais interações sociais observadas foram iniciadas pelos alunos pares, entre as doze situações observadas, em três momentos o aluno com TEA não retribuiu a tentativa de comunicação por parte dos colegas. Em três situações os pares cumprimentaram o aluno com TEA dando “oi” ou “bom dia”, porém não houve reciprocidade comunicativa por parte do aluno com TEA. Nas interações sociais acima descritas podemos observar que o aluno com TEA apresentava interesse social reduzido, que é característico deste transtorno segundo o DSM-5 (APA, 2014).

Já nas outras nove situações de interação social observadas, o aluno com TEA retribuiu a comunicação com os pares, tanto de forma verbal quanto não-verbal. Em algumas situações de interação iniciadas pelos alunos pares: como fingir que ia pegar o aluno com TEA (como se iniciassem uma brincadeira de pega-pega), comentar sobre seu lanche ou perguntar se ele gostava da escola, o aluno com TEA retribuiu as ações dos colegas com um sorriso ou movimentando a cabeça afirmando o questionamento.

Apenas em duas situações o aluno com TEA apresentou verbalização, a primeira situação ocorreu em um dia como poucos alunos na sala de aula, devido ao

feriado próximo, a professora colocou para tocar algumas marchinhas de carnaval e convidou os alunos para dançarem, enquanto todos dançavam, uma aluna se aproximou do aluno com TEA e tentou pegar em suas mãos para dançarem juntos, o mesmo rapidamente se esquivou e disse “saí de perto”, se afastou e continuou dançando sozinho batendo palmas.

A outra situação ocorreu quando um colega entregou a ele uma bala, a professora especializada em Educação Especial entrevistou e perguntou “como é que se fala?”, em seguida, o aluno com TEA olhou para o colega e disse “obrigado” sorrindo.

É possível perceber que em relação as interações sociais, o aluno com TEA apresenta dificuldades para iniciar ou responder a essas interações (APA, 2014). Fez uso da comunicação verbal apenas em dois momentos, sendo que um deles foi por intermédio de uma terceira pessoa presente na situação. Na situação em que o aluno verbalizou espontaneamente, foi perceptível que o contato físico proposto pelo outro colega o incomodou, gerando uma resposta verbal à ação ocorrida.

5.4.2 Professores

Das interações sociais observadas que ocorreram entre o aluno com TEA e seus professores, dentre as quinze situações observadas, três foram iniciadas pelo aluno com TEA.

Durante o recreio ao encontrar com a professora de leitura, o aluno com TEA apontou para a biblioteca (sem verbalizar) e a professora respondeu que no dia seguinte seria o dia da aula. Em outra situação, durante a aula de educação física, enquanto o professor explicava as atividades que a turma iria realizar, o aluno com TEA apontou para a bola de basquete e disse “jogar sozinho”, o professor entregou a bola para ele, que se levantou e começou a bater a bola sozinho na lateral da quadra esportiva.

Já em sala de aula, após terminar suas atividades, o aluno com TEA se dirigiu até a mesa da professora e perguntou se poderia jogar *friv*, a professora respondeu que sim, o aluno saiu sozinho da sala e se dirigiu a sala dos professores para usar o computador. A respeito do *friv*, foi possível perceber que o jogo é utilizado como uma recompensa ou reforçador para o aluno com TEA.

As demais interações sociais foram iniciadas pelos professores da turma, em situações comuns do cotidiano escolar, como pedir para que a turma formasse a fila,

perguntar se todos haviam realizado a tarefa de casa, nestas interações gerais, o aluno com TEA atendeu aos pedidos dos professores ou acenou com a cabeça positivamente em todas as situações.

Em relação as interações entre o aluno com TEA e a professora especializada que o acompanhava nas aulas, foi possível observar diversas interações sociais recíprocas entre eles, conversavam bastante, davam risada juntos, faziam cócegas etc.

5.4.3 Pesquisadora

Sabemos que pesquisadora não é uma figura pertencente ao contexto escolar, porém consideramos importante descrever as interações sociais que ocorreram entre o aluno com TEA e a pesquisadora, destacando que todas as sete interações sociais ocorridas, foram iniciadas pelo aluno com TEA. Nos primeiros dias o aluno sempre sorria para a pesquisadora em sala de aula ou no recreio quando caminhava em círculos. A primeira comunicação verbal ocorreu durante o recreio, o aluno se aproximou da pesquisadora, verbalizou algumas palavras rapidamente, que foram ininteligíveis e saiu correndo.

Em outra situação, em sala de aula, levantou do seu lugar e foi até a carteira que a pesquisadora estava sentada, deu alguns tapas na mesa, a pesquisadora disse “oi”, porém o aluno com TEA não respondeu e retornou ao seu lugar.

Em um outro dia, durante o recreio, o aluno com TEA sentou-se ao lado da pesquisadora num banco, a pesquisadora iniciou um diálogo perguntando se ele tinha amigos, ele respondeu que “sim”, a pesquisadora então perguntou o nome de seus melhores amigos, ele respondeu “mamãe, papai”, se levantou e saiu.

Alguns dias depois, novamente o aluno com TEA sentou-se ao lado da pesquisadora durante o recreio e disse “oi”, a pesquisadora respondeu “oi” e prosseguiu o diálogo perguntando sua idade, ele respondeu “dez”, em seguida, o aluno se levantou e saiu. Em outras situações interacionais presenciadas, diversas outras vezes, o aluno acenou cumprimentando a pesquisadora tanto em classe, quanto no recreio.

Nas situações descritas acima, todas as interações sociais direcionadas a pesquisadora foram iniciadas pelo aluno com TEA, porém foi possível observar que ele apresentou dificuldades em manter e dar continuidade nas conversas iniciadas por

ele. Comparando a quantidade de interações sociais com iniciativa do aluno com TEA com seus professores e colegas de classe, lembrando que ocorreram com diferentes professores e alunos pares, totalizando cinco interações sociais, à medida que com a pesquisadora, o aluno com TEA apresentou sete interações sociais com iniciativa por parte dele. Consideramos curioso o fato do aluno com TEA tentar estabelecer interações sociais com a pesquisadora, uma vez que, a pesquisadora não era uma pessoa comum em seu convívio, em relação aos seus professores e demais colegas de classe.

5.5 O recreio

O recreio tinha a duração de vinte e cinco minutos, curiosamente o aluno com TEA, sem apoio de um relógio, minutos antes de bater o sinal, pegava sua lancheira e retirava-se da sala de aula. Todos os dias o aluno com TEA deixava sua lancheira sobre uma mesa no pátio e caminhava em círculos no sentido anti-horário no pátio coberto, revelando nesta ação frequente, um padrão ritualizado de comportamento (APA, 2014). Apenas, quando tocava o sinal do recreio, ele pegava seu lanche e o comia caminhando em círculos. Podemos associar que a sequência de ações do aluno com TEA cotidianamente está relacionada às características de comportamentos disruptivos, ou seja, apego a rotina e rituais, que são traços comuns do transtorno (APA, 2014; KHOURY *et al.*, 2014).

Os alunos com TEA podem apresentar diferentes comportamentos disruptivos, que podem derivar de diferentes causas e apresentar mais de uma função (SILVA, 2020). Posto isso, destacamos que comportamentos não são uma característica, e sim uma ação da pessoa (KHOURY *et al.*, 2014), possíveis comportamentos resultarão a partir de acontecimentos que antecederem ou procedem determinadas situações.

Aproveitamos o momento para ressaltar a necessidade de que os professores reconheçam os comportamentos de seus alunos, para então analisá-los e refletirem sobre as possíveis causas, para então, pensarem nas consequências, que podem ser reforçadoras de comportamentos ou não, caracterizando assim, o manejo comportamental em sala de aula. Após um comportamento apropriado deve haver uma consequência positiva, ou seja, uma recompensa, conhecida como reforçadores positivos (KHOURY *et al.*, 2014):

- Sociais (elogios, sorrisos, aplausos etc)
- Atividades (jogos, massinha, pintar, desenhar, brincadeiras etc)
- Uso de brinquedos e brindes (figurinhas, carrinhos, livros, adesivos etc)
- Contato físico (abraçar, beijar, fazer cócegas etc)

Deste modo, o aluno compreenderá que aquele comportamento é adequado ao ambiente e, provavelmente, tais comportamentos voltarão a se repetir em futuras situações.

Khoury *et al.* (2014) destacaram algumas orientações direcionadas aos professores, para que façam uso em sala de aula para o manejo comportamental:

- Uso de instruções claras, diretas e simples para cada tarefa orientada;
- Uso de estímulos visuais para o estabelecimento de rotina e instruções;
- Ensino de comportamentos de obediência a regras;
- Ensino de comportamentos de solicitação;
- Estímulo ao desenvolvimento da autonomia e independência;
- Controle de estímulos antecedentes e consequentes para facilitar a emissão de comportamentos adequados;
- Uso de avaliação da funcionalidade do comportamento.

As orientações acima descritas para o manejo comportamental na sala de aula, podem ser utilizadas com todos os alunos da turma, não apenas com alunos com TEA, caracterizando o Manejo Comportamental como fundamental para o desenvolvimento das relações em contexto escolar e para o próprio desenvolvimento social dos alunos.

Retomemos as observações realizadas no recreio sobre os demais alunos, haviam grupos que se serviam da merenda oferecida pela escola e outros que traziam seu próprio lanche de casa, e sentavam-se nas mesas para comer. Aqueles que não comiam ou já haviam terminado de comer, costumavam brincar de correr, brincadeiras de bate-mão e o monitor escolar realizava algumas brincadeiras dirigidas.

O recreio era um momento com barulhos externos excessivos, devido as brincadeiras e conversas, pois participavam deste recreio os alunos do terceiro, quarto e quinto anos, totalizando cerca de noventa alunos. Porém, durante o período de

observação, o aluno com TEA não demonstrou em nenhum momento que esses barulhos o incomodavam.

Após comer o lanche, o aluno com TEA se dirigia para a quadra esportiva, durante o percurso do pátio até a quadra, o aluno com TEA costumava parar e observar as brincadeiras dos demais alunos. Já na quadra esportiva, costumava caminhar seguindo os traços do chão, ou, pegava alguns brinquedos da cesta, ou sentava-se numa cadeira giratória que era utilizada pelo professor de Educação Física. Em todos os momentos acima descritos, o aluno com TEA permanecia sozinho.

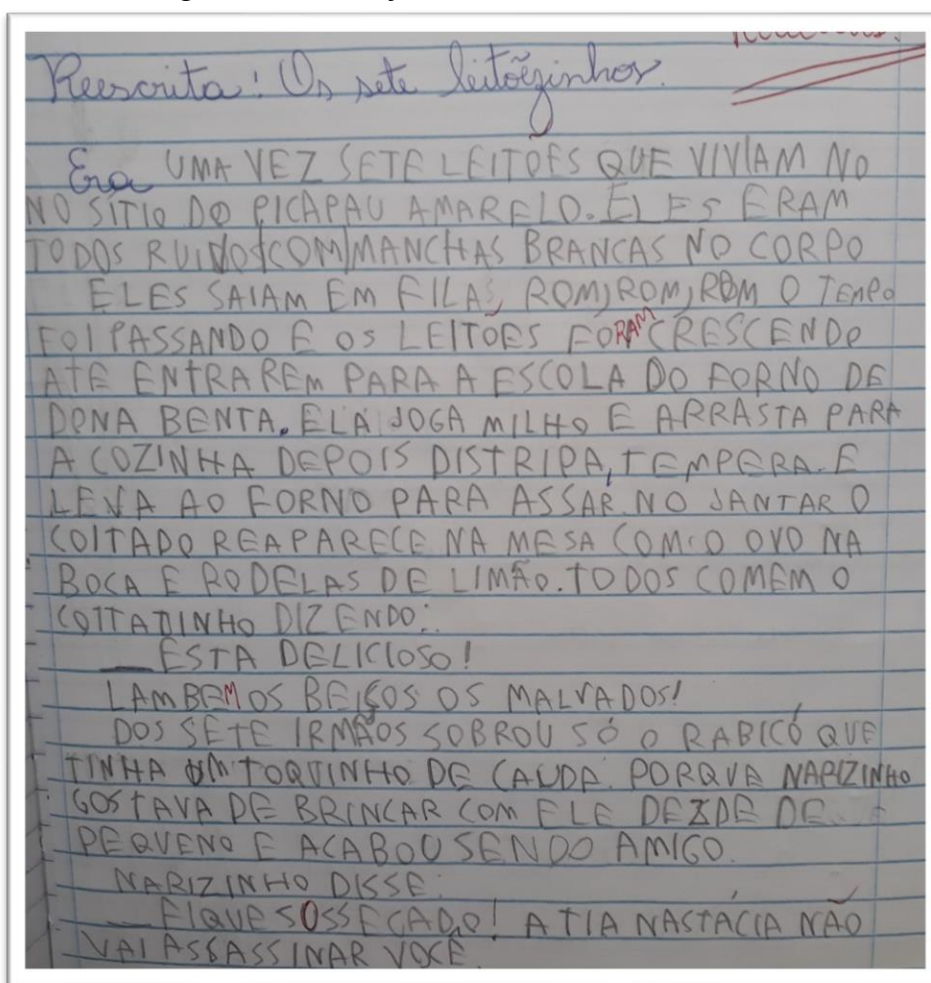
5.6 As práticas em sala de aula

Todos os dias a professora iniciava a aula com uma leitura deleite e oportunizava que os alunos expressassem suas opiniões. Após este momento, a professora realizava o registro na lousa da rotina do dia, os alunos faziam o registro da rotina em seus cadernos de classe.

As práticas mais utilizadas em sala de aula que foram observadas foram: textos de diferentes gêneros com questões para interpretação, atividades do material didático, que foi utilizado todos os dias e produção de textos a partir de um determinado tema sugerido pela professora. A professora regente costumava realizar o ditado de textos, finalizado o ditado, ela selecionava algumas palavras e realizava a escrita na lousa destacando as regras ortográficas.

Observamos que a professora regente da turma realizava os registros escritos na lousa utilizando a letra cursiva, já o aluno com TEA realizava os registros em seu caderno utilizando a letra bastão, sem apresentar dificuldades para fazer a correspondências entre os tipos de escrita. A professora especializada, mencionou que foi tentado ensiná-lo o traçado da letra cursiva, mas ele apresentou dificuldades e optou por continuar utilizando a escrita com a letra bastão. Abaixo apresentamos uma produção textual realizada pelo aluno com TEA.

Figura 3 – Produção textual do aluno com TEA



Fonte: Acervo pessoal da autora

Diariamente a professora enviava tarefas escolares para que fossem realizadas em casa, porém observamos que o aluno com TEA não realizava todas as atividades enviadas.

No período de observação, a pesquisadora esteve presente durante a semana de avaliações da turma, as avaliações eram impressas em papel sulfite e continham cerca de quatro a cinco folhas. As avaliações eram compostas por questões de múltipla escolha e questões objetivas. Os alunos realizaram avaliações de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês. A aplicação das avaliações ocorria sempre no início das aulas.

Após entregar a avaliação aos alunos, a professora realizava a leitura das questões e perguntava se os alunos tinham dúvidas. O aluno com TEA realizou as mesmas avaliações que os demais alunos da turma, sem nenhum tipo de adaptação, a professora especializada, sempre ao seu lado, entrevistava em alguns momentos, pedia

que ele relesse a questão ou “pensasse melhor” a respeito da sua resposta. Não havia um período pré-estabelecido para realizar a avaliação, conforme os alunos terminavam e entregavam, a professora orientava que eles estudassem os conteúdos da avaliação do dia seguinte.

Observamos que durante a semana de avaliações, o aluno com TEA aparentava ficar mais nervoso, durante as avaliações ele se ausentava sozinho da sala por diversas vezes, porém retornava rapidamente. Nesses momentos que o aluno se retirava da sala de aula, ele ia ao banheiro ou bebia água, caracterizando um comportamento de fuga para evitar o cumprimento de uma atividade proposta (KHOURY *et al.*, 2014).

5.7 Os conteúdos escolares

Durante o período em que ocorreram as observações, foi possível observar que a professora diariamente trabalhava com a interpretação de textos com os alunos, utilizava diferentes gêneros textuais e questões retiradas de provas do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que tem por finalidade diagnosticar a situação da escolaridade básica paulista, além de gramática e ortografia.

Em Matemática, o enfoque da professora era em situações-problema que envolviam as quatro operações matemáticas, adição, subtração, multiplicação e divisão, também utilizava questões retiradas das avaliações anteriores do SARESP.

Os materiais didáticos adotados pela Unidade Escolar pertenciam a coleção Movimento do Aprender do Sistema SESI-SP de Ensino e eram organizados por área de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Muitos textos... Tantas palavras (seleção de textos com variedade de gêneros textuais). Segundo informações encontradas no *website*⁷ do SESI-SP Educação, os materiais didáticos seguem uma abordagem interacionista e estavam alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Retomando os objetivos desta pesquisa, no qual um dos objetivos específicos foi o de verificar as adaptações necessárias por parte da escola para a inclusão do aluno com TEA, quanto as práticas desenvolvidas pelos professores, foi possível

⁷ (<https://www.sesisp.org.br/educacao/sistema-sesi-sp-de-ensino>)

perceber que, em relação aos conteúdos escolares e avaliações, não houveram nenhuma adequação ou flexibilização curricular para o aluno com TEA.

De acordo com Capellini (2018) as adaptações curriculares podem ser entendidas como “vias de acesso” ao currículo, ou seja, caminhos alternativos que venham a promover e garantir aos conhecimentos escolares. A autora afirma que as adaptações curriculares podem ser compreendidas como:

uma possibilidade de se concretizar um currículo flexível, em suas diferentes instancias, não no sentido de empobrecer o conteúdo a ser trabalhado, mas torná-lo acessível a todos os estudantes por meio de alternativas metodológicas e avaliativas que atendam às necessidades individuais, favoreçam o acesso aos diferentes âmbitos do currículo e a construção do conhecimento (CAPELLINI, 2018, p. 48).

Sendo assim, as adaptações curriculares podem ser compreendidas como estratégias didático-pedagógica direcionadas individualmente que permitam o acesso ao currículo, permitindo que se necessário, ocorram mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas (FONSECA, 2011; CAPELLINI, 2018). Ainda a esse respeito, Capellini (2018) enfatiza um aspecto delicado referente as adaptações curriculares, que as mesmas devem ser planejadas, elaboradas e praticadas para a construção do conhecimento por meio de vias facilitadoras de acesso, e não de forma simplificada ou que empobreça os processos educacionais dos alunos PAEE.

Em relação a flexibilização curricular que se fundamenta nas ideias do currículo flexível, considerando as diferentes capacidades e necessidades dos alunos, apresentando mudanças nas estratégias pedagógicas, sem apresentar alteração nos conteúdos curriculares. O termo está relacionado a ideia de um currículo dinâmico e personalizado, que a partir das necessidades de cada estudante, promova a aprendizagem e conhecimento. Ou seja, a partir das especificidades de cada aluno, repensar um currículo maleável e ajustado (CAPELLINI, 2018).

Portanto, em relação ao acesso ao currículo, e de acordo com os conceitos apresentados para adaptação e flexibilização curricular, observamos que o aluno com TEA não necessitou de nenhuma adaptação ou flexibilização para promover sua aprendizagem.

5.8 As aulas com os professores especialistas

Nesta unidade escolar, de acordo com a grade de horários, todos os dias a turma tinha uma aula com um professor especialista. Estas aulas possuíam a duração de cinquenta minutos, abaixo elaboramos o Quadro 4 – com os horários da turma:

Quadro 4 – Horário das Aulas

Dia da Semana	Aula
Segunda-feira	Música
Terça-feira	Educação Física
Quarta-feira	Informática
Quinta-feira	Leitura
Sexta-feira	Inglês

Fonte: Elaborado pela autora

Apenas a aula de Inglês ocorria na própria sala de aula da turma, as demais aulas aconteciam em outros espaços da escola, como biblioteca, quadra esportiva, sala de informática e música.

A sala de música estava organizada com as carteiras lado a lado, formando um semicírculo, não existiam lugares pré-estabelecidos para os alunos sentarem, mas foi possível observar que os meninos sentavam de um lado da sala e as meninas do outro. O professor de música aparentava ser bem interativo e dinâmico, fazia muitas piadas e brincadeiras com todos os alunos, conversava sobre as bandas atuais que os alunos gostavam, tocava as notas de uma música e pedia para que os alunos tentassem adivinhar qual era a música. A título de conhecimento, o instrumento musical ensinado durante as aulas de música era a flauta doce.

Até o momento observado, o aluno com TEA ainda não havia demonstrado interesse em permanecer em nenhuma aula de música, na maioria das vezes, enquanto os alunos estavam na aula de música, ele se dirigia para a sala dos professores para usar o computador para jogar. Durante as observações, houve uma aula de música que o aluno com TEA expressou por vontade própria entrar na sala de música e assistir a aula, o professor lhe entregou uma flauta doce, o aluno com TEA ficou sentado, rolando a flauta de um lado para outro sobre a carteira, em seguida, tentou equilibrar a flauta em pé, mas em nenhum momento tentou fazer uso funcional do instrumento musical. Em pouco tempo, devolveu a flauta ao professor e se retirou da sala, sem apresentar nenhum diálogo verbalizado com o professor de música.

Nas aulas de Educação Física que ocorriam na quadra esportiva, o professor sempre iniciava a aula com todos os alunos sentados para receberem as orientações das atividades que iriam realizar, raramente o aluno com TEA ficava sentado com os demais alunos neste momento, geralmente ficava andando pela quadra esportiva. Em relação às atividades, o aluno com TEA, durante o período observado, participou de uma atividade, nesta atividade os alunos tinham que bater a bola de basquete de um lado ao outro da quadra. Nas aulas posteriores, o aluno com TEA sempre pedia ao professor se poderia pegar a bola de basquete, não participando das demais atividades propostas pelo professor. A professora especializada em Educação Especial o acompanhava nas aulas de Educação Física, em algumas aulas chamava o aluno com TEA para conversar e pedia para ele participar das atividades, ocorreram momentos que ele não a respondia, outras vezes, respondia que não queria participar.

Nas aulas de Informática observadas, o aluno com TEA participou de todas as aulas, foi observado que quase não saiu da sala para ir ao banheiro ou beber água, o que era comum nas demais aulas. O professor de informática abordou os temas de como realizar pesquisas em sites de busca e digitação de textos. Em todas as aulas, o aluno com TEA pedia ao professor para jogar *friv*, e o mesmo respondia que quando ele terminasse as atividades propostas poderia jogar.

As aulas de leitura ocorriam na biblioteca da escola, o espaço era disposto com as cadeiras em círculo, a professora dividia a aula em dois momentos: no primeiro momento ela realizava uma leitura para os alunos e no segundo momento os alunos podiam escolher um livro das prateleiras e lerem com autonomia. Nas aulas de leitura, o aluno com TEA se dispersou em alguns momentos enquanto a professora realizava a leitura coletiva, pois saiu da sala para ir ao banheiro mais de uma vez, em diferentes aulas. Já nos momentos da leitura individual com autonomia, o aluno seguia as orientações da professora, escolhia um livro e se acomodava para ler individualmente.

5.9 A Professora Especializada em Educação Especial

Desde o início do 2º ano do Ensino Fundamental, há três anos atrás, os pais do aluno com TEA conseguiram por meio de uma liminar judicial, que uma professora com formação em Educação Especial o acompanhasse em tempo integral durante as aulas. Atualmente, ainda é a mesma professora que acompanha o aluno com TEA na sala de aula. Em relação ao professor especializado em Educação Especial, é

necessário que o mesmo tenha formação específica, conforme o Artigo 19 da Resolução SE 68:

Artigo 19 - Para atuar no Atendimento Educacional Especializado- AEE, sob a forma de Sala de Recursos, na modalidade itinerante ou de CRPE, o docente deverá ter formação na área da deficiência, do transtorno do espectro autista, das altas habilidades ou superdotação, cujas aulas serão atribuídas de acordo com a legislação que disciplina o processo anual de atribuição de classes e aulas, desde que devidamente inscrito e classificado, na seguinte conformidade:

- I - licenciatura Plena em Educação Especial, conforme disposto no Parecer CEE 65/2015;
- II - licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade;
- III - outras licenciaturas - Plena, com pós-graduação stricto sensu, Mestrado ou Doutorado, na área da necessidade especial;
- IV - Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012;
- V - qualquer Licenciatura Plena, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012 (SÃO PAULO, 2017).

A professora especializada concluiu o Magistério em 1994, já no ano de 2010, formou-se em Licenciatura em Pedagogia com o último semestre voltado para a Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília/SP, tem Especialização em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva, na mesma instituição. A mesma tem cerca de dez anos de experiência em Educação Especial.

Observamos que o aluno com TEA e a professora especializada apresentavam uma relação próxima, o aluno demonstrava bastante afeto por ela, ele por iniciativa própria a abraçava, apoiava o corpo em seus braços quando ia escrever, fazia cócegas e mexia em seu cabelo, os dois conversavam bastante durante as aulas. Foi possível observar que a professora especializada demonstrou ter abertura para conversar com os pais do aluno com TEA e tinha contato com frequência e conversavam sobre os comportamentos e desempenho do aluno.

Outro ponto observado foi que quando a professora especializada tinha a necessidade de faltar em um determinado dia, o aluno também não ia para a escola naquele dia. Para esta situação, cabe um questionamento e uma reflexão: será que já tentaram enviar o aluno nesta situação para ser acompanhado por outra professora, ou até mesmo, permanecer em sala de aula sem acompanhamento? Uma vez que foi possível observar que ele não apresentava dificuldades quanto aos conteúdos passados e acessados em sala de aula. Cabe a escola planejar estratégias para estas

possíveis eventualidades, um planejamento direcionado para este aluno que visasse o desenvolvimento de sua autonomia, com ações direcionadas a este objetivo e desenvolvidas no dia a dia.

Sobre as práticas da professora desenvolvidas em sala de aula, foi possível observar os tipos de apoio que a professora especializada ofereceu ao aluno com TEA:

- Nos momentos de registro da lousa, quando percebia que ele estava com dificuldades em se localizar, o orientava;
- Durante as avaliações, o questionava se ele tinha certeza em sua resposta ou orientava que relesse o texto ou questão;
- Em alguns momentos que o aluno queria sair da sala, conversava e pedia que ele aguardasse o término da atividade;
- Costumava separar o livro didático e o caderno que seria utilizado em determinada aula;

De acordo com a Resolução SE 68 (2017) do Estado de São Paulo, que regulamenta o atendimento educacional dos alunos que compõe o público-alvo da Educação Especial, em seu Artigo 17 determinar as funções do professor especializado. Sendo assim, é de competência do professor especializado:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II - realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos público-alvo da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;
- III - orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos das classes/aulas regulares;
- IV - elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica;
- V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores;
- VI - participar dos Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo e das aulas de trabalho pedagógico coletivo - ATPC;
- VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;
- VIII - manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área destinada ao público alvo da Educação Especial;
- IX - orientar os pais ou responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;
- X - participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola;
- XI - orientar funcionários, alunos e professores da escola para a promoção da cultura educacional inclusiva (SÃO PAULO, 2017).

Dentre as funções acima destacadas que competem ao professor especializado, destacamos aquelas que foram observadas durante a coleta de dados.

A professora especializada observada nesta pesquisa participou de todos os momentos “burocráticos” da escola, dentre estes momentos: os conselhos de classe da turma, a elaboração dos relatórios individuais sobre o desempenho do aluno com TEA, a avaliação pedagógica do aluno com TEA, todas as atribuições citadas são observáveis nos incisos I, II, IV, VI e VIII do Artigo 17, da Resolução SE 68 de 2017. Alguns momentos de troca e orientação entre a professora especializada, professora regente e os pais do aluno com TEA foram observados, conforme prevê os incisos VII e IX do mesmo artigo sobre as funções do professor especializado.

Durante o período de observação, foi possível perceber que a professora especializada, em relação as suas práticas desenvolvidas com o aluno com TEA, estimulava a autonomia do aluno, tanto o orientando a realizar sozinho atividades como ir ao banheiro ou beber água e estimulá-lo a realizar com autonomia as atividades propostas pela professora para a turma toda. Em diferentes momentos, a professora especializada se ausentou da sala de aula e o aluno com TEA continuou realizando suas atividades sem aparentar se incomodar com a ausência da professora.

Consideramos oportuno destacar que durante o período de observação, no decorrer das aulas, outros alunos da turma solicitaram, em diferentes momentos a ajuda da professora especializada, para esclarecer alguma dúvida na realização de alguma atividade escolar proposta pela professora regente, e a professora especializada os ajudava ou orientava prontamente, sendo possível perceber que esta prática ocorria com frequência na sala de aula. Sabemos que a presença de uma professora especializada em Educação Especial em tempo integral na sala de aula acompanhando um aluno PAEE não é a realidade encontrada em nosso contexto educacional, e que a presença desta professora na sala de aula possibilitaria o desenvolvimento do ensino colaborativo, em que as professoras poderiam dividir as responsabilidades da turma, planejarem atividades e projetos e avaliarem a turma juntas, desenvolvendo práticas escolares inclusivas e que favorecessem a turma toda.

5.10 Adaptações realizadas pela escola

Na primeira etapa da coleta dados, esta pesquisa se propôs verificar as adaptações necessárias realizadas pela escola para a inclusão deste aluno com TEA.

Como já apontamos, observamos que não foram necessárias adaptações ou flexibilização curricular quanto aos conteúdos escolares. Entretanto, foi possível constatar algumas adaptações realizadas por parte da escola para o aluno com TEA como: o acompanhamento em sala de aula da professora especializada para apoiá-lo nas atividades escolares e a flexibilização do horário de entrada, recreio e saída do aluno, de acordo com a equipe escolar para evitar o excesso de barulho e aglomeração de pessoas, em decorrência a sensibilidade a estímulos sensoriais do aluno com TEA.

5.11 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas na sala de informática durante os intervalos das aulas e tiveram em média sete minutos de duração. Antes de iniciar, a pesquisadora agradecia a participação dos alunos e reforçava o quanto sua fala contribuiria para as pesquisas acerca do TEA e recordava aos participantes que não existiam respostas corretas, apenas seria a percepção deles sobre os questionamentos propostos.

Foi elaborado um roteiro semiestruturado com treze questões, que objetivavam resgatar nos alunos o que sabiam e como souberam sobre o TEA, ou quando conheceram o aluno com TEA, quem contou a eles sobre o TEA e que refletissem suas relações com o colega com TEA. A primeira questão indagava os participantes sobre quando conheceram o colega, a Tabela 3 – Quando conheceram o colega com TEA apresenta os dados.

Tabela 3 – Quando conheceram o colega com TEA

Ano	Respondentes alunos
1º	5
2º	7
3º	4
4º	3
5º	3
Total	22 alunos

Fonte: Elaborado pela autora

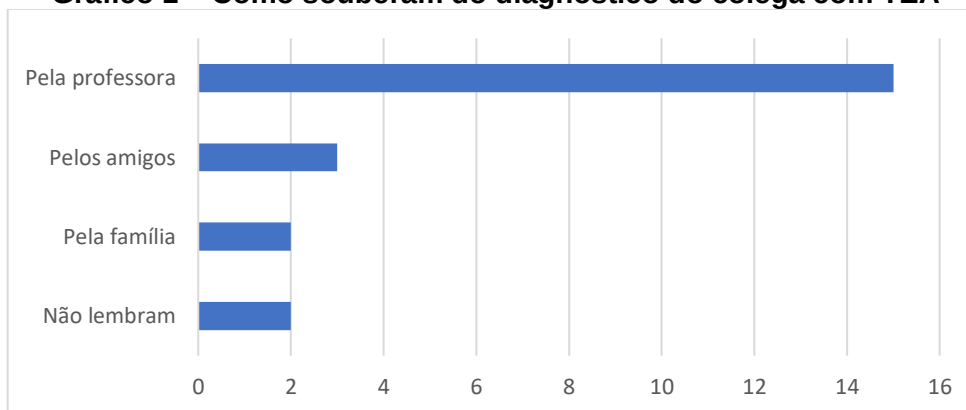
Dentre os entrevistados, cinco alunos recordaram ter conhecido o aluno com TEA ao final do 1º ano. É válido lembrar que o aluno com TEA foi matriculado na escola no segundo semestre do 1º ano, porém a professora especializada relatou que ele estava em fase de adaptação, não entrava na sala de aula e não frequentava o turno escolar completo, permanecendo na escola cerca de duas horas por dia. Já no 2º ano o aluno começou a entrar e permanecer em classe por curtos períodos de tempo, dentre os participantes, sete alunos recordaram tê-lo conhecido neste ano. Os demais participantes responderam ter conhecido o colega quando foram matriculados na escola, respectivamente, no 3º ano, 4º ano ou 5º ano do Ensino Fundamental.

A segunda questão estava relacionada sobre o local que os participantes conheceram o aluno com TEA. Dentre os vinte e dois participantes entrevistados, vinte e um alunos responderam que o conheceram na própria escola, dentre esses alunos, dois deles comentaram ter conhecido o aluno na escola, mas também recordavam de tê-lo visto em outro lugar da cidade. Apenas um participante da pesquisa respondeu que o conhecia da loja de tecidos do avô do aluno com TEA. Ressaltamos que a cidade em que a pesquisa foi realizada, pode ser considerada uma cidade de pequeno porte, pois tem cerca de doze mil habitantes, sendo comum as pessoas se encontrarem nos comércios e demais espaços públicos da cidade.

Em seguida, perguntamos aos alunos se era do conhecimento deles que o colega tem TEA e se lembravam de como ficaram sabendo a respeito do transtorno. Constatamos que vinte e um alunos tinham conhecimento sobre o diagnóstico de TEA do colega, somente um aluno respondeu que não tinha esse conhecimento.

Questionamos os participantes se eles recordavam sobre como ficaram sabendo, ou quem havia contado a eles, abaixo retratamos as respostas obtidas no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Como souberam do diagnóstico do colega com TEA



Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, perguntamos aos alunos entrevistados se poderiam tentar recordar o que foi explicado a eles a respeito do TEA. Todas as respostas foram analisadas e organizadas nas seguintes categorias:

Quadro 5 – O que te falaram sobre o aluno com TEA

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
1. Que ele era autista	I - Utilização de termos do DSM	I – Relação com o transtorno
2. Que ele tinha Autismo		
3. Que ele tinha uma doença	II – Utilização de termos relacionados a concepção patológica de doença.	
4. Que ele tinha um negócio		
5. Que ele poderia ficar bravo	III - Apresentação de possíveis atitudes do aluno	II – Relativo ao aluno
6. Que ele poderia bater		
7. Que ele poderia sair da sala		
8. Que o barulho o incomodava	IV – Apresentação de um fato externo	

Fonte: Elaborado pela autora

Após a elaboração das categorias iniciais, que foram agrupadas em categorias intermediárias, chegamos a duas categorias finais em relação ao que os entrevistados se recordavam sobre o que havia sido explicado a eles sobre o TEA. As duas categorias finais foram classificadas em: “relação com o transtorno” e “relativo ao aluno”.

Na categoria “relação com o transtorno”, na fala dos alunos entrevistados, quando questionados sobre o que foi dito a eles sobre o colega, treze alunos relacionaram o TEA diretamente ao transtorno enquanto uma definição, abaixo apresentamos alguns trechos das entrevistas:

“Ahhh, sabia. A professora que me contou, ela falou que ele era autista.” (A1)

“Acho que ela só falou que ele era autista.” (A2)

“Eu sabia que ele tem autismo. Minha mãe que contou.” (A5)

Sabia... A professora Carla⁸ (professora do 1º ano) disse que no próximo ano na nossa sala ia ter um menino que era autista.” (A6)

Eu sabia que ele era autista, mas não sabia que... O que ele tinha. Eu soube pela professora, ela disse que teria um aluno autista.” (A18)

Os alunos entrevistados ao se recordarem sobre o que foi dito a eles sobre o TEA, revelaram em suas falas, que lhes foi dito apenas sobre o colega “ter” ou “ser”

⁸ Nome fictício para preservar a identidade da professora

autista, ou seja, relacionaram o TEA diretamente a sua definição, que de acordo com o DSM-5 (APA, 2014), é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento. Foi possível perceber que os alunos tinham conhecimento sobre o diagnóstico de TEA do colega de classe, mas nestas falas, não expuseram se compreendiam as características do transtorno.

Na categoria denominada como “relativo ao aluno”, observamos nas falas dos alunos participantes que ao se recordarem do que lhes foi dito sobre o TEA, se lembraram de situações ocorridas na escola ou de orientações dadas pelas professoras a respeito do comportamento do aluno com TEA. Abaixo apresentamos algumas falas que elucidam a definição desta categoria:

“Que não pode bater nele...ele bate na gente, mas não é porque ele quer.” (A1)

“Ela (professora) falava que era para a gente ter um cuidado com ele, que ele tinha o autismo, que a gente não podia falar muito alto... Porque ele não gosta de barulho, ele sai da sala.” (A7)

“A professora sempre falava para a gente que não podia fazer muito barulho, se não ele saia da sala, ele perdia a concentração.” (A15)

“Que a gente não podia fazer muito barulho, ficar gritante, falando alto, derrubando coisas, essas coisas... Porque eu acho que machuca ele.” (A17)

“Acho que foi a professora do primeiro ano, quando ele entrou aqui na escola. Ela dizia para a gente não bagunçar muito, porque podia ele ficar bravo.” (A19)

“Que às vezes ele podia bater na gente... Mas tem vezes que ele está legal também.” (A20)

As transcrições acima nos revelam que os alunos entrevistados se recordaram de algumas orientações que lhes foram passadas em relação ao colega com TEA, por exemplo, que o colega poderia bater, que deveriam ter cuidado com ele, que não deveriam fazer barulho ou bagunça. Quando questionados sobre o porquê deveriam seguir tais orientações, os alunos entrevistados, responderam que era porque o colega era autista.

Dois entrevistados mencionaram o fato de que o colega com TEA poderia “bater” neles, a presença de comportamentos agressivos não é um considerada como um critério diagnóstico para o TEA, mas muitas crianças podem apresentar tais comportamentos, que podem estar associados como resposta diante da dificuldade

de comunicação para representar uma possível insatisfação ou necessidade da criança (CAMARGO *et al.*, 2020).

Sabemos que as pessoas diagnosticadas com TEA podem apresentar alguns comportamentos inadequados, o DSM-5 (APA, 2014) aponta que é característico do transtorno a dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais ou situações.

Diante das falas apresentadas, reforçamos a importância dos pares compreenderem as características deste transtorno para que possam entender possíveis comportamentos apresentados pelo colega com TEA.

As orientações dadas pelas professoras da turma em relação ao barulho excessivo e a bagunça em classe, relacionam-se a sensibilidade auditiva, que é uma característica comum em crianças com TEA. Assim, é possível perceber nas falas destes alunos que relacionaram suas percepções a fatores diretamente ligados ao aluno e não ao transtorno em questão.

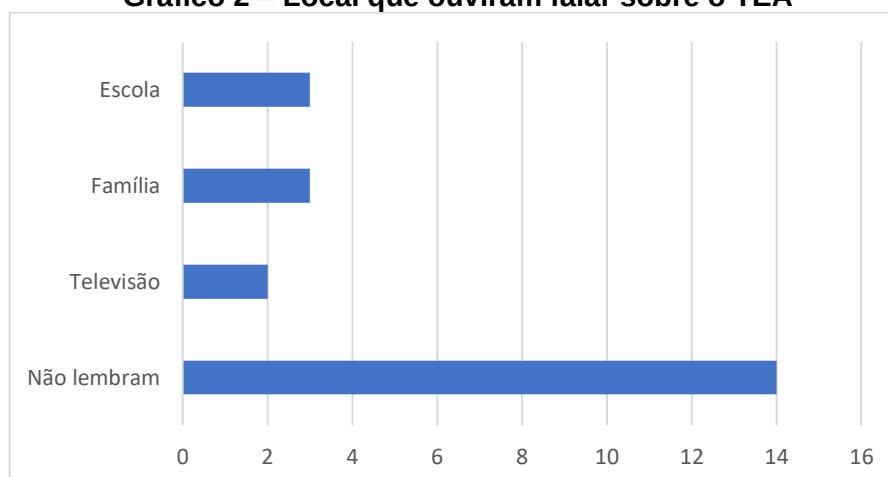
Em seguida, perguntamos aos alunos se já tinham ouvido falar sobre o TEA, abaixo apresentamos uma tabela com as respostas obtidas:

Tabela 4 – Vocês já ouviram falar sobre o TEA?

Respostas	Respondentes alunos
Sim	11
Não	3
Não Sei	8
Total	22 alunos

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 4 revela que metade dos alunos entrevistados responderam que já haviam ouvido falar a respeito do TEA, enquanto a outra metade não conhecia ou não sabia responder. Diante dessa constatação, novamente justifica-se a importância da conscientização dos pares acerca do TEA e outros transtornos. Em seguida, perguntamos aos entrevistados se recordavam onde ouviram falar sobre o TEA, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 2 – Local que ouviram falar sobre o TEA

Fonte: Elaborado pela autora

Nos dados obtidos nesta questão, podemos observar que os entrevistados indicaram em suas respostas: a família, a escola e a televisão. Porém a maioria dos participantes não se recordaram ou não responderam sobre onde ouviram falar sobre o TEA. Nas respostas obtidas, a escola é mencionada como uma das fontes de informação sobre o TEA, sendo assim, enfatizamos a importância do ambiente escolar no processo de conscientização dos pares. A escola, enquanto uma instituição social, voltada para o ensino sistematizado e a aprendizagem de conteúdos previstos no currículo, a BNCC apresenta em seu texto referente aos seus objetivos, que a escola também deve formar cidadãos críticos e engajados em seu meio sociocultural, promovendo o respeito à diversidade (BRASIL, 2017).

Neves Vieira *et al.* (2010) afirma que é na escola que ocorre a inserção social dos indivíduos, sendo um local que não deva existir qualquer tipo de preconceito. Para que esta visão da educação e escola sejam alcançadas, é necessário que os educandos convivam com as diferenças, mas acima disso, que existe um trabalho docente direcionado a conscientização, compreensão, valorização e respeito a diversidade.

A família apareceu na fala dos alunos entrevistados, sendo ela a primeira instituição responsável pela socialização da criança. É no seio familiar que a criança é exposta a cultura, crenças e princípios que serão determinantes em sua formação.

Outro local citado como fonte de conhecimento a respeito do TEA foi a televisão, entendemos que se trata de um meio de comunicação muito comum e presente na vida dos indivíduos, além de desempenhar o papel de entretenimento, a televisão é um veículo que dissemina informação e conhecimento. O TEA é uma

temática atual e presente nos veículos de comunicação, dois alunos entrevistados alegaram em suas respostas terem ouvido falar a respeito do TEA na televisão.

No início das entrevistas, perguntamos aos participantes, se recordavam sobre o que lhes foi dito a respeito do TEA. Nesse momento, propomos aos entrevistados que nos contassem o que eles sabiam ou achavam que significava o TEA. As respostas foram analisadas e organizadas em categorias, conforme podemos observar:

Quadro 6 – O que sabem sobre o TEA

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais	
1. O barulho o irrita	I – Descrição de atitudes observadas	I – Conceitos baseados na experiência	
2. Ele fica bravo ou irritado			
3. Mudança de personalidade			
4. Ele não fala muito			
5. Ele gosta de ficar sozinho			
6. Ele não entende as coisas			
7. Vive no mundo dele	II – Impressões pessoais sobre o TEA	II – Conceitos baseados em definições	
8. Ele não é igual a todo mundo			
9. A pessoa com TEA é “boba”	III – Relacionar o TEA com alterações biológicas		
10. É uma doença			
11. É um problema			
12. É um comprometimento no ouvido			

Fonte: Elaborado pela autora

Após a análise das respostas para este questionamento, estabelecemos duas categorias finais, nomeadas “conceitos baseados na experiência” e “conceitos baseados em definições”. A primeira categoria, justifica-se nas falas dos participantes, quando ao mencionarem o que sabiam sobre o TEA, expuseram em suas respostas, impressões pessoais sobre o comportamento ou características do colega com TEA observadas por eles em ambiente escolar. Apresentamos alguns trechos das entrevistas para evidenciar tais apontamentos:

“Eu acho que quando tem muito barulho, ele fica irritado, por isso que ele sai, porque acho que o ouvido... acho que não pode muito barulho... eu acho que, às vezes, quando ele fica irritado, é muita conversa que a gente tem, então ele fica muito irritado... ele sai..., mas, tem vezes, que ele tá de boa, ele faz as coisas certinho.” (A2)

“Eu acho que não sei falar não... Que ele não fala muito, que ele não brinca, que ele gosta de ficar sozinho... No recreio.” (A9)

“Que ele não gosta de barulho, quando ele chega, tem vezes, que ele fica nervoso, começa a bater nas pessoas (...) Ele não é igual a todo mundo.” (A16)

“Às vezes ele está irritado com a gente, mas, às vezes, ele está muito legal... Então, ele meio que muda de personalidade muito rápido... E a professora falou uma vez que ele escuta os barulhos muito mais altos do que a gente, que para ele faz mal.” (A20)

Nas transcrições acima, observamos na fala dos alunos participantes, que ao comentarem o que sabiam a respeito do TEA, apresentaram situações que observaram o colega em ambiente escolar, possivelmente tais experiências contribuíram para formar suas percepções acerca do TEA. Os participantes relataram características comportamentais do colega, por exemplo, que ele se mostra irritado em algumas situações, que não é de conversar muito, que gosta de ficar sozinho ou que o colega não brinca (A2; A9; A16; A20).

É interessante destacar que alguns participantes, ao descreverem as características relacionadas ao comportamento do colega, justificaram suas percepções alegando que em determinados dias o colega apresenta comportamentos mais apropriados, por exemplo, “mas, tem vezes, que ele tá de boa, ele faz as coisas certinho” (A2), ou, “mas, às vezes, ele está muito legal” (A16).

A segunda categoria final, classificada em “conceitos baseados em definições”, que engloba a categoria intermediária “impressões pessoais sobre o TEA”, foi possível observar que alguns alunos entrevistados relacionaram suas percepções sobre o transtorno sobre o colega ser “bobo” ou “viver em seu próprio mundo”. Sabemos que as percepções destes entrevistados apresentam uma visão estigmatizada e carregada de pré-conceitos que necessitam ser combatidos e desmistificados, sendo papel da escola desconstruir tais preceitos.

A categoria intermediária “relacionar o TEA com alterações biológicas”, relaciona-se com as percepções dos entrevistados que consideraram que o TEA é uma doença ou um problema. Novamente, surgiram nas falas dos entrevistados em suas percepções sobre o TEA, de forma equivocada. O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, que é um grupo de condições presentes no desenvolvimento da criança, se caracterizando por déficits que acarretam prejuízos relacionados ao funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional dos indivíduos (APA,2014).

Ainda sobre essa questão, evidenciamos que doze participantes responderam que não sabiam explicar o que entendia por TEA. Dentre esses alunos, dois deles

estudam com o colega desde o 1º ano, três alunos estudam com o colega desde o 2º ano, outros três alunos estudam com o colega desde o 3º ano. Ou seja, cerca de oito alunos, estudaram na mesma turma que o aluno com TEA por no mínimo dois anos, e ainda assim, não souberam explicar o que compreendiam sobre o TEA.

A convivência entre alunos com TEA e seus pares é benéfica e importante para ambos, para as crianças com TEA a interação social pode promover o desenvolvimento em suas habilidades sociais e promover aprendizagem por modelo ao conviver com seus pares.

Enquanto para os pares, conviver com alunos com TEA, ter consciência de suas especificidades, possivelmente promoverá mudanças em possíveis atitudes preconceituosas ou com caráter excludente por parte dos pares. Além disso, a convivência com aluno com TEA pode desenvolver habilidades relacionadas a tolerância, respeito, empatia e valorização das diferenças.

Alguns estudos (CAMARGO; BOSA, 2012; LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014) destacam a importância do papel dos professores enquanto mediadores no ambiente escolar, os professores têm a possibilidade de trabalhar em sala de aula a conscientização dos pares, propiciando aos seus alunos informações e conhecimento sobre o TEA.

Diante do “desconhecimento” de alguns alunos pares sobre seu entendimento acerca do TEA, mesmo convivendo com o colega em média por dois anos, reforçamos a necessidade da escola e professores promoverem práticas e ações direcionadas a inclusão de seus alunos. Diante da situação apresentada, consideramos a “falta de conhecimento” dos pares sobre o TEA uma barreira diante dos propósitos da educação inclusiva.

Questionamos os participantes se eles conheciam outras pessoas com TEA, dos vinte e dois alunos participantes, apenas três deles responderam que sim, os demais alunos não conheciam ou não souberam responder:

Tabela 5 – Conhecem outras pessoas com TEA

Respostas	Respondentes alunos
Sim	3
Não	16
Não sabe	3
Total	22

Fonte: Elaborado pela autora

Em dados divulgados em 2020, pelo Centro de Controle de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, atualmente a prevalência do TEA é de 1 para cada 54 crianças, apresentando um aumento de cerca de 10% em relação aos estudos divulgados em 2018. Ou seja, o TEA está presente em nosso cotidiano escolar, é necessário que a sociedade conheça e compreenda suas especificidades.

Consideramos pertinente perguntarmos aos entrevistados se já teriam ouvido falar sobre o Autismo, pois esse termo ainda é utilizado de forma recorrente no cotidiano, e possivelmente poderia se apresentar mais familiar aos alunos.

O termo “Autismo” foi usado pela primeira vez em 1912 por Bleuler, em seus estudos relacionados a esquizofrenia. Com o passar do tempo, a terminologia do TEA passou por diversas alterações quanto a sua nomenclatura e definições. Na década de 1980, foi descrito como um “transtorno mental” e no DSM-4 (APA, 2002) foi classificado com “transtornos globais do desenvolvimento”, atualmente, no DSM-5 (APA, 2014) foi adotada a nomenclatura “Transtorno do Espectro Autista”.

Devido as mudanças referentes a nomenclatura acima apresentadas, perguntamos aos alunos: você já ouviu falar sobre Autismo? Seguem as respostas obtidas.

Tabela 6 – Vocês já ouviram falar sobre Autismo?

Respostas	Respondentes alunos
Sim	11
Não	10
Não sabe	1
Total	22

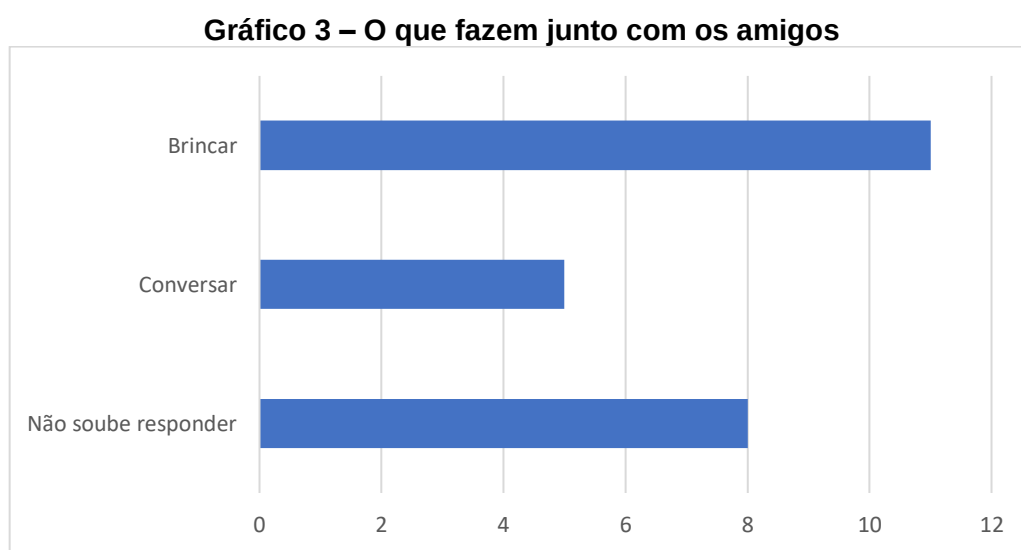
Fonte: Elaborado pela autora

É possível observar que as respostas foram praticamente divididas, ou seja, metade dos entrevistados responderam que já ouviram falar a respeito do Autismo e praticamente a outra metade respondeu que não havia ouvido falar no termo ou não saberia responder ao questionamento proposto.

Quando comparamos os dois questionamentos relacionados a nomenclatura (TEA ou Autismo) constatamos que sete alunos entendem que TEA e Autismo dizem respeito a mesma coisa. Dentre as respostas, quatro alunos responderam conhecer apenas a nomenclatura TEA, e dois alunos responderam conhecer apenas a nomenclatura Autismo.

Dando continuidade à entrevista, perguntamos aos alunos participantes, que anteriormente responderam terem ouvido falar sobre Autismo, quais seriam suas percepções a respeito. Dentre as respostas obtidas, cinco alunos consideraram que Autismo tem o mesmo significado que TEA. Um participante respondeu que autismo era uma doença, outro participante considerou que Autismo é um problema. Dois participantes consideraram que Autismo e TEA são coisas diferentes, um dos entrevistados respondeu que “é um pouquinho diferente... mas não é completamente diferente, não precisa deixar ele de lado, só por causa que ele tem Autismo” (A20).

Adentrando a temática da amizade, perguntamos aos entrevistados se consideravam ter amigos na escola. Todos os alunos entrevistados responderam que tem amigos na escola. A pesquisadora pediu que comentassem o que gostavam de fazer junto aos seus amigos na escola, o Gráfico 3 – O que fazem junto com os amigos representa as respostas dadas pelos participantes:



Fonte: Elaborado pela autora

As duas categorias obtidas foram “brincar” e “conversar”, em relação ao brincar os alunos responderam que gostavam de brincar de bola, esconde-esconde, pega-pega e suas variações como pega-ajuda e pega-congela.

A outra resposta obtida foi relacionada ao gostarem de “conversar” com os amigos, perguntamos aos alunos sobre quais assuntos conversavam, os alunos responderam que gostam de conversar sobre o dia a dia deles, viagens, passeios, matérias escolares e sobre a própria escola. Abaixo apresentamos alguns relatos das entrevistas:

“Conversar... brincar... De pega-pega, esconde-esconde... Ahhh, a gente conversa... assim... do que aconteceu... quando foi viajar...” (A1)

“A gente gosta de brincar, de conversar com eles... Ah... Assim, a gente fica, às vezes, passeando, conversando... Antes brincava com um monte de gente de pega-pega, de pega-ajuda. Só isso mesmo. De tudo, a gente fala, é... Como vai ser depois do recreio, a gente fala das matérias.” (A13)

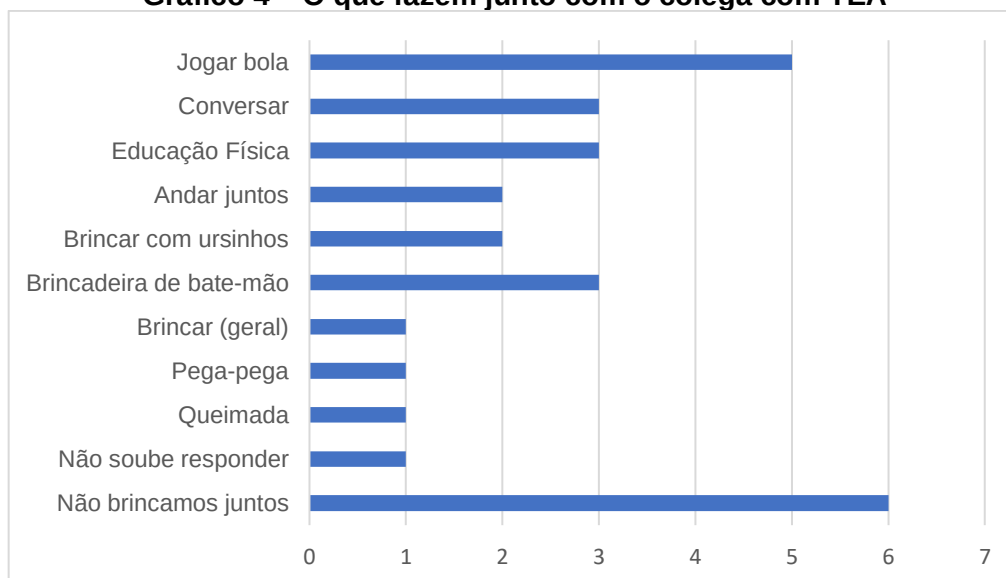
“Gosto de conversar e brincar. De pega-ajuda, esconde-esconde. Ah, sobre tudo, sobre quando alguém foi passear ou viajar.” (A19)

“Sim. Brincar, correr e conversar. Ah, a gente não conversa muito... Sobre a escola.” (A21)

Perguntamos aos alunos se consideravam ser amigos do colega com TEA e entre os vinte e dois alunos entrevistados, vinte alunos consideraram que são amigos do colega com TEA. Um aluno respondeu ser “mais ou menos, não muito. Eu não falo muito com ele, só às vezes. Já brincamos de uma brincadeira. Tipo pega-pega, é foi pega-pega...” (A12) e um entrevistado alegou que não saberia responder ao questionamento.

Em seguida, perguntamos aos entrevistados o que gostam de fazer junto com o colega com TEA, organizamos as respostas dadas pelos alunos:

Gráfico 4 – O que fazem junto com o colega com TEA



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao “brincar”, é possível observar nas respostas, que “jogar bola” e “pega-pega”, também apareceram anteriormente nas entrevistas, quando perguntamos aos participantes, de modo geral, o que gostam de fazer com seus amigos na escola. Nessa questão, quando perguntamos o que gostam de fazer junto

ao colega com TEA, surgiram novas categorias como: “brincadeiras de bate-mão”, “queimada”, “brincar com ursinhos” e “andar juntos”. Para enriquecer a análise, abaixo selecionamos alguns trechos das entrevistas:

“A gente fica brinca com ele, ele gosta de fazer assim (gesticula com as mãos, como se brincasse de bater mãos) e a gente faz com ele.” (A3)

“Ele gosta muito de mim, a Dona Alvina disse, que uma vez eu faltei, e ele ficou perguntando de mim, porque quando ele não tem nada para fazer, ele vai na minha mesa, fica brincando comigo... Ele pega a régua, ou, às vezes, fica batendo palmas assim (gesticula brincadeiras com a mão comigo).” (A4)

“A gente brinca, a gente anda junto pela quadra. Eu converso com ele... E no quarto ano eu ajudava ele a fazer algumas coisas. Bom a gente não brinca muito, a gente anda com ele.” (A10)

“Na sala ele chega na gente, e a gente fica brincando, sabe? Ele pega no nosso braço, faz brincadeiras... De encostar, fazendo gracinhas.” (A11)

“Mais ou menos, não muito. Eu não falo muito com ele, só às vezes. Já brincamos de uma brincadeira. Tipo pega-pega, é foi pega-pega.” (A12)

“Não, porque a maioria das vezes que a gente está no recreio, e ele fica andando, tipo assim, de vez em quando, eu encontro com ele andando.” (A13)

“No recreio, eu ando com ele, a gente brinca de jogar a bola um pro outro. A gente não brinca muito, mas quando passo, eu dou oi para ele.” (A14)

“A gente brinca no recreio, eu e minhas amigas com ele. Às vezes ele joga a bola para a gente, a gente joga a bola para ele. Ou a gente brinca com os ursos que tem aqui. Várias coisas...” (A15)

“Uhum... Ele me abraça, ele brinca comigo bater palmas.” (A16)

“Às vezes, a gente brinca sim, ele joga o urso, ele sai correndo atrás da gente com o urso” (A17)

As brincadeiras de bate-mão caracterizam-se pela repetição dos movimentos com o uso das mãos, geralmente os movimentos são acompanhados por alguma cantiga ou parlenda, dando sonoridade a brincadeira. As brincadeiras de bate-mão por serem repetitivas, são atividades que se destacam para as crianças com TEA e as desenvolvem bem, uma vez que, os padrões repetitivos de comportamento é uma característica do TEA.

Outra categoria obtida por meio da fala dos entrevistados A10, A13 e A14, que denominamos de “andar juntos”, durante as observações realizadas na primeira etapa, constatamos que o aluno com TEA tem o hábito de andar pelo pátio ou quadra

em círculos no sentido-anti-horário, caracterizando um padrão ritualizado de comportamento, comum aos indivíduos com TEA (APA, 2014).

Nas respostas acima, relacionadas as brincadeiras que os colegas afirmam realizar com o colega com TEA, percebermos que as brincadeiras de bate-mão são agradáveis às crianças com TEA devida as características de repetição dos momentos. O mesmo acontece com o brincar de “andar juntos”, que se baseiam em caminhar seguindo padrões do piso ou o sentido da caminhada, igualmente apresentando características repetitivas.

Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) afirmam que as interações sociais ocorridas em contexto livre, geralmente são espontâneas e mais duradoras, favorecendo o desenvolvimento das habilidades sociais.

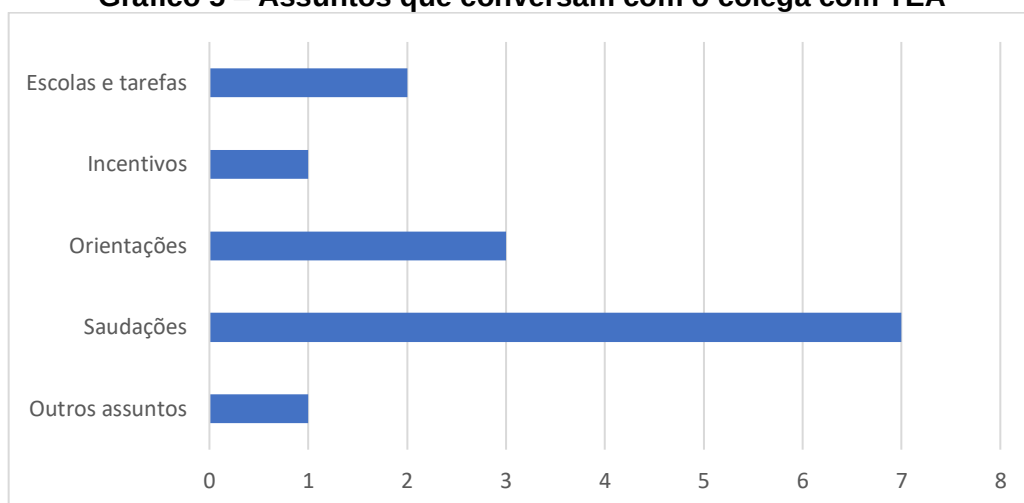
Em seguida, perguntamos aos entrevistados se conversavam com o colega com TEA, em quais momentos isso ocorria e sobre quais assuntos. A Tabela 7 – Conversam com o colega com TEA apresenta as respostas obtidas:

Tabela 7 – Conversam com o colega com TEA

Respostas	Respondentes alunos
Sim	13
Não	6
Mais ou menos	1
Não sabe	2
Total	22

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos a tabela acima, percebemos que a maioria dos entrevistados responderam que conversavam com o colega com TEA. Perguntamos aos alunos sobre quais assuntos que mais conversavam com o colega que estão elencados no Gráfico 5 – Assuntos que conversam com o colega com TEA:

Gráfico 5 – Assuntos que conversam com o colega com TEA

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que a categoria mais citada nas respostas dos entrevistados, foi classificada como “saudações”. Nas falas desses participantes, alegaram que apenas cumprimentam o colega com um “bom dia”, tudo bem?”, que não conversam sobre outros assuntos com o colega. Apresentamos trechos das entrevistadas sobre esse questionamento:

“Mas, eu só converso, dou oi para ele.” (A1)

“Eu falo “oi”, ele responde, eu pergunto “tudo bem?” e ele diz “tudo”, essas coisas.” (A3)

“Ah, tipo...Dar oi, ele também dava.” (A5)

“Às vezes, tipo assim, ele chega na sala, aí às vezes, eu dou oi para ele, pergunto se está tudo certo e ele responde.” (A15)

“Não, eu só dou bom dia para ele. Não, ele não brinca muito não. Ele fica meio sozinho.” (A17)

“Ah, tipo... Oi, tudo bem? E aí, como você está?” (A19)

Outra categoria que surgiu para este tópico foi classificada como “orientações”, três participantes, ao responderem em que momentos conversavam com o colega com TEA, apresentaram em suas respostas experiências vivenciadas na escola em que orientaram o colega em uma determinada situação:

“Eu só converso com ele assim, tipo... Porque, às vezes, ele tá bravo, ele fica bravo no recreio, aí ele começa bater (...) as meninas começam a ficar perto dele, as meninas do terceiro e do quarto ano, aí ele fica bravo, ele fica irritado. Tem dias que ele chega bravo, aí ele pega o ursinho e joga... Aí eu falo para ele: “Isso não pode...”, “isso é feio.” (A4)

“A gente estava na informática, o professor pediu que a gente ligasse o computador, e ele não estava conseguindo por, aí eu falei: “Olha, faz assim e tal”, ele só respondeu: Obrigado!” (A20)

“(...) só um dia eu ajudei ele. Ele não estava entendendo uma conta de matemática, então ajudei ele.” (A21)

Na categoria denominada “incentivo”, um aluno entrevistado relatou uma situação em que ofereceu apoio para o colega com TEA:

“Ahh... às vezes, quando ele não queria fazer prova, eu falava “vamos fazer”, aí ele fazia, a Dona Alvina também ajudava ele... Então a gente conversa mais sobre escola mesmo.” (A2)

Dentre os alunos entrevistados, obtivemos respostas relacionadas a própria escola e tarefas. Relataram que perguntaram ao colega se ele fez a tarefa ou se está gostando de determinada matéria.

Ao compararmos a questão relacionada aos assuntos que os entrevistados conversavam com o colega com TEA e a questão relacionada aos assuntos que conversavam entre amigos de modo geral percebemos que os entrevistados, responderam anteriormente que conversavam com seus amigos sobre assuntos do dia a dia, viagens, passeios, matérias escolares e escola. Ao questionarmos os entrevistados sobre o que conversavam com o aluno com TEA, apenas dois alunos responderam que conversavam sobre a escola e matérias escolares. A maioria dos entrevistados consideraram em suas respostas que saudar o colega era um tipo de conversa que ocorria com o colega com TEA. Outras categorias que não surgiram na questão relacionada aos colegas pares, mas apareceram nessa questão, foram “incentivar” ou “orientar” o colega.

Alguns entrevistados responderam que não conversavam com o colega com TEA, consideramos importante apresentar as justificativas dadas pelos entrevistados sobre o motivo de não conversarem, por exemplo, “não, acho que ele não gosta de conversar” (A11) e “não, eu só dou bom dia para ele, ele gosta de ficar meio sozinho” (A17). Em suas justificativas, os entrevistados alegaram que não conversavam com o colega, pois acreditavam que o colega não gostava de conversar e que gostava de ficar sozinho. Os prejuízos persistentes relacionados a interação e comunicação social são apresentados no DSM-5 (APA, 2014) como característicos do TEA.

Na sequência, perguntamos aos participantes se já realizaram alguma atividade escolar com o colega com TEA:

Tabela 8 – Atividades escolares junto com o colega com TEA

Respostas	Respondentes alunos
Sim	7
Não	15
Total	22

Fonte: Elaborado pela autora

É perceptível que uma pequena porcentagem dos entrevistados respondeu que já realizaram algum tipo de atividade escolar com o colega, abaixo apresentamos a situação descrita pelos entrevistados:

“Já. Ai, eu não lembro agora o nome do trabalho, mas a gente já fez. Do folclore... Ele trouxe... imprimiu...a gente pintou, foi isso.” (A1)

“Ahh, já! Um trabalho. Foi sobre o Curupira. Foi... A gente tinha que pegar coisas da internet e colocar no trabalho, e desenhar, essas coisas (...) Ele trouxe bastante imagens.” (A3)

“Informática. Quando não tem computador para todo mundo, nós sentamos em dupla.” (A9)

“Uma vez na aula de música, mas depois ele não quis mais, a gente deu a folha para ele ver, aí ele saiu da sala, e não quis ir mais. Eu acho que era por causa da flauta, que faz muito barulho.” (A9)

“Uma vez ela de passou uma atividade de fazer um cartaz, ele sentou com a gente, mas ele não fez muita coisa... só ficou lá.” (A10)

“Sim, no quarto ano a gente fez um trabalho, ele caiu com a gente... Ah, a gente fez esse trabalho, não lembro muito, mas ele brincava com a gente, aí ele fez junto... Eu não lembro muito como foi.” (A16)

“Trabalho? Sim... Sim. Ah, ele estava com a gente, ficou super bem, ajudando, colando.” (A19)

Nas situações descritas pelos entrevistados, surgiram em suas respostas atividades como a elaboração de um cartaz em grupo, os participantes comentaram que a participação do colega foi trazendo imagens para o trabalho. Um entrevistado relatou que o colega “ficou super bem” (A19) na realização do trabalho, que colaborou colando as imagens. Outro colega comentou que quando realizaram o trabalho em equipe, não se recordava do conteúdo do trabalho, mas que o colega com TEA brincou

com eles. Já outro entrevistado, comentou que na produção de um cartaz o colega com TEA “não fez muita coisa... só ficou lá.” (A10).

Surgiram nas respostas, a descrição de situações envolvendo a aula com professores especialistas, informática e música, um aluno entrevistado respondeu que já sentou em dupla com o colega com TEA quando não havia computadores disponíveis para todos os alunos. O outro entrevistado mencionou uma situação ocorrida na aula de música, que geralmente os alunos tocam flauta coletivamente, muitas vezes, dividem a partitura, o entrevistado mencionou que tentou dividir a folha da partitura com o colega com TEA, mas que, em seguida, ele saiu da sala de música, o entrevistado justificou a saída do colega com TEA dizendo que “eu acho que era por causa da flauta, que faz muito barulho” (A9), demonstrando ter conhecimento que o barulho excessivo incomodava o colega com TEA.

Perguntamos aos entrevistados se poderiam nos dizer o que eles mais gostavam no colega com TEA, consideramos enriquecedor para esta pesquisa, apresentar a fala de todos os participantes sobre este questionamento:

“Eu acho legal ele vir abraçar as pessoas, é carinhoso.” (A1)

“Eu gosto porque ele é nosso amigo, ele conversa com a gente... ele é muito inteligente, é legal porque tem muitos que é autista que não participa das coisas que ele participa... isso é muito importante para a gente, dele participar das coisas.” (A2)

“Ele é legal, ele também é bom nas provas, tem gente que tira seis, ele tirou oito numa prova que teve esses dias, ele é bem inteligente.” (A3)

“Ah, que ele é divertido né?! Qualquer coisinha ele ri, ele é muito divertido.” (A4)

“Ah, ele é legal. É educado, ele conversa.” (A5)

“Que ele tira nota boa.” (A6)

“Ele é muito esperto, tanto em Matemática quanto em Português, mesmo com a doença, ele sempre tira sete ou oito.” (A7)

“Tipo, tipo ele é carinhoso, tipo... Mesmo tendo essa doença, ele é carinhoso, de vez em quando ele bagunça tudo as coisas, brinca.” (A8)

“Que ele é quietinho.... Às vezes, ele fica saindo da sala toda hora. Acho que na sala é muito barulho... É, as conversas também incomodam ele... Porque se ele escuta muito barulho, acho que ele fica confuso.” (A9)

“Acho ele legal, divertido... Porque ele é engraçado, ele conversa com a gente.” (A10)

Não respondeu este questionamento (A11)

“Ah, sei lá. Ele é legal.” (A12)

Não respondeu este questionamento (A13)

“Nossa que pergunta difícil, é... Eu acho que ele é legal. Ah, eu não sei responder (risos). Eu acho legal que ele é mais esperto que eu, ele é mais inteligente. Ele é o mais concentrado na aula, a professora está falando e ele está prestando atenção. Ele entende tudo.” (A14)

“Que... (Silêncio)... Que ele é diferente da gente, que ele é importante.” (A15)

“Eu acho ele muito legal, quando ele quer, ele é muito carinhoso... Essas coisas.” (A16)

Não respondeu este questionamento (A17)

“Ah, que ele é legal com os outros até.” (A18)

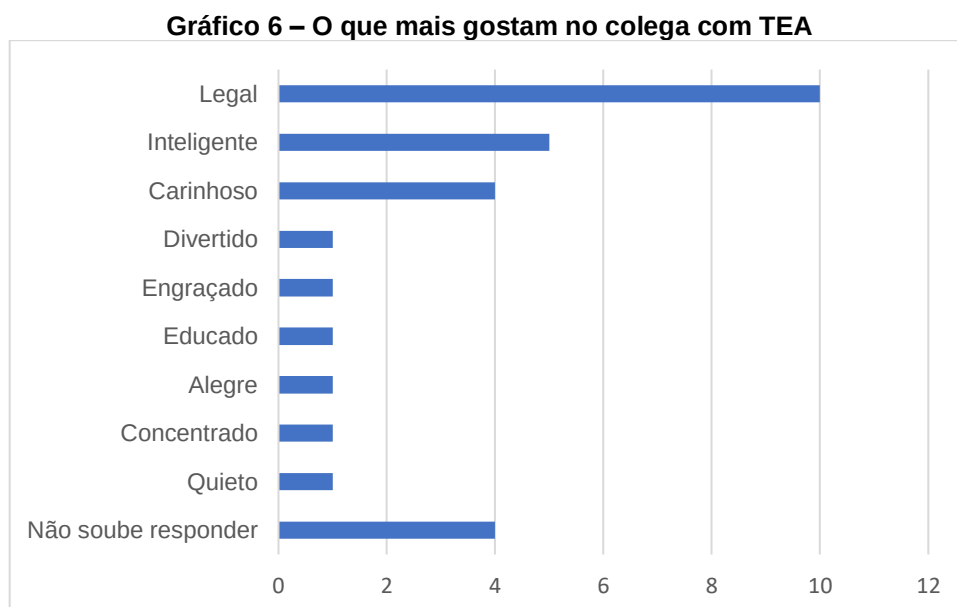
“Ah, que ele mesmo, tipo, sei lá, ele é alegre, mesmo com os problemas. Ele se dá bem.” (A19)

“Que ele gosta de abraçar as pessoas, a gente está, às vezes, sentado no nosso lugar, ele levanta e vai lá abraçar a gente.” (A20)

“Ele é engraçado, ele é legal.” (A21)

Não respondeu o questionamento (A22)

Organizamos as respostas dos alunos em categorias de acordo com a frequência que apareceram em suas falas. Podemos observar que essa questão, está relacionada a percepção dos entrevistados em relação ao colega com TEA. O Gráfico 6 – O que mais gostam no colega com TEA apresentam as qualidades do aluno com TEA destacadas nas falas dos entrevistados:



Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as respostas obtidas, as mais frequentes foram “legal”, “inteligente” e “carinhoso”. Podemos observar que a característica “legal” foi a mais citada pelos alunos, é um vocabulário comumente usados por crianças nessa idade, segundo o Dicionário Michaelis On-line (2020) a palavra “legal”, geralmente é utilizada para atribuir qualidades positivas a pessoas e coisas.

Alguns alunos enfatizaram em suas falas considerar o colega com TEA “inteligente”, relataram na entrevista que o colega tirava notas boas, ia bem nas provas e era muito esperto. Um entrevistado, em determinado momento, até se comparou com o colega e disse “eu acho legal que ele é mais esperto do que eu, ele é mais inteligente” (A19). O adjetivo “carinhoso” apareceu nas respostas de quatro entrevistados, os alunos destacaram que o colega gosta de abraçar.

Nesse ponto da entrevista, foi possível perceber na fala de alguns participantes, que ao apresentarem suas percepções sobre o colega com TEA, prosseguiram suas falas apresentando conjunções adversativas relacionadas ao transtorno do colega, por exemplo, “mesmo tendo essa doença” (A7; A8) e “mesmo com os problemas” (A19). A visão destes alunos está relacionada a estigmas existentes relacionando o TEA como uma doença ou problema. O conhecimento acerca do transtorno se faz necessário para que tais estigmas sejam desmistificados e esclarecidos.

Em seguida, perguntamos aos entrevistados se acreditavam que o colega com TEA precisava de ajuda nas atividades escolares, nessa questão as respostas se apresentaram bem divididas:

Tabela 9 – Percepção dos pares em relação ao colega precisar de ajuda nas atividades

Respostas	Respondentes alunos
Sim	7
Não	6
Não sei	6
Mais ou menos	1
Não respondeu	2
Total	22

Fonte: Elaborado pela autora

Aos entrevistados que consideraram que o colega precisava de algum tipo de ajuda na realização das atividades, perguntamos a eles que tipo de ajuda eles consideravam ser necessária ao colega com TEA, as respostas foram relacionadas ao apoio da professora especializada. As falas abaixo apresentam a visão dos entrevistados sobre o questionamento proposto:

“Precisa, da Dona Ana⁹ só... Ela lê para ele, ela fala para ele o que fazer, não bater no colega, pegar o que ele jogou, essas coisas.” (A1)

“Depende. Ah, não sei. Se for em atividade, acho que na minha opinião, acho que não precisa muito, porque ele é bem esperto. Mas vamos supor, ele não gosta muito de ficar na sala, então ele precisa de ajuda para com que ele fique na sala. Ah, eu acho que é porque a gente faz muito barulho, ele não gosta de barulho.” (A7)

“Ele não gosta muito, tipo, de copiar. Aí a Ana dá uma ajuda para ele... Acho que sim, porque quanto mais ele aprender, melhor ele fica, né?” (A10)

“Ah, assim, por exemplo, como eu posso dizer isso, eu acho que ele só precisa de ajuda mesmo, só para na hora da matéria, para ele não ficar saindo... Mas tipo, para comer ele não precisa de ajuda, sabe? Esse tipo de coisa.” (A13)

“Ah, eu acho que só da Dona Ana perto dele, só. Porque senão, ele sai no meio da aula correndo... Ah, por causa do problema dele?!” (A14)

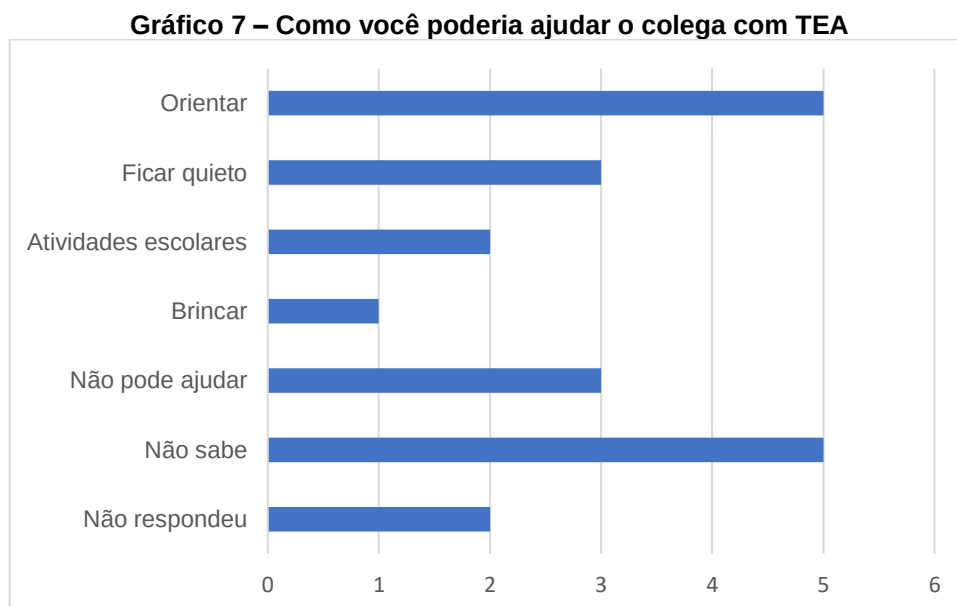
“Eu não sei, ele tem a professora dele já... Então eu acho que não.” (A16)

Nas falas transcritas acima, os alunos consideraram que a “ajuda” necessária por parte da professora especializada, não está relacionada diretamente aos conteúdos escolares, pois consideram o aluno com TEA muito inteligente. Apontam que o apoio da professora especializada é necessário para auxiliar que o aluno permaneça em sala de aula, ou até mesmo dar orientações sobre seus comportamentos.

O DSM-5 (APA, 2014) apresenta os níveis de gravidade do TEA em relação a necessidade de apoio (nível 1 – exigindo apoio; nível 2 – exigindo apoio substancial; nível 3 – exigindo apoio muito substancial). Sobre este questionamento, de acordo com a percepção dos alunos pares, o colega com TEA, poderia se enquadrar no nível 1 “exigindo apoio”. Os pares não apresentaram em suas respostas, justificativas relacionadas ao apoio para a comunicação social ou interação, nem relacionadas aos conteúdos escolares.

⁹ Nome fictício para preservar a identidade da professora especializada em Educação Especial.

Em seguida, perguntamos aos participantes, de qual maneira eles poderiam ajudar o colega com TEA na escola:



Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as respostas, cinco alunos consideraram que poderiam ajudar o colega dando “orientações” nas atividades escolares e referente ao comportamento por exemplo, orientando-o:

“Ah, não deixar ele fazer as coisas errado? Tipo, bater... Essas coisas, quando eu vejo que ele vai bater... Uma vez, tinha um lanche ali em cima daquele banco, ele pegou e jogou tudo, eu fui lá e falei “não pode” aí ele colocou tudo no banquinho de novo.” (A4)

“Bem, deixa eu pensar... Se ele tiver, tipo querendo sair da sala... Eu posso ir até ele e dizer que ele não pode sair, que ele tem que ficar na carteira fazendo a atividade, e que depois no recreio ele pode sair para brincar.” (A7)

“Ah... Conversando com ele, explicando as coisas.” (A10)

“Conversando com ele, ajudando ele, tipo... a escrever, a ler, ajudar ele.” (A18)

“Acho que sim... Falando com ele... Explicando... Não gritando, falando menos.” (A21)

Alguns entrevistados consideraram que poderiam ajudar o colega com TEA, lhes orientando a respeito de seus comportamentos fornecendo explicações, porém para que esse tipo de apoio ocorra de maneira efetiva, se faz necessário que os pares

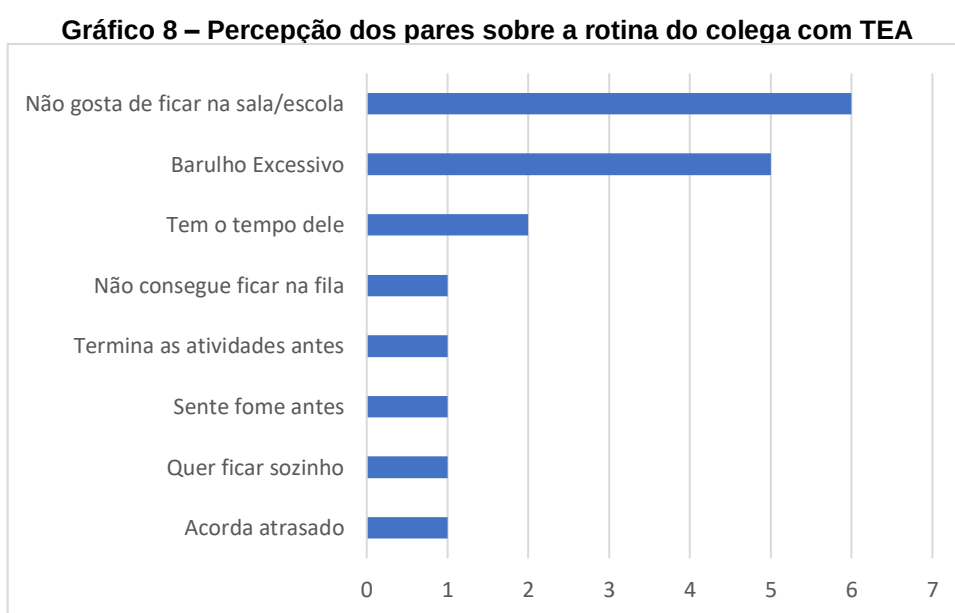
conheçam as características e especificidades do TEA, para que suas ações para com o colega com TEA sejam conscientes e assertivas.

Apenas dois alunos entrevistados sugeriram que poderiam ajudá-lo com os conteúdos escolares, comentaram que poderiam “ajudar nas matérias” (A14) ou “caso ele não esteja conseguindo fazer as atividades e a professora Ana não estiver na sala, eu vou lá e posso ajudar ele” (A20).

Alguns alunos responderam que poderiam ajudar o colega com TEA diminuindo o barulho em classe, pois percebiam que o barulho o incomodava. Ou seja, perceberam que ações individuais, não necessariamente ocorrendo uma interação social entre os pares e o colega com TEA, poderiam contribuir para o bem-estar em sala de aula do colega.

Cerca de dez entrevistados responderam que não poderiam, não saberiam ou não responderam como poderiam ajudar o colega, confirmando a importância da conscientização e orientação dos pares no processo inclusivo de qualquer aluno.

Durante o período de observação das rotinas escolares da turma, notamos que o aluno com TEA chegava diariamente cerca de quinze minutos após o horário da entrada, e, geralmente, saía para o intervalo ou saída alguns minutos antes de bater o sinal. Perguntamos aos alunos entrevistados, se já haviam percebido tais fatos e o porquê acreditavam que isso ocorria. Abaixo apresentamos as percepções dos pares sobre a adaptação na rotina do colega com TEA:



Fonte: Elaborado pela autora

A resposta mais citada está relacionada a percepção dos pares em acreditarem que o colega não gostava de ficar na sala de aula ou na escola. Abaixo, alguns excertos das transcrições para elucidar a categoria apresentada:

“Ah, eu não sei... Acho que é porque... Não sei, porque ele não gosta muito de ficar aqui (escola).” (A7)

“Porque ele não gosta muito de ficar na sala, quando ele chega, eu sei que é muito difícil tirar ele de dentro do carro para ir para a sala... Quando ele chega, por isso já é mais tarde... Mas não sei o porquê ele sai mais cedo.” (A10)

“Acho que... É... Ele chega e não gosta de ficar na sala de aula, eu acho que é isso. Porque quando ele chega, ele já quer sair... Ele vai lá fora, mas eu não sei o que acontece.” (A16)

“Ah, por é difícil lidar, ele acha que ficar na escola é muito tempo?” (A18)

“Acho que provavelmente ele não quer entrar na escola, e depois quer sair mais cedo.” (A21)

A segunda categoria está relacionada ao “barulho excessivo”, cinco alunos responderam que a adaptação a rotina do colega é necessária devido ao barulho presente nos momentos da entrada ou saída dos alunos.

“Porque se ele ficar na fila com os moleques, os moleques ficam falando muito... Aí ele pode se incomodar e sair batendo em todo mundo.” (A1)

“Ah... Às vezes, ele sai antes para o recreio, não é por causa do barulho? Eu acho, o barulho do recreio.” (A4)

“Eu não lembro o dia que foi, acho que foi no segundo ano, começaram a gritar na sala de aula, aí ele começou a bater em todo mundo. Acho que ele não gosta, porque ele não se dá bem com barulho... Ah eu não sei.” (A16)

“Porque, às vezes, tem muito barulho, ele pode não gostar.” (A20)

“Porque ele não pode ficar ouvindo muito barulho?!” (A22)

Para finalizar as entrevistas, perguntamos aos entrevistados se havia mais alguma coisa que se lembravam sobre o TEA ou se gostariam de mencionar algo que esqueceram durante a entrevista. Dentre os entrevistados, nove alunos fizeram colocações para finalizarem sua participação na entrevista:

“Eles são muito elétricos! eles... o Flávio¹⁰ é muito elétrico e meu priminho também é muito elétrico... Eu acho que é mais isso, como meu priminho ainda é menor ele é mais elétrico, ele conversa mais... ele tá se soltando, ele

¹⁰ Nome fictício para preservar a identidade do aluno com TEA

conversa, ele pula, ele corre... ele é muito... em questão de barulho ele não sai, em questão de barulho ele fica... o Flávio já se incomoda, ele sai, às vezes, na aula de música, ele fica uma meia horinha e sai, porque é muito barulho para ele, ele não gosta.” (A2)

“Eu acho que, às vezes, ele fica muito nervoso também... Ele fica bravo. Por causa do barulho, eu acho. Ele fica bem irritado.” (A3)

“Não, só sei desse primo, sabe?! Que ele era bobinho, que a gente falava as coisas para ele e ele não entendia...Ele é tipo um primo, é assim... O irmão da minha avó, ele tinha um filho, mas ele era padrasto, mas era como um primo para mim, ele era bobinho, você fala as coisas para ele, e ele não entendia... Tipo falar as coisas e ele não entende.” (A4)

“Bem, eu acho que não tem tantas diferenças, mas acho que tipo, ele não gosta muito de barulho, ele não gosta muito de estudar, ele quer mais brincar... essas coisas.” (A7)

“Tipo, elas fazem as coisas igual a gente, mas às vezes, fazem mais lento ou não querem fazer... O barulho! Acho que tipo afeta a doença dele... Ai se fazem muito barulho, dói.” (A8)

“Ele não sabe muito falar as coisas, mas acho que ele gosta bastante de jogar assim... *Friv...* É, ele fica falando para a Ana que quer sair da sala para jogar *friv*.” (A10)

“Ele tem... Ele vive no mundo próprio dele... Se ele bater em alguém, ele acha que no mundo dele isso está certo.” (A21)

Podemos perceber que os pares apresentaram em suas falas alguns elementos característicos comuns em crianças com TEA, como a sensibilidade auditiva, comportamentos inadequados e hiperfoco (KHOURY *et al.*, 2014). Outros alunos demonstraram em sua fala alguns conceitos equivocados, ao se referirem a crianças com TEA como “bobas” ou que vivem em seu próprio mundo.

Ao final da entrevista, agradecemos a disposição de todos os participantes em contribuírem para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para finalizarmos nossa análise, realizamos a contagem das palavras mais frequentes no decorrer das entrevistas, abaixo apresentamos os resultados deste levantamento:

Tabela 10 – Palavras mais frequentes nas entrevistas

Palavras	Frequência
Barulho	30
Problema	13
Doença	12
Bravo	8
Irritado	7

Fonte: Elaborado pela autora

A palavra “barulho” foi citada trinta vezes nas entrevistas realizadas, sendo assim, podemos afirmar, que a sensibilidade auditiva, é uma característica conhecida pelos pares sobre as especificidades do TEA. De acordo com o DSM-5 (APA, 2014) os indivíduos com TEA podem apresentar hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente.

Em segundo lugar, temos a palavra “problema”, como já mencionamos anteriormente na análise, alguns dos alunos entrevistados apresentaram a percepção de que o TEA era um “problema” que acometia o colega de classe, a terceira palavra mais recorrente nas entrevistas foi a palavra “doença”, que apareceu doze vezes nas falas dos pares, já enfatizamos nesta pesquisa que estas são percepções que podem ser consideradas equivocadas, uma vez que, possivelmente são causadas pela falta de conhecimento e domínio do assunto.

Por fim, as palavras “bravo” e “irritado” estão relacionadas as percepções que os colegas tinham sobre os comportamentos apresentados pelo colega com TEA diante de alguma situação ocorrida em ambiente escolar. Muitas vezes, os comportamentos agressivos podem ocorrer em resposta a algo do ambiente que afetou o aluno com TEA.

Finalizamos a apresentação dos resultados e da discussão dos dados obtidos, as percepções apresentadas pelos pares nesta pesquisa, fundamentaram e nortearam as ações para o desenvolvimento do produto educacional apresentado ao final deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa apresentou como objetivo geral identificar por meio das percepções dos pares o entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e elaborar como produto educacional uma história em quadrinhos informativa sobre este tema.

Dentre os objetivos específicos elencados para o desenvolvimento deste estudo foi proposto investigar o conhecimento dos pares sobre o TEA; observar as interações sociais entre o aluno com TEA, seus pares e professores em ambiente escolar; verificar as adaptações necessárias por parte da escola no processo inclusivo deste aluno e produzir uma história em quadrinhos informativa, com o enfoque ampliação de conhecimento dos pares acerca do TEA.

Apresentamos a seguinte problemática para esta pesquisa: como ocorrem as relações entre as crianças com TEA e seus pares em sala de aula? Uma vez que, a interação e a comunicação social são déficits característicos desse transtorno.

Tendo em vista todos os aspectos abordados ao longo deste estudo, ressaltamos que a interação e comunicação social são a base para o desenvolvimento das habilidades sociais de todos os indivíduos, principalmente para as crianças com TEA que podem apresentar prejuízos nesses dois aspectos. A escola é compreendida como um espaço social, que possibilita as interações sociais entre seus sujeitos presentes nela e, conseqüentemente no desenvolvimento das habilidades sociais, que são fundamentais para o seu desenvolvimento e convivência social. Porém, para que isto ocorra de maneira efetiva é necessário que a escola promova conhecimento, mediações e ações voltadas para a inclusão de todos os seus alunos e suas especificidades.

Ao investigar o conhecimento dos pares sobre o TEA, a partir da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os pares de sala de aula, foi possível compreender as percepções e conhecimento destes acerca do TEA. Em relação ao conhecimento do diagnóstico de TEA do colega, a maioria tinha consciência sobre o diagnóstico e alegou que soube através de alguma professora da escola. Os alunos recordaram que foi comentado com eles que o aluno “tinha” ou “era” autista, mas não apresentaram explicações claras sobre o transtorno, alguns alunos também recordaram de algumas orientações que receberam sobre possíveis atitudes do colega: sobre que ele poderia ficar bravo ou irritado e até mesmo bater nos demais

alunos, mas que justificaram em suas respostas que o colega com TEA agia assim, pois era autista, não apresentando aos alunos mais reflexões e conhecimento sobre as especificidades do TEA.

Em relação ao entendimento dos pares acerca do TEA, alguns alunos desenvolveram suas percepções a partir de situações que observaram ou vivenciaram com o colega, ou seja, a partir de suas próprias experiências. Já outros alunos, apresentaram suas percepções relacionadas a definições equivocadas e até mesmo rótulos preconceituosos, ao entenderem que o TEA era uma doença ou problema, que as pessoas com TEA são bobas ou vivem dentro do seu próprio mundo. E ainda, destacamos que cerca da metade dos alunos participantes responderam que não saberiam explicar o que entendiam sobre o transtorno.

A observação das interações sociais entre o aluno com TEA, seus pares e professores em ambiente escolar, permitiu proximidade do fenômeno proposto a ser estudado, sendo possível compreender como ocorriam as relações sociais entre o aluno com TEA e demais indivíduos presentes no contexto escolar em questão.

Quando pensamos na convivência entre os alunos com TEA e seus pares na escola, a mediação da escola e de seus professores é parte fundamental no desenvolvimento de ambos, é na escola que a criança aprende a conviver com as diferenças de forma empática e tolerante, respeitando as individualidades de cada um.

Nas observações realizadas foi possível perceber que o aluno com TEA em questão, apresentava dificuldades para iniciar, manter ou corresponder as interações e comunicação social, e que, na maioria das vezes, as situações interacionais presenciadas tiveram uma curta duração.

Nesse sentido, destacamos a importância dos professores frente ao processo inclusivo dos seus alunos, pois o professor, ao conhecer as especificidades e limitações do seu aluno com TEA, pode planejar práticas e situações mediadoras a fim de promover e desenvolver das habilidades sociais, tanto do aluno com TEA quanto de seus pares.

Acreditamos que a formação continuada é um fator importante no processo de inclusão, pois o professor ao ter conhecimento sobre o TEA, conhecer e debater suas características, receber apoio da equipe escolar diante de suas dúvidas e anseios, vai possibilitar e garantir o enriquecimento das práticas pedagógicas do corpo docente e ter conhecimento e embasamento teórico para abordar o tema em sala de aula com seus alunos, garantindo-lhes informações necessárias sobre o TEA, reflexões

baseadas no respeito, valorização, empatia e tolerância com o outro e suas especificidades.

O conhecimento é um fator importante para a inclusão, por meio dele podemos romper com percepções pré-concebidas ou deturpadas. Se faz necessário que a escola rompa as barreiras atitudinais e desenvolva práticas efetivas que objetivem a inclusão escolar efetivamente. Entretanto, precisamos olhar para a escola, conhecer sua realidade, entender o que acontece dentro dela, quais são suas dificuldades, planejamento e ações para desempenhar seu papel em relação a inclusão escolar de seus alunos.

Outro aspecto identificado foi às adaptações realizadas por parte da escola e professores para a inclusão do aluno com TEA. Diante das observações realizadas, foi possível constatar que os professores não realizaram nenhuma adaptação ou flexibilização em relação aos objetivos e conteúdos escolares, observamos adaptações relacionadas aos horários de entrada e saída do aluno, para evitar aglomerações que pudessem desestabilizar o aluno. Presenciamos uma escola com uma visão acomodada em relação as potencialidades deste aluno com TEA, pois as mesmas adaptações e ajustes realizados lá no início para a adaptação deste aluno, quando o mesmo ingressou na escola, são mantidos até hoje, sem nenhuma tentativa de mudança e manejos com este aluno. A realidade observada mostrou que a escola não acompanhou as mudanças e avanços apresentados por este aluno, ou seja, as mesmas ações sem nenhuma reflexão.

Por fim, o último objetivo proposto para esta pesquisa, a produção de uma HQ informativa, que objetivou promover a ampliação de conhecimento dos pares sobre o TEA, foi desenvolvida a partir das necessidades observadas em relação às percepções que os pares apresentaram sobre o TEA.

Idealizamos o desenvolvimento de uma HQ visando que o TEA fosse apresentado de uma forma atrativa e criativa, que fosse de interesse dos pares, objetivando abordar conceitos relevantes na temática, porém de forma lúdica e reflexiva.

Compreendemos a limitação deste trabalho, diante da pequena amostra de participantes em seu desenvolvimento, porém ressaltamos que o produto educacional pode ser disseminado e utilizado como uma ferramenta educacional aos professores que almejem desenvolver a conscientização dos alunos pares sobre as

características e especificidades de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, a fim de garantir uma educação equitativa, justa e inclusiva.

Enfatizamos sobre a importância dos pares e todos os agentes educacionais no processo de escolarização dos alunos com TEA, pois o conhecimento e a compreensão das especificidades do transtorno possibilitarão que estes desempenhem ações que contribuam para o desenvolvimento das habilidades sociais, tanto dos alunos com TEA quanto de seus pares, habilidades estas que são essenciais para o seu relacionamento com o outro. Cabe a escola e professores planejarem e desenvolverem projetos pedagógicos voltados para a interação e desenvolvimento social de seus alunos, baseados nos pressupostos para uma inclusão escolar, contribuindo para o desenvolvimento das percepções dos pares e relacionamento entre estes e os estudantes com TEA.

7 DELINEAMENTO DO PRODUTO

O produto educacional elaborado a partir dos resultados obtidos na coleta de dados, intitulado “Vamos conhecer um pouco mais sobre o Transtorno do Espectro Autista?”, é uma História em Quadrinhos (HQ) que apresenta informações sobre o TEA e suas especificidades em ambiente escolar, objetivando disseminar conhecimento e informação sobre o TEA dentro deste contexto.

As HQs são uma forma de comunicação em massa, principalmente de interesse do público infantil, muito utilizada na escola pelos professores contribuindo para a formação de leitores e despertando o interesse pela leitura. Os quadrinhos são compostos pela combinação de dois meios de comunicação diferentes: o texto e o desenho, que são organizados em conjunto numa sequência, que no mundo ocidental devem ser lidos de cima para baixo e da esquerda para direita.

Vergueiro (2005) destaca que as HQs podem ser apresentadas em diversos veículos e formatos, variando de acordo com as características e finalidades. Santos (2001) afirma que a linguagem e os elementos utilizados nos quadrinhos, se bem utilizados, são aliados do ensino, pois a combinação do texto com a imagem facilita a compreensão dos conceitos que poderiam ficar abstratos se relacionados unicamente com as palavras. Alves (2001, p. 6) afirma que “reproduzindo contextos e valores culturais, as histórias em quadrinhos oferecem oportunidades para as crianças ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo social”. Ainda destacando sobre os benefícios do uso das HQs na escola, Nogueira (2007) escreve:

As HQ são capazes de promover a interdisciplinaridade entre os diversos conteúdos curriculares, ajudam a promover a prática de leitura, o teatro e a música, além de ser importantes no processo de alfabetização. Os alunos aprendem que estudar pode ser divertido e se tornam mais receptivos aos diversos conteúdos (NOGUEIRA, 2007, p. 175).

Diante do exposto em relação ao uso das HQs em contexto escolar, este produto educacional buscou informar de forma atrativa seus leitores sobre as características e especificidades do TEA, objetivando transformar possíveis pré-conceitos ou julgamentos dos pares sobre a temática aqui estudada. A HQ dependendo da forma que for apresentada, podendo ser impressa, ou formato digital no computador, ou reproduzida no projetor pelo professor, é um recurso que se relaciona diretamente com o aluno. O mesmo pode fazer uso da HQ de forma

autônoma, ou o professor da turma poderá utilizá-la dentro de uma proposta didática ou projeto a ser desenvolvido com a turma.

Esta seção está organizada em: título do produto, resumo, diagnóstico local, contexto de ensino, público-alvo, proposta de alteração do contexto, objetivos, metodologia e informações do produto educacional desenvolvido.

7.1 Título do Produto

“Vamos conhecer um pouco mais sobre o Transtorno do Espectro Autista?”

7.2 Resumo do Produto

O TEA é uma temática que se faz presente nos dias atuais nas escolas e nos veículos de comunicação, porém, muitas vezes, tais informações são carregadas de pré-conceitos, crenças ou falta de conhecimento. Uma vez que os alunos com TEA, na perspectiva da Educação Inclusiva, estão inseridos no ensino regular, é importante que os pares em sala de aula tenham conhecimento sobre o espectro. Nessa direção, o produto educacional desta pesquisa resultou na elaboração de uma HQ para crianças do Ensino Fundamental I, a fim de informar e conscientizar de forma atrativa, criativa e lúdica as características das crianças com TEA.

7.3 Diagnóstico Local

Ao realizar no município, junto a Secretaria de Educação, o levantamento dos alunos com TEA matriculados no ensino regular, foi possível constatar que a demanda de matrículas de alunos com TEA vem aumentando a cada ano, dessa forma, se faz necessária a conscientização dos pares que convivem ou conviverão diariamente com as crianças com TEA em contexto escolar.

Na ocasião, haviam sete alunos com diagnósticos de TEA matriculados no ensino regular, sendo três frequentes na Educação Infantil e quatro no Ensino Fundamental I, e outros sete alunos em processo de avaliação.

Apenas o aluno com TEA participante desta pesquisa recebia o apoio da professora especializada em Educação Especial durante a sua permanência na escola, os demais alunos contavam com o apoio de cuidadoras ou auxiliares de sala.

7.4 Contexto de Ensino

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visa a inserção do PAEE no ensino regular, garantindo-lhes acesso, permanência e aprendizagem (BRASIL, 2008). O ambiente escolar é um espaço de relações entre os sujeitos que fazem parte desse ambiente, que interagem, convivem e trocam experiências diariamente. Uma vez que, uma das principais características do TEA são os prejuízos persistentes na comunicação social recíproca ou interação social, é imprescindível que os pares que convivem com crianças com TEA conheçam e entendam, ou seja, que tenham conhecimento sobre tais características, a fim de que esse conhecimento, facilite as interações entre as crianças com TEA e seus pares.

7.5 Público-alvo

O público-alvo do produto educacional em questão são os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, mas o produto educacional também pode ser utilizado para todos as turmas do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais.

7.6 Proposta de Alteração do Contexto

A proposta de elaborar e apresentar uma HQ informativa sobre as características e especificidades do TEA dentro do ambiente escolar, visa possibilitar mudanças em relação a pré-conceitos estabelecidos ou a falta de conhecimento sobre o tema. Ao refletir sobre os objetivos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a participação dos pares é fundamental para que tais objetivos sejam alcançados de maneira efetiva, mas que para isso aconteça, os pares precisam ter a consciência das especificidades de cada indivíduo para facilitarem e contribuir em no processo de inclusão escolar.

É importante destacar que o produto educacional desenvolvido, para efeitos desta pesquisa, não foi aplicado e analisado. Porém, a pesquisadora propôs a Secretaria da Educação do Município, desenvolver um projeto de intervenção com todos os alunos da escola, apresentando o produto educacional em questão após sua elaboração.

7.7 Objetivos do Produto

O objetivo deste produto educacional é ampliar a percepção dos pares sobre as características e especificidades de alunos com TEA.

7.8 Metodologia do Produto

Para o desenvolvimento e produção do produto educacional, realizamos a coleta de dado, a fim de conhecer as percepções dos pares sobre o TEA e quais tipos de interações ocorriam entre os pares e o aluno com TEA.

Em seguida, elaboramos tópicos sobre as características do TEA que são importantes e fundamentais para o conhecimento dos pares. A partir dos tópicos elencados, foi desenvolvida e elaborada a HQ informativa.

Para a produção gráfica da HQ, foi utilizada a ferramenta *online Pixton Edu* (<https://edu.pixton.com/educators/>) que possibilita a criação de HQs. Esta ferramenta possui uma versão gratuita, porém com restrições de uso em relação a variedade de cenários, objetos e personagens. Para este trabalho, foi utilizada a versão paga, possibilitando o acesso a todos os conteúdos disponibilizados pelo site.

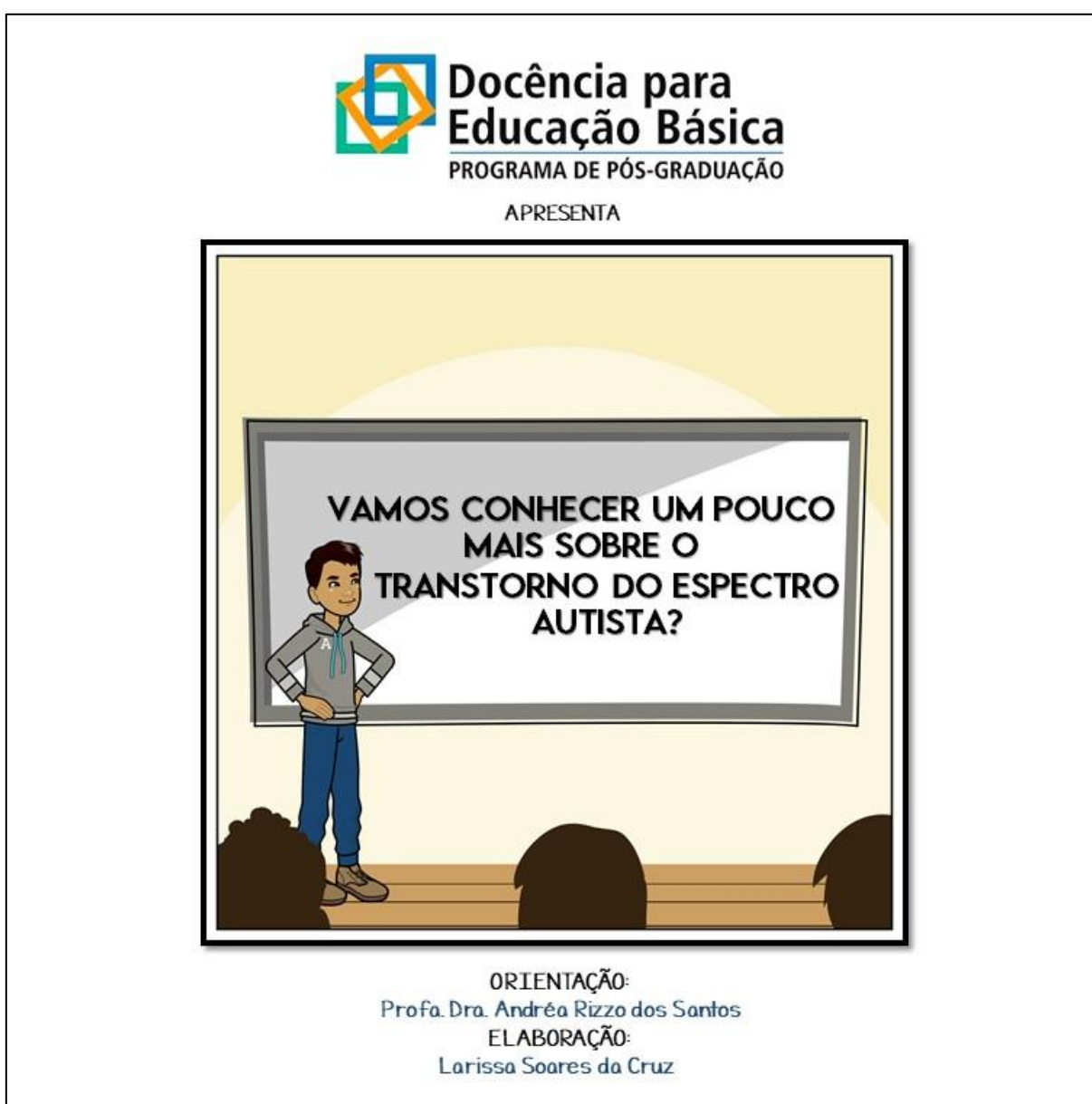
Ressaltamos que esta ferramenta pode ser utilizada pelos professores para trabalhar com seus alunos diversos conteúdos, criando e explorando HQs ou tirinhas, é possível, dependendo da idade dos alunos, propor que os próprios alunos façam uso da ferramenta e criem suas HQs.

7.9 Desenho do produto

A HQ informativa é narrada pelo personagem chamado Arthur, no primeiro quadrinho ele se apresenta aos pares e relata que possui TEA. Nos próximos quadrinhos, o personagem se dirige diretamente ao leitor, questionando-o se conhece o TEA ou Autismo. Em seguida, em sua narrativa o personagem apresenta algumas informações sobre o TEA, sinais de alerta, dificuldades sensoriais, seletividade alimentar, ecolalia, padrões de comportamento, dificuldade no uso do pensamento concreto, hiperfoco, dificuldades na comunicação e interações social, comunicação alternativa, a importância da rotina para os alunos com TEA e a presença de um profissional de apoio na escola.

Neste momento, o produto educacional não será apresentado e disponibilizado na íntegra, pois pretendemos publicá-lo de forma impressa por meio de uma editora. Após todos os trâmites para a publicação sejam realizados, o produto também ficará disponível gratuitamente em formato digital no site do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica no link <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/>.

A seguir, apresentamos uma parcial da nossa HQ informativa:





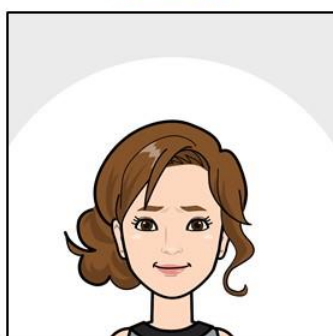


**Docência para
Educação Básica**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



PROFA. DRA. ANDRÉA RIZZODOS SANTOS

Professora Doutora, docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica – UNESP/Bauru; docente do Curso de Terapia Ocupacional da UNESP/Marília e Tutora da Residência Integrada Multiprofissional em Saúde da Faculdade de Medicina de Marília.



LARISSA SOARES DA CRUZ

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica – UNESP/Bauru e professora da Educação Básica I no município de Ubirajara/SP.

8 CONCLUSÃO

Com esta pesquisa buscou-se conhecer as percepções de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sobre o Transtorno do Espectro Autista, os resultados nos mostraram que a convivência entre os pares e o aluno PAEE, neste caso, um aluno com TEA, sem intervenção e práticas inclusivas planejadas por parte dos professores e escola, não garantem a inclusão escolar, sendo necessárias mudanças estruturais e atitudinais desta escola.

Diante de uma sociedade individualista, competitiva e complexa a qual pertencemos, que muda a cada dia exigindo de todos mudanças e adaptações o tempo todo, é imprescindível que a escola promova ações que rompam com práticas estigmatizadoras e preconceituosas construídas e reforçadas historicamente, que forneça a seus alunos conhecimento e entendimento de modo a combater possíveis percepções distorcidas sobre o público-alvo da Educação Especial, e especificamente nesse caso, dos alunos com TEA.

A acomodação e a falta de continuidade de ações e atitudes que possam promover avanços na escolarização e inclusão deste aluno tornam vulneráveis a escola e os professores, impedindo que eles percebam as potencialidades do aluno PAEE em diversos momentos, pois ao não acompanharem a evolução no comportamento e nas habilidades do aluno, não consegue promover modificações perpetuando assim, práticas excludentes quanto a inclusão escolar deste aluno.

A presença da professora especializada em Educação Especial em tempo integral na sala de aula poderia ser melhor explorada pela escola, em conjunto com a professora da turma e demais professores, poderiam desenvolver um trabalho de ensino colaborativo, planejando ações e práticas que contemplassem a todos os alunos da turma e promovessem a inclusão escolar deste aluno.

O que fica evidente quando tratamos assuntos como a inclusão do PAEE, é a necessidade de formação continuada que atenda as demandas específicas destes professores, com formações que promovam a mudança de concepções e práticas já enraizadas no trabalho docente, que permitam que estes professores enxerguem as potencialidades de seus alunos e desenvolvam um trabalho docente que viabilize o desenvolvimento dos alunos. A escola deve ser a responsável em promover estes espaços de formação com qualidade, mostrando a seus professores que estão percorrendo esta caminhada juntos. O trabalho em conjunto de professores,

especialistas e demais profissionais da equipe escolar em uma movimentação global do contexto escolar e do sistema educacional possibilitará que caminhem juntos para a eficácia dos processos inclusivos.

Não tivemos a pretensão de esgotar o assunto em questão, por isso ressaltamos a necessidade da realização de futuros estudos que abordem os pares no processo da inclusão escolar, pois a percepção deles em relação aos colegas PAEE pode estar diretamente relacionada às práticas e ações promovidas pela escola no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 2-9, set. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-III. Porto Alegre: Artmed, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-IV-TR. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORASCHI, M. B.; MASUYAMA, P. M. K.; RINALDI, R. P. Educação inclusiva: caminhos para construção de redes de apoio em dois municípios do interior paulista. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Champagnat, 2013. v.1. p. 19388-19403. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8322_6409.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República: 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do

Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100113&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2020.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20834>. Acesso em: 16 maio 2019.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2020.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, jul. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100223&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2021.

CANDARELLA, P.; MERRELL, K. W. Common dimensions of social skills in children and adolescents: a taxonomy of positive social behaviors. **School Psychology Review**, vol. 26, n. 2, p. 265-279, 1997.

CAPENLLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.

COSTA, L. S. da. **Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista**: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva. 2016. 53 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7260/COSTA%2c%20LUCIANE%20SILVA%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CRESPO, R. O. **Comunicação e interação social de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**: possíveis efeitos de uma intervenção mediada por pares. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em:
http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/6174/1/Dissertacao_Renata_Oliveira_Cre spo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

CRUZ, G. de C. *et al.* Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jan. 2021.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DARUB, A. K. G. dos S.; SOARES, G. L. C.; KOHLS DOS SANTOS, P. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão: análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. **InterCambios**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 43-53, jun. 2020. Disponível em:
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000100043&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2021.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. *In*: ZAMIGNANI, D. R. (org.). **Sobre comportamento e cognição**: a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos. Santo André: Airbytes, 1997. v. 3. cap. 30. p. 234-250.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas de Psicologia**, vol. 6, n. 3, p. 205-216, dez. 1998. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n3/v6n3a05.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 61-73, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a07.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIAS, P. *et al.* Atitudes dos pares sobre a inclusão: contributos da adaptação de um instrumento. **Psicologia**, Lisboa, v. 30, n. 2, p. 95-106, 2016. Disponível em:
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v30n2/v30n2a08.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

DUTRA, C. P. (ed.). Colóquio. **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

EMERICH, D. R.; ALCKMIN-CARVALHO, F.; MELO, M. H. S. Rejeição e vitimização por pares em crianças com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 389-404, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22217/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FONSECA, K. de A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97506>. Acesso em: 16 set. 2020.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **J. Pediatr**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, suppl., p.83-94, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

GASPAR, A.; SERRANO, A. M. Interações sociais e comunicativas entre uma criança com perturbação do espectro do autismo e os seus pares sem necessidades educativas especiais: estudo de caso. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 29, n. 1, p. 67-82, jan. 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2021.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2021.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. **Social Skills Rating System (SSRS)**. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. [S.l.], 2021. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico: censo da educação básica 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. In: INEP. Sinopses Estatísticas da Educa Básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 12 set. 2020.

JOSEPH, L.; SOORYA, L.; THURM, A. **Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Hogrefe, 2016.

KHOURY, L. P. *et al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/3155.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, suppl. 1, p. S3-S11, maio 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 set. 2019.

LEMOS, E. L. de M. D. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7560/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LEMOS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2020.

LEMOS, E. L. de M. D. *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 351-361, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000300351&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2020.

MACÊDO, C. R. S. de; NUNES, D. R. de P. Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 42, p. 135-160, 15 set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10956/7728>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MACEDO, M. del C. S. R. *et al.* Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2020.

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. **MMWR Surveill Summ** 2020, vol. 69, n. SS-4, p. 1-12. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm>. Acesso em: 16 maio 2020.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

MELLO, A. M. S. R. de. A AMA-SP - Associação de amigos do autista de São Paulo hoje. In: CAMARGOS JR., W. *et al.* (coord.) **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Corde, 2005. p.187-190.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: em pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, F. F. do; CRUZ, M. M. da; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo. Arquivos de análise de políticas educacionais, [S.l.], v. 24, n. 125, dez. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2515/1858>. Acesso em: 11 jan. 2021.

NASCIMENTO, P. S. **Comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

NASCIMENTO, P. S. do. *et al.* Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100093&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2021.

NEVES VIEIRA, A. L. *et al.* A educação como meio de inclusão social. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 148-162, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/151/178>. Acesso em: 16 set. 2020.

NOGUEIRA, N. A. S. Gibiteca: ensino, criatividade e integração escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCARE, 7., 2007, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Champagnat, 2007. p. 174-186.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O. de; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PIMENTEL, A. G. L. **Autismo e escola: perspectiva de pais e professores**. 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-19042013-121114/publico/AnaGabrielaLopesPimentel.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol., Commun. Res.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312014000200171&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2021.

RAMOS, F. dos S. **A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª colônia de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7174>. Acesso em: 31 jan. 2021.

RAMOS, F. dos S. *et al.* Intervenção mediada por pares: conceito e implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo. **Arquivos de análise de políticas de educação**, vol. 26, n. 23, fev. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3367/2017>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RODRIGUES, I. de B.; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 545-555, set./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300545&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 99-105, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 out. 2020.

SANTOS, R. E. dos. Aplicações da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, n. 22, p. 46-51, det./dez. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995/39717>. Acesso em: 31 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria da Educação, 2017. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=06/08/2019%2015:17:57. Acesso em: 17 ago. 2019.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W.

(org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 69-87.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2021

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. Brasília: Corde, 1994.

SHIBUKAWA, P. H. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf**: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192144/shibukawa_ph_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, G. L. da. *et al.* Comportamentos disruptivos de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. **Mostra de Iniciação Científica do CESUCA**, [S./], n. 13, p. 504-512, jan. 2020. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/1782>. Acesso em: 16 set. 2020.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400011. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUZA, A. C. de; SILVA, G. H. G. da. Incluir não é apenas socializar: as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1305-1330, set./dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2019000301305&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STEPHENS, T. M. **Social Skills in the Classroom**. Odessa, FL: Psychology Assessment Resources, 1992.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5629>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VASQUES, C. K. A babel diagnóstica e a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil: atos de uma leitura. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/764/666>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. **DataGramaZero**, v. 6, n. 2, abr. 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: as percepções dos pares em sala de aula

Pesquisador: LARISSA SOARES DA CRUZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21194619.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.816.612

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de campo, amparada em revisão bibliográfica sobre inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na escola e entrevistas com professores e alunos. O objetivo principal do estudo é identificar por meio da percepção dos pares o entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e compreender as relações entre as crianças na sala de aula com alunos autistas. Serão observadas atividades escolares, como ocorrem as relações entre os pares e os alunos com TEA. Participarão desta pesquisa professores e alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental em escola pública. A pesquisa será de cunho exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal do estudo é identificar por meio da percepção dos pares o entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e compreender as relações entre as crianças na sala de aula com alunos autistas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos de desconforto foram mencionados no projeto e podem ser mais explícitos nos termos. Benefícios foram esclarecidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para o campo da educação e inclusão de pessoas com deficiência.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 3.816.612

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram adequados, mas devem conter as resoluções do CNS consultadas. Os riscos de desconforto também podem ser mais explícitos nos termos.

Recomendações:

Incluir menção às resoluções do CNS 466 e 510 nos termos dos professores e pais.

Modificar a data de coleta, que está prevista na carta de autorização para o final de 2019.

Modificar a data de coleta, que está prevista na carta de autorização para o final de 2019.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1426250.pdf	30/10/2019 11:59:31		Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.docx	30/10/2019 11:57:24	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito
Outros	Carta_Justificativa.docx	30/10/2019 11:55:17	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3634455.pdf	30/10/2019 11:54:32	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Larissa.doc	30/10/2019 11:52:59	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_aluno_tea.docx	30/10/2019 11:51:57	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_responsaveis_aluno_tea.docx	30/10/2019 11:50:37	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_responsaveis.docx	30/10/2019 11:50:18	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_de_assentimento_alunos_pares.docx	30/10/2019 11:50:04	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 3.816.612

Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_alunos_pares.docx	30/10/2019 11:50:04	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_professores.docx	30/10/2019 11:49:33	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10/09/2019 22:27:59	LARISSA SOARES DA CRUZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 30 de Janeiro de 2020

**Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa@fc.unesp.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Alunos

Data: ____/____/____

Preâmbulo

Quero agradecer seu interesse em colaborar com esta pesquisa. Esta é uma pesquisa de projeto de mestrado desenvolvido na Unesp – Campus de Bauru, buscando identificar o seu entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista. Sua participação é essencial para que essas informações sejam levantadas, lembrando que sua identidade será preservada.

I - Dados de Identificação:

1. Nome do Aluno: _____
2. Idade do Aluno: _____
3. Gênero: _____

II – Questões:

1. Há quanto tempo você conhece o aluno X?
2. Há quanto tempo você estuda na mesma sala com o aluno X?
3. Você sabe que o aluno X tem Transtorno do Espectro Autista?
4. Você já ouviu falar em Transtorno do Espectro Autista? O que você acha que significa?
5. Você já ouviu falar sobre Autismo? O que você acha que significa?
6. Você se considera amigo do aluno x?
7. Se sim: O que gostam de fazer juntos?
8. Se não: Por que você acha que não são amigos?
9. Você conversa com o aluno X? Em quais momentos? Sobre quais assuntos?

10. Na escola vocês fazem alguma atividade juntos? Se sim, poderia me falar quais atividades?
11. Você poderia me dizer o que você mais gosta no aluno X?
12. Como você acha que poderia ajudar o aluno X nas atividades dentro da escola?
13. Tem mais alguma coisa que você se lembre ou queira falar sobre o Transtorno do Espectro Autista?

APÊNDICE B – Carta de Anuência ou Autorização Institucional



Bauru, de Janeiro de 2020.

Ilmo. Sr. Secretário de Educação

Eu, Larissa Soares da Cruz, aluna do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru venho desenvolvendo minha dissertação de mestrado, intitulada **“Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula”**, sob orientação da Profa. Dra. Andréa Rizzo dos Santos.

A primeira etapa da coleta de dados dessa pesquisa é realizar a observação das interações entre os alunos com TEA e seus pares em sala de aula, o segundo momento é entrevistar alunos e professores do 5º ano matriculados na [REDACTED], sendo o objetivo geral da pesquisa: “identificar por meio da percepção dos pares o entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista.”

Nesse sentido, solicitamos vossa autorização para realizar observações e entrevistas nas turmas participantes no período de fevereiro e março de 2020. Tais informações se fazem necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Será garantido à Escola e a todos os participantes, sigilo total, resguardando seus nomes, imagens ou quaisquer informações que possam identificá-los.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada, aguardando um retorno sobre a viabilidade dessa solicitação.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Andréa Rizzo dos Santos
RG: 19.448.041-0

Larissa Soares da Cruz
RG: 44.045.890-0

CARTA DE ANUÊNCIA OU AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, Secretário de Educação do Município de [REDACTED], RG _____, residente e domiciliado à Av./Rua _____, Bairro _____, na cidade de [REDACTED], CEP [REDACTED], e-mail [REDACTED], declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa **“Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula”**, de responsabilidade da Profª Drª Andréa Rizzo dos Santos e da discente Larissa Soares da Cruz, **manifestando o meu consentimento** para a realização dessa pesquisa, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação – [REDACTED], com a publicação do material coletado e produzido por meio desta, na forma de Dissertação de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica.

Bauru, de Janeiro de 2020.



Bauru, de Janeiro de 2020.

Ilma. Sra. Diretora

Eu, Larissa Soares da Cruz, aluna do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru venho desenvolvendo minha dissertação de mestrado, intitulada **“Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula”**, sob orientação da Profa. Dra. Andréa Rizzo dos Santos.

A primeira etapa da coleta de dados dessa pesquisa é realizar a observação das interações entre os alunos com TEA e seus pares em sala de aula, o segundo momento é entrevistar alunos e professores do 5º ano matriculados na [REDACTED], sendo o objetivo geral da pesquisa: “identificar por meio da percepção dos pares o entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista.”

Nesse sentido, solicitamos vossa autorização para realizar observações e entrevistas nas turmas participantes no período de fevereiro e março de 2020. Tais informações se fazem necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Será garantido à Escola e a todos os participantes, sigilo total, resguardando seus nomes, imagens ou quaisquer informações que possam identificá-los.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada, aguardando um retorno sobre a viabilidade dessa solicitação.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Andréa Rizzo dos Santos
RG: 19.448.041-0

Larissa Soares da Cruz
RG: 44.045.890-0

CARTA DE ANUÊNCIA OU AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, diretora [REDACTED], RG _____, residente e domiciliada à Av./Rua _____, Bairro _____, na cidade de _____, CEP _____, e-mail _____, telefone _____, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa **“Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula”**, de responsabilidade da Profª Drª Andréa Rizzo dos Santos e da discente Larissa Soares da Cruz, **manifestando o meu consentimento** para a realização dessa pesquisa, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação – [REDACTED], com a publicação do material coletado e produzido por meio desta, na forma de Dissertação de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica.

Bauru, de Janeiro de 2020.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis do aluno participante com o Transtorno do Espectro Autista

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL
PELO (A) ALUNO (A)**

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula	
Prezado responsável, agradecemos sua atenção. Seu filho (a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula”. A participação do seu filho é muito importante, pois a temática central desta pesquisa é o Transtorno do Espectro Autista, como objetivos desta pesquisa apresentamos: identificar o entendimento dos alunos sobre o Transtorno do Espectro Autista, observar a relação dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista com os demais alunos e com os professores, observar as adaptações necessárias por parte da escola para a inclusão destes alunos e elaborar uma história em quadrinhos informativa, que tem por objetivo conscientizar os demais alunos sobre o Transtorno do Espectro Autista. Ao final do projeto, pretende-se realizar na escola um projeto de conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista. A participação de seu filho (a) consiste em se deixar ser observado em suas atividades escolares e interações no ambiente escolar. Não existe nenhum tipo de identificação dos participantes desta pesquisa, a identidade do seu filho (a) permanecerá anônima. A participação é voluntária e, a qualquer momento, seu filho (a) poderá desistir da participação, sem qualquer tipo de prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a escola. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação, porém se ele (a) sentir qualquer tipo de desconforto ou dificuldade com as perguntas ou durante as observações, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto, sendo responsabilidade dos pesquisadores o acolhimento e encaminhamento para atendimento psicológico, se necessário Você ou seu filho (a) não receberão remuneração pela participação. A participação dele (a) poderá contribuir para a reflexão sobre as relações e interações da criança com Transtorno do Espectro Autista e os demais alunos. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Andréa Rizzo dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036077	E-mail: andrea.rizzo@unesp.br

Aluna responsável: Larissa Soares da Cruz	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99749-7218	E-mail: larissasosoares@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 Bairro: Centro Cep: 17.033-360	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do aluno participante:
Nome do Responsável: _____ RG.: _____
Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: AS PERCEPÇÕES DOS PARES EM SALA DE AULA”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a participação do(a) meu filho(a) consiste em se deixar ser observado em suas atividades escolares e interações no ambiente escolar, sem qualquer tipo de identificação, garantindo o anonimato do participante. Estou ciente de que a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo. Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar. Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Estou ciente de que meu filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho. Declaro que concordo com a participação do meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Bauru/SP, ____/____/____ _____ Assinatura

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Aos Alunos (Elaborado para o aluno com o Transtorno do Espectro Autista)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula	
Olá, tudo bem? Gostaríamos de te convidar para participar da nossa pesquisa sobre o Autismo. Gostaríamos de observar você e sua turma durante as aulas e demais espaços da escola. Nosso principal objetivo é descobrir o que a sua turma conhece sobre o a Autismo. Você permite que eu te observe nas atividades na escola? Isto é um convite, você decide se quer ou não participar. Caso aceite participar e depois mude de ideia, você pode desistir a qualquer momento, é só nos falar, e se quiser conversar a respeito, estaremos à disposição. Após terminarmos a pesquisa, pretendemos desenvolver um projeto na sua escola sobre a conscientização do Autismo, produzir e distribuir uma História em Quadrinhos informativa para que todos possam aprender mais sobre o Autismo. Obrigada pela sua atenção!	
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Rizzo dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/ Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036077	Endereço Eletrônico: andrea.rizzo@unesp.br
Aluna responsável: Larissa Soares da Cruz	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99749-7218	E-mail: larissasosoares@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 Bairro: Centro Cep: 17.033-360	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO	
Nome do participante:	
Responsável:	
RG:	
Nossa pesquisa é sobre o Autismo, você gostaria de participar das observações da sua turma para o desenvolvimento da pesquisa? SIM () NÃO () Bauru/SP, ____/____/____ _____ Assinatura	

APÊNDICE E – Ficha de identificação do Aluno com Transtorno do Espectro Autista

Data: ____/____/____

1. Nome do aluno: _____

2. Data de Nascimento: _____ Idade: _____

3. Sexo: () F () M

4. Diagnóstico: _____

5. Série atual: _____

6. Período que frequenta a escola: _____

7. Tempo de permanência na escola: _____

6. Há quantos anos frequenta a escola: _____

7. Frequenta concomitantemente:

() escola especial

() sala de recurso multifuncional

() terapeuta particular

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis dos alunos pares participantes

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL
PELO (A) ALUNO (A)**

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Pesquisa: Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula
Prezado responsável, agradecemos sua atenção, seu filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa: “Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula”. Os objetivos desta pesquisa são: identificar o entendimento dos alunos sobre o Transtorno do Espectro Autista, observar a relação dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista com os demais alunos e com os professores, observar as adaptações necessárias por parte da escola para a inclusão destes alunos, elaborar uma história em quadrinhos informativa, que tem por objetivo conscientizar os demais alunos sobre o Transtorno do Espectro Autista. Ao final do projeto, pretende-se realizar na escola um projeto de conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista. A participação de seu filho (a) consiste em se deixar ser observado em suas atividades e interações no ambiente escolar e responder algumas questões sobre o Autismo, a entrevista verbal será gravada em formato de áudio em um aplicativo de gravador de som, no smartphone da própria pesquisadora. Os participantes desta pesquisa não serão identificados, a identidade do seu filho (a) permanecerá anônima. A participação não é obrigatória e, a qualquer momento, seu filho (a) poderá desistir da participação, sem qualquer tipo de prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a escola. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação, porém se ele (a) sentir qualquer tipo de desconforto ou dificuldade com as perguntas ou observações, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto, sendo responsabilidade dos pesquisadores o acolhimento e encaminhamento para atendimento psicológico, se necessário Você ou seu filho (a) não receberão remuneração pela participação. A participação dele (a) poderá contribuir para a reflexão sobre as relações e interações da criança com Transtorno do Espectro Autista e os demais alunos. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma

cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Andréa Rizzo dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036077	E-mail: andrea.rizzo@unesp.br
Aluna responsável: Larissa Soares da Cruz	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99749-7218	E-mail: larissasosoares@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 Bairro: Centro Cep: 17.033-360	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do aluno participante:
Nome do Responsável: _____ RG.: _____
Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: AS PERCEPÇÕES DOS PARES EM SALA DE AULA”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a participação do(a) meu filho(a) consiste em se deixar ser observado em suas atividades escolares e interações no ambiente escolar e, ser entrevistado verbalmente pela pesquisadora, sem qualquer tipo de identificação, garantindo o anonimato do participante. Estou ciente de que a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo. Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar. Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Estou ciente de que meu filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho. Declaro que concordo com a participação do meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Bauru/SP, ____/____/____ _____ Assinatura

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula	
Prezado professor(a), agradecemos sua atenção e gostaríamos de convidá-lo (a) para contribuir com a nossa pesquisa na área da Educação Especial, na temática do Transtorno do Espectro Autista. Caso aceite participar, sua participação consiste em se deixar ser observado durante as aulas e demais espaços da escola. Sua participação é sigilosa, não haverá nenhum tipo de identificação. A participação é voluntária, e se no decorrer da coleta de dados, em algum momento não se sentir confortável ou apresentar alguma dificuldade, poderá desistir da participação a qualquer momento, e caso queira conversar sobre os possíveis desconfortos ou dificuldades, estaremos à disposição.	
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Rizzo dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036077	E-mail: andrea.rizzo@unesp.br
Aluna responsável: Larissa Soares da Cruz	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99749-7218	E-mail: larissasosoares@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 Bairro: Centro Cep: 17.033-360	
Justificativa: O Transtorno do Espectro Autista – TEA – é um tema atual e presente nas escolas e na mídia, as pesquisas já realizadas nessa área contribuíram e facilitaram os diagnósticos do espectro, porém ainda ocorrem má interpretações ou falta de conhecimento por parte dos profissionais da educação e das próprias famílias. Esta pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre a presença de alunos com o TEA na sala de aula regular e como ocorrem as relações entre as crianças com TEA e os demais alunos em sala de aula, uma vez que a dificuldade na comunicação social é	

uma característica comum nas pessoas com TEA, sendo assim, é fundamental que os pares em sala de aula compreendam o TEA a fim de facilitar o processo inclusivo na sala de aula.

Objetivos: O objetivo geral da pesquisa é identificar por meio da percepção dos pares o entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos são observar a relação dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista com pares e professores, observar as adaptações necessárias por parte da escola para a inclusão destes alunos, elaborar uma história em quadrinhos informativa, que tem por objetivo conscientizar os demais alunos sobre o transtorno do espectro autista.

Benefícios: Os resultados obtidos nesse estudo contribuirão para a reflexão sobre as interações sociais entre crianças com TEA e seus pares no ambiente escolar e a identificação das percepções dos pares sobre o TEA. Após a finalização da pesquisa, será proposto um projeto de conscientização para toda a escola sobre o TEA. Também será elaborada uma História em Quadrinhos informativa.

Riscos: Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, caso o participante se sinta desconfortável no decorrer da pesquisa, por qualquer motivo não previsto nesse estudo, é seu direito interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos. Sendo responsabilidade dos pesquisadores o acolhimento e encaminhamento para atendimento psicológico, se necessário

Metodologia: Será realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, sendo a coleta de dados organizada em duas etapas. A primeira etapa será observar as aulas e registrar as observações em um diário de campo. A segunda etapa será uma entrevista verbal com o roteiro semiestruturado, que será gravada no aplicativo de gravador de som do smartphone da pesquisadora e posteriormente transcritas para continuidade na pesquisa. Para tanto, esta pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP – Bauru.

Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.

Outras informações: As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012, com pesquisas envolvendo seres humanos. Explicitamos que o risco aos participantes é mínimo, entretanto esperamos trazer benefícios para a reflexão sobre as percepções dos pares sobre o Transtorno do Espectro Autista.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
RG.:
Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo. Estou ciente de que minha participação consiste em deixar ser observado em ambiente escolar. Estou ciente de que posso recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Não haverá custo ou pagamento de qualquer ordem. Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho. Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Bauru, ____/____/____ _____ Assinatura

APÊNDICE H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos Alunos (Elaborado para os alunos pares participantes da pesquisa)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula	
Olá, tudo bem? Gostaríamos de te convidar para participar da nossa pesquisa sobre o Autismo. Gostaríamos de observar você e sua turma durante as aulas e demais espaços da escola. Nosso principal objetivo é descobrir o que você conhece sobre o Autismo. Você aceita conversar e responder algumas perguntas sobre esse tema? Isto é um convite, você decide se quer ou não participar. Caso aceite participar e depois mude de ideia, você pode desistir a qualquer momento, é só nos falar, e se quiser conversar a respeito, estaremos à disposição. A nossa conversa será uma entrevista gravada no aparelho celular, assim não esquecerei nenhuma de suas respostas. Tudo o que conversarmos durante a entrevista será um segredo nosso, você não será identificado em nenhum momento. Após terminarmos a pesquisa, pretendemos desenvolver um projeto na sua escola sobre a conscientização do Autismo, produzir e distribuir uma História em Quadrinhos informativa para que todos possam aprender mais sobre o Autismo. Obrigada pela sua atenção!	
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Rizzo dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/ Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036077	Endereço Eletrônico: andrea.rizzo@unesp.br
Aluna responsável: Larissa Soares da Cruz	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99749-7218	E-mail: larissasosoares@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 Bairro: Centro Cep: 17.033-360	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO	
Nome do participante:	
Responsável:	
RG:	
Nossa pesquisa é sobre o Autismo. Você pode me ajudar a descobrir o que você e sua turma sabem sobre Autismo? Você gostaria de participar das observações e ser entrevistado por mim? SIM () NÃO () Bauru/SP, ____/____/____ _____ Assinatura	