A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) SOB O OLHAR DE SEUS COLEGAS NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC

THE SCHOOL INCLUSION OF THE STUDENT WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (TEA) UNDER THE VIEW OF ITS COLLEAGUES IN THE MUNICIPALITY OF CRICIÚMA / SC

Aline de Mattia Bif¹

Cibele da Silva Lucion²

Resumo: A pesquisa teve como objetivo geral analisar como os alunos percebem a inclusão escolar do colega diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), já os específicos foram examinar como os alunos descrevem este colega e avaliar a contribuição da escola no processo de inclusão sob a percepção dos alunos entrevistados. O TEA é um transtorno de neurodesenvolvimento que causa prejuízos em três áreas do desenvolvimento: linguagem, interação e comportamento. A partir de movimentos legais, os sujeitos com TEA passaram a ter o direito à inserção e inclusão de qualidade no contexto escolar, aumentando assim a motivação da família em matriculá-los na rede regular de ensino. Por isso, torna-se relevante pesquisar como os alunos compreendem a inclusão social do aluno com TEA dentro da sala de aula. Foram entrevistados 13 alunos com idades entre 7 e 11 anos, que estudavam com pelo menos um aluno com TEA. A pesquisa caracteriza-se como de campo, analisada por meio de categorias. Os resultados obtidos evidenciaram que a percepção dos alunos para com o colega com TEA depende principalmente da relação entre a professora e os alunos da classe, pois, em turmas onde o professor estimulava o diálogo e a interação entre todos, os mesmos geralmente tinham uma conduta de cooperação e interação com o colega com TEA. Nos casos onde a professora primava pela ordem e pelo silêncio, os alunos geralmente se mostraram indiferentes ou hostis. Assim, fica evidente a importância do papel do professor no processo de inclusão escolar do aluno com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. Inclusão escolar. Percepção dos alunos.

Abstract: The main objective of the research was to analyze how the students perceive the school inclusion of the colleague diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), and the specifics were to examine how the students describe this colleague and to evaluate the contribution of the school in the process of inclusion under the perception of the students

¹ Graduanda em Pedagogia – UNESC/Criciúma. alinedemattia@hotmail.com

² Orientadora. Mestre em educação e docente – UNESC/Criciúma. cibelelucion@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº2, julho/dezembro 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

interviewed. TEA is a neurodevelopmental disorder that causes damage in three areas of development: language, interaction, and behavior. From legal movements, the subjects with ASD started to have the right to the insertion and inclusion of quality in the school context, thus increasing the motivation of the family to enroll them in the regular network of education. Therefore, it becomes relevant to research how students understand the social inclusion of the student with TEA within the classroom. We interviewed 13 students aged 7 to 11 years, who studied with at least one student with ASD. The research is characterized as a field, analyzed by means of categories. The results obtained evidenced that the students' perception of the TEA colleague depends mainly on the relationship between the teacher and the students of the class, because in classes where the teacher stimulated the dialogue and the interaction among all, they usually had a conduct of cooperation and interaction with the colleague with TEA. In cases where the teacher excelled by order and silence, the students were usually indifferent or hostile. Thus, the importance of the role of the teacher in the process of inclusion of the student with ASD is evident.

Keywords: Autism spectrum disorder. School inclusion. Perception of students.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que, segundo a ONUBR (Nações Unidas do Brasil, 2016) acomete cerca de 1% da população mundial e vem crescendo a cada ano. É um transtorno que segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014) é caracterizado, dentre outros sintomas, por prejuízos na interação e comunicação social e presença de comportamentos restritos e/ou repetitivos.

Até poucos anos era comum ver crianças com este diagnóstico frequentando apenas o Ensino Especial, mas, principalmente a partir da ampliação de políticas públicas de inclusão, como a criação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, muitas famílias se sentiram encorajadas e motivadas a matricular seus filhos no ensino regular.

Assim, tornou-se comum vermos crianças com TEA compartilhando o mesmo espaço escolar com outras com desenvolvimento típico. Contudo, a qualidade destas relações vai depender da forma como se compreende e se lida com o sujeito que está dentro do Espectro, já que este apresenta um desenvolvimento diferente dos demais colegas. Por isto, a

presente pesquisa torna-se relevante pois, como o número de matrículas de alunos com TEA nas escolas regulares vem aumentando a cada ano, é preciso saber como a comunidade escolar – mais precisamente os alunos - vem interagindo com colegas que possuem um diagnóstico tão complexo como o de TEA, já que a inclusão é um direito previsto por lei e deve ser garantido pelo Estado.

Sabendo do aumento de matrículas na rede regular de ensino, surge a problemática desta pesquisa: como os alunos compreendem a inclusão do colega diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular?

Foi a partir deste questionamento que a presente pesquisa buscou, como objetivo geral, analisar como os alunos percebem a inclusão escolar do colega diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos foram: pesquisar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as legislações de inclusão, examinar como os alunos descrevem este colega e avaliar a contribuição da escola no processo de inclusão escolar sob a percepção dos alunos entrevistados.

2 A EDUCAÇÃO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A educação no Brasil é um direito previsto em várias legislações e que, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), deve ser garantida pelo Estado e pela família, com a participação de toda a sociedade. Assim, todos os dias milhares de crianças e adolescentes saem de suas casas para ir à escola, fazendo uso de seus direitos em busca de aprendizagem, interações com seus pares, preparação para o mercado de trabalho e, muitas vezes, de oportunidade em proporcionar um futuro melhor para suas famílias.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), esta educação garantida pelo Estado e pela família deve estar voltada ao crescente desenvolvimento destas crianças e adolescentes, para que possam aprender e exercer suas cidadanias, necessitando, para isso, serem fundamentalmente tratadas com igualdade e respeito.

Para que crianças e adolescentes de fato aprendam e se desenvolvam, é necessário, além de condições biológicas, um ambiente estimulador que favoreça as relações

sociais, pois segundo Mello e Teixeira (2012, p. 1) “o desenvolvimento ocorre a partir de diversos elementos e ações que se estabelecem ao longo da vida do sujeito. [...] a interação com outras pessoas desempenha papel fundamental na formação individual.” O outro, segundo Mello e Teixeira (2012, p. 3), seria um meio de verificar semelhanças e diferenças para assim poder formular hipóteses, “tornando um processo interpessoal, num processo intrapessoal.” Portanto, para o bom desenvolvimento do ser enquanto sujeito em sua individualidade e na coletividade, criar vínculos e relações entre os pares é fundamental, pois é a partir das relações que o mesmo se insere num processo de aprendizagem e de formação enquanto sujeito e cidadão.

Conforme Vygotsky e Cole (1994, p. 115) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” O próprio ser humano, ao longo da história, vem garantindo sua sobrevivência e seu desenvolvimento a partir das relações que possui, pois é a partir destas relações e conseqüentemente, das interações provenientes delas que o ser humano vem se construindo. Ele observa, imita, se comunica de forma verbal e não verbal, dialoga e compartilha saberes, desenvolvendo habilidades e ampliando conhecimentos.

A criança, sendo um ser social, necessita destas relações para sua aprendizagem e desenvolvimento, onde estas relações fundamentalmente devem se dar nos mais variados contextos e com diferentes sujeitos. Nesse sentido, o ambiente escolar é um dos espaços que deve favorecer a construção destas relações, pois, de acordo com Pereira e Carloto (2016) a escola tem um compromisso pedagógico e político que deve estar voltado para o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade, trabalhando com os aspectos intelectuais, físicos, afetivos e sociais. Deve ser um espaço onde o aluno possa estabelecer relações sociais e compartilhar saberes com as outras crianças, mas também com o professor e com toda a comunidade escolar, visto a importância de se relacionar com quem é semelhante, mas também com quem é diferente.

No entanto, em alguns casos especiais, esta interação tão importante entre os sujeitos pode não ocorrer de forma suficientemente adequada e com qualidade, visto que alguns alunos trazem consigo um espectro de comprometimentos sociais, de comportamento e de comunicação, como no caso dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista, também

comumente chamado de TEA, o que teoricamente poderia comprometer a interação destes alunos com os demais alunos e com a comunidade escolar de modo geral.

2.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O desenvolvimento humano é, segundo Papalia e Feldman (2013), um processo que ocorre ao longo de toda a vida e em cada fase, mudanças importantes nos aspectos físico, cognitivo e psicossocial ocorrem em cada um de nós. Algumas vezes, durante esse processo, lá nos primeiros anos de existência, algumas crianças começam a apresentar alterações no desenvolvimento, apresentando comportamentos incomuns se comparadas às outras crianças ou ainda ausência de comportamentos esperados para sua faixa etária.

Conforme Williams e Wright (2008), o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que aparece já nos primeiros anos de vida e acompanha o sujeito ao longo de sua existência, apesar de oficialmente poder ser diagnosticado apenas a partir dos 3 anos de idade. Alguns sintomas característicos que podem aparecer ainda enquanto bebês são:

Ausência de relação olho a olho, principalmente no que se refere a iniciar essa relação e ao tempo de sustentação desta. Silenciamento de suas manifestações vocais, ausência do balbúcio principalmente em resposta ao outro; ausência do apontar proto-declarativo, na intenção de mostrar a alguém; não responde claramente quando é chamado pelo nome; desinteresse por outras crianças - prefere ficar sozinho, e se fica sozinho não incomoda ninguém [dentre outros]. (BRASIL, 2013, p. 46).

No entanto, em alguns casos, se a intensidade dos sintomas se apresentar de uma forma mais sutil, a criança chega à vida adulta com características praticamente imperceptíveis. De qualquer forma, os prejuízos na comunicação e linguagem (verbal e não verbal), na interação social e nos comportamentos (repetitivos, rígidos e/ou estereotipados) estarão presentes, completando assim a tríade de prejuízos que fazem parte neste diagnóstico, que é, segundo Williams e Wright (2008), predominantemente encontrado no gênero masculino (4 homens para cada mulher).

A expressão na intensidade dos prejuízos e dos sintomas pode variar muito entre as pessoas diagnosticadas com TEA, onde, de acordo com Klin (2006), a variação destes sintomas pode ser tão grande que se pode encontrar pessoas com autismo com um grau de funcionamento muito baixo (com ausência da comunicação verbal, dificuldade no controle dos esfíncteres e necessidade de apoio para atividades de vida diárias simples, como sair de casa, por exemplo) e outras com alto grau de funcionamento (com QI acima da média ou sintomas imperceptíveis para a sociedade em geral, por exemplo). Segundo Rapin e Goldman (2008), é como se houvesse uma escala de cores que iria do branco ao preto, e no meio destas, diversas tonalidades acinzentadas. Neste sentido, conforme o autor, para as cores mais claras estariam as pessoas que apresentariam poucos sintomas ou sintomas mais brandos, mantendo preservadas a inteligência, poucos prejuízos na linguagem, na interação social e comportamentos, ou até mesmo altas habilidades em alguma área específica, por exemplo. Na medida em que as cores vão se aproximando do preto, os prejuízos vão aumentando e é onde se encontram os chamados autistas clássicos, que podem nunca desenvolver a linguagem oral, apresentar deficiência intelectual e raras tentativas de interação social, por exemplo. Ou seja, no transtorno há um espectro de sintomas, podendo variar quanto à sua manifestação e intensidade de pessoa para pessoa.

Não há consenso quanto a causa deste transtorno, sendo, portanto, ainda desconhecida. Segundo Griesi-Oliveira e Sertié (2017), vários achados genéticos apontam para que seja considerada uma doença genética, sendo considerada complexa e heterogênea, ou seja, não haveria mutação em apenas um único gene ou deleção em determinado cromossomo, mas sim uma variedade de alterações, às vezes comuns a população em geral, mas que combinadas entre si, poderiam ocasionar o TEA. No entanto, as psicopatologias do desenvolvimento, incluindo o TEA, devem ser entendidas, conforme Brasil (2013, p. 29), como um “processo como a resultante de uma intrincada e complexa interação entre fatores genéticos e fatores ambientais, sendo esses últimos, tanto de natureza psicossocial quanto ecológica.” Portanto, o que mais se tem discutido e atribuído atualmente quanto à causa do Transtorno do Espectro Autista é a relação entre fatores genéticos e ambientais – o sujeito nasceria com uma pré-disposição para o desenvolvimento do Transtorno, mas que poderia ser desencadeado por fatores ambientais, como intercorrências durante o parto, por exemplo.

Em relação ao tratamento, este se dá por meio de medicamentos, terapias comportamentais e estimulações, através de uma rede multiprofissional (fonoaudiólogo, musicoterapeuta, neuropediatra, pedagogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, entre outros), para que as áreas do desenvolvimento que estão prejudicadas sejam estimuladas, em busca do desenvolvimento de habilidades necessárias para que a pessoa com TEA possa ter uma vida mais funcional e independente possível.

Assim, devido à complexidade no caso, considera-se que cada ambiente e oportunidade de aprendizagem e de interação são extremamente importantes para as pessoas com TEA, pois há tantas habilidades que precisam ser desenvolvidas ou melhoradas, e que muitas vezes, levam tempo para adquiri-las, que se faz necessário ambientes que favoreçam as relações destas pessoas com aquelas que não apresentam o Transtorno, a fim de contribuir com o tratamento e facilitar a inclusão das mesmas em nossa sociedade. Então, além da rede multiprofissional, a escola, assim como os demais ambientes ou instituições sociais, deve ser um ambiente que propicie oportunidades de aprendizagem e de interação, na medida em que reconhece seu compromisso político e pedagógico de dar significado e sentido aos conhecimentos a todos os seus alunos, sem exclusões.

2.2 TEA e legislação

Uma das primeiras experiências em sociedade que temos, ainda quando crianças, é nossa inserção na escola, vinda após nossa inserção em nossa própria família. É lá que, segundo Pereira e Carlotto (2016), se aprende e se desenvolve a partir da convivência e interações com os outros. Para a pessoa com TEA essas relações dentro do ambiente escolar vão se dar de forma um pouco diferente, devido aos prejuízos que as mesmas muitas vezes apresentam. Necessitarão, via de regra, de atividades adaptadas e de um professor auxiliar para mediar as situações de aprendizagem.

Como estas crianças necessitavam de atendimento especializado, as mesmas acabavam por frequentar escolas especiais como as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e as AMAs (Associação de Amigos do Autista). No entanto, a partir de ações legais (BRASIL, 2012) como a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, incluindo a pessoa com TEA como deficiente para todos os efeitos da lei, e (BRASIL, 2015) com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, prevendo o direito à inclusão da pessoa com deficiência em todas as esferas da vida em sociedade e buscando impedir qualquer ato de discriminação e exclusão, muitas famílias passaram a matricular seus filhos no ensino regular.

A Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), prevê, dentro tantos outros direitos, o direito à educação de qualidade à pessoa com deficiência, garantindo com que a mesma aprenda, onde a escola deverá realizar todas as adaptações necessárias ao ambiente escolar. Além disso, conforme a Lei da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o aluno com TEA matriculado no ensino regular terá direito, sempre que houver necessidade comprovada, à um acompanhante e que este seja especializado.

Assim, a partir destes movimentos legais, provenientes dos interesses da sociedade civil organizada, a pessoa com TEA passou a ter o direito de ser incluída no ambiente escolar. Ela deve usufruir de um ensino de qualidade e de um acompanhante, sempre que necessário, para mediar todas as situações de aprendizagem, desde o processo de alfabetização até brincar de pega-pega com os colegas durante o recreio, sempre buscando garantir com que o aluno aprenda e se desenvolva a partir das relações que estabelece no contexto escolar. Portanto, garantir com que o aluno com TEA possua relações de interação e de aprendizagem com os sujeitos no contexto escolar, além de fundamental ao seu desenvolvimento, é um direito previsto por lei.

2.3 Empatia e percepção dos colegas da criança com TEA

Segundo Piaget (1999, a fase do egocentrismo é um momento natural do desenvolvimento infantil. Neste a criança percebe o mundo ao seu redor a partir de sua própria perspectiva. Lima (1984) a partir dos estudos de Piaget afirma que a criança por volta dos 7 e 8 anos começa a superar o egocentrismo e passa a apresentar um aumento do interesse pela interação com os demais, formando grupos, onde Piaget (1999) chama essas interações de “jogos”. Esse processo ocorre “[...] na medida em que se iniciam os processos de

equilíbrio (reversibilidade, associatividade, composição, etc.) das estruturas configuracionais (*gestalten*) do pensamento [...]” (LIMA, 1984, p. 116), ou seja, interação social e desenvolvimento mental são fatores que estão diretamente ligados durante o processo de desenvolvimento do sujeito ao longo da vida, mas principalmente ao longo destes primeiros anos de vida. Nesta fase as crianças passam a perceber melhor o outro, identificando semelhanças e diferenças o que está representado quando ocorrem a formação dos grupos por afinidades.

Lima (1984, p. 117) também ressalta que a privação dessas interações interpessoais nesta fase do desenvolvimento (operatório concreto) se torna um “fator de frenagem no desenvolvimento mental”, onde o sujeito conseqüentemente permaneceria num estado de egocentrismo, sem compreender o ponto de vista do outro, sem criar relações, e com isso, sem conseguir aprender e se desenvolver a partir delas.

Papalia e Feldman (2013) afirmam que a empatia é a habilidade do desenvolvimento humano com fundamental importância nas relações sociais. É a capacidade de a criança imaginar como os outros estão se sentindo, se manifestando de forma consistente por volta dos 3 anos de idade. Ao imaginar como o outro se sente, a criança, então, pode compreender e lidar melhor com as diferenças que experiência entre os pares, pois abandona uma percepção egocêntrica e está mais disposta a compreender e colaborar com as singularidades do outro.

Segundo Motta et al (2006), a empatia é composta pelos aspectos cognitivo, afetivo e o comportamental, onde o contexto social pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento da mesma nas crianças. Um contexto facilitador é aquele que proporciona às crianças a manifestação e expressão das emoções, suprimindo todas as suas necessidades e estimulando a preocupação com mais com o outro e menos consigo.

Assim, a empatia é necessária nas relações, já que se vive em uma sociedade heterogênea, onde os sujeitos devem saber conviver uns com os outros. Nessa convivência deve se reconhecer e respeitar as diferenças, seja por conta de uma ideologia, crença, costume ou deficiência, buscando formas de incluir todos, evitando a segregação e a exclusão.

Se tratando do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista, conforme afirmam Williams e Wright (2008) e Góes (2011), que possui comportamentos que se diferenciam das

demais pessoas, este pode ser compreendido como muito diferente ou até mesmo inadequado. É preciso haver empatia da sociedade para com o indivíduo com TEA, compreendendo que este tem suas limitações, mas que com auxílio e respeito, pode desenvolver suas habilidades.

Em uma pesquisa realizada por Gonçalves (2014), na cidade de Londrina/PR, através de um estudo de caso com alunos do 6º ano sobre uma colega com TEA, demonstrou-se que os alunos pouco conheciam sobre o transtorno e, com isso, identificavam como estranhos os comportamentos da mesma. Assim, pouco se relacionavam com ela, pois, já que não “incomodava” nas aulas – aulas de Educação Física no caso da pesquisa – passava por despercebida.

Neste caso, a falta de empatia se dava pelo desconhecimento dos alunos em relação à colega com TEA, mas pode se dar por outras maneiras, como a forma com que o professor media estas relações na sala de aula, por exemplo. Assim, o nível de empatia dos alunos para com o colega com TEA pode estar diretamente ligado a de que forma o aluno com TEA é inserido no ambiente escolar.

3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme afirma Lima (1984), a partir dos estudos de Piaget sobre a formação dos grupos por volta dos 7 anos, optou-se por realizar a presente pesquisa com alunos entre 7 a 11 anos de idade, pois é nesta fase que os mesmos passam a “selecionar” as pessoas com quem têm preferência, podendo dar início à um processo de inclusão e exclusão dos demais. Com base nisto, buscou-se verificar a existência ou não deste processo a partir das relações com o aluno com TEA.

Para alcançar seu objetivo, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa pois, conforme Pinheiro (2010) este tipo de pesquisa compreende que há uma relação profunda entre o sujeito e o seu meio e, entender estas relações, pode explicar os fenômenos existentes – no caso da pesquisa, a partir dos relatos dos alunos, compreender como caracteriza-se o contexto escolar.

Quanto a natureza da pesquisa, esta é de natureza básica pois, segundo Santos e Santos (2010), busca avançar nos conhecimentos científicos perante uma temática, mas sem

intenção de aplicação prática; construir conhecimentos acerca do tema, mas sem a criação de nenhum método ou abordagem inovadora.

De acordo com os mesmos autores, esta pesquisa também se caracteriza quanto aos seus objetivos como sendo descritiva, pois irá descrever as características e discutir os dados coletados. Estes dados serão colhidos a partir de entrevistas utilizando perguntas semiestruturadas, para que não limite as informações trazidas pelo entrevistado, mas que garanta responder às questões importantes para o alcance dos objetivos propostos pela presente pesquisa.

Foi utilizada a técnica de análise de conteúdos que, segundo Minayo (2000), vai facilitar a verificação das questões a serem criadas nos objetivos da pesquisa. Para isso a análise se deu por meio de categorias, organizando a pesquisa em sessões temáticas a partir dos dados coletados, articulando com os objetivos desta.

Por fim, em relação aos procedimentos, esta pesquisa, é uma pesquisa de campo pois, conforme Praça (2015, p. 75), a pesquisa de campo é aquela que coleta os dados e fenômenos “que ocorrem na realidade a ser pesquisada”, ou seja, no contexto onde o sujeito está inserido.

3.1 Relatos dos alunos que estudam com um colega com TEA

Participaram da entrevista 13 alunos (6 meninas e 7 meninos), com faixa etária entre 7 e 11 anos, pertencentes a quatro escolas diferentes da rede pública municipal (02) e estadual (02) de ensino que serão chamadas de Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4. A escolha pelas escolas se deu de forma aleatória. Todos os entrevistados frequentavam uma sala de aula com um aluno com TEA. As categorias de análise desenvolvidas nesta pesquisa foram: empatia, percepção em relação as diferenças, descrição quanto ao comportamento do aluno com TEA, descrição quanto a autonomia frente à aprendizagem do aluno com TEA, percepção sobre a função do acompanhante especializado do aluno com TEA, percepção sobre a conduta da professora e, por fim, socialização. As mesmas foram desenvolvidas com base nos objetivos, assim como com a finalidade de organizar a coleta dos relatos. Para vias de esclarecimento, o aluno com TEA, conforme a Lei nº 12.764/2012, tem direito a

acompanhante especializado, mas, como comumente a equipe escolar e os alunos denominam auxiliar, utilizaremos este termo.

No quadro 1 as categorias e informações estão voltadas para saber como os entrevistados descrevem e compreendem emocionalmente o colega com TEA. As palavras entre colchetes correspondem aos questionamentos da pesquisadora e as frases entre aspas são transcrições literais das falas dos entrevistados. As identidades dos mesmos e dos colegas com TEA foram preservadas por meio do uso de nomes fictícios. Vale ressaltar que foram realizadas todas as perguntas do roteiro de entrevista (ver apêndice) mas, os entrevistados se sentiram mais confortáveis em responder determinadas perguntas em relação à outras. Foi realizada uma síntese das falas colhidas durante a entrevista, conforme o Quadros 1, 2 e 3:

Quadro 1: Categorias socioafetivas e relatos correspondentes.

Categoria de análise	Respostas (7 e 8 anos)	Respostas (10 e 11 anos)
EMPATIA E SOCIALIZAÇÃO	- “Às vezes a gente brinca, quando meu amigo não vem. É meu amigo também. [E tu gosta dele?] Gosto. Às vezes ele brinca comigo.” (Escola 1).	- “Eu pensei que ela era bem louquinha, mas depois a gente foi acostumando, assim. Conforme o tempo foi passando a gente começou a entender mais ela. Ela gosta bastante de abraçar, gosta bastante de conversar com a gente. Tem pessoas ali na sala que não dão muita bola, tipo ‘posso brincar com vocês? Não, não pode!’ Daí ela acaba ficando triste com ela. Daí eu vou lá, ‘Priscila, vem aqui, vem brincar com a gente’, daí ela fica mais feliz.” (Escola 3).
Você gosta dele? Por quê?	- “Não brinco com ele, porque às vezes ele pode me bater”. [E tu gosta dele?] Gosto, só não pra brincar, porque daí eu tenho medo que ele me bate. Gosto só de olhá ele.” (Escola 1).	- “No recreio ela fica correndo atrás de todo mundo, mas ninguém qué brinca com ela por causa da aparência dela. Uma menina mais gordinha, mais alta, com as bucheha grande. Muita gente zomba ela. A gente tem que tentá mudá e ela também, pra ela ter mais amigos, pra ela poder ir na casa dos outros, brincá com os outros. Quando ela perguntá a gente responder, não ser grosso com ela.” (Escola 3).
Você acha que ele gosta de você? Por quê?	- “Eu brinco um monte com ela, falo um monte com ela. Algumas vezes no recreio eu brinco com ela. Algumas vezes eu brinco meus amigo. Algumas pessoas brincam com ela, mas eu acho que eu sou o que mais brinca com ela.” (Escola 2).	- [Ele brinca com vocês?] “Não, ele só fica quietinho na sala da diretora. Ele come o lanche dele lá, porque lá tem biscoitos. Ninguém gosta de brincar com ele. É diferente brincar com uma pessoa especial. Ele não fala muito, ele fica quieto. Os outros amigos não gostam de
Se ele fica triste ou bravo, por que isso acontece?	- [quando ele grita] “Fico quieto. [Já ajudou ele alguma vez?] “Ninguém ajuda ele, só as professoras. Porque eu não quero e também é porque elas não deixam a gente ficar levantando. Tem que ficar fazendo as atividades. Quem terminou tem que ficar sentado quietinho. E às vezes ele fica brabo quando alguém quer ajudar ele.”	
O que você faz quando isso acontece (quando ele grita, quando ele fica bravo ou triste)? Observação: estas questões surgiram após as falas/afirmações das crianças.		

	<p>(Escola 1).</p> <p>-[quando ele fica bravo] “Nada, eu só fico sentado na minha cadeira, porque não pode levantar da cadeira e ficar indo pra outro lugar assim.” (Escola 1).</p> <p>-[quando ele fica bravo] “Eu corro e me escondo. Eu sei que ele vai me bater. [Tem alguma coisa que a escola pode fazer pra ele se sentir mais feliz?] Ele pode de alfabetizá né.” (Escola 1).</p> <p>-“Quando ela grita eu tento acalmá ela, dizendo pra ficá quietinha. Eu vou lá porque eu quero.” (Escola 2)</p>	<p>brincar com ele só porque ele é especial, daí eles ficam com vergonha. Ele disse que a única amiga que ele mais gosta é da auxiliar.” (Escola 4).</p> <p>- “Vez enquanto ela tem uns ataques, que parece que ela vai destruir tudo, que ela fica nervosa. Eu falo calma menina, eu também sou assim. A gente tenta deixar ela mais calma. A gente vai conversar com ela, tipo a gente tenta acalmar ela. A gente ali na sala. Daí a gente tenta, sei lá, deixar ela mais calma. Faz alguma coisa em troca pra ela se acalmar. E daí assim vai.” (Escola 3).</p> <p>- [Você gosta dela?] “Mais ou menos. Ela não tem controle da alegria, da tristeza, raiva, sono, essas coisas assim. Ela não consegue controlar os sentimentos dela. Daí ela as vezes é um pouco chata, essas coisas porque ela não consegue se controlar, daí a gente: ‘Calma Priscila, calma Priscila’. Assim ela é uma boa amiga, se a gente for ficando com ela e se acostumar com o ritmo dela, a gente vai perceber que ela é uma pessoa normal igual a gente, ela é legal. Tem vezes que eu vejo uma pessoa assim, eu imagino muito o que as pessoas falam e daí eu tento me colocar no lugar das pessoas pra saber o que ela está sentindo. O que se passa na cabeça dela pra mim entender mais ela e daí é isso que eu estou tentando fazer com a Priscila. Mas ela também não pode ser muito mimada, porque só porque ela tem uma doença, não quer dizer que ela seja mimada, não quer dizer que tudo tem que ser na hora ela, no tempo dela, nas coisas dela. Ela também tem que se acostumar no nosso jeito. Talvez se a gente dar muito mimo pra ela, ela vai ficar ‘nossa eu sou autista, faz as coisas pra mim’. E isso vai acabar prejudicando um pouco a educação dela. Daí a gente deixa ela mais, faz as coisas que tem no quadro, se vira sozinha e assim vai. E ajuda quando precisa, porque todo mundo precisa de ajuda.” (Escola 3).</p> <p>-“Ela não é como a gente, né? Ela é especial, daí eu acabo tratando ela como os outros, daí ela começa a chorar e fala</p>
--	---	--

		<p>palavrão pra mim.” (Escola 3).</p> <p>-[quando ela fica triste ou brava] “Olha, eu não dou bola, assim, se continua eu falo com a professora, porque se eu for lá me meter vai ser ainda pior, então...” (Escola 3).</p> <p>-“[O que faz quando ela fica brava? A gente tem que ir lá e fazer as vontades dela. A professora não deixa a gente se meter nisso, então a gente não faz nada. A professora não deixa ajudá. Isso me incomoda eu não podê ajudá em nada.” (Escola 3).</p> <p>-“Nunca ajudei ele. Quando ele chora a auxiliar ajuda ele.” (Escola 4).</p> <p>-“Ele fica triste às vezes que ele fica com saudade da mãe dele e ele chora na sala de aula. [E você já conseguiu ajudar ele alguma vez?] Não, no recreio não precisa.” (Escola 4).</p>
<p>PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO ÀS DIFERENÇAS</p> <p>Você acha que este amigo é diferente de você? Por quê?</p> <p>Ele faz algo de diferente? O que por exemplo?</p> <p>Se comporta de forma diferente? Por quê?</p>	<p>-“Todos são diferentes. Tem um que usa óculo, tem um que é mais velho, tem um que é neguinho e bem baixinho. Todos são diferentes.” (Escola 1).</p> <p>-“O único decificiente que tem na nossa sala é Arthur. Pra mim ele é normal, ele faz as mesmas coisa que todo mundo faz. Todo mundo sente dor, todo mundo sente raiva, se sente sozinho, todo mundo tem uma coisa.” (Escola 1).</p> <p>-“Pa mim ela é uma pessoa normal.” (Escola 2).</p> <p>- “A professora disse que ela tinha problema, que tinha que falar mais baixo, mais calmo. E daí depois eu olhei pra ela e percebi.” (Escola 2).</p>	<p>-“Ah, tipo, ela tem a coisa, aquele problema lá que eu esqueci o nome, o autismo.” (Escola 3).</p> <p>-“Ninguém é igual na sala, tem gente com problema no cérebro. A professora que falou e também pelo jeito dela de agir”. (Escola 3).</p> <p>-“Como ela tem deficiência, ela é muito diferente das outras pessoas.” (Escola 3).</p> <p>-“O João, ele é, meio doentinho. Ele é especial.” (Escola 4).</p> <p>-“Todo mundo é igual.” (Escola 4).</p> <p>-“Acho que não tem ninguém diferente.” (Escola 4).</p> <p>-“Ele tem uma doença, só que eu não sei o nome. A professora falou que ele era especial.” (Escola 4).</p>
<p>DESCRIÇÃO QUANTO AO COMPORTAMENTO DO ALUNO COM TEA</p>	<p>-“Ele fica gritando quando alguém tá atrás dele, daí ele fica com raiva. Deve cê porque tá apertado, não sei. Às vezes, tipo assim, a gente tá cantando uma musiquinha e ele fica brabo. Às vezes ele não</p>	<p>-“Ela fica braba bem fácil, e ela explode bem fácil também.” (Escola 3).</p> <p>-“Ela fica muito agarrada na professora, com todo mundo, ela incomoda todo mundo, ela faz umas brincadeira sem</p>

Como ele brinca com os brinquedos e com os colegas?	entende. É porque ele não fala muito. É porque ele tem um problema eu acho. Ele só grita quando tá brabo e coisa, mas ele brinca normal, faz tudo normal.” (Escola 1).	graça que ninguém gosta, quando a gente pede pra pará ela não para, qualquer coisa. Ela começa a chorar, fala palavrão pra mim. Ela qué cê legal, só que daí ela acaba exagerando, daí acaba abraçando, machuca.” (Escola 3).
	-“Tem que concordar com ele. Se ele não coisa tem que concordar com ele. Aquele “deficiente” é difícil pa interagir direito com ele, ele não fala, daí tem que obedecer o Arthur, porque ele tem deficiência. Ele não gosta que a gente não concorda com ele, porque senão ele fica brabo.” (Escola 1).	-“Agora que tem atividade, ela diz que não faz, ela vira pra parede e começa a chorá, chinga os outros de palavrão, ela é muito diferente da gente, bem diferente. Ela corre numa forma estranha, ela fala numa forma estranha, ela olha bem no olho das pessoas. Tem que tratar ela de uma forma diferente, porque ela é diferente. Só que no começo a professora falou que ia tê uma deficiente, a gente pensou numa cadeirante, numa com mais aparência, daí quando a gente olhou pra ela, a gente pensou: mas uma menina!! Daí a professora explicou: mas não aparece, tá dentro, não tá fora. Alguns já entendem, outros ainda não.” (Escola 3).
	-“Ele não entende muito as palavras.” (Escola 1).	-“A professora tá lá falando de um assunto e ele vai lá, levanta o dedo e troca de assunto. Ele brinca igual aos outros. Ele fica brabo quando as pessoas ficam rindo dele.” (Escola 4).
	-“Ela fala diferente. Algumas vezes ela fica com raiva, algumas vezes ela fica pedindo pra ir no banheiro demais. Algumas vezes ela grita na sala.” (Escola 2).	-“Às vezes ele fala coisas fora da matéria que a professora tá passando.” (Escola 4).

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

A partir das falas dos entrevistados e analisando primeiramente a categoria Empatia, podemos perceber o interesse de alguns em consolar ou ajudar seu colega em momento em que se faz necessário, demonstrando empatia. Como lembra Papalia e Feldman (2013) a empatia é habilidade importante para a convivência em sociedade e esta foi identificada nos relatos de alguns alunos durante a entrevista, mas não em todos.

Havia, segundo a percepção dos entrevistados, professoras que incentivavam a interação entre os alunos e outras que impediam inclusive de levantar das cadeiras, delegando todo o processo de aprendizagem e acolhimento apenas à auxiliar do aluno, pois se preocupava com a “ordem” da sala.

Essa prática de deixar com que a auxiliar dê conta de todas as demandas apresentadas pelo aluno com TEA pode, algumas vezes, desmotivar os demais a se mostrarem solícitas em ajudar, já que “não podem” ou “não precisam”. Ao se deixar de incentivar e até mesmo dificultar a interação entre alunos com TEA e seus colegas, se tem prejuízos para ambas as partes, pois conforme Mello e Teixeira (2012), é justamente na interação, na coletividade que o sujeito se forma na sua individualidade. Assim, a interação e as trocas sociais, tão importantes para o desenvolvimento humano, ficam comprometidas.

Em relação à compreensão das diferenças entre os colegas da sala e, mais adiante, sobre que comportamentos os entrevistados observavam em seu colega com TEA, algumas delas prontamente responderam que havia alguém diferente em sua sala, ao passo que, em outras, o tempo de resposta era maior e, algumas vezes, afirmavam que todos eram diferentes ou todos eram iguais. Estas concepções foram encontradas em todas as 4 escolas, ou seja, estão mais relacionadas à visão individual e particular de cada aluno de acordo com suas vivências, do que de uma compreensão construída coletivamente em sala de aula, pois alunos de uma mesma sala apresentaram visões diferentes sobre as diferenças. No entanto, de acordo com Pereira e Carloto (2016), é compromisso social da escola o desenvolvimento das habilidades intelectuais, mas, também afetivas e sociais, pois deve compreender o sujeito na sua integralidade.

No quadro 2 as categorias e informações estão voltadas para a aprendizagem, o desempenho escolar e a inclusão dos alunos com TEA no contexto escolar, tanto pelos professores quanto pelos colegas de sala.

Quadro 2: Categorias de autonomia e desempenho pedagógico

Categoria de análise	Respostas (7 e 8 anos)	Respostas (10 e 11 anos)
DESCRIÇÃO QUANTO A AUTONOMIA FRENTE À APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA Ele consegue realizar as atividades escolares sozinho?	-[o aluno precisa de ajuda?] “Todas crianças às vezes precisam de ajuda.” (Escola 1). -“Às vezes sim, às vezes não. Nunca ajudei ele porque eu não tô perto dele. Tem tanta gente pra ajudar e eu não sei quem eu escolho. Tem tanta gente pra ajudar, tem tanta gente que tem mais problema.” (Escola 1).	-“Ela já está fazendo as atividades mais sozinha De vez enquanto. A professora diz: ‘Priscila, você sabe fazer, tem que começar a fazer’ e daí ela diz que se a Priscila não fazer, ela vai acabar ficando sem amigos, ela vai tirar uma nota baixa e não vai conseguir passar de ano, vai ficar lá. E daí ela já tenta fazer os esforços dela, pra ela conseguir fazer as atividades.” (Escola 3).

<p>Você já ajudou ele? Se sim, como foi?</p>	<p>-“Não, porque eu já tô vendo a prô ajudando ele.” (Escola 1).</p> <p>-“Não, ela só usa atividade de passá por cima, atividade de pintá e atividade de pegá cola, pegar a lantejola, coloca ali e coloca em volta de algum desenho.” (Escola 2).</p>	<p>-“Mais ou menos, porque ela faz umas birrinha, ah, eu não consigo, eu não consigo, daí ela praticamente qué que as professora dão a resposta pra ela. Todo mundo já percebeu. Até a professor já percebeu isso.” (Escola 3).</p> <p>-“Às vezes ela tem dificuldades, mas tem vezes que ela qué chama atenção. Eu já ajudei ela, porque eu tenho pena.” (Escola 3).</p> <p>-“Ele tem que tê pessoa pa ajudá, ele precisa de ajuda, porque senão ele fica chorando e fica agitado.” (Escola 4).</p> <p>-“Ele precisa de ajuda só quando ele vai fazer prova, essas coisas, mas ela [estagiária] não dá a resposta. Na rua às vezes sim e às vezes não.” (Escola 4).</p>
<p>PERCEPÇÃO SOBRE A FUNÇÃO DA AUXILIAR DO ALUNO COM TEA</p> <p>Qual o papel da auxiliar?</p> <p>Em que a auxiliar ajuda ele (a)?</p>	<p>-“Se a professora sair, ela que fica cuidando da gente. Ela fica sentada cuidando do Arthur. Ela fica olhando o Arthur, porque senão ele fica gritando, batendo assim o pé na mesa, daí ela tem que ficá ali de olho.” (Escola 1).</p> <p>-[O que tu vê ela fazendo com ele?] “Nada, só fica lá. Ela também ajuda as outras pessoas que precisam. No recreio ela fica na porta porque se alguém precisá abri a porta pra pegar o casaco ela abre. Ela não brinca com o Arthur, ela fica só cuidando dele.” (Escola 1).</p> <p>-“Ela ajuda a professora a controlar os negócio dele, assim. Ela cuida bem dele.” (Escola 1).</p> <p>-“Ela ajuda ele. Brinca com ele de joguinho, pra ele botar os ganchinho ou adivinhar.” (Escola 1).</p> <p>-“Ela ajuda ela nas atividades.” (Escola 2).</p>	<p>-“Ajuda bastante, não só ela, mas como a gente também, bem legal, ela já foi minha auxiliar.” (Escola 3).</p> <p>-“A segunda professora não para na sala. Ela fica aqui fora com os outros alunos [sala de recursos AEE]. Ela não ajuda em nada, só fica na sala, no celular, e não faz nada.” (Escola 3).</p> <p>- [recreio] “às vezes ela tá cuidando do recreio, daí ela pede pra algumas criança fica cuidando dele. Na sala ela ajuda ele bastante coisa.” (Escola 4).</p> <p>-“Ele precisa de ajuda pra fazê as atividades, tem atividades que ele tem dificuldade, daí ela vai perto dele e ajuda ele.” (Escola 4).</p>

<p>PERCEPÇÃO SOBRE A CONDOTA DA PROFESSORA</p> <p>E a professora, como se relaciona com o colega com TEA?</p>	<p>- “Quando ele grita a professora fala ‘Para! Hoje tu tá brabo né? Vai lá e fica naquela mesa lá pra ele pará de gritar ou pede pra pessoa ir mais pra trais.’” (Escola 1).</p> <p>-“Elas dizem pra ele se acalmar.” (Escola 1).</p> <p>-“Fala ‘para!’ Mas daí precisa segurá na cabeça dele. Também dão um joguinho para ele, e assim, quando ele quer né.”. (Escola 1).</p>	<p>-[Quando ela chora] “A professora continua a aula pra ela, pra ela conseguir colocar a matéria em dia, já que a gente tá bem atrasado por conta da conversa e daí enquanto isso ela pede pra gente conversar com ela [aluno com TEA], enquanto ela vai conversando com os outros alunos. Por exemplo ‘ah o Danilo foi e fez alguma coisa que xingou ela’ daí ela fica falando com ele e com os outros alunos, enquanto a gente vai falar com ela.” (Escola 3).</p> <p>-[quando ela fica brava ou triste] “A professora briga ou não faz nada. Se fosse no meu lugar, eu não gostava do jeito que elas trato a Priscila. É um pouco diferente, elas brigam com a Priscila e os alunos não entendi isso. A Priscila fala umas coisa e eles começo a ri da cara dela e a professora tem que chamar um por um pra explica todo dia, porque eles não entendi isso. As professoras brigam com ela. Se fosse comigo eu não gostaria. Ela trata a Priscila como uma pessoa normal.” (Escola 3).</p> <p>-“A professora diz que tem que deixar ele, tem que respeitar ele, cê o primeiro da fila pra ele não começá a chorá. Quando alguém ri dele ela briga com eles ou manda pra secretaria.” (Escola 4).</p> <p>- “A professora diz pra eles pará de ri dele.” (Escola 4).</p> <p>- “Ela diz pra ele focar na atividade e não é hora de falar aquilo, que é hora de prestar atenção na atividade”. (Escola 4).</p>
--	---	--

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Observando as respostas dos entrevistados em relação à autonomia na aprendizagem, todas relataram que o aluno com TEA necessita de auxílio, ainda que apresente independência em alguns momentos. Para o papel da auxiliar na inclusão da aprendizagem e

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº2, julho/dezembro 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

social do aluno, a grande maioria afirmou que a mesma auxilia nas atividades pedagógicas sempre que necessário. No entanto, no recreio, exerce outras funções como de cuidado e supervisão dos alunos em geral, inclusive do aluno com TEA, assumindo um papel de monitora do recreio e não propriamente de auxiliar do mesmo. Como afirma Góes (2011), é comum que os monitores que cuidam do recreio assumam uma conduta de supervisão, garantindo a ordem e evitando riscos, mas sem intervir nos possíveis isolamentos do aluno com TEA para com os demais colegas. Então, mais uma vez perde-se a oportunidade em incentivar e mediar as relações sociais entre os alunos, aspecto tão importante como nos lembra Vygotsky e Cole (1994) sobre o aprendizado humano a partir das relações sociais.

Já que a auxiliar é geralmente quem media as atividades pedagógicas, os entrevistados foram questionados sobre a conduta da professora titular frente aos conflitos que ocorrem, seja pelo comportamento do aluno com TEA ou dos demais em relação a ele. Em algumas falas verificou-se a tentativa da professora em acalmar o aluno e em outras a conduta de repreensão, seja para com o aluno com TEA ou com os colegas que o ridicularizam por seus comportamentos ou aparência. Góes (2011) afirma que a forma como os alunos reconhecem o aluno com deficiência não está muitas vezes exclusivamente ligada às limitações que este possui, mas também à forma como é tratado pelo professor e o que o mesmo diz sobre este colega, bem como experiências anteriores. Por isso é tão importante o papel do educador na inclusão escolar e social do aluno com TEA, bem como em qualquer outro quadro diagnóstico, realizando um trabalho de informação e conscientização constantes, ao invés de repreendê-los com frequência, o que configura ineficiência na abordagem.

Em relação ao questionamento sobre o que o entrevistado acredita que a escola, os colegas e os professores poderiam fazer para este colega possa se sentir bem no ambiente escolar, os mesmos não souberam responder ou não opinaram.

Quadro 3: escolas em que a professora conversou sobre os comportamentos do aluno com TEA

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
SIM		X	X	X
NÃO	X			

Fonte: Autora (2018)

Das 4 escolas (salas) entrevistadas, em 3 delas as professoras haviam feito uma conversa prévia sobre o colega com TEA aos demais alunos, mas na Escola 1 não. Como afirmam Vygotsky e Cole (1994) e Pereira e Carloto (2016) as relações sociais são bases para a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, a escola é lugar privilegiado para que ocorram estas interações e o professor exerce papel de mediador das mesmas. Por isso, é importante que o professor converse com seus alunos, partindo dos conhecimentos prévios dos mesmos, construindo assim um ambiente facilitador de aprendizagem e de inclusão.

4 CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada, que tinha como objetivo principal analisar como os alunos percebem a inclusão escolar do colega diagnosticado com TEA, se concluiu que esta percepção se dá por uma combinação de fatores sociais dos alunos, mas também pela forma como isto é discutido e conduzido na sala de aula. O gênero das crianças, idade ou especificidade escolar (se era uma escola estadual ou municipal) não foram fatores significativo para esta percepção.

Nas turmas onde era incentivada a ajuda mútua e a interação, os alunos apresentaram um nível maior de empatia em relação ao aluno com TEA, o compreendendo como alguém igual aos outros ou com dificuldades, mas que estas dificuldades não eram impedimento para o relacionamento entre todos. Nas turmas onde a professora não favorecia a interação social, o número de crianças entrevistadas que eram alheias ao aluno com TEA ou afirmaram que não conseguiam interagir com ele devido aos seus comportamentos inadequados, era maior.

Retomando a escala de cores discutida na fundamentação teórica, onde simbolicamente o diagnóstico compreenderia uma variedade de tons entre o branco e o preto, deve-se considerar que os colegas com TEA das crianças entrevistadas provavelmente apresentam níveis diferentes de habilidades e comprometimentos, onde essas características têm influência na inclusão social do mesmo. Em alguns relatos dos entrevistados se verificou a queixa de comportamentos de irritabilidade e choro, e em outros relatos não, o que pode estar associado ao nível de habilidades e comprometimentos que esse aluno apresenta dentro

do TEA e consequentemente, em uma maior dificuldade do colega entrevistado em lidar com o colega com este diagnóstico.

Ao analisar a contribuição da escola no processo de inclusão escolar se conclui que a relação entre a professora e seus alunos é fator importante no processo de inclusão escolar do aluno com TEA, visto que é ela quem vai mediar estas relações e facilitar ou dificultar o processo de interação e aprendizagem. Quando a mesma possuía uma relação de pouco diálogo ou considerável controle dos alunos, alguns receavam em ajudar o colega com TEA, algumas vezes o tratando com indiferença.

Assim, enquanto instituição de ensino, não basta garantir a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos seus alunos, é preciso fazer com que eles saibam compreender que todos são diferentes, mas, que tem o direito de ser tratados com respeito, pois, ao compreender alguém com um transtorno no neurodesenvolvimento como um doente, se espera, logicamente uma cura, incapacitando e subestimando o aluno e esse desconhecimento é mais um fator que dificulta a inclusão.

Por fim, em relação à socialização dos alunos, é percebido que além de um trabalho mais efetivo, falta a mediação do adulto no contexto das brincadeiras, propondo atividades dirigidas que envolvam o aluno com TEA, evitando o isolamento e a exclusão. Conforme ressaltam as leis nº 12.764/12 e nº 13.146/15 a pessoa com deficiência (nesse caso com TEA) tem o direito de ter um ensino com qualidade, devendo a escola realizar as alterações necessárias não apenas nas atividades de sala de aula, mas também fora dela, para que de fato haja a inclusão do aluno com TEA.

Como sugestão ao meio acadêmico indica-se pesquisa com os alunos com TEA para verificar como os mesmos compreendem sua inserção na escola, suas relações e seu processo de ensino-aprendizagem. Como sugestão às escolas afirma-se ser importante que as mesmas garantam o conhecimento dos alunos da sala sobre o diagnóstico do aluno com TEA, que as diferenças sejam trabalhadas (durante o ano) como forma de inclusão e de união para que os alunos da sala possam e se sintam motivados a interagir, brincar, aprender e conviver com o colega. Sugere-se que a comunidade escolar discuta e busque conhecimento em relação a inclusão da pessoa com TEA e que o Estado exerça seu dever de oferecer educação de qualidade para todos, investindo em capacitações aos seus docentes.

5 REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 de abr. de 2018.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Câmara dos Deputados. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 de abr. de 2018.

_____. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

_____. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde**. Brasília, DF. Ministério da Saúde, 2013, 125p. Disponível em:
http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos_comunicacao/autismo_cp.pdf
Acesso em: 28 de abr. de 2018.

_____. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. P. 110-119.

GONÇALVES, Eduardo Augusto de Melo. **Percepção dos alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre o espectro do autismo: estudo de caso**. Universidade Estadual de Londrina, 2014, 33p. Disponível em:
<http://www.uel.br/cef/demh/especializacao/doc/monografias/eduardo.pdf>. Acesso em: 19 de set. de 2018.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético**. São Paulo, SP. 2017. 6p. Disponível em:
Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº2, julho/dezembro 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

http://www.scielo.br/pdf/eins/v15n2/pt_1679-4508-eins-15-02-0233.pdf. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger**: uma visão geral. Connecticut, USA. 2006, 9p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget**: uma teoria da educação. 3.ed. São Paulo: Summus ed., 1984. 151 p.

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede**. Passo Fundo, RS. 2012. 15p. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871> Acesso em: 22 de abr. de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 80p.

MOTTA, Danielle da Cunha et al. **Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, set./dez. 2006.

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. **Rejeitar pessoas com autismo é “um desperdício de potencial humano”, destacam representantes da ONU**, 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/>. Acesso em: 22 de abr. de 2018.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Artmed, Porto Alegre, 2013, 793p.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CARLOTO, Denis Ricardo. Reflexões sobre o papel social da escola. PESQUISAR – **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. v. 4, n. 6, nov. 2016. – Florianópolis/SC. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/4138>. Acesso em: 22 de abr. de 2018.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7 ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

PINHEIRO, José Maurício dos Santos. **Da iniciação científica ao TCC**: uma abordagem para os cursos de tecnologia. Editora Ciência Moderna Ltda, Rio de Janeiro, 2010, 184p.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”**. FNSA 08, nº 1, p. 72-87, jan-jul, 2015, 16p. Disponível: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2018.

RAPIN, Isabelle; GOLDMAN, Sylvie. A escala CARS brasileira: uma ferramenta de triagem padronizada para o autismo. **Jornal de Pediatria**, vol. 28. no. 6, Porto Alegre, nov./dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572008000700001 Acesso em: 01 de out. de 2018.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Saulo ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em ação**. São Luís: UemaNet, 2010. 67 p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; COLE, Michael (org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191p.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. Ed. M.Books do Brasil, São Paulo, 2008, 326p.