UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ELIANE DE NEGREIROS FIGUEIREDO FERNANDES

Como seria trabalhar funções executivas de alunos com Transtornos do Espectro Autista em sala de aula? **O que pensam os professores**

SÃO PAULO

2022

ELIANE DE NEGREIROS FIGUEIREDO FERNANDES

Como seria trabalhar funções executivas de alunos com Transtornos do Espectro Autista em sala de aula? **O que pensam os professores**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Leme

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, convencional ou eletrônico para fins de pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Negreiros Figueiredo Fernandes, Eliane

Como seria trabalhar funções executivas de alunos com Transtornos do Espectro Autista em sala de aula? O que pensam os professores / Eliane de Negreiros Figueiredo Fernandes; orientador Maria Isabel da Silva Leme. -- São Paulo, 2022.

243 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Autismo. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Funções Executivas. I. da Silva Leme, Maria Isabel, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Fernandes, Eliane de Negreiros Figueiredo

Título: *Como seria trabalhar funções executivas de alunos com Transtornos do Espectro Autista em sala de aula?* O que pensam os professores

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: _____/_____/_____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico este trabalho a todos aqueles que estiveram ao meu lado durante esta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Começo esta sessão de agradecimentos expressando a minha gratidão a Deus por esta conquista, um sonho alcançado.

Agradeço à minha querida filha, Letícia, que tão pequenina, mas com sabedoria de *"gente grande",* foi capaz de compreender os momentos em que a mamãe precisava de silêncio para se concentrar nos estudos.

Aos meus pais Maria e Aderaldo, por todo o apoio nesta jornada, que não foi fácil e ocorreu durante o período mais difícil da minha vida, em que após perdas tive que me reconstruir.

À minha irmã Natália e minha afilhada Manuela pelos momentos de alegria e descontração.

Ao querido Jorge (*in memorian*) pelo incentivo no início dessa trajetória, quando eu ainda era aspirante a aluna do curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar. Ele não pôde participar dessa conquista, mas creio que de onde estiver, torce por mim.

À minha orientadora, professora doutora Maria Isabel da Silva Leme, por todo o apoio, incentivo, acolhimento e valiosas orientações durante a realização deste trabalho.

À professora doutora Marrie Claire Sekkel, pelas agradáveis aulas que tivemos no estágio PAE.

Aos professores doutores Francisco Baptista Assumpção Jr., Luciana Maria Caetano, Maria Thereza Costa Coelho de Souza, Daniel Fuentes, Betânia Alves Veiga Dell Agli, Leopoldo Fulgêncio e Fraulein Vidigal de Paula pelos ensinamentos nas aulas da pós-graduação.

Às equipes da secretaria da pós-graduação do IPUSP e da secretaria do programa de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, que sempre esclareceram minhas dúvidas prontamente.

Aos funcionários da biblioteca Dante Moreira Leite, que sempre me atenderam tão bem em minhas solicitações.

Às professoras que participaram desta pesquisa se dispondo a conversar comigo sobre seus alunos com TEA, e assim, compartilharam conhecimentos, experiências, expectativas e sentimentos relacionados aos trabalhos com este público.

À Ana Maria, por compartilhar seus conhecimentos sobre o TEA na prática.

Aos colegas da pós-graduação: Douglas, por seus conselhos em um daqueles dias em que eu não estava muito bem e Fabiana, pelas conversas animadas.

RESUMO

FERNANDES, E.N.F. (2022) *Como seria trabalhar funções executivas de alunos com Transtornos do Espectro Autista em sala de aula? O que pensam os professores.* 2022. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ensinar crianças com TEA é um desafio ao professor, que em seu fazer pedagógico, deve proporcionar experiências que promovam aprendizagem para todos os seus alunos. As funções executivas, como flexibilidade, para modificar formas de raciocínio, memória de trabalho, para manter informações na mente por um determinado período de forma que possam ser trabalhadas posteriormente, e controle inibitório, para manter o foco em tarefas, estão relacionadas com o processo de aprendizagem e em indivíduos com TEA essas funções encontram-se deficitárias. Desta maneira, este estudo teve como objetivo caracterizar a percepção do professor sobre o trabalho pedagógico envolvendo o estímulo das funções executivas de alunos autistas em sala de aula, através de sua percepção sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA, bem como sobre o que poderia ser feito para estimulá-las. Dez professoras, de escolas públicas e privadas participaram desta pesquisa, que foi realizada por meio de entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin, considerando a teoria de Bruner sobre o desenvolvimento intelectual do ser humano, bem como a capacitação de professores para trabalhar com funções executivas nos primeiros anos do ensino fundamental, proposta por Janice R. Pureza e Rochele Paz Fonseca. Os achados revelaram que as docentes entrevistadas reconhecem que a criança com TEA é capaz de realizar representações, o que lhe permite conhecer e experienciar situações do ambiente em que está inserida. Quanto aos estímulos das funções executivas em sala de aula, foram identificadas ações semelhantes às encontradas na literatura e que estão alinhadas com importantes estratégias de desenvolvimento destas funções, como a instrução, a verbalização, o uso de referências externas e o manejo do tempo.

Palavras-chave: Autismo. Práticas Pedagógicas. Funções Executivas.

ABSTRACT

FERNANDES, E.N.F. *What would it be to work executive functions of autistic students in the classroom? What do teachers think.* 2022. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Teaching children with ASD is a challenge for the teacher, who in their pedagogical work must provide experiences that promote learning for all their students. Executive functions, such as flexibility, to modify ways of thinking, working memory, to keep information in the mind for a certain period so that it can be worked on later, and inhibitory control, to maintain focus on tasks, are related to the process of learning and in individuals with ASD these functions are deficient. In this way, this study aimed to characterize the teacher's perception of the pedagogical work involving the stimulation of the executive functions of autistic students in the classroom, through their perception of the cognitive development of the student with ASD, as well as about what could be done to encourage them. Ten teachers from public and private schools participated in this research, which was carried out through a semi-structured interview and the data obtained was submitted to Bardin's content analysis, considering Bruner's theory on the intellectual development of the human being, as well as the training of students. teachers to work with executive functions in the early years of elementary school, proposed by Janice R. Pureza and Rochele Paz Fonseca. The findings discovered as teachers interviewed recognize that children with ASD are able to make representations, which allow them to experience situations in the environment in which they are stored. How many verbal stimuli have been identified as the classrooms of all students in the literature of functions that develop into executive functions with external instruction strategies and proper management.

Keywords: Autism. Pedagogical Practices. Executive Functions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Continuum Autístico Wing (1988).....14
Quadro 2 – Caracterização das professoras entrevistadas.....39
Quadro 3 – Decifração estrutural das entrevistas.....42
Quadro 4 – Tipos de representação que aparecem em cada entrevista.....45
Quadro 5 – Subcategorias da representação enativa.....51
Quadro 6 – Subcategorias da representação icônica.....56
Quadro 7 – Subcategorias da representação simbólica.....59
Quadro 8 – Exemplos de estímulos por tipo de representação.....65
Quadro 9 – Frequência de práticas que estimulam os processos executivos...69
Quadro 10 – Subcategorias da instrução.....74
Quadro 11 – Subcategorias das referências externas.....80
Quadro 12 – Subcategorias da verbalização.....83
Quadro 13 – Subcategorias do manejo do tempo.....85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência de cada representação trabalhada em sala de aula.....46
Tabela 2 – Número total de percepções das representações por tipo de escola.....48
Tabela 3 – Comparação entre o número de percepções por tipo de escola.....48
Tabela 4 – Subcategorias encontradas em cada tipo de representação.....49
Tabela 5 – Frequência das práticas que estimulam os processos executivos..71
Tabela 6 – Frequência de estímulos aos processos executivos por tipo de escola.....72
Tabela 7 – Subcategorias encontradas por tipo de estímulo aos processos executivos (instrução, referências externas, verbalização e manejo do tempo).....73

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

1.1. As funções executivas e a aprendizagem 18

1.2. As funções executivas em crianças com TEA 21

1.3. Práticas pedagógicas com crianças com TEA na sala de aula 26

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 29

2.1. Desenvolvimento intelectual segundo Jerome Bruner e sua relação com a educação 29

2.2. Estimulação das funções executivas 34

3. MÉTODO 38

3.1. Instrumentos: construção do roteiro da entrevista 38

3.2. Participantes 39

3.3. Procedimentos 40

4. RESULTADOS 41

4.1. Decifração Estrutural 42

4.2. Transversalidade temática 44

4.2.1. O desenvolvimento dos alunos com TEA na visão das docentes 44

4.2.2. Ações que estimulam as funções executivas na sala de aula 67

5. DISCUSSÃO 86

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 93

REFERÊNCIAS 95

ANEXOS 100

1. INTRODUÇÃO

Os seres humanos são diferentes: cada indivíduo possui um conjunto de genes que lhe é exclusivo (à exceção dos gêmeos homozigóticos), pertence a uma determinada cultura, realiza trocas singulares com o meio. Assim, o professor encontra diariamente, em sua sala de aula, alunos que pensam, sentem e interagem conforme suas características individuais.

Porém, a escola regular, apesar dessa diversidade no seu corpo discente, até o advento da educação inclusiva não acolhia entre seus alunos, indivíduos portadores de deficiência. A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO em 1994, com dirigentes de mais de oitenta países, foi um importante marco para que alunos com deficiências pudessem frequentar as salas de aula do ensino regular. Representantes do Brasil estiveram presentes nesta conferência e assinaram a Declaração de Salamanca, documento este em que seus signatários se comprometeram a garantir direitos educacionais a todas as pessoas com deficiência (RODRIGUES, 2008). O Brasil, então, passou a incorporar cada vez mais em sua legislação estes direitos educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 1996, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar condições para que alunos portadores de deficiências possam concluir seus estudos no ensino fundamental (BRASIL, 2014). Em 2001, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (RODRIGUES, 2008). Em 2008, foi publicada pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que determina que a educação especial seja integrada à proposta pedagógica da escola regular (BRASIL, 2014).

Desta maneira, crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica passaram a fazer parte do quadro de alunos da escola regular (BRASIL, 2001).

Dentro da variedade de dificuldades dos alunos com as quais o professor pode se deparar em sua sala de aula, estão os Transtornos do Neurodesenvolvimento, que podem se manifestar durante o processo de desenvolvimento infantil e são caracterizados por déficits que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional do indivíduo. Esses déficits

podem variar desde “limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em atividades sociais ou inteligência” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 31).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), classificado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. As manifestações do transtorno podem variar de acordo com a gravidade da condição autista, da idade e do nível de desenvolvimento. O TEA abrange o autismo infantil precoce, o autismo infantil, o autismo de Kanner, o autismo de alto funcionamento, o autismo atípico, o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, o transtorno desintegrativo da infância e a Síndrome de Asperger (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Considera-se real a ligação entre o autismo e a deficiência intelectual, como apresentado no “continuum autístico (WING, 1988 apud ASSUMPÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2015, p. 13), apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Continuum Autístico Wing (1988)

Item	Visto com mais frequência em DMs mais comprometidos			Visto com mais frequência em DMs menos comprometidos
Interação social	1.Indiferente	2.Aproximação apenas para necessidades físicas.	3.Aceita passivamente a aproximação.	4.Aproximação de modo bizarro.
Comunicação social (verbal e não verbal)	1.Ausente	2.Apenas necessidades físicas.	3.Responde à aproximação.	4.Comunicação espontânea, repetitiva.
Imaginação social	1.Sem imaginação.	2.Copia mecanicamente o outro.	3.Usa bonecos e brinquedos corretamente, mas repetitivo, limitado, não criativo.	4.Atos fora da situação mais repetitivos, usando o outro mecanicamente.
Padrões repetitivos	1.Simples (autoagressão) ao corpo.	2.Simples (dirigido ao objeto) girar do objeto.	3.Rotinas complexas, manipulação de objetos e movimentos (rituais e ligações com objetos).	4.Verbal abstrato (questões repetitivas).
Linguagem	1. Ausente	2. Limitada (ecolalia).	3. Uso incorreto de pronomes, preposições, uso idiossincrático de frases.	4.Interpretações literais, frases gramaticais repetitivas.
Respostas a estímulos sensoriais (sensibilidade a sons, cheiro, gosto, indiferença a dor)	1.Muito marcada.	2. Marcada	3.Ocasionais	4.Mínima ou ausente.
Movimentos (balanceios e estereotipias)	1.Muito marcados.	2.Presentes	3.Ocasionais	4.Mínimos ou ausentes.
Condutas especiais	1.Ausentes	2.Um padrão melhor que os outros, mas abaixo da idade cronológica (IC).	3.Um padrão na sua idade cronológica, outros abaixo.	4.Um padrão de habilidade acima da IC. Diferente das outras habilidades.

Fonte: ASSUMPÇÃO JR; KUCZYNSKI, 2015, p. 13

O curso do desenvolvimento de indivíduos com TEA apresenta particularidades, e os sintomas, em geral, aparecem entre doze e vinte e quatro meses de vida, como por exemplo, a falha na atenção compartilhada, demonstrada pela ausência de mudança na direção do olhar acompanhando o olhar do outro. Neste período, quando se inicia o desenvolvimento da linguagem, pode-se notar atraso ou mesmo ausência deste processo. Quando desenvolvida, a linguagem é utilizada com maior frequência para solicitar coisas, e menos frequentemente ou mesmo inexistente para conversar ou compartilhar sentimentos. A comunicação não verbal também se encontra prejudicada, tanto no repertório de gestos, como na linguagem corporal. Algumas crianças com TEA, entre doze e vinte e quatro meses de idade, podem apresentar estagnação do desenvolvimento ou mesmo regressão, com deterioração dos comportamentos sociais e da linguagem (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Os déficits de linguagem podem variar, como ausência total da fala, atrasos de linguagem, compreensão reduzida, fala em eco, linguagem explicitamente literal ou afetada. Há indivíduos que demonstram habilidades como uso de gramática e vocabulário intactas, porém mesmo assim, apresentam prejuízos na comunicação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

No que se refere à interação social, o sujeito não consegue interagir, ou tem dificuldades para iniciar a interação com o outro, bem como não consegue compartilhar suas emoções, mesmo que a linguagem esteja preservada. O mesmo acontece com comportamentos comunicativos não verbais, como gestos, expressões faciais, entonação da fala, que podem estar ausentes, reduzidos ou serem atípicos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). De uma forma geral, indivíduos com TEA parecem não compreender as regras sociais que estão implícitas durante uma conversa, sendo rudes mesmo sem intenção, além de apresentarem dificuldades para reconhecer expressões faciais básicas. Quanto aos estímulos sensoriais como visão ou audição, suas reações são imprevisíveis, desde uma falta de responsividade, ou mesmo uma reação exacerbada. Indivíduos com TEA também são menos reativos a estímulos dolorosos (ASSUMPÇÃO JR.; ADAMO, 2015; ASSUMPÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2015; TARELHO, 2015).

Dificuldades para desenvolver, manter e compreender as relações com o outro, podem variar conforme a idade, o gênero e a cultura na qual o indivíduo está

inserido. Nas crianças mais jovens, entre 2 e 6 anos,[1] a ausência de jogo social e imaginação compartilhados, bem como, a ausência ou dificuldade de imitação dos adultos, dificultam ou impedem as brincadeiras próprias da idade com as outras crianças, como brincar de casinha, bonecas, super-heróis, etc. que favorecem o desenvolvimento cognitivo e social. A criança com TEA, muitas vezes, acaba por isolar-se, brincando sozinha com suas regras fixas e inflexíveis, mesmo que haja o desejo de estabelecer amizades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Quanto ao desenvolvimento psicológico, segundo Camargos Jr. (2018), o atraso no desenvolvimento infantil que ocorre no autismo, como por exemplo, na linguagem, afeta gravemente as funções psíquicas que podem ou não ser recuperadas com o tempo. Assim, prejuízos no curso do pensamento, irão afetar gravemente a constituição do eu. Atrasos na linguagem também comprometem a capacidade de interagir, interferindo negativamente na modulação das emoções. A dimensão da interação social está relacionada ao desenvolvimento das funções psíquicas como consciência do eu, pensamento, sensopercepção, representação, linguagem, afetividade, vontade e outras, e assim, crianças com TEA possuem prejuízos neste desenvolvimento (CAMARGOS JR., 2018).

O DSM-5 apresenta três níveis de gravidade para o TEA, de acordo com o apoio que o indivíduo necessita (apoio, apoio substancial, apoio muito substancial). Cerca de 70% dos indivíduos com TEA apresentam um transtorno mental e 40%, dois ou mais transtornos mentais em comorbidade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

O diagnóstico de TEA deve ser realizado de forma a se obter um resultado confiável, sem ser confundido com outros quadros clínicos, como síndrome de Rett, mutismo seletivo, transtornos da linguagem e transtorno da comunicação social (pragmática), deficiência intelectual sem TEA, transtorno do movimento estereotipado, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e esquizofrenia (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Quando realizado precocemente, a partir do início dos sintomas, tem grande importância no prognóstico da criança com TEA, se esta for submetida a intervenções terapêuticas adequadas, que minimizem os prejuízos sociais e comunicativos, bem como os déficits no comportamento e de restrição de interesses. Estas características

[1] Entendemos tratar-se de crianças de 2 a 6 anos, embora o DSM-5 não apresente esta informação.

comprometem o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente aquela que acontece através das interações sociais; da saúde física, pois a inflexibilidade pode interferir na alimentação e no sono, bem como nos cuidados diários que saem da rotina (corte de cabelo, consulta odontológica, por exemplo); e do sucesso acadêmico, devido às dificuldades de planejamento e organização na realização das tarefas escolares (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Assim, a identificação e intervenção precoces, nos primeiros três anos de vida quando há significativa plasticidade cerebral, podem prevenir o agravamento do quadro, o surgimento de comportamentos de agitação, agressão e falta de atenção; problemas na escola e com a família; e a dependência do indivíduo na fase adulta (LAMPREIA, 2013).

Devido à heterogeneidade de quadros clínicos, para a reabilitação do indivíduo com TEA é necessária a avaliação de suas funcionalidades, de forma a se estruturar um modelo terapêutico eficaz, que seja adequado às reais possibilidades do paciente. Este modelo terapêutico deve ser multidisciplinar, envolvendo aconselhamento familiar, atendimento psicológico, treinamento em integração sensorial, terapia fonoaudiológica, treino de habilidades sociais e educação especial (ASSUMPÇÃO JR., 2013).

Indivíduos com TEA apresentam déficits de funções executivas, que constituem um conjunto de habilidades as quais “permitem ao indivíduo direcionar comportamentos a metas” (MALLOY-DINIZ *et al*., 2014, p. 115). Seabra *et al*. (2017, p. 183) realizaram uma breve revisão sobre o comprometimento das funções executivas (FE) no TEA, demonstrando que “alterações em FE estão presentes frequentemente em indivíduos com TEA e são preditoras de uma série de desfechos importantes nos aspectos adaptativo, social e acadêmico”. Segundo as autoras da revisão, é de fundamental importância “avaliar as FE nessa população, possibilitando maior compreensão das dificuldades e potencialidades do indivíduo, a partir de seu perfil executivo” (SEABRA *et al*., 2017, p. 183).

A literatura sugere que estimular funções executivas, pode favorecer o funcionamento do indivíduo, melhorando aspectos práticos de sua vida diária, como afirmam Seabra *et al*. (2017, p. 181) em sua revisão sobre a questão: “intervenções que promovam o desenvolvimento das FE parecem impactar o desempenho escolar” e uma criança com melhores habilidades em funções executivas “será mais hábil em focalizar atenção e inibir comportamentos inapropriados, em manipular informações

mentalmente (...), organizar mais adequadamente materiais (...), planejar com mais eficiência trabalhos” (SEABRA *et al*., 2017, p. 181).

Esse trabalho pode ser realizado em sala de aula, sendo possível capacitar professores para estimular funções executivas dos seus alunos (PUREZA *et al*., 2016).

Durante a graduação de pedagogia, observei professores comentarem sobre o trabalho docente com alunos com TEA, bem como as dificuldades deste trabalho escolar, devido às características do próprio transtorno. Considerando que, apesar das disfunções executivas, crianças com autismo podem apresentar desenvolvimento executivo, ainda que não atinjam o patamar de crianças neurotípicas (O’HEARN *et al*., 2008; KOUKLARI; TSERMENTSELI; MONKS, 2018), o objetivo deste trabalho foi caracterizar a percepção do professor sobre o estímulo das funções executivas de crianças com TEA em sala de aula, através da descrição sobre como o professor entende ser o desenvolvimento cognitivo de seus alunos com TEA, e da identificação de ações que estimulam as funções executivas que já são realizadas em sala de aula com esses alunos. Nesta pesquisa, considera-se o trabalho realizado com alunos com TEA de uma forma geral, sejam eles de alto funcionamento ou não.

1.1. As funções executivas e a aprendizagem

As funções executivas (FE) constituem um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que ocorrem no lobo frontal e possibilitam ao indivíduo regular tanto seu comportamento, suas emoções, como o processamento da informação. Desta maneira, torna-se possível responder às demandas do ambiente com comportamentos adaptativos e auto monitorados (MALLOY-DINIZ *et al*., 2014; SEABRA *et al*., 2014).

Para desempenhar as atividades do dia a dia, o indivíduo precisa identificar a meta a ser alcançada, planejar quais os passos que deverá executar, armazenar temporariamente as informações, tanto as novas, como resgatar as previamente armazenadas, monitorar se a execução da tarefa está sendo bem-sucedida, ou se a estratégia utilizada deverá ser substituída. Tais habilidades são proporcionadas pelas funções executivas (MALLOY-DINIZ *et al*., 2014).

Segundo Seabra *et al*. (2017, p. 179), “atualmente, há relativo consenso de que as FE não se referem a uma habilidade unitária, mas constituem-se de pelo menos três habilidades básicas” apresentadas por Miyake *et al*. (2000, *apud* Seabra *et al.*, 2017) e mais recentemente, Diamond (2013): o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. Estas contribuem para o surgimento de funções executivas complexas, como planejamento, raciocínio e resolução de problemas (SEABRA *et al*., 2017; MALLOY-DINIZ *et al*., 2014). A seguir, encontram-se descritas as três habilidades básicas que compõem as funções executivas:

- A inibição ou controle inibitório permite que o indivíduo consiga controlar comportamentos inadequados; controlar os pensamentos, através da inibição de representações mentais (inibição cognitiva), atuando junto à memória de trabalho; controlar as emoções, evitando atos impulsivos; controlar a atenção contra interferências, como estímulos ambientais não necessários para obtenção de um objetivo. O controle inibitório também participa na habilidade de se ater à execução de uma tarefa até terminá-la, evitando distrações com tentações. Desenvolve-se na infância e ao longo da adolescência, decaindo na velhice (DIAMOND, 2013).
- A memória de trabalho mantém a informação em mente para que possa ser trabalhada. O raciocínio não seria possível sem este tipo de memória. Ela permite a integração de informações novas com as resgatadas da memória de longo prazo, importantes na tomada de decisão e planejamentos, bem como para a criatividade (DIAMOND, 2013). Tem a capacidade de armazenar poucas informações, que logo são perdidas, evitando o acúmulo de nomes, datas ou outras informações desnecessárias, a não ser que sejam relevantes. A memória de trabalho é suscetível a interferências e além de recuperar, também transfere informações para a memória de longo prazo (NUNES; SILVEIRA, 2009). Quanto à nomenclatura, há diferença entre os termos memória de trabalho e memória de curto prazo, pois a primeira mantém e manipula a informação, enquanto a segunda, apenas mantém a informação. O desenvolvimento destas também é diferente: a memória de curto prazo se desenvolve primeiro e mais rapidamente do que a memória de trabalho (DIAMOND, 2013).

- A flexibilidade cognitiva é a capacidade que o indivíduo tem de modificar suas ações e pensamentos frente a um insucesso na obtenção de um objetivo, ou de acordo com as demandas do ambiente (MALLOY-DINIZ *et al*., 2014). Ela permite ao indivíduo rever seus erros ou mudar seus planos frente a oportunidades inesperadas. A flexibilidade cognitiva requer os construtos memória de trabalho e controle inibitório (DIAMOND, 2013).

Seabra *et al*. (2014), apresentam estudos que relacionam as funções executivas com a aprendizagem escolar. Em especial, destacam a importância da memória de trabalho, como “preditor mais poderoso do subsequente sucesso acadêmico, superando inclusive o QI durante os primeiros anos escolares” (SEABRA *et al*., 2014, p. 174). O funcionamento da memória de trabalho foi explicada por Allan Baddeley no ano 2000, que a considerou como um construto formado por quatro componentes: alça fonológica, responsável pela manutenção da informação auditiva, verbal ou não-verbal; prancha visuo-espacial, que armazena temporariamente informações visuais, temporais e espaciais; componente executivo central, que é responsável pelas operações mentais, acessando a informação, manipulando-a e modificando-a, caso seja necessário, e, por último, o retentor episódico (ou *buffer*), que tem a tarefa de integrar as informações dos subsistemas subordinados (prancha visuo-espacial e alça fonológica), que são representadas e armazenadas temporariamente para que sejam utilizadas pelo componente executivo central. Os subsistemas subordinados também se relacionam com a memória de longo prazo, buscando informações para disponibilização temporária (SEABRA *et al*., 2014; MALLOY-DINIZ *et al*., 2014).

Desta maneira, a integração dos conhecimentos prévios com as novas informações ocorre na memória de trabalho e, déficits em sua capacidade acarretam sobrecarga de informações, reduzindo a aprendizagem. Assim, crianças com comprometimento da memória de trabalho apresentam mais erros em tarefas complexas, necessitam de repetições, pois esquecem as instruções, pulam procedimentos e frequentemente abandonam as tarefas (SEABRA *et al*., 2014).

O controle inibitório se relaciona com a memória de trabalho: a informação é mantida em mente, para que o indivíduo saiba o que deve ser inibido, guiando o comportamento. Assim, inibir distrações internas (pensamentos indesejados) e externas, permite ao indivíduo manter o foco (DIAMOND, 2013). Déficits no controle inibitório podem ser observados em alunos com comportamentos impulsivos na sala

de aula. A criança não espera sua vez para falar, emitindo respostas impulsivas, sem reflexão prévia; interrompe seus pares e não gerencia suas emoções, gerando conflitos; por fim, não finaliza as atividades propostas. Devido à impulsividade, o aluno apresenta dificuldades na leitura, realizando adivinhação com base nas primeiras letras, sem ler as palavras ou sentenças por completo (PUREZA *et al*., 2016).

A flexibilidade cognitiva é necessária para que o indivíduo considere conceitos e fundamentos aprendidos anteriormente e possa integrá-los a novos conhecimentos. Alunos com déficits nesta função podem apresentar rigidez cognitiva, que é a incapacidade de considerar outras possibilidades de resolução de problemas, dificultando o raciocínio matemático ou a interpretação de um texto (PUREZA *et al*., 2016).

Estudos internacionais e nacionais levantados por Seabra *et al*. (2014) demonstraram que as funções executivas se relacionam com a aprendizagem de leitura e matemática e que intervenções nestas funções são possíveis e colaboram para o sucesso na aprendizagem. Abordagens como currículos e programas complementares (por exemplo, o currículo montessoriano), programa *Chicago School Readness Project – CSRP* (que desenvolve a regulação emocional), programa *Tools of Mind* (relacionado a leitura e escrita), ou o simples ensinamento de estratégias para organização, estabelecimento de prioridades, manejo de tempo, planejamento e controle do comportamento, exercem influência sobre as funções executivas e o desempenho escolar, uma vez que a criança submetida a estas abordagens poderá desenvolver maior habilidade para focar a atenção, inibir comportamentos inadequados e manipular informações mentalmente para realização de cálculos e compreensão de leitura.

1.2. As funções executivas em crianças com TEA

As disfunções executivas, os prejuízos na cognição social e a “coerência central fraca” são os três principais domínios cognitivos propostos para explicar o fenótipo do autismo, a partir da compreensão dos sintomas e da funcionalidade de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (OERLEMANS *et al*, 2013; MUSKAT *et al*., 2014).

Referente às disfunções executivas, as principais alterações que podem ser encontradas envolvem:

- Processos atencionais: déficits em atenção compartilhada.
- Flexibilidade executiva: tendência a comportamento perseverativo.
- Planejamento: falha no desenvolvimento de estratégias para alcance de metas.
- Categorização: dificuldade de categorizar, abstrair e generalizar.
- Controle inibitório: dificuldade em inibir comportamentos.
- Fluência verbal: dificuldade na fluência e categorização.
- Memória operacional: déficits. (PADOVANI, 2015)

Diante de uma interação social, o processo para compreender as intenções de um indivíduo requer o envolvimento da memória operacional bem como a inibição de inferências (CARREIRO *et al*., 2014). O comprometimento destas funções executivas em indivíduos com TEA está relacionado ao prejuízo nas interações sociais (MECCA; DIAS, 2017).

A cognição social se desenvolve ao longo da infância. Assim, indivíduos com TEA apresentam atrasos no desenvolvimento desta cognição, retratada por verbalizações inadequadas em idades mais avançadas, ingenuidade em situações vivenciadas no grupo de pares, pobreza imaginativa e processamento da informação não automático e explícito, diferente de indivíduos que apresentam desenvolvimento típico, cujo processamento é automático e implícito (MENDOZA, 2015).

No que se refere ao funcionamento adaptativo, há prejuízos nas dimensões conceitual, social e prática. Considerando a questão da aprendizagem do indivíduo com TEA, no domínio conceitual, ocorrem dificuldades extremas para planejar e organizar, o que dificulta a aprendizagem dos conceitos e o raciocínio para resolver problemas. No domínio social, os déficits referentes à cognição social prejudicam a aprendizagem por mediação de colegas ou professores. Quanto ao domínio prático, planejamento, controle inibitório e flexibilidade comprometidos trazem prejuízos à vida prática do indivíduo, quanto às aprendizagens cotidianas, como cuidados pessoais, por exemplo, e de inserção social, através das brincadeiras infantis (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; TEIXEIRA; MECA; SILVA, 2017). Indivíduos com TEA também apresentam dificuldades em atividades que requerem a execução de duas tarefas ao mesmo tempo, o que gera grande demanda para a memória operacional (CARREIRO *et al*., 2014).

O comprometimento das funções executivas em indivíduos com TEA foram apresentados acima de uma forma geral, porém este pode ser mais ou menos acentuado de acordo com o nível global de funcionamento do indivíduo (PADOVANI, 2015). Schopler e Mesibov nos apontam pontos fortes e fracos das características do indivíduo com TEA. Durante a interação social, regras claras e definidas podem ser entendidas por autistas de alto funcionamento, porém, quando as regras são flexíveis, com variabilidade de significações, há dificuldades para o indivíduo com TEA, inclusive para aqueles de alto funcionamento. Os problemas de comunicação não incluem apenas expressões verbais, mas também significado emocional ou da prosódia, interpretação de gestos complexos e dependência da sequência de palavras ao invés da semântica. Aspectos fortes em cognição de indivíduos com TEA são: habilidades de memorização de números, músicas e outros fatos específicos; habilidades viso espaciais, que facilitam a aprendizagem visual, como resolução de cruzadinhas e ordenação por categorias. (SCHOPLER; MESIBOV, 1995).

Testes neuropsicológicos revelaram que indivíduos com TEA com intelecto médio ou acima da média apresentam como pontos fortes as áreas de atenção, memória associativa e aprendizagem de regras por abstração; mas déficits em tarefas de abstração que envolvem flexibilidade cognitiva, raciocínio verbal, memória complexa e linguagem complexa (MINSHEW *et al*., 1992 apud GREEN *et al*., 1995). Independentemente do nível intelectual, indivíduos com autismo apresentam dificuldades para resolver problemas conceituais, déficits em habilidades de metarepresentação, aspectos práticos da comunicação, atenção conjunta, jogo simbólico e reconhecimento de emoções (YIRMIYA; SIGMAN, 1991 apud GREEN *et al*., 1995).

Schopler e Mesibov (1995) apontam que crianças com autismo podem atender a estímulos adequadamente, porém há anormalidades nos mecanismos para seleção e divisão do foco da atenção a objetos. As habilidades de compreensão e processamento da afetividade também são comprometidas no autismo. Ainda segundo Schopler e Mesibov (1995), as características cujo desenvolvimento é favorecido pelas interações sociais, como cognição social, linguagem e raciocínio são prejudicadas em indivíduos com TEA, enquanto habilidades que não dependem tanto do relacionamento social para se desenvolver,

como habilidades visuo-espaciais e sensoriomotoras são preservadas (GREEN *et al*., 1995).

Segundo Butera e Haywood (1995), as características que prejudicam a aprendizagem das crianças com TEA são: déficits de atenção/excitação, o que causa falha no processamento da informação, e por consequência, falha na responsividade; déficits sociais, como dificuldades em compreender expressões faciais e entonações, ocasionando falha na comunicação não-verbal e verbal; déficits de comunicação, com falhas na entrada das informações disponíveis para processamento cognitivo; déficits motivacionais, que podem ser causados pelos comportamentos repetitivos e solitários das crianças com autismo.

Os achados de um estudo envolvendo alunos de 7 a 11 anos de idade de escolas da comunidade valenciana, realizado por Roselló-Miranda, Berenguer-Forner e Miranda Casas em 2018, comparando crianças com desenvolvimento típico e crianças com TEA com coeficiente intelectual dentro da normalidade, demonstraram menor motivação, persistência na tarefa e flexibilidade deste último grupo (ROSELLÓ-MIRANDA; BERENGUER-FORNER; MIRANDA-CASAS, 2018).

Considerando o desenvolvimento das funções executivas de crianças com TEA, a literatura aponta melhorias em seu funcionamento executivo conforme a idade, indicando a presença de plasticidade cerebral. Porém, apesar dos ganhos, o funcionamento executivo do indivíduo com autismo não atinge a maturidade alcançada em indivíduos com desenvolvimento neurotípico (O'HEARN *et al*., 2008; KOUKLARI; TSERMENTSELI; MONKS, 2018).

Kouklari, Tsermentseli e Monks (2018) sugerem uma evolução crescente e linear das funções executivas em crianças com desenvolvimento típico de sete a dezesseis anos, não ocorrendo o mesmo com crianças com TEA. Referente à memória de trabalho verbal e visual, as crianças com sete anos, tanto com desenvolvimento típico como aquelas com TEA, não apresentaram diferenças ao longo do tempo, mas, na adolescência, o grupo com TEA apresentou uma parada no desenvolvimento, não alcançando o mesmo nível de performance do grupo controle. Os resultados deste estudo concordam com estudos prévios, como o de Andersen *et al*., (2014, apud KOUKLARI; TSERMENTISELI; MONKS, 2018).

Kouklari, Tsermentiseli e Monks (2018) relatam que há estudos que apresentam piora tanto da memória de trabalho, quanto da capacidade de planejamento ao longo da idade, atribuindo a este achado a explicação do aumento

da carga de processamento da informação, sobrecarregando estas funções. Porém, dada a faixa de idade dos indivíduos estudados (crianças de sete a dezesseis anos), não foi possível identificar se os déficits de memória de trabalho permanecem presentes ao longo da vida adulta ou se ocorre maturação na adolescência e no início do período posterior. Com relação ao QI, quanto maiores os escores, melhor a performance da memória de trabalho para ambos os grupos, demonstrando a relação desta com a inteligência (KOUKLARI; TSERMENTSELI; MONKS, 2018).

Considerando a capacidade de planejamento, também não houve melhora ao longo do tempo na população com TEA estudada, percebendo-se melhor performance em crianças com maiores escores de QI. Apenas o controle inibitório apresentou melhora com a idade em crianças com TEA, não havendo diferenças com relação ao QI. Resultados sutis referentes à melhora do controle inibitório na adolescência, sugerem uma possível plasticidade (KOUKLARI; TSERMENTSELI; MONKS, 2018).

Vogan *et al*. (2019), em um estudo longitudinal de dois anos com indivíduos de alto funcionamento entre sete e treze anos, observou desempenho similar, tanto de sujeitos com desenvolvimento típico, como indivíduos com TEA, em tarefas que envolviam memória de trabalho visuo-espacial, porém, estes últimos apresentaram inadequada modulação da atividade neural com o aumento das demandas cognitivas. O autor menciona que estes achados sugerem que a capacidade funcional fica saturada com alta carga de informação em indivíduos com autismo, tornando-os incapazes de modular a função cerebral de acordo com o aumento dessas demandas. Como a carga de informação social e acadêmica aumentam na adolescência, o autor sugere que intervenções na infância em memória de trabalho poderiam beneficiar indivíduos com TEA.

No que se refere à teoria da mente (TM), os resultados de um estudo longitudinal de um ano realizado por Kouklari, Tsermentseli e Monks (2019) sugerem a influência das funções executivas sobre a TM, não ocorrendo o inverso. Em indivíduos com TEA, há uma melhora na habilidade de entendimento dos estados mentais e reconhecimento de emoções de outras pessoas com o avançar da idade, porém os déficits permanecem ao longo do tempo, sem atingir a maturidade neurotípica.

Considerando o trabalho com alunos com TEA em sala de aula, Kenworthy *et al*. (2014), realizaram um estudo baseado em UOT - *Unstuck and on target,* que é

uma intervenção cognitivo comportamental em ambiente escolar, desenvolvida para ensinar novas habilidades e acomodar falhas, a partir de lições com jogos, recursos visuais, dramatizações e reforço positivo. As aulas contemplam experiências concretas, como apresentar à criança se ela pode passar por um obstáculo mais rapidamente com um corpo rígido ou mais flexível; jogos de faz-de-conta; dramatizações, etc. Os pais também recebem orientações sobre como modelar e apoiar o uso da flexibilidade e roteiros de planejamento em casa pelo aluno com TEA. Os resultados da UOT em crianças com TEA de alto funcionamento demonstraram melhora comportamental na sala de aula, reduzindo problemas relacionados a insistência em fazer as coisas sempre da mesma maneira, explosões e outros comportamentos negativos; bem como melhora no cumprimento de regras e instruções, flexibilidade para mudanças, e em habilidades de resolução de problemas, planejamento e organização. Este estudo, porém, apresenta limitações quanto ao tamanho da amostra (47 estudantes em 10 escolas) e ausência de acompanhamento longitudinal, para saber se as alterações são preservadas ao longo do tempo.

Pelicano *et al*., (2017), concordam com a melhora do desempenho acadêmico a partir de intervenções nas funções executivas, sugerindo que estas podem influenciar na teoria da mente, jogos e na prontidão escolar para a transição entre a pré-escola e o ensino fundamental (entendimento de conceitos-chave, como formas, cores, números e letras, bem como competências social e emocional).

1.3. Práticas pedagógicas com crianças com TEA na sala de aula

A crença do professor frente à aprendizagem de crianças com TEA influi em suas práticas pedagógicas direcionadas a este público, o que pode propiciar ou não a estes alunos condições de aprendizagem (FARIA; MARANHÃO; CUNHA, 2008; APORTA; LACERDA, 2018; SILVA DA LUZ; GOMES; LIRA, 2017). Segundo Pimentel e Fernandes (2014), há uma forte crença entre os professores de que a escola é apenas um veículo de socialização para as crianças com TEA, bem como há uma descrença na aprendizagem e no desenvolvimento escolar desses alunos.

Entre os docentes que acreditam no potencial de aprendizagem dessas crianças, a literatura aponta exemplos de estudos onde professores aproximaram os seus alunos com TEA dos conteúdos escolares, seja através de objetos concretos

em aulas de matemática, como figuras geométricas (FLEIRA; ALI, 2019), seja viabilizando a linguagem, através de Técnicas Assistivas como a Comunicação Alternativa e Ampliada, que utiliza recursos não-verbais (TOGASHI; WALTER, 2016).

Considerando estudos que contemplam práticas pedagógicas de um maior número de docentes envolvidos, encontram-se o de Camargo *et al* (2020), Barberini (2016), Schmidt (2016) e o de Faria *et al* (2018) descritos a seguir.

Camargo *et al* (2020), fizeram um estudo com dezenove professoras de escolas da rede pública do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental de Pelotas (RS) referente às dificuldades encontradas no ensino de alunos com TEA. Um dos problemas relatados foi a dificuldade das crianças com TEA no engajamento das atividades escolares. As autoras sugerem que pode haver uma relação entre essa resistência em fazer as atividades escolares e as características do transtorno como os interesses restritos e a inflexibilidade na realização de tarefas não preferidas.

Ainda no estudo de Camargo *et al* (2020), metade das professoras que participaram do estudo relataram não utilizarem recursos adaptados para o trabalho com crianças com TEA, seja porque a instituição escolar não dispunha destes materiais, seja porque elas identificaram que os alunos conseguiam acompanhar as atividades propostas para os demais alunos da sala. As estratégias utilizadas pelas professoras para o ensino aos alunos com TEA contemplava a utilização de materiais escolares como massa de modelar, jogos, livros, recortes, pinturas, etc, bem como o emprego de práticas de senso comum que pudessem conter comportamentos indesejados na sala de aula, como mudanças na disposição de objetos e móveis, trocas com as crianças, utilização de músicas para acalmar as crises e apresentação de DVDs, não como prevenção mas como reação a um comportamento já existente.

Em um estudo sobre práticas pedagógicas de oito professoras com alunos com TEA em suas turmas, Barberini (2016) identificou o uso de materiais concretos (figuras, materiais de manipulação) e objetos que situam a criança com TEA em relação ao tempo, como o relógio e o quadro de atividades diárias. As atividades pedagógicas eram as mesmas para ambos os grupos: aqueles com TEA e aqueles com desenvolvimento típico, porém era dada uma atenção maior ao aluno com autismo. Neste mesmo estudo, Barberini (2016) identificou que o trabalho

multidisciplinar realizado com a criança com TEA beneficiou seu desenvolvimento acadêmico em sala de aula.

O estudo de Schmidt (2016) analisou resultados de pesquisas publicadas entre 2013 e 2015 em seis estados brasileiros, identificando práticas pedagógicas realizadas por trinta e sete professores de alunos com TEA, com vistas à aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Essas práticas constituem-se de:

- Planejamento de atividades de acordo com os conhecimentos prévios das características, gostos ou preferências do aluno.
- Utilização de suportes visuais.

Tais práticas pedagógicas, empregadas pelos professores dos alunos com autismo, aparentemente eram realizadas com base em suas próprias reflexões sobre o cotidiano do trabalho com este público.

Faria *et al* (2018) realizaram um estudo contemplando a aplicação de práticas do Desenho Universal da Aprendizagem. Em média 56% dos docentes de uma amostra de 102 professores, afirmaram aplicar as estratégias do Desenho Universal em sala de aula. As principais práticas adotadas pelos professores com relação aos alunos com TEA foram:

- Uso de recursos e materiais pedagógicos para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem;
- Avaliação periódica das habilidades e planejamento / replanejamento de tarefas;
- Estimulação de comportamentos adequados e dos acertos nas atividades;
- Estimulação de alternativas verbais e não-verbais de comunicação;
- Certificação da atenção dos alunos às instruções das atividades;
- Uso de recursos visuais para orientação quanto à rotina;
- Uso de estratégias para manejo comportamental.

As seções precedentes analisaram pesquisas que caracterizam o que são os transtornos do espectro autista, descrevendo suas principais características e abrangência de quadros. Foi possível também relacionar as funções executivas com a aprendizagem e caracterizar como pode ser o funcionamento executivo da criança com TEA, de uma forma geral. Desta forma, diante das limitações do desenvolvimento das funções executivas do indivíduo com TEA, pode se concluir que suas condições de aprendizagem diferem das de crianças com desenvolvimento típico, o que requer um olhar diferenciado do professor para este aluno.

Por fim, foram levantadas na literatura algumas práticas pedagógicas realizadas pelos professores em suas salas de aula, para posterior comparação com o que será verificado neste estudo.

A seguir, serão abordadas as perspectivas segundo as quais serão analisados os dados levantados nesta pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

2.1. Desenvolvimento intelectual segundo Jerome Bruner e sua relação com a educação

Jerome Bruner foi um dos fundadores da Psicologia Cognitiva nos anos 1950 e defendia que o funcionamento da mente e das atividades simbólicas sofrem grande influência da cultura na qual o ser humano está inserido. Sua teoria se voltou para a importância da ação do aluno na produção do próprio conhecimento e para a "interação permanente entre mente e cultura" (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos na forma de "resolução de problemas, conceitualização, reflexão e reconhecimento perceptivo" ele verificou que uma grande parte da percepção do mundo pelo indivíduo adulto vai além da informação dada (BRUNER, 2006, p. 15), e fatores motivacionais estão implicados neste processo. Bruner chegou a estudar crianças com desenvolvimento intelectual atípico e verificou a distinção entre dois tipos de comportamento: aquele que enfrenta as exigências e aquele estruturado para defender-se da resolução de um problema (2006, p. 17). Ainda em suas pesquisas com esse público infantil, percebeu que quando eram fornecidas às crianças condições para enfrentamento do problema, seu desempenho era semelhante ao de outras com desenvolvimento típico, "embora quase sempre com menor grau de habilidade, porque elas não aprenderam totalmente a lidar com o instrumental técnico dos temas que deveriam tomar conhecimento" (2006, p. 18).

Em sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano, que ele chamou de "crescimento intelectual", Bruner identifica algumas marcas de referência (2006, p. 18-20):

a) O crescimento se caracteriza pela elevação da independência da resposta em relação à natureza imediata do estímulo;

b) Alguns dos processos de mediação necessitam de um intervalo de tempo considerável entre o estímulo e a resposta;

c) O crescimento depende da internalização dos eventos em um “sistema de armazenamento”;

d) O crescimento intelectual envolve a capacidade crescente de dizer para si mesmo e para os outros, por meio de palavras ou símbolos, o que foi feito ou será realizado;

e) O desenvolvimento intelectual depende de uma interação sistemática ou eventual entre o tutor e o aprendiz;

f) O ato de ensinar é vastamente facilitado por meio da linguagem, que não é somente um meio de trocas, mas o instrumento que o aprendiz pode utilizar para trazer ordem ao ambiente;

g) O desenvolvimento intelectual é marcado pelo aumento da capacidade de lidar com várias alternativas simultaneamente, tendendo a muitas sequências concomitantes, e alocar tempo e atenção de forma apropriada a essas demandas.

Assim, o trabalho de Bruner buscou elucidar as representações de mundo que a criança faz, ou seja, como ela se torna “livre do estímulo presente e conserva a experiência passada em um modelo” (2006, p. 23). O sistema de representações, por sua vez, permite que o indivíduo aplique o modelo em diferentes situações. Segundo Bruner, grande parte da aprendizagem espontânea consiste em induzir regras mais gerais para obter formas mais econômicas e mais eficazes de representar eventos semelhantes (1984, p. 122).

Bruner propôs três tipos de representação que ocorrem no decorrer do desenvolvimento intelectual e interagem entre si: a enativa, a icônica e a simbólica (1984, p. 122):

a) Enativa: conhecer algo através da ação;
b) Icônica: conhecer algo através de imagens;
c) Simbólica: conhecer algo através de símbolos como a linguagem.

Com o exemplo de um nó, Bruner descreve características das representações envolvidas: ao se aprender a ação de fazer um nó, segue-se uma sequência pré-estabelecida, sendo que a representação aqui se expressa por meio da ação e tem suas limitações, entre elas, seu caráter sequencial e irreversível. Ter a imagem do nó na mente ou desenhada em um papel não é o mesmo que fazer o nó, pois a imagem é uma analogia estilizada, seletiva e simultânea de um processo experimentado. Já as palavras apresentam-se de forma arbitrária, e não é possível compreender como fazer o nó apenas recebendo instruções, sem o domínio do código simbólico (1984, p. 122).

Assim, “o desenvolvimento não supõe uma sequência de etapas, mas um domínio progressivo destas três formas de representação e de sua tradução parcial de um sistema em outro" até que a criança domine os três tipos e se torne capaz de “traduzir essas representações em outro modo diferente, e de resolver os conflitos e as contradições entre como se faz, como se diz e que aparência tem algo”, o que ocorrerá quando ela “conseguir organizar sua representação de mundo mediante a lógica inerente à sintaxe de sua língua” (1984, p. 123) e possa resolver problemas mentais (2006, p. 27).

Todo esse processo de desenvolvimento cognitivo, na visão de Bruner, está diretamente relacionado à cultura na qual está inserido o indivíduo, com o seu sistema simbólico. Outros indivíduos, incluindo os professores, são mediadores neste processo, por auxiliarem a criança a construir sua visão de mundo, “traduzindo experiência em sistemas mais potentes de notação e ordenação” (2006, p. 33).

Desta maneira, a existência e evolução da mente estão relacionadas aos fatores culturais da comunidade em que o indivíduo está inserido e a cultura “molda a mente” produzindo significados em diferentes contextos. Ela fornece ferramentas

para a organização e entendimento dos mundos individuais, e permite que estes consigam se comunicar, criando e transformando significados (BRUNER, 1996).

A Psicologia Cultural aborda esta natureza da mente e considera a cultura do ponto de vista mais abrangente, como um sistema de valores, direitos, deveres, trocas, oportunidades e poder; e do ponto de vista individual, analisa como as demandas da cultura influem na forma como o sujeito constrói realidades e se adapta ao sistema, considerando os custos pessoais e resultados alcançados. Neste contexto, a escola propicia a disseminação da "cultura escolar", fornecendo oportunidades de exploração de preceitos na prática: o aluno negocia um "capital simbólico" em troca de alguma distinção reconhecida: aprovação, identidade, respeito etc, não apenas na relação entre professor e aluno, mas também na relação entre alunos. Desta forma, o indivíduo desenvolve sua visão sobre o funcionamento da sociedade e seus aspectos culturais, através da educação (BRUNER, 1996).

Segundo Bruner (2001), a abordagem psicocultural da educação é orientada por preceitos sobre a natureza das mentes humanas que interagem em uma cultura capacitadora:

a) Preceito da perspectiva, que "ressalta o lado interpretativo, de produção de significado do pensamento humano". A instituição escolar corre o risco de disseminar uma "determinada visão de mundo", em detrimento de outras.

b) Preceito das restrições sobre a produção de significados, através da influência de estados mentais anteriores sobre estados mentais posteriores, e através das limitações da língua falada em cada cultura.

c) Preceito construtivista, no qual a 'realidade' que atribuímos aos 'mundos' que habitamos é uma realidade construída (BRUNER, 1996, p. 40) e a educação auxilia o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas em uma determinada cultura na produção de significados e na construção da realidade.

d) Preceito interacional, onde os indivíduos, interagindo uns com os outros, deliberadamente, ensinam e aprendem conteúdos em ambientes diferentes daqueles em que o conhecimento será utilizado.

e) Preceito da externalização, no qual o pensamento é expresso através de obras, como a escrita, por exemplo.

f) Preceito do instrumentalismo, que se refere ao poder da escola quanto à sua intencionalidade na contribuição para a formação das mentes humanas, fornecendo ao indivíduo “habilidades, formas de pensar, sentir e falar” (BRUNER, 1996, p. 47) que serão negociadas pelos “mercados” em uma dada sociedade.

g) Preceito institucional, o qual pressupõe a relação entre as instituições e dentro de cada uma destas, o respeito e a importância dada a cada indivíduo que a compõe. No caso da escola, entender que ela é formada por todos os indivíduos, sem demérito de nenhum destes, e que os professores estão na linha de base, o que significa que possuem o papel de entenderem e se comprometerem com as melhorias vislumbradas pela instituição escolar.

h) Preceito da identidade e da autoestima: a educação tem papel fundamental na formação do *self* e da autoestima, a qual é uma mistura da eficácia de agência e autoavaliação. O indivíduo enquanto agente é julgado pela escola e reage, se auto avaliando, e assim, a forma como a autoestima é sentida ou expressa depende da cultura.

i) Preceito narrativo, onde através do pensamento narrativo, o indivíduo significa as aprendizagens e cria uma visão de mundo (BRUNER, 1996).

Tais preceitos evidenciam a grande influência que a educação tem sobre o indivíduo, sua forma de agir e sentir no mundo cultural em diversas possibilidades. Influi na formação do *self* e da autoestima, bem como do desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão crítico ou alienado, o que demonstra que não deve ser considerada neutra (BRUNER, 1996).

Na construção da aprendizagem, esta relação entre o aprendiz e seu mediador requer uma interação social bem-sucedida. O professor precisa entender como o seu aluno pensa e vice-versa. Este entendimento sobre a mente do outro acontece a partir de pressupostos e depende do contexto local, articulado com a

cultura, que cultiva “convenções para expressar e para ‘ler’ os estados mentais”. Estes pressupostos são inconscientes, sendo que as pressuposições culturais adquiridas cedo se tornam automatizadas e inacessíveis à reflexão e introspecção (BRUNER, 1996). O indivíduo interpreta o mundo, extraindo sentido, significando-o, para depois poder explicá-lo, e mesmo assim, pode ressignificá-lo mais tarde, uma vez que as possibilidades interpretativas são diversas (BRUNER, 1996).

2.2. Estimulação das funções executivas

Características do TEA podem estar associadas a prejuízos no funcionamento executivo da criança, seja no controle inibitório, impedindo o indivíduo de inibir respostas não adequadas à determinada situação; na memória de trabalho, responsável pelo armazenamento e processamento de informações necessárias à realização de uma tarefa que requer raciocínio, bem como na flexibilidade cognitiva, que é a habilidade de se ajustar a mudanças ambientais, como alteração de foco e curso de raciocínio (TEIXEIRA *et al*, 2017).

A partir de uma avaliação neuropsicológica para caracterização cognitiva do aluno com TEA, é possível caracterizar suas habilidades e necessidades descrevendo as preservadas e comprometidas. Esta avaliação pode auxiliar em diferentes contextos, como no caso do professor, que conhecendo seu aluno com TEA poderá “planejar melhor suas adaptações acadêmicas” (TEIXEIRA *et al*, 2017).

Essas adaptações acadêmicas para alunos com autismo podem incluir ações relacionadas ao estímulo de funções executivas, pois segundo Diamond (2013), é possível melhorar o funcionamento executivo a partir de intervenções. Há alguns programas de estimulação executiva direcionados ao público escolar, como o Sarilhos do Amarelo em Portugal, o Tools of Mind nos EUA e no Brasil, por exemplo, existem o Programa Neuroeduca e o PIAFEX. Além desses programas de estimulação, para capacitar o docente a estimular funções executivas, há o Programa de Capacitação de Educadores sobre Neuropsicologia da Aprendizagem com Ênfase em Funções Executivas e Atenção - CENA, voltado para professores de crianças em idade pré-escolar e escolar (PUREZA *et al*., 2016).

O laudo neuropsicológico e a capacitação em estimulação executiva poderão ser de grande valia no planejamento acadêmico do professor para seu aluno com TEA. Como nem sempre um laudo como este está disponível para o docente, e

considerando que a criança com TEA apresenta disfunções executivas em maior ou menor grau, a partir deste tipo de capacitação, o professor pode realizar adaptações pedagógicas que abranjam as principais funções executivas: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade, estimulando assim, o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Pureza *et al.*, (2016) destacam alguns procedimentos de estimulação dos processos executivos que podem ser utilizados em sala de aula:

- **Instrução e coordenação das atividades escolares**

Instrução e coordenação das atividades na sala de aula podem contribuir para melhorar os processos executivos, uma vez que a maneira como são dirigidas pode fazer com que a criança desenvolva novos comportamentos e repertórios de respostas (PUREZA *et al.*, 2016). Ensinar às crianças estratégias explícitas para realizar uma atividade contribui para seu desenvolvimento metacognitivo, uma vez que ela reconhece a importância de se utilizar essas estratégias, melhorando assim seu desempenho acadêmico (MELTZER, 2007).

Assim, de acordo com Pureza *et al.* (2016, p. 54):

> Sempre que o(a) professor(a) for orientar alguma atividade, deve dar instruções diretas e claras para as crianças. É importante que as informações sejam transmitidas com objetividade e clareza, para que as crianças compreendam o que deve ser feito.

E, segundo Meltzer (2007, p. 170):

> Os alunos precisam de oportunidades para usar estratégias de forma consistente e receber um retorno construtivo para que possam aprender a monitorar e avaliar a eficácia das estratégias que aplicam ao seu trabalho.

- **Utilização de referências externas**

A utilização de objetos, figuras ou acessórios externos auxiliam a criança na execução de atividades, uma vez que auxiliam seus processos mentais. Exemplos são o uso de relógio para que o aluno se organize quanto ao tempo de realização de uma determinada tarefa; calendários, que são úteis para que a criança planeje a execução de trabalhos ou estudos para as provas; estímulos visuais, como cartões e/ou desenhos específicos que auxiliam crianças pequenas na realização de atividades ou a apresentar determinado comportamento, como por exemplo, o

desenho de uma boca fechada para indicar que devem fazer silêncio (PUREZA *et al.*, 2016).

Desta forma, a utilização de referências externas auxilia no planejamento e autocontrole da criança, para que ela possa manter o foco na realização das atividades (PUREZA *et al*., 2016).

- **Verbalização de tudo o que deve ser feito**

O professor verbaliza sistematicamente tudo o que deve ser feito pelo aluno para cumprimento da atividade, como um modelo a ser seguido, o que estimula seu autoquestionamento.

> Repetir em voz alta: a criança pode repetir o que deve fazer em uma atividade. Nesta estratégia, é como se a criança estivesse dando uma orientação a si própria, relembrando e organizando todas as etapas necessárias para a execução da tarefa. Uma das maneiras das crianças adquirirem esse hábito é receber esse modelo do próprio(a) professor(a). Ou seja, enquanto está realizando alguma atividade, o(a) professor(a) repete em voz alta todos os passos necessários para sua execução (PUREZA *et al*., 2016, p. 55).

- **Estimulação do manejo do tempo durante as atividades**

O manejo de tempo pode estimular o foco na atividade, bem como o planejamento para sua realização. O professor apresenta à criança quando ela deve iniciar e finalizar a atividade, através de recursos como uma música, um relógio, contagem de números ou algum outro tipo de auxílio. Além de favorecer o foco e o planejamento, o manejo do tempo favorece a organização das tarefas, evitando a geração de ansiedade no aluno.

Tanto a teoria sobre o desenvolvimento cognitivo de Bruner, quanto os conhecimentos da neurociência constituem o referencial teórico para análise dos dados desta pesquisa, pois, segundo Bruner (1996) existem quatro modelos de funcionamento da mente, sendo que um deles aborda o processo de metacognição:

> Aquilo que as crianças pensam sobre a aprendizagem, a recordação e o pensamento (especialmente o seu próprio), e sobre como o “pensar sobre” as próprias operações cognitivas afeta os próprios processos mentais. (BRUNER, 1996, p. 87).

Assim, aspectos da neurociência que envolvem as operações cognitivas estão presentes na teoria de Bruner e, desta maneira, optou-se por analisar os resultados à luz de sua teoria e dos conhecimentos neurocientíficos sobre as funções executivas, que fazem parte dos processos cognitivos da mente humana.

3. MÉTODO

O trabalho foi realizado a partir da técnica de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Esta técnica se apresenta adequada aos objetivos da pesquisa, pois fornece material rico e complexo, onde a subjetividade do entrevistado está muito presente através da exposição de seus pensamentos, processos cognitivos, sistemas de valores e emoções (BARDIN, 2016).

3.1. Instrumentos: construção do roteiro da entrevista

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado pela pesquisadora e avaliado por uma juíza[2]. As perguntas foram elaboradas com o propósito de acessar informações que:

● Caracterizem o entendimento docente sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças com TEA de uma forma geral, a partir da teoria do crescimento intelectual de Bruner (1984), considerando o domínio progressivo dos três tipos de representações (enativa, icônica e simbólica);

● Identifiquem ações que são ou que poderiam ser realizadas na sala de aula, envolvendo estímulos à memória de trabalho, à flexibilidade e ao controle inibitório destes alunos, com base nos procedimentos para estimulação dos processos executivos levantados por Pureza *et al.* (2016).

Desta maneira, foram abordados os seguintes tópicos nas entrevistas:

● Desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA.

● Pontos fortes de crianças com TEA que podem ser estimulados na sala de aula.

● Pontos fracos de crianças com TEA que podem ser estimulados na sala de aula.

● Estímulos à flexibilidade.

● Estímulos ao controle inibitório.

● Estímulos à memória.

● Impactos dos estímulos sobre os alunos com TEA e com desenvolvimento típico.

---

[2] A juíza foi a Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Leme.

3.2. Participantes

Foram convidadas para participar desta pesquisa dez professoras, sendo cinco delas de três escolas da rede pública e cinco, de três escolas da rede particular de ensino, em uma amostra de conveniência. Todas as escolas públicas e uma escola da rede particular, onde lecionam oito das professoras convidadas, estão localizadas em bairros de classe média baixa. As outras duas escolas particulares, onde em cada uma leciona uma professora convidada, estão situadas em bairros de classe média alta.

Das professoras da rede pública, quatro são do município de São Paulo e uma é de Campinas. Todas as professoras da rede particular são da cidade de São Paulo. Na amostra, todas as professoras são pedagogas, sendo que a maioria delas realizou algum tipo de formação específica (cursos curtos ou de pós-graduação) para atuar com alunos com TEA e/ou de inclusão e possuem experiência no magistério superior a cinco anos. A faixa etária acima de 40 anos foi predominante no grupo. Abaixo, segue o Quadro 2, com informações sobre as entrevistadas:

Quadro 2 - Caracterização das professoras entrevistadas

Identificação	Idade	Tempo de magistério em anos	Tipo de escola onde leciona	Experiência com TEA em anos	Cursos sobre TEA e/ou inclusão
ENT1	48	6	pública	3	não
ENT2	42	11	pública	2	não
ENT3	27	9	pública	4	sim
ENT4	29	7	pública	1	sim
ENT5	44	15	particular	7	sim
ENT6	32	11	particular	3	sim
ENT7	43	20	particular	6	sim
ENT8	41	22	particular	2	sim
ENT9	47	25	particular	1	sim
ENT10	45	20	pública	3	não

(Fonte: elaborado pela autora)

3.3. Procedimentos

O convite para participação do estudo foi realizado através de contato com as coordenadoras de escolas públicas e particulares, as quais indicaram docentes que possuíam experiência no ensino de alunos com TEA, em uma amostra de conveniência. Devido às restrições quanto às atividades presenciais que ocorreram no período de pandemia de COVID-19 no ano de 2020, todos os contatos com as participantes da pesquisa foram realizados por meios eletrônicos. O convite, bem como o envio do formulário (*Google Forms*) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética do IPUSP em 13/07/2020 (ANEXOS A e B), foi realizado através do aplicativo *WhatsApp*. A assinatura do Termo foi realizada através do aceite no formulário.

As entrevistas foram individuais e ocorreram através do aplicativo *Google Meet*, após a assinatura do Termo de Consentimento. Cada uma delas teve duração de trinta a sessenta minutos. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das participantes. Após a gravação, foram integralmente transcritas com o software *Speechlogger* e as transcrições geradas foram cuidadosamente revisadas pela pesquisadora.

No início de cada entrevista, a pesquisadora coletou informações sobre a experiência das professoras no magistério e na sequência, utilizou o roteiro previamente preparado (ANEXO C). O clima estabelecido entre pesquisadora e entrevistada foi de uma conversa descontraída. De uma maneira geral, as professoras detalharam várias situações cotidianas que envolveram seus alunos com TEA.

4. RESULTADOS

Esta pesquisa é qualitativa-descritiva, e foi analisada de acordo com o Método da Análise de Conteúdo de Bardin, com abordagem dedutiva. Foram realizados dois níveis de análise: a decifração estrutural de cada entrevista e a transversalidade temática entre elas para investigar a subjetividade de cada professora, e ao mesmo tempo permitir a relativização, apresentando as constâncias, semelhanças e regularidades (BARDIN, 2016).

O primeiro nível de análise é a decifração estrutural, onde o analista "procura compreender a partir do interior da fala de uma pessoa" seu mundo subjetivo (BARDIN, 2006, p. 96). Este tipo de análise também é denominado análise vertical, onde cada entrevista é decifrada separadamente.

Na decifração estrutural, procura-se imergir no "mundo subjetivo do outro", analisando a lógica específica de cada entrevista, e assim, o "processo mental do entrevistado", que acontece como uma "espécie de calculismo afetivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente na medida em que a entrevista é mais um discurso espontâneo do que preparado" (BARDIN, 2016, p. 96). O analista lê cada entrevista utilizando perguntas como auxílio, como por exemplo: *"O que está dizendo essa pessoa realmente?"* (BARDIN, 2016, p. 96), questão que foi utilizada quando se realizou a análise estrutural de cada professora entrevistada nesta pesquisa.

O segundo nível de análise é a transversalidade temática. Trata-se de uma abordagem transversal, "em que ocorre a análise de conteúdo clássica, com quadro categorial, privilegiando a repetição de frequência de temas" em todas as entrevistas. Nesta fase, o analista realiza uma "síntese da totalidade dos dados verbais proveniente da amostra das pessoas interrogadas", e a partir dela, pode inferir algo sobre uma realidade "representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social" (BARDIN, 2016, p. 94).

Os dois níveis de análise são complementares, pois, ao mesmo tempo que permitem a relativização dos dados, através do recorte de temas, também consideram o modo de pensar de cada indivíduo. Desta maneira, foi possível analisar o posicionamento de cada professora entrevistada quanto à sua atuação com alunos com TEA.

4.1. Decifração Estrutural

A partir da decifração estrutural das entrevistas foi possível identificar o posicionamento de cada docente com relação ao ensino a alunos com TEA.

Quadro 3 - Decifração Estrutural das Entrevistas

Identificação	Decifração da entrevista
ENT1	Há algumas condições para que o aluno com TEA evolua: o professor deve querer ensiná-lo; a família deve aceitar sua condição e ele deve frequentar a educação infantil previamente ao ensino fundamental.
ENT2	O posicionamento do docente como acolhedor e agente de transformação é necessário para que o aluno com TEA possa evoluir em termos de socialização e aprendizagem. Ressalta-se a importância da aceitação da família sobre a condição da criança, bem como a procura por um atendimento multidisciplinar.
ENT3	O professor deve conhecer as características do transtorno do espectro autista para saber lidar com o aluno com TEA. Alunos muito agressivos devem ser medicados ou passar por alguma terapia para que o trabalho com eles possa ser realizado. O autismo não compromete a capacidade de aprendizagem, mas sim de controle comportamental do indivíduo. Desta forma, é essencial a busca da família por um tratamento multidisciplinar, bem como da atuação do professor como mediador do processo de adequação comportamental ao ambiente escolar.
ENT4	Para trabalhar com alunos com TEA, o docente precisa ter o apoio tanto da família, fornecendo dicas sobre como lidar com o aluno, bem como da escola, através de um funcionário para permanecer ao lado da criança e ajudá-la a se concentrar na atividade. O trabalho também se torna complexo a partir do momento em que o docente verifica o pensamento do aluno com TEA como fora do senso comum, o que requer replanejamento constante de sua prática pedagógica: *"a gente tem que tar se reinventando o tempo inteiro"*.
ENT5	Trabalhar com aluno com TEA requer uma equipe multidisciplinar para que ocorra alguma evolução em sua aprendizagem. O aluno não consegue compreender o mundo, tem grandes dificuldades de concentração e seu desenvolvimento cognitivo está aquém de uma criança em desenvolvimento típico. Mesmo para aqueles que apresentam "ilhas de habilidades", trata-se de um processo automatizado, que não resulta de reflexão e compreensão.
ENT6	A condição para que o aluno possa realizar atividades e aprender no ambiente escolar é que ele esteja medicado e tenha acompanhamento médico.

Identificação	Decifração da entrevista
ENT7	Necessidade de uma equipe multidisciplinar acompanhando a criança, para que o trabalho em sala de aula possa surtir efeito positivo.
ENT8	Os indivíduos com TEA são diferentes e há grande dificuldade na realização do trabalho envolvendo crianças com comportamento agressivo. Ressalta-se a importância de uma professora auxiliar na sala para atenção individualizada do aluno com TEA, não apenas para garantir que ele faça as atividades, mas principalmente para controlar seu comportamento agressivo. Necessidade de medicação para acalmar, se concentrar e então, aprender. Necessidade de um suporte emocional para o professor (sentimento de alívio quando o aluno deixou de ser seu).
ENT9	As condições do ambiente em que o aluno com TEA está inserido são determinantes para sua evolução tanto na aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto na socialização. O acompanhamento terapêutico, uma classe pedagogicamente boa e presença de assistente em sala de aula são condições privilegiadas para o trabalho docente e permitem uma boa evolução de crianças com TEA.
ENT10	Necessidade de conhecimentos aprofundados sobre inclusão e apoio multidisciplinar são essenciais no trabalho docente com crianças com TEA. Apenas o tratamento medicamentoso não traz benefícios ao aluno, pois não proporciona a ele aprendizagem dos conteúdos. Assim, o apoio de outros profissionais na sala de aula, como um tratamento multidisciplinar são imprescindíveis para a evolução do aluno com TEA em sala de aula.

(Fonte: elaborado pela autora)

A grande maioria das professoras entrevistadas concorda que apenas o trabalho docente em sala de aula não permite ao aluno com TEA evoluir na aprendizagem dos conteúdos ensinados, pois ao se comportar de forma inquieta ou mesmo agressiva, como relataram algumas professoras, ele não consegue se concentrar. Assim, a maior parte das docentes atribui ao medicamento o papel de acalmar o indivíduo com TEA. Uma das professoras levantou uma questão importante quanto à medicalização: seus eventos adversos, como o sono, que prejudica o aluno na aula; enquanto outra docente enfatizou a importância do tratamento psicoterapêutico, não mencionando o uso de medicamentos. Assim, pode-se inferir que o controle comportamental da criança com TEA é uma questão importante a ser considerada quando o aluno é inserido na sala de aula regular e

que não pode ser garantida apenas pelo docente, seja na escola pública ou particular.

4.2. Transversalidade temática

4.2.1. O desenvolvimento dos alunos com TEA na visão das docentes

Nesta etapa da análise, seguiu-se à codificação e posterior categorização, utilizando a abordagem dedutiva. Considerando que na Teoria da Aprendizagem de Bruner (2006), o desenvolvimento cognitivo da criança acontece com mudanças em sua capacidade de realizar representações enativas, sucessivamente icônicas e posteriormente simbólicas, até que ela tenha domínio sobre as três, os temas ou categorias para descrever o entendimento do desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA pelas docentes foram:

- Representação enativa: conhecer algo por meio da ação (BRUNER, 1984, p. 122).

- Representação icônica: conhecer algo por meio de um desenho ou imagem (BRUNER, 1984, p. 122).

- Representação simbólica: conhecer algo por meio de formas simbólicas como a linguagem (BRUNER, 1984, p. 122).

Após a análise temática, apenas a Representação Simbólica não apareceu em todas as entrevistas, de acordo com o Quadro 4.

Quadro 4 - Tipos de representação que apareceram em cada entrevista

Entrevista	Rep. Enativa	Rep. Icônica	Rep. Simbólica
ENT1	Presente	Presente	**Ausente**
ENT2	Presente	Presente	Presente
ENT3	Presente	Presente	Presente
ENT4	Presente	Presente	Presente
ENT5	Presente	Presente	Presente
ENT6	Presente	Presente	**Ausente**
ENT7	Presente	Presente	**Ausente**
ENT8	Presente	Presente	Presente
ENT9	Presente	Presente	Presente
ENT10	Presente	Presente	Presente

(Fonte: elaborado pela autora)

Quando perguntado sobre suas práticas para a estimulação de mudanças de estratégias, manutenção do foco e memorização de uma atividade, as professoras do ciclo de alfabetização apresentaram muitos exemplos para ensinar, citando com frequência o uso de materiais concretos na sala de aula. Assim, a percepção das docentes entrevistadas com relação às representações enativa e icônica dos alunos com TEA não surpreende.

Alguns casos, como na fala de uma da professora ENT1: *"ele evoluiu bastante, ele, quando ele entrou sem falar nada e quando ele saiu, ele já falava bastante"*, demonstra a percepção de que a criança evoluiu em sua comunicação oral, vendo outras crianças se comunicarem. Esta professora observou um exemplo de representação enativa da criança. Já na fala da professora ENT9: "*eu via ele à tarde e... quando ele me via à tarde, pra mim, ele tava fugindo da sala à tarde, ele me via, ele voltava*", percebe-se o exemplo de representação icônica - a criança observa a expressão de reprovação da professora por estar fora da sala de aula e percebe que deve voltar.

Referente à representação simbólica, três professoras não perceberam esse tipo de representação em seus alunos com TEA. De acordo com o DSM-5, as

manifestações do TEA podem variar de acordo com a gravidade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), sendo possível que alguns alunos não conseguiram ainda explicar através da linguagem oral algo que aprenderam. Entre as professoras que conseguiram perceber essa representação, pode-se citar como exemplo a fala da professora ENT4: "*quando começou a pandemia, ele falou assim: - Ah, essa... esse coronavírus é muito bom pras crianças não irem pra escola*".

Na Tabela 1 a seguir, encontra-se a frequência com que as representações enativa, icônica e simbólica apareceram nas entrevistas:

Tabela 1 - Frequência de cada representação trabalhada em sala de aula

Entrevista	Rep. Enativa	Rep. Icônica	Rep. Simbólica	Total de percepções por professora
ENT1	10	4	0	14
ENT2	14	4	6	24
ENT3	9	2	6	17
ENT4	7	8	6	21
ENT5	8	9	4	21
ENT6	2	6	0	8
ENT7	4	1	0	5
ENT8	2	2	3	7
ENT9	6	5	10	21
ENT10	4	9	3	16
Total de percepções por tipo de representação	**66**	**50**	**38**	**154**
%	**42,8**	**32,5**	**24,7**	**100**

(Fonte: elaborada pela autora)

Observando a Tabela 1, há um predomínio na percepção da representação enativa, onde as crianças com TEA modificaram seu comportamento ao longo do

tempo a partir de exemplos, como o convívio com outras crianças: "*todo dia eu cumprimentava as crianças, no ínicio, antes de entrar pra sala, eles sempre... passavam por mim, eu cumprimentava... então ele aprendeu: ele me dava abraço, ele oferecia a cabeça para eu beijar*" (ENT2) ou as regras da escola: "*ele tá ali dentro do ambiente escolar, que ele precisa respeitar aquele ambiente, que ele precisa respeitar os colegas, que não existe só ele no mundo, que né... que ali tem regras pra ser seguida, aí, assim, você vai vendo que ele vai se adequando ao local*" (ENT3).

A representação icônica também foi bastante percebida pelas professoras, que comentaram utilizar em suas aulas materiais concretos, como nesta fala: "*a gente trabalhava muito atividade de pintura, sabe... jogos... coisa assim, muito concreta... sabe... coisa concreta, porque a parte abstrata é bem difícil de lidar com eles*" (ENT10). A partir de atividades com materiais, o aluno com TEA conseguia compreender situações de rotina: "*a gente ia... é, comer, fazer o lanche, eu mostrava a foto pra ele, que a gente ia até o refeitório*" (ENT10), bem como as atividades: *"e lia pra ele, no outro dia, ele se eu pegasse o mesmo livro e desse e falasse lê pra mim, você… ele contava a história a partir das figuras*" (ENT1).

Já a representação simbólica, que ocorre com o desenvolvimento da linguagem, foi menos percebida pelas professoras. De acordo com o DSM-5, indivíduos com TEA podem apresentar variados déficits na linguagem, desde ausência total da fala, atrasos na linguagem, ecocalia, ou mesmo habilidades como uso de gramática e vocabulário intactas (APA, 2014), o que pode explicar diferentes formas de percepção das professoras, desde aquelas que não ocorreram quanto as que se apresentaram em crianças com TEA que conseguem se comunicar, como no exemplo da fala da professora ENT4 "*eu falava assim, é: 'Eu escrevo a primeira linha e você escreve a debaixo'... aí, ele falava assim: 'Ah, mas aquela palavra é muito grande, escreve você!'*".

A percepção das professoras sobre as representações não ocorreu de forma homogênea na amostra: as professoras da rede pública perceberam uma variedade maior de situações do que as de rede privada, conforme apontado na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de percepções total das representações por tipo de escola

Tipo de escola	Número de percepções	%
Pública	92	59,7
Particular	62	40,3
Total:	**154**	**100**

(Fonte: elaborada pela autora)

Houve discrepância na percepção das representações pelas professoras das escolas particulares de classe média alta em relação às que lecionam em escolas particulares de classe média baixa, com o primeiro grupo superando o segundo em número de percepções. conforme apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Comparação entre o número de percepções por tipo de escola

Tipo de escola	Número de percepções	%	Média de percepções por professora
Pública	92	59,7	18,4
Particular classe média alta	42	27,3	21,0
Particular classe média baixa	20	13,0	6,7
Total:	**154**	**100**	

(Fonte: elaborada pela autora)

Considerando cada tipo de representação do aluno com TEA, seja enativa, icônica ou simbólica, foram encontrados dezesseis diferentes subtemas[3], não necessariamente todos em cada tipo: oralidade, padrão de comportamento, estímulo para leitura, organização, adaptação, estímulo para escrita, compreensão, aprendizagem de respostas, habilidades especiais, raciocínio, memorização, associação, reflexão, concentração, autopercepção e comunicação não verbal. Esses subtemas ou subcategorias referem-se às habilidades que a professora

[3] Subtemas ou subcategorias, encontradas nas respostas das docentes às questões do roteiro da entrevista (ANEXO I).

trabalhou na sala de aula com o aluno com TEA, e estão relacionadas a um ou mais tipos de representação, conforme apresentado na Tabela 4:

Tabela 4 - Subcategorias encontradas em cada tipo de representação

	Rep. enativa	**Rep. icônica**	**Rep. simbólica**
	Oralidade	Oralidade	Oralidade
	Padrão de comportamento	Padrão de comportamento	
	Estímulo para leitura		
	Organização	Organização	
	Adaptação		Adaptação
	Estímulo para escrita		
	Compreensão	Compreensão	Compreensão
	Aprendizado de respostas		
	Habilidades especiais	Habilidades especiais	Habilidades especiais
	Raciocínio	Raciocínio	Raciocínio
		Associação	
		Reflexão	
		Concentração	
		Autopercepção	Autopercepção
		Comunicação não verbal	
		Memorização	Memorização
Total de subcategorias	**10**	**12**	**7**
%	**62,5**	**75,0**	**43,8**

(Fonte: elaborada pela autora)

A maior parte das percepções recaíram sobre a representação icônica, com 75%, o que pode ser explicado pelo uso frequente de materiais concretos pelas

professoras do ciclo de alfabetização. Uma das professoras até menciona a dificuldade em se lidar com atividades que envolvem conceitos abstratos com crianças com TEA: "*a gente trabalhava muito atividade de pintura, sabe... jogos... coisa assim, muito concreta... sabe... coisa concreta, porque a parte abstrata é bem difícil de lidar com eles*" (ENT10). O menor resultado de habilidades relacionadas à representação simbólica, também é esperado, devido aos déficits de comunicação e interação social dos indivíduos com TEA.

Entre as dezesseis habilidades levantadas nas entrevistas, dez delas estão relacionadas a mais de um tipo de representação, enquanto sete se relacionam a apenas um tipo. Destas associação, reflexão, concentração e comunicação não verbal estão relacionadas à representação icônica, enquanto que aprendizado de respostas e estímulo para escrita e leitura se relacionam à representação enativa.

As quatro primeiras habilidades foram trabalhadas com uso de imagens, materiais concretos e levaram o indivíduo a introspecção, para que ele pudesse fazer suas reflexões, como no caso da fala da professora ENT4: "*Então, ele recortou... colou um ser vivo... e o ser não vivo, ele encontrou uma pessoa morta... e ele colou a pessoa morta... só que nenhuma das outras crianças teve isso de... de querer recortar... sei lá, alguém que estava morto, né…*".

Já no caso do aprendizado de respostas e do estímulo para escrita e leitura, estas foram habilidades percebidas pelas docentes através da representação enativa do aluno, uma vez que nas atividades pedagógicas, muitas vezes, são apresentados exemplos para que o aluno entenda como resolver o exercício, qual o traçado das letras, etc, como na fala da professora em que o aluno seguia o modelo de como fazer o exercício: *"Agora quando era mais difícil, aí eu apresentava a primeira vez, não dava, aí eu ia até ele aceitar... porque aí já tava em um que ele conseguia, então aí ele nem lembrava que era atividade que ele não conseguia fazer antes, ele só fazia"* (ENT3). E esta fala vem de acordo com o que afirma Bruner: "*Se você já tentou ensinar alguém a jogar tênis, andar de bicicleta ou esquiar, com certeza conhece a impotência das palavras e diagramas no processo de ensino*" (2006, p. 24).

Ainda analisando os dados da Tabela 4, algumas subcategorias não foram percebidas em todos os tipos de representações, como padrão de comportamento, estímulo para leitura e organização, habilidades cujas percepções das professoras foram relacionadas às representações enativa e icônica, que apresentaram maior

percentual de trabalho na sala de aula. A representação simbólica foi a menos citada pelas professoras, sendo sua frequência, no total de habilidades citadas, de 43,8%

Algumas capacidades trabalhadas pelas professoras, como oralidade, compreensão e as habilidades especiais que alguns alunos com TEA apresentam, bem como raciocínio, apareceram na percepção das representações enativa, icônica e simbólica pelas docentes, sugerindo que em algumas habilidades que foram trabalhadas na sala de aula, o aluno com TEA conseguiu avançar no sistema de representações.

No Quadro 5, seguem as falas com as percepções das professoras sobre a representação enativa do aluno com TEA, considerando as habilidades (subcategorias) que ele conquistou:

Quadro 5 - Subcategorias da representação enativa

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Oralidade	a) O aluno aprendeu a falar com os outros alunos. b) O aluno aprendeu a contar histórias imitando a professora.	a) “ele evoluiu bastante, ele, quando ele entrou sem falar nada e quando ele saiu ele já falava bastante” b) “ele contava história simples, por exemplo, se eu... pegasse o livro do cantinho da leitura, ele... e lia pra ele, no outro dia, ele se eu pegasse o mesmo livro e desse e falasse lê pra mim, você, ele contava a história a partir das figuras”
Padrão de comportamento	a) O aluno ao estar em um ambiente acolhedor conseguia ficar mais calmo.	a) “então ele teve várias crises na outra sala de.... jogar as coisas no chão, de derrubar o armário e quando ele foi pra minha sala ele teve um comportamento totalmente diferente, ele nunca é.... derrubou as coisas, derrubou o armário, né, ele crises às vezes era de choro mas ele nunca foi agressivo. Então acho que, tem várias, várias coisas acho que.... é o ambiente eu acho que influencia e... um suporte, eu acho que do educador e das próprias crianças que são colegas, né. De entender, de respeitar”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Padrão de comportamento	b) O aluno queria ter autonomia como os demais.	b) “ele via que os amigos faziam muita coisa sozinhos, ele queria fazer sozinho”
	c) A professora era o modelo para que o aluno sentasse e se concentrasse na atividade.	c) “eu era o ponto de apoio dele. Ele fazia todas as atividades na sala, mas ele sempre precisava que eu o apoiasse e... tivesse ali com ele, ajudando ele”
	d) O aluno aprendeu a trabalhar em grupo.	d) “mas, senão, ele tava sempre trabalhando em parceria com as outras crianças... e as parcerias sempre funcionaram, né... claro que algumas parcerias, né... tinham parcerias que não dava certo... que virava bagunça”
	e) A modificação no tratamento que a criança recebia, de doente para criança especial, era sentida pela criança com TEA.	e) “às vezes o pai e a mãe tratam a criança como doente, a criança não é doente. E o pai e a mãe trata como se fosse. E aí eles... né... chega na escola, eles acabam sofrendo um pouco pra mudar esse processo aí”
	f) Adequação do comportamento da criança com TEA ao tipo de ambiente.	f) “e na questão comportamental também, porque se você tá ali firme, persiste, na questão que ele tá ali dentro do ambiente escolar, que ele precisa respeitar aquele ambiente, que ele precisa respeitar os colegas, que não existe só ele no mundo, que né... que ali tem regras pra ser seguida, aí, assim, você vai vendo que ele vai se adequando ao local”
	g) O aluno seguia um modelo para resolução de exercícios.	g) “se eles tão bem assessorados, eles vão aprender de um jeito, eles vão aplicar sempre aquilo”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Estímulo para leitura	a) O aluno recebia o estímulo para leitura como as outras crianças e também conseguia aprender a ler.	a) “os três gostavam de leitura. Os três que eu tive. É... e os três eles tinham... eu às vezes trazia... eu para frente para fazer a leitura junto comigo. Pra segurar o livro, pra virar a página. Então, eles, os três, eu não tive problema nessa questão de leitura até quando parecia que eles não tavam é... prestando atenção eles depois respondiam, em relação a leitura que é feita” a) “eu já ia formando sílabas com os joguinhos... né... então, já ia formando as sílabas e aí, consequentemente as palavras... no final do ano, ele lia os... os... as historinhas”
Organização	a) O aluno seguia o modelo para organização do caderno. b) A professora ajudava o aluno a organizar suas ideias.	a) “no início ele não conseguia se organizar no caderno... é... ele não tinha essa organização, ele fazia uma palavra lá em cima, outra lá embaixo, pulava folha, né... E aí, eu usei como estratégia que eu iria sempre marcar um ponto no caderno dele... Da onde ele deveria começar... e aí a partir desse momento, o S. começou a utilizar o caderno da forma correta” b) “ele não produzia texto que nem as outras crianças ali. Ele tinha uma dificuldade para organizar as ideias dele, entendeu? E aí eu passei a ajudar a ele organizar essas ideias, né... às vezes como escriba dele... dele contar a história, eu escrever essa história pra ele”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Adaptação	a) A criança se habituou a estar no ambiente escolar.	a) “que todo mundo vai fazer trabalho, todo mundo vai falar, né... tem a hora da brincadeira que... é uma hora de agitação, que as criançadas vão brincar... então, nesses momentos assim, eu noto que depois de um tempo... é... a criança com autismo, ela já não se importa mais com esse barulho, ela já fica lá as... muitas vezes, ela, se ela não está brincando com alguém, ela tá brincando no canto dela... então a sala pode cair em cima dela, que ela continua lá, brincando com o brinquedo dela” a) “O meu aluno da manhã, e do terceiro ano, o D., a mãe começou a fazer terapia com ele também, quando ele veio pra minha turma, e ele mudou... porque ele falava assim: Prô, eu tô nervoso, mas eu vou respirar e eu vou me controlar, entendeu?”
Estímulo para escrita	*	“Então eu falei pra ela: - *Agora nós vamos incentivar ele a produzir texto*... - *E como é que você vai fazer isso, né?*... - *Ah, quando você tiver fazendo alguma coisa... uma receitinha lá que você gosta, que o S. gosta de comer, Pede pra ele... pra ele anotar os ingredientes dessa receita, né... pra ele escrever como que você preparou*”
Compreensão	a) O aluno conseguiu entender o contexto. b) A professora, mesmo achando muito difícil o aluno entender, acredita ser possível.	a) “você consegue entender que tem a questão que ele tá entendendo o que tá acontecendo ali, no contexto” b) “pra eles, essa subjetividade é muito difícil... e... e... de problema, é dificílimo... então, cê tem que transformar aquilo numa coisa que ele entenda”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Aprendizado de respostas	a) O aluno consegue aprender respostas, mas o trabalho docente deve ser insistente.	a) “É sempre assim... a gente apresenta a primeira vez... depois apresenta a segunda vez... e vai apresentando, até eles pegarem... Então, era assim, primeira vez que apresentava, era difícil... aí, eu deixava de canto, dava uma atividade mais fácil, como questão de sílabas, questão de letras, a questão das... as letras... coloridas que aí ele tinha que formar cada palavrinha com a letrinha lá... é... juntar as letrinhas e formar palavra... é... aí ele fazia. Agora quando era mais difícil, aí eu apresentava a primeira vez, não dava, aí eu ia até ele aceitar... porque aí já tava em um que ele conseguia, então aí ele nem lembrava que era atividade que ele não conseguia fazer antes, ele só fazia”
Habilidades especiais	a) O aluno consegue realizar atividades escolares a partir de estímulos que envolvam alguma habilidade especial que ele tenha.	a) “essas concentrações fazem desenvolver alguma certa habilidade que é muito boa, né... mas os que não tem, é muito mais complexo, né... também tem os que não tem ou ainda não descobriram, né... então... fica um desenvolvimento mais precário, porque quando você consegue pegar alguma coisa que você puxa, e que ele é muito bom e você foca, aí em alguma coisa, ele vai”
Raciocínio	*	“mostrar o que era mais rápido, o que era mais eficiente, né... mostrando pra eles outras estraté... apresentava mesmo, na lousa outras estratégias que fossem mais eficientes naquele momento”
*Neste caso, o relato da habilidade foi apenas referente ao estímulo realizado em sala de aula, sem informações sobre mudanças no indivíduo com TEA.		

(Fonte: elaborado pela autora)

No Quadro 6, seguem as falas com as percepções das professoras sobre a representação icônica do aluno com TEA, considerando as habilidades (subcategorias) que ele conquistou:

Quadro 6 - Subcategorias da representação icônica

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Oralidade	a) O aluno se apoiava nas imagens para compreender e memorizar as histórias.	a) “J.V. que era bastante agressivo ele gostava muito e ele sempre recontava a história através das imagens”
Padrão de comportamento	a) O aluno entendia como deveria se comportar no ambiente escolar através de imagens.	a) “J., se você fizesse a plaquinha “não chorar sem motivo”, ele respeitava, porque ele já conhecia essa rotina, né…”
Organização	a) A partir das imagens, o aluno conseguia seguir a rotina proposta.	a) “Primeiro a gente vai fazer atividade, depois a gente vai ao banheiro, lavar as mãos, depois a gente vai lanchar... com as imagens, eles conseguiam entender melhor a rotina”
Compreensão	a) As imagens auxiliam a compreensão do aluno.	a) “é muito complicado, deles entenderem... você tem que desenhar... você tem que tentar trazer em outras palavras... daí, você tem que dar realmente uma mastigadinha pra compreensão”
Habilidades especiais	a) Habilidade de leitura, relacionada à representação icônica (habilidade visual).	a) “esse menininho que eu tô te falando... ele lia... a L. também, lia no jardim, né... mas não é autista... mas, ele lia tudo... com uma facilidade assim... muito rápido o entendimento dele”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Raciocínio	a) Capacidade do aluno de desenvolver o raciocínio através de atividades com materiais. b) Percepção visual, auditiva, do aluno quanto ao ambiente favorável ou não para que ele possa 'escapar' das atividades.	a) "jogos é o que mais dá certo com autista... sabe aquele joguinho de... de montar, do construtor, engenheiro... de bloquinho, não sei se você já viu... ele adorava... ele montava certinho... e eu tinha um quebra cabeça com várias formas geométricas, pra tá encaixando, sabe, as pontas, pra... era ótimo... ele encaixava tudo certinho" b) "ele é muito ligeiro, muito ligeiro, muito esperto, muito safo... então, ele percebia as, é... diferenças de condutas quaisquer, quaisquer que fossem, né... tanto minha, com relação à professora da tarde, né, então... é... se a gente não tinha um alinhamento muito fechadinho, ele sabia onde ele podia escapar, né... ele sabia onde ele podia dar a fugida dele, tanto na produção escrita, pedagógica dele, em termos de... de aprendizado, quanto da aula, ele fugia quando ele percebia, que ali não ia, não ia ter um breque"
Associação	a) O aluno associava a professora a um personagem de suas memórias (bom ou mau), dependendo de sua relação com ela.	a) "se ele tivesse estressado comigo, eu era a vilã... eu era a pessoa que queria acabar com o mundo e ele ia me... ia salvar o mundo de mim... Entendeu... era assim, ele falava: - *Ah, você que é o vilão...* e pronto... Agora você é o vilão e ele vai... vai... vai te vencer... entendeu? Então, assim... era como se fosse um desafio, então ele ia... você via que ele criava isso na cabeça dele, entendeu?"
Reflexão	*	"ou um jeito que tá um pouco melhor de resolver... E aí mostra pra ele aquele exemplo... E aí, você fala: - *Olha esse exemplo... olha aqui como você tá fazendo... vamos tentar fazer desse jeito, né?*... E aí vai mostrando opções que ele pode fazer de outro jeito e até... até ele encontrar uma outra forma, que seja agradável pra ele também, que ele consiga realizar a atividade diferente do que ele tava fazendo"

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Concentração	a) O aluno se concentrava com atividades que envolviam materiais concretos.	a) “eu dava jogos de encaixe, desencaixe, ele adorava... livros, eu tinha livros com ilustração grande, sabe... ele... prendia a atenção dele”
Autopercepção	a) O aluno com TEA se visualiza e tem informações sobre sua condição. Ele se percebe como alguém diferente.	a) “o R. que fala... Eu sei... Ele sabe que ele é autista... ele sabe... ele nomeia o que ele faz... então, os movimentos repetitivos, então, ele tem... ele tem consciência do que ele tem”
Comunicação não verbal	a) O aluno com TEA pode se comunicar por meio de expressões artísticas.	a) “tem que ter bastante jogos... a parte lúdica você consegue trabalhar com autista... parte artística, pintura... sabe... eles gostam muito”
Memorização	a) O aluno, através da exposição a diferentes estímulos, memorizava diferentes informações. b) Através de imagens e da mediação da professora, o aluno foi capaz de memorizar as informações corretas.	a) “ele aprendeu, eu a reconhecer as letras do alfabeto, cores, ele gostava bastante de número” b) “quando ele escrevia alguma palavra, alguma letra, ou colocava alguma letra, ou alguma sílaba que não estava correta, eu sempre é... trabalha... trabalhei muito com figura nesse processo de alfabetização, com imagem então eu sempre mostrava a imagem pra ele e perguntava o que que era. Então eu perguntava pra ele como que escrevia aquilo, e aí eu perguntava pra ele se, aquela letra que ele tinha colocado tava correta, e eu pedia pra ele, e eu via que o processo com ele foi muito rápido de leitura, porque ele começou a corrigir os erros”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Memorização	c) A boa memória fotográfica do aluno com TEA auxilia no processo de alfabetização.	c) “eles até escrevem bem corretamente, porque eles pegam aquela fotografia de como escreve a palavra e vai”
*Neste caso, o relato da habilidade foi apenas referente ao estímulo realizado em sala de aula, sem informações sobre mudanças no indivíduo com TEA.		

(Fonte: elaborado pela autora)

No Quadro 7, seguem as falas com as percepções das professoras sobre a representação simbólica do aluno com TEA, considerando as habilidades (subcategorias) que ele conquistou:

Quadro 7 - Subcategorias da representação simbólica

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Oralidade	a) O aluno mostrou ser capaz de demonstrar sua compreensão do assunto abordado na aula. b) O aluno é capaz de contar fatos cotidianos ou mesmo histórias que lhe contaram.	a) “na oralidade... é... ele sabia contar coisas... então assim, eu explicava, eu dava uma explicação dentro da sala... e ele não... ele não conseguia escrever, mas ele conseguia na oralidade contar” b) “eles conseguem contar história... eles conseguem contar fatos que aconteceram, claramente” b) “Sabe, ele sabia um monte de histórias da bíblia... Sansão... essas... essas historinhas assim, que contam pra criança... ele sabia todas, todas... e aí ele contava as historinhas do Sansão, as historinhas do... de... do... gigante Golias”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Oralidade	c) O aluno apresentou habilidade de raciocínio sobre um determinado assunto para estabelecimento de uma comunicação.	c) “se eu falasse na oralidade pra ele, se eu conversasse com ele, né... ou mesmo trouxesse algum assunto interessante pra sala, ele conseguia conversar sobre aquele assunto”
	d) O aluno compreendeu o contexto do que estava sendo perguntado pela professora.	d) “Olha que interessante isso, né... Eu fiz uma pergunta, a sala não me respondeu, mas... o D. me respondeu, né... O D. contou aquilo”
	e) O aluno conseguia cativar seus colegas através da oralidade.	e) “então ele cativou as crianças muito rapidamente, né... muito rapidamente eles se encantavam... ele se encantaram com as coisas que ele fazia, com as coisas engraçadas que ele falava... com palavras rebuscadas que ele trazia”
Adaptação	a) A aluna interagia com a amiguinha por meio da linguagem.	a) “Olha, ajuda a amiguinha... vem aqui... então, eu acabava interagindo com ela dessa forma, e colocava ela pra trabalhar com as outras crianças, né... trabalhar esse lado socio... social dela, mesmo... então, ela ajudava, né... claro que, difícil, né... às vezes, no começo, foi bem complicado... mas ela aceitava”
Compreensão	a) Os alunos conseguem compreender o que a professora ensina, significando o que é ensinado.	a) “eles tinham uma super facilidade de compreensão, de entendimento da matéria”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Compreensão	b) O aluno consegue realizar atividades a partir da compreensão dos comandos.	b) “ele se comunica verbalmente, atende os comandos, já tá alfabetizado”
	c) O aluno consegue expressar seus sentimentos.	c) “F., eu senti muito a sua falta”
	d) O aluno conseguia perceber o contexto da situação.	d) “mas de manhã até eu gravava, filmava ele lendo os cartazes em inglês e dizendo pra mim, e eu falava pra ele: - *Repete pra mim o que cê leu, pra eu poder gravar aqui, para eu treinar na minha casa*... inventava uma coisa assim pra ele, porque ele também sacava que eu tava filmando pra mostrar pra outra professora, né... e, então eu dizia: - *Não, pra eu treinar na minha casa... deixa eu filmar você*”
	e) O aluno distinguia o que era permitido e o que não era.	e) “ele mexia em tudo... tudo, tudo, tudo, tudo... mas ele sabia que não podia quebrar... então, eu conversava com ele... mexia em tudo, tudo... meu celular... apesar que teve um tempo que eu cortei, que eu falava chega, não pode mexer mais no meu celular”
Raciocínio	a) O aluno conseguiu desenvolver um pensamento a partir de uma situação.	a) “quando começou a pandemia, ele falou assim: - *Ah, essa... esse coronavírus é muito bom pras crianças não irem pra escola*... Ele é muito esperto... ele tem umas sacadas, assim... sabe? Incríveis!”
	b) O aluno apresentou capacidade de negociação.	b) “eu fazia alguns combinados com ele, né... Aí, eu falava assim, é: - *Eu escrevo a primeira linha e você escreve a debaixo*... aí, ele falava assim: - *Ah, mas aquela palavra é muito grande, escreve você*... (risos) Ele tinha umas coisas, sabe?”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Raciocínio	c) O aluno apresentou um pensamento que pode estar relacionado a alguma vivência anterior. d) O aluno apresentou velocidade de pensamento. e) O aluno tinha capacidade de argumentar.	c) “a mãe dele falou pra mim que ele não tá querendo crescer... ele não tava querendo fazer 8 anos... e ele não queria sair de 2019... ele falou pra ela: - *Por que a gente tem que sair de 2019?* Ele não tava querendo... então, ele tem algumas resistências em algumas coisas” d) “A questão do raciocínio lógico... impressionante... impressionante, assim, uma coisa assim, surreal, assim, de outra ordem, né... uma coisa impressionante assim, de ser... eu começava a ler o problema, ele já levantava e dizia: - *Tal coisa... resultado tal...* vinha com as respostas sempre muito rápido” e) “Então, essa... essa habilidade verbal, né... essa quali... muito grande é... às vezes atrapalhava um pouco nessa... no resolver mais rápido determinadas situações, porque ele ia arranjando desculpas e justificativas das mais incríveis possíveis, né... E aí era muito interessante quando ele se pegava pego em flagrante né... ou quando ele perdia os argumentos, que ele ficava: - *É... mas é... mas é... - Então, Não tem “mais, é... mais é... mais nada”, agora acabou, vamo bora*…, e aí, catava ele pela mão, dava a mão pra ele e falava: - *Vamo bora... né...* Aí, ia bufando, mas ele ia... Ele fica... Sacou que já não dava mais... não tinha mais negociação”
Autopercepção	a) O aluno se percebe diferente.	a) “eu tenho um, atualmente, que tem um tipo de consciência... ele fala: - *Ai, que eu sou cabeça dura... Ai, é porque eu sou cabeça oca... você pode explicar de novo, eu não entendi*”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Autopercepção	b) O aluno percebe que suas ações têm consequências.	b) “aquele roxo, né... com aquele roxo que foi diminuindo, e foi ficando verde, depois foi ficando amarelo, né... que foi... E aí... e ele falava, assim: - *Foi eu que fiz...* eu falei: *Foi você que fez”*
Memorização	a) O aluno conseguiu memorizar as mais diferentes histórias.	a) “o C. inclusive, ele era o maior contador de histórias... ele inventava umas histórias, e ele adorava escutar história... então ele... ele sabia histórias de deuses indianos, de deuses japoneses, e... é, chineses... essas coisas, essas culturas mais diferentes, ele sabia muito... então, ele contava histórias... ele contava história dos deuses... e aí ele ia entrando na questão dos animais... dos humanos... do planeta Terra”
	b) O aluno conseguiu memorizar vários tipos de informação, desde as palavras até mesmo a maneira como contar uma história.	b) “porque o C. mesmo, ele tinha uma memorização incrível... A questão dele contar as histórias, ele contava direitinho... e ele fazia entonações da voz... como ele ouvia a história, ele contava a história até com a entonação da voz que ele tinha ouvido”
	c) O aluno conseguiu resgatar da memória informações não recentes.	c) “o I., também tinha uma questão de memorização, que eu falava uma coisa, na segunda-feira, na sexta da outra semana, ele lembrava que eu tinha falado lá na segunda e me cobrava, se eu não falasse de novo”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Memorização	d) O aluno conseguiu resgatar a informação e utilizou-a como argumento em seu favor.	d) “porque quando a gente ia colocar pra ele, por exemplo um combinado, alguma coisa... Mas aí, você disse que não sei o quê... daí eu falava, ai meu Deus, tinha dito mesmo, né... e aí ele falava mais alguma coisa que eu tinha dito, falei: - *Não, tudo bem, você tem razão, mas neste momento não dá pra ser daquele jeito, tem que ser desse jeito, né...* então uma memória muito, muito grande, assim, muito forte, esse raciocínio impressionante, assim, dele”
	e) O aluno conseguiu resgatar informações prévias através do estímulo da professora.	e) “- *E aí, o que que acontecia depois, nessa história mesmo? Eu não tô lembrando...* Daí ele falava assim: - *Cê tá me enganando, né?* Falei: - *Eu não tô, esqueci mesmo... lembra que eu sou bem mais velha que você... e a minha memória é muito pior que a sua... né... então, você... conta pra mim, mesmo, pra ver se eu lembro…* Daí ele contava um pedaço... - *Ah, agora eu já lembrei da outra parte...* Aí, eu emendava a outra parte... daí, ele já vinha com o resto”

(Fonte: elaborado pela autora)

Nos quadros 4, 5, 6, e 7 as professoras relataram suas experiências, envolvendo a estimulação das representações enativa, icônica e simbólica dos seus alunos com TEA. Em quase todas as habilidades trabalhadas, elas relataram resultados, com exceção dos estímulos relacionados com o raciocínio e com a escrita na representação enativa, e com a reflexão, na representação icônica. Os principais resultados obtidos pelas docentes nesta estimulação foram: melhora da oralidade, da organização, da autopercepção, da memorização, da compreensão das atividades e da adaptação ao ambiente escolar, bem como o emprego das habilidades especiais no desenvolvimento das tarefas escolares.

No Quadro 8, seguem alguns exemplos de estímulos que as professoras desenvolveram dentro da sala de aula e que se relacionam com cada tipo de representação:

Quadro 8 - Exemplos de estímulos por tipo de representação

Representação	Exemplos dos Estímulos Realizados
Enativa	1. A professora mostrava ao aluno como fazer a leitura: *"eu às vezes trazia... eu para frente para fazer a leitura junto comigo. Pra segurar o livro, pra virar a página."* (ENT1) 2. A professora se sentava com a criança, mostrando a ela o comportamento para realização da tarefa: *"eu era o ponto de apoio dele. Ele fazia todas as atividades na sala, mas ele sempre precisava que eu o apoiasse e... tivesse ali com ele, ajudando ele"* (ENT2) 3. A professora colocava o aluno com TEA em um grupo, para que ele aprendesse com os outros como se comportar em grupo e realizar a atividade: "*se você dá uma condição de um pequeno grupo de trabalho ou algo que seja mais silencioso, ele consegue participar um tanto*" (ENT5)
Icônica	1. A professora apresenta ao aluno como realizar a atividade de uma outra forma, trabalhando a flexibilidade do aluno: "*E aí, você fala: Olha esse exemplo... olha aqui como você tá fazendo... vamos tentar fazer desse jeito, né... E aí vai mostrando opções que ele pode fazer de outro jeito e até... até ele encontrar uma outra forma, que seja agradável pra ele também, que ele consiga realizar a atividade diferente do que ele tava fazendo*" (ENT3) 2. A professora apresenta ao aluno materiais concretos para que ele possa criar representações visuais: "*ele tinha muita facilidade com material dourado... muita mesmo... ele pegava assim... então eu sempre ia com o prático... com, antes de dar alguma coisa muito abstrata pra ele, algumas atividades práticas. E eu vi assim que ele pegava muito rápido*" (ENT4) 3. A professora apresentava materiais concretos para estimular o raciocínio lógico da criança com TEA: "*jogos é o que mais dá certo com autista... sabe aquele joguinho de... de montar, do construtor, engenheiro... de bloquinho, não sei se você já viu... ele adorava... ele montava certinho*" (ENT10)

Representação	Exemplos dos Estímulos Realizados
Simbólica	1. A professora negociava com o aluno com TEA, para que ele realizasse a atividade, o que estimulava o seu raciocínio: "*O que a gente faz pra estimular, normalmente, são trocas... com o autista, você tem que usar muito na base da troca*" (ENT5). 2. A professora aproveitava a habilidade especial que a aluna com TEA tinha para a leitura e solicitava a ela que ensinasse suas coleguinhas, estimulando assim habilidades de interação e comunicação: "*Olha, ajuda a amiguinha... vem aqui... então, eu acabava interagindo com ela dessa forma, e colocava ela pra trabalhar com as outras crianças*" (ENT8) 3. A professora solicitava que o aluno verbalizasse o que tinha aprendido na aula anterior, estimulando a reflexão: "*eu sempre procurei retomar com ele aquilo que a gente já tinha feito, pra que ele pudesse trazer coisas novas... pra que ele pudesse... é... ampliar esse conhecimento*" (ENT9)

(Fonte: elaborado pela autora)

Em seus relatos ilustrados no Quadro 8, as professoras demonstraram propostas de atividades que se relacionam com todos os tipos de representações, as quais compõem o desenvolvimento intelectual, auxiliando-o. Quando elas identificam a evolução na oralidade, na compreensão de contextos e no raciocínio lógico das crianças com TEA, por exemplo, pode-se inferir que as professoras estão apresentando o seu entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA segundo a Teoria de Aprendizagem de Bruner, e não apenas dizendo que o desenvolvimento cognitivo deles é *muito bom* como citado em algumas entrevistas ou que *eles não conseguem se desenvolver cognitivamente* como foi citado em outra entrevista, o que é demonstrado através de suas percepções sobre as representações que essas crianças conseguem realizar.

As representações enativa, icônica e simbólica das crianças com TEA ocorrem sucessivamente e estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, que é o que Bruner (2006) chama de *crescimento intelectual*. Conforme afirma Bruner (2006, p. 19):

> O crescimento intelectual envolve a capacidade crescente de dizer para si mesmo e para os outros, por meio de palavras ou símbolos, o que foi feito ou será realizado. Essa autoconsciência permite a transição do comportamento meramente ordenado para o

> comportamento lógico. Esse é o processo que leva ao eventual reconhecimento da necessidade lógica, o chamado modo analítico dos filósofos, e conduz os seres humanos para além da adaptação empírica.

De acordo com a Teoria de Aprendizagem de Bruner, esse é o percurso que a maioria dos seres humanos faz para “elevarem a independência da resposta em relação à natureza imediata do estímulo” (2006, p. 18). Na fala das professoras, mesmo daquelas pessimistas em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA (ENT5 e ENT10), há elementos positivos, uma vez que elas conseguem perceber que seus alunos com TEA são capazes de representar, ainda que nem todos tenham atingido neste período do ciclo de alfabetização, o estágio mais avançado de representação, que é o simbólico, já que um dos déficits do transtorno é o comprometimento do desenvolvimento da linguagem.

A linguagem está intimamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo, pois a partir de sua internalização vai se desenvolvendo o pensamento (BRUNER, 2006, p. 27). Através da mediação que as professoras promovem dentro da sala de aula, entre aluno e desenvolvimento do conhecimento, apresentam às crianças com TEA elementos culturais que moldam sua mente, atuando na construção de significados (BRUNER, 1996). Em uma pesquisa realizada, quanto maior a escolaridade da criança com TEA, maior o número de iniciativas de comunicação interpessoal (ARMONIA, 2013), o que parece indicar que quanto maior o repertório da criança em relação a significados, maior o número de iniciativas de comunicação com outras pessoas, e assim, maior a chance de realizar representações simbólicas e se desenvolver.

4.2.2. Ações que estimulam as funções executivas na sala de aula

Considerando as ações para estimular as funções executivas dos alunos com TEA em sala de aula, utilizou-se como referência os estudos em neuropsicologia infantil de Janice R. Pureza e Rochele Paz Fonseca, que resultaram no Programa de Capacitação de Educadores sobre Neuropsicologia da Aprendizagem com ênfase em Funções Executivas. As pesquisadoras identificaram algumas práticas importantes que devem ser adotadas na rotina da sala de aula de forma sistemática, para estimular os processos executivos (PUREZA, *et al*., 2016):

- Instrução e coordenação das atividades escolares: fornecer instruções diretas e claras para as crianças; estimular os alunos para que eles busquem respostas para suas conclusões, estimulando a reflexão.

- Utilização de referências externas: utilizar referências que podem contribuir para a organização dos alunos durante as atividades, como objetos, figuras, acessórios, etc.

- Verbalização de tudo o que deve ser feito: solicitar que a criança repita em voz alta a tarefa a ser realizada.

- Estimulação do manejo do tempo durante as atividades: combinar com os alunos a duração da atividade, auxiliando-os quanto à passagem do tempo (com uso de relógio, músicas ou outros recursos que situem a criança quanto ao tempo da atividade).

Com base nessas práticas, as categorias para a análise das ações realizadas pelas professoras em sala de aula para estimular as funções executivas foram:

- Instrução
- Referências externas
- Verbalização
- Manejo do tempo

Essas categorias estão relacionadas com as práticas em sala de aula que devem ser adotadas diariamente pelos docentes para estimular as funções executivas em sala de aula (PUREZA, *et al.*, 2016). Assim, nesta etapa serão analisadas as ações relatadas pelas professoras entrevistadas que empregaram essas estratégias de estímulo em seu trabalho pedagógico com os alunos com TEA.

No Quadro 9 a seguir, apresentam-se a presença ou ausência dessas categorias nas entrevistas realizadas:

Quadro 9 - Frequência de práticas que estimulam os processos executivos

Entrevista	Instrução	Referências Externas	Verbalização	Manejo do tempo
ENT1	Presente	Presente	**Ausente**	Presente
ENT2	Presente	Presente	Presente	**Ausente**
ENT3	Presente	Presente	**Ausente**	**Ausente**
ENT4	Presente	Presente	**Ausente**	**Ausente**
ENT5	Presente	Presente	**Ausente**	**Ausente**
ENT6	**Ausente**	Presente	**Ausente**	**Ausente**
ENT7	**Ausente**	Presente	**Ausente**	Presente
ENT8	Presente	Presente	**Ausente**	Presente
ENT9	Presente	Presente	Presente	Presente
ENT10	Presente	Presente	**Ausente**	Presente

(Fonte: elaborado pela autora)

No quadro 9 acima, é possível verificar que 8 entre as 10 professoras entrevistadas relataram utilizar o recurso de fornecer instruções claras e diretas aos seus alunos com TEA para que eles realizem as atividades. Um exemplo é a fala da professora ENT2:

> "*Eu mandei o livro, que ele leu para turma, e falei para ele: ó... quando você... você chegar na sua casa, você vai ler para sua mãe. Porque era assim: ele só mostrava as coisas para mãe, aquelas coisas que eu dizia para ele que ele tinha que falar, que mostrar da escola. Então ele leu pra ela.*"

Quanto ao uso de referências externas, todas as professoras relataram o seu uso, seja de uma ampulheta para controlar o tempo: "*a mãe dele até trouxe, né, a mãe dele é muito parceira, é... uma ampulheta para eu pôr o tempo para ele fazer*" (ENT1) o exemplo da atividade: "*então a gente apresenta os exemplos, vai mostrando pra ele*" (ENT3), materiais concretos para prender a atenção e desenvolver o raciocínio:

> "*que nem a massinha... a gente vai ensinar letra ou número... pra eles perceberem que dali, a gente consegue formar uma letra... um número... né... então, a gente parte muito pro concreto com eles... as pecinhas do monta-monta também... e é aonde eles conseguem se concentrar bem mais, do que estando com uma apostila, o lápis e a borracha*" (ENT7)

Ou mesmo imagens que sinalizavam a rotina para o aluno: "*tal hora vai ser a hora da leitura então ele tinha o desenho lá que aquela hora é a hora da leitura*" (ENT1).

Quanto a verbalização, apenas 2 professoras entre as 10 entrevistadas relataram fazer uso dessa prática: *"Eu sempre retomei minhas aulas com as crianças no outro dia: " - Olha o que que a prô deu ontem, o que que vocês aprenderam, né…"*(ENT2) e *"- Não sei, não consigo... aí, vinha uma criança e me perguntava aquilo mesmo que ele tava me pergun... dizendo que ele não sabia, ele respondia pra criança"* (ENT9). Na primeira fala, a professora apontou o estímulo, mas não comentou sobre os resultados do mesmo. Já na segunda, a professora apresentou uma primeira negação do aluno em relação ao conhecimento obtido: ele não sabia algo, e na sequência, uma afirmação: ele foi capaz de explicar esse algo a um colega. Através da verbalização, este aluno foi capaz de expor sua forma de pensar, o que memorizou ou mesmo seu raciocínio sobre a situação-problema.

E por fim, o manejo do tempo foi utilizado por 5 entre as 10 professoras, como no exemplo da docente: *"Então, é... Ó, você tem dois minutos pra terminar essa atividade... Olha lá no relógio, né... então, olha lá no relógio... eu ficava muito nessa... Ó, tá acabando seu tempo, vamo lá, você consegue"* (ENT9). Neste caso, a professora estimula seu aluno a se organizar em sala de aula quanto ao gerenciamento do tempo para realizar a atividade, através da utilização de uma referência externa, que é o relógio.

Na Tabela 5, pode ser verificada a frequência com que as categorias apareceram nas entrevistas:

Tabela 5 – Frequência das práticas que estimulam os processos executivos

Entrevista	Instrução	Ref. Externas	Verbalização	Manejo do tempo	Total de práticas por professora
ENT1	2	1	0	1	4
ENT2	8	2	2	0	12
ENT3	2	3	0	0	5
ENT4	2	4	0	0	6
ENT5	4	2	0	0	6
ENT6	0	3	0	0	3
ENT7	0	3	0	1	4
ENT8	4	6	0	1	11
ENT9	9	3	2	1	15
ENT10	1	2	0	1	4
Total de práticas	**32**	**29**	**4**	**5**	**70**
%	**45,7**	**41,4**	**5,7**	**7,2**	**100**

(Fonte: elaborada pela autora)

Analisando as ações que estimulam as funções executivas as quais as professoras realizam na sala de aula, verifica-se que aquelas que são relacionadas à instrução e às referências externas são amplamente utilizadas com alunos com TEA e isso é relatado ao longo de várias entrevistas, em que as professoras comentam a grande utilização de materiais concretos e uso de figuras com as crianças com TEA. Esses dados podem estar relacionados à forma como a professora observa o desenvolvimento cognitivo destes alunos, como crianças que estão se desenvolvendo cognitivamente, mas ainda não dominam plenamente todos os tipos de representações. No caso, a verbalização oral de atividades a serem desenvolvidas requer que o aluno tenha domínio sobre a linguagem e o pensamento, para poder expor o que conseguiu aprender.

Comparando-se a frequência de estímulos aos processos executivos do grupo de professoras das escolas particulares em relação ao das escolas públicas,

foi relatada uma maior porcentagem pelo primeiro grupo, conforme apontado na Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência de estímulos aos processos executivos por tipo de escola

Tipo de escola	Número de estímulos	%
Pública	31	44,3
Particular	39	55,7
Total	**70**	**100**

(Fonte: elaborada pela autora)

Na Tabela 7, são apresentadas as temáticas trabalhadas pelas professoras em cada prática pedagógica relacionada à estimulação dos processos executivos, seja a instrução, o uso de referências externas, a solicitação da verbalização oral do aluno ou o trabalho com o manejo do tempo. A maior parte das temáticas apareceram nas categorias instrução e referências externas, que foram as mais trabalhadas com os alunos com TEA, de acordo com os dados já apresentados na Tabela 5.

Tabela 7 – Subcategorias encontradas por tipo de estímulo aos processos executivos (instrução, referências externas, verbalização e manejo do tempo)

	Instrução	**Ref. Externas**	**Verbalização**	**Manejo do Tempo**
	Oralidade			
	Padrão de comportamen-	Padrão de comportamen-		
	Estímulo para leitura			
	Organização	Organização		Organização
	Adaptação			
		Estímulo para escrita		
	Compreensão	Compreensão		
		Habilidades especiais		
	Raciocínio	Raciocínio		
	Reflexão	Reflexão	Reflexão	
	Concentração	Concentração		
	Autopercep-ção		Autopercepção	
	Memorização	Memorização	Memorização	
	Flexibilidade			
Total de subcategorias	**12**	**9**	**3**	**1**
%	**85.7**	**64.3**	**21.4**	**7.1**

(Fonte: elaborada pela autora)

Neste segundo momento da análise, onde foram consideradas as ações das professoras referentes ao estímulo das funções executivas, nota-se que as principais estratégias por elas utilizadas foram o uso de instruções claras sobre as atividades, bem como de referências externas, sendo que a verbalização pela criança com TEA das etapas da tarefa ou o manejo do tempo para realização das atividades apareceram poucas vezes em seus relatos.

Através das principais estratégias implementadas, as docentes conseguiram trabalhar com seus alunos com TEA: a oralidade, o comportamento adequado na sala de aula, o estímulo à leitura e escrita, a organização, a adaptação, a compreensão, o raciocínio, a reflexão, a concentração, a autopercepção, a memorização, a flexibilidade, bem como as habilidades especiais que eles já trazem. Com relação ao manejo do tempo e à verbalização, as docentes trabalharam com os alunos com TEA as habilidades de: organização, reflexão, autopercepção e memorização.

A seguir, no Quadro 10 encontram-se as falas das professoras que indicam suas ações relacionadas à categoria instrução e as subcategorias encontradas em suas respostas de acordo com o roteiro da entrevista (ANEXO C):

Quadro 10 – Subcategorias da Instrução

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Oralidade	a) A professora, ao solicitar ajuda, estimulou a oralidade da criança.	a) “então, eu pedia pra ela distribuir as folhinhas... eu pedia pra distribuir os lápis... então, às vezes, quando era uma letrinha assim... coisas rápidas... também... falava: - *Olha, o Duda... ajuda a amiguinha... que letrinha que é aquela, vai lá falar pra amiguinha... e aí, ela ia falar pra amiguinha quais letrinhas eram* “
Padrão de comportamento	a) Por meio da instrução a professora criou um vínculo com o aluno.	a) “foi um vínculo que eu fui criando com ele, que eu ia dizendo assim pra ele: - *Mas, cara, cê tá fazendo aqui fora, o quê? Onde você tem que tar?* Né... aí, e assim, era muita conversa, no início, era muita conversa pra ele voltar pra sala... e aí, ele voltava”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Estímulo para leitura	a) A professora estimulava seu aluno para leitura com algo significante para ele: ler para sua mãe e ele lia. b) A professora, através da instrução, incentivava o aluno a participar das atividades.	a) “e eu pedi para que ele lesse para mãe dele. Eu falei. Eu mandei o livro, que ele leu para turma, e falei para ele: - *Ó... quando você... você chegar na sua casa, você vai ler para sua mãe.* Porque era assim: ele só mostrava as coisas para mãe, aquelas coisas que eu dizia para ele que ele tinha que falar, que mostrar da escola. Então ele leu pra ela” b) “e falava que eu não tava conseguindo ler a historinha... se ele poderia ajudar a pro ler... então, aí ele acaba sendo o leitor daquelas crianças”
Organização	a) A professora demonstrando sua autoridade, ajudou o aluno a se organizar seguindo uma rotina. b) A professora apresentou ao aluno exemplo da organização da tarefa. c) A professora apresentou as regras, que eram para todos.	a) “você tem que ser firme... - *Ó, agora não é hora disso... Agora é hora disso aqui... né...* pra não deixar também ele fazer o que ele queria... então, eu mostrava a rotina... - *Ó, a pro falou que não é hora de parque agora... agora é hora de lanchinho... então, a gente vai tomar o lanche e depois vai pro parque...* Então, eu mostrava as imagens” b) “ - *Vamos fazer assim... Agora, você pode copiar no seu caderno... agora, você não precisa... pode ir lá fazer no seu caderno*” c) “Eu tinha que por exemplo, segurá-lo pra terminar a atividade antes de descer pro parque: - *Não, você precisa terminar... assim como todos os seus amigos terminaram, se você... você vai ter que terminar também, né?* E ele assim: - *Mas agora tá na hora, não é mais hora de fazer atividade... Então, eu sei que não é mais hora de fazer atividade, mas neste momento, você precisa terminar, todo mundo terminou... quem não terminou, está terminando... agora você vai terminar pra poder descer”*

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Organização	d) A professora apresentou firmeza com o aluno com TEA, para que ele entendesse as regras do ambiente escolar.	d) “eu acho que tra... tê-lo na sala... então essa, essa organização e essas falas mais... pra ele, que eram... que eram pra ele, mas que era pra todo mundo, na verdade que era pra todo mundo, mas era pra ele, né... foram... trouxeram pra ele uma... é... uma clareza do que é... dos momentos adequados para...”
Adaptação	a) Ao pedir ajuda, a professora auxiliou a aluna a interagir. b) A interação oral da professora e também sua sensibilidade com o aluno, fez com que ele fosse se adaptando ao ambiente escolar.	a) “Olha, ajuda a amiguinha... vem aqui... então, eu acabava interagindo com ela dessa forma, e colocava ela pra trabalhar com as outras crianças, né” b) “ - *Eu não tô brava com você... e eu entendi que você ficou nervoso, né... mas a gente precisa... a gente pode reagir de outras maneiras, né... e você pode dizer, você tava nervoso, você ficou irritado, você tava bravo, mas não é assim que a gente resolve as coisas, né...* E ele era muito... ele é muito esperto... Então a gente foi conversando e isso foi... isso diminuiu muito rápido”
Compreensão	a) Ao detalhar melhor as atividades, a professora conseguiu fazer o aluno compreendê-las melhor.	a) Normalmente, sim... se você vai... sim... porque fica mais claro... de algum jeito, fica mais nítido... sai daquela coisa, que é realmente, essa coisa da interpretação”
Raciocínio	a) O estímulo ao raciocínio pode ser feito através de boas perguntas e de desafios. b) A professora interagiu com o aluno para que ele refletisse sobre o erro.	a) “Ah, eu acho que sempre boas perguntas... eles também como todas, todas as crianças no geral” a) “e aí você vai desafiando eles e eles vão caminhando cada vez mais” b) “não é assim, lembra que a prô falou... então, que que você escreveu aqui? Então, eu sempre perguntava pra ele”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Raciocínio	c) A professora estimulava o raciocínio mostrando ao aluno que ele é capaz de fazer.	c) “viu que legal, você conseguiu contar, né? Olha que bacana”
	d) A professora estimulava o raciocínio propondo uma atividade por níveis de dificuldade.	d) “Aí, eu falava assim, é: Eu escrevo a primeira linha e você escreve a debaixo... aí, ele falava assim: Ah, mas aquela palavra é muito grande, escreve você”
	e) A professora fazia o aluno associar situações para desenvolver a atividade.	e) “você vai conseguindo pegar e desenvolver mais ele... falando: - *Ó, cê precisa disso pra trabalhar com isso... vamo lá...* e... aí, cê vai vendo esses progressos e o esforço da criança”
Reflexão	a) Através do diálogo e de exemplos ilustrados, o aluno com TEA conseguiu refletir e aceitar a situação apresentada.	a) “Depois que eu fui mostrando pra ele que poderia aparecer de diversas formas, mostrando que no jornal era de um jeito, na revista era de outro, que... tinha vários desenhos, que às vezes as pessoas escreviam letras desenhadas por exemplo, nas animações... aí ele aceitou”
	b) A professora questiona o aluno para que ele reflita sobre sua forma de realizar a atividade.	b) “Então, eu sempre me dirijo a ele assim... é... perguntando: - *O que é para você fazer? Né?* Para eu entender o que que ele entendeu, porque às vezes ele entendeu daquele jeito lá que ele tá fazendo, e ele acha que aquele jeito é o certo, né? Então eu sempre pergunto isso pra ele... e aí eu ofereço a minha ajuda: - *Você quer que eu te ajude... né...* E aí eu vou tornar a explicar pra ele a forma que é para ele fazer”
	c) A professora tenta convencer o aluno aos poucos, no tempo dele.	c) “eu vou convencendo ele aos poucos, que não era bem assim, que tem que pensar mais... - *Vamos pensar um pouquinho mais? Vamos conversar...* olha direitinho aqui... mostra um jeito que tá certo”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Reflexão	d) A professora reflete sobre a importância do diálogo para levar o aluno à reflexão. e) A professora apresenta um novo modo de pensar e sua vantagem: ser mais eficiente.	d) “a gente tinha que ter... era muita conversa, mesmo, né” e) “ - *Olha, você não tava fazendo tal coisa? Você não quer voltar a fazer aquela coisa? Vamo terminar isso aqui, né... Vamo terminar... mas desse jeito que cê tá fazendo, você vai demorar muito... Vamo fazer de um outro jeito? Olha lá, vamo vê comigo na lousa?*”
Concentração	a) A professora atenta ao aluno disperso, através da oralidade, o estimulava a continuar a atividade.	a) “S. era muito concentrado no que ele tava fazendo... ele não... dificilmente ele saia daquele processo... só se algum aluno cutucasse ou chamasse ele... mesmo assim, eu falava: - *Ó, vamos voltar, né... você chama o aluno de volta... Ó, vamos voltar para aquilo que você estava fazendo, né?”*
Autopercepção	a) A professora faz o aluno perceber sua capacidade.	a) “daí você vai dando esses feedbacks, do quanto que ele tá conseguindo: - *Ó, cê tá conseguindo, tá vendo?... você conseguiu...* não sei o quê... você vai dando, ele vai, também conseguindo ficar mais naquilo”
Memorização	a) A professora estimulava a memória do aluno solicitando que ele pegasse determinado objeto em seu armário.	a) “tinha dia que aí, eu falava assim pra ele: - *Agora, você vai me ajudar... vai lá, tem que apontar…* sabe... eu apontava tudo... - *Você vai lá no meu armário, vai pegar meu pote, aí ele ia lá, trazia o pote na mesa”*

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Flexibilidade	a) A professora apresentou ao aluno como ser flexível diante dos sentimentos: o aluno poderia fazer outros amigos e não apenas um.	a) “aí, a gente teve uma situação bastante complicada, que foi deste outro menino se sentir um pouco sufocado, porque ele só queria ficar com ele, né... e aí, a gente precisou conversar e mostrar pra ele... pro... pra esse menino que era autista, que é autista, que ele tinha outros amigos, que ele tinha outras opções, e que não ficar com este outro não significava perde-lo, né... significava ter a oportunidade, cada um, de conviver com outras pessoas e conviverem juntos, também, né... Então, eu posso tar com você, e mais uma pessoa, eu posso tar só com outra pessoa, eu posso... nós podemos tar todos juntos, né... e ele foi entendendo... aí, nisso, as meninas foram entrando... as meninas foram entrando, e aí, elas, elas cumpriram essa função super bem, de acolhê-lo nesse momento de uma fragilidade um pouquinho maior”

(Fonte: elaborado pela autora)

As Instruções claras dadas pelas docentes na sala de aula estimularam o aluno com TEA a participar das atividades de leitura e escrita e se perceber capaz de realizá-las, a solicitar ajuda quando necessário, a se concentrar na tarefa; a associar situações; a refletir; a memorizar informações; a seguir regras, se adaptando ao ambiente escolar; a interagir e compreender as situações ao seu redor e a ser flexível diante de seus sentimentos.

No Quadro 11 encontram-se as falas das professoras que indicam suas ações relacionadas à categoria referências externas e as subcategorias encontradas em suas respostas de acordo com o roteiro da entrevista (ANEXO C):

Quadro 11 – Subcategorias das Referências Externas

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Padrão de comportamento	a) O uso da tecnologia ajuda a criança a se controlar.	a) “a mãe tá do lado... ele tá usando a tecnologia que é algo que chama a atenção dele... então, tudo isso contribuiu pra ele ficar mais calmo”
Organização	a) O desenho ajudava a criança a se organizar quanto à sua rotina.	a) “tal hora vai ser a hora da leitura então ele tinha o desenho lá que aquela hora é a hora da leitura”
Estímulo para escrita	a) Uso de recursos tecnológicos para suprir as dificuldades motoras e estimular a escrita.	a) “Às vezes, a atividade era feita no computador... o meu objetivo era que ele escrevesse um tanto da história, e dos outros era um tanto a mais... não porque eu sabia que ele não teria uma capacidade de escrever... então, eu sabia que ele tinha, inclusive porque ele tinha... por exemplo, pra ele fazer um reconto oral, era uma coisa absurda, dos detalhes que ele lembrava da história... então, ele podia escrever aquilo, né... então, mas eu sabia que diante da dificuldade motora fina, ele não conseguiria”
Compreensão	a) Necessidade de recursos que facilitem a compreensão, como o desenho.	a) “às vezes, você tem que desenhar”
Habilidades especiais	a) Recursos podem ser utilizados para aprimorar algumas habilidades especiais que o aluno possua.	a) “ele tá se desenvolvendo bem mais nas aulas remotas, por ser usada a tecnologia... que é o que ele mais gosta”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Raciocínio	a) Materiais concretos ajudam o aluno com TEA a elaborar um raciocínio sobre o exercício. b) Alguns materiais são mais efetivos que outros, para a construção do raciocínio (os materiais concretos, como massinha, palitos de sorvete, etc, são mais efetivos que materiais que levam a um pensamento abstrato, como apostila, lápis e borracha).	a) “o concreto, ele ajuda bastante... nessa questão do... do autismo... eles são bem... é... eles participam bastante com o concreto... então, acredito que com o concreto, com blocos de encaixe, é... material dourado... tudo ajudaria... né... o material concreto ajudaria como mais uma estratégia para conseguir chegar no resultado, na resolução do exercício” b) “eles adoram o palito de sorvete, a massinha... então, a gente vai mudando mais pra... pro material concreto, que eles possam pegar... que nem a massinha... a gente vai ensinar letra ou número... pra eles perceberem que dali, a gente consegue formar uma letra... um número... né... então, a gente parte muito pro concreto com eles... as pecinhas do monta-monta também... e é aonde eles conseguem se concentrar bem mais, do que estando com uma apostila, o lápis e a borracha”
Reflexão	a) Os exemplos são utilizados para fazer o aluno refletir sobre as atividades.	a) “então a gente apresenta os exemplos, vai mostrando pra ele” a) “então se o professor não mostra exemplos, não tem como ele saber como fazer diferente, né”
Concentração	a) Materiais concretos podem ser utilizados para estimular a concentração do aluno.	a) “se tiver de massinha, ele vai ficar ali, com aquela massinha... o S. mesmo ficava uma... hora se deixasse, com a massinha... Os bichinho dele”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Concentração	b) O aluno não consegue se concentrar muito tempo em uma coisa só, então é importante que o professor tenha vários recursos a mão.	b) “e aí, já tinha que fazer outra coisa... então, era brincar com jogos, ir ao parque, ver os animais... mudando, sabe... na brinquedoteca”
	c) O material concreto ao estimular a concentração, acalma o aluno com TEA.	c) “porque ela fica muito agitada... ela não consegue se concentrar... aí, se não se concentra, não tem aprendizagem, né... não acontece... então, muitas vezes, quando ela tá muito agitada, quando ela tá muito eufórica, não tem o que fazer... então, você tem que fazer alguma coisa que a acalme... né... então, assim, o que se for acalmar... um brinquedo... então, cê dá brinquedo”
Memorização	Materiais e práticas para estimulação da memória:	
	a) Uso de figuras;	a) “eu sempre é... trabalha... trabalhei muito com figura nesse processo de alfabetização”
	b) Retomada de atividades;	b) “por exemplo, fiz uma atividade hoje, amanhã, eu trago essa mesma atividade mais uma atividade, nova, né... Aí, apresentar uma, a que fez no dia anterior e uma nova, e ir fazendo assim, pra ver se conseguia trazer essa questão da facilidade de memorização”
	c) Uso de novos materiais;	c) “eu usaria outros tipos de materiais, que eu não usei na aula anterior pra ativar a memória dele... né... assim... pra ir ativando a memória”
	d) Uso de caderno de registros;	d) “é muito comum a gente usar muito caderno de registros, que vão e voltam de casa”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Memorização	e) Uso de cartazes.	e) “eu tenho cartazes, né... se for... se a gente tiver trabalhando letras, eu levo cartazes das letras, né... sempre com cartaz que visualize... né... uma... a imagem... a figura do que nós estudamos anteriormente”

(Fonte: elaborado pela autora)

A estratégia de utilização de referências externas na sala de aula, como materiais concretos diversos, ajudou o aluno com TEA a se manter calmo durante a aula, a seguir a rotina da escola, a compreender tarefas, a aprimorar suas habilidades especiais, bem como auxiliou em seu raciocínio, reflexão, concentração e memorização.

No Quadro 12 encontram-se as falas das professoras que indicam suas ações relacionadas à categoria verbalização e as subcategorias encontradas em suas respostas de acordo com o roteiro da entrevista (ANEXO C):

Quadro 12 – Subcategorias da Verbalização

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Reflexão	a) A professora faz o aluno repetir o que deve ser feito, para que ele reflita sobre a atividade.	a) “Então, eu sempre me dirijo a ele assim... é... perguntando: - *O que é para você fazer?*”
Autopercepção	a) A professora informa que, através da repetição, a criança consegue perceber o quanto ela sabe.	a) “ - *Não sei, não consigo...* aí, vinha uma criança e me perguntava aquilo mesmo que ele tava me pergun... dizendo que ele não sabia, ele respondia pra criança. Então, eu dizia: - *Ó, cê sabe sim... é só escrever, ou só me dizer que eu escrevo*”

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Memorização	a) A professora faz a criança repetir o que aprendeu, com a intenção de memorização da atividade.	a) “Eu sempre retomei minhas aulas com as crianças no outro dia: Olha o que que a prô deu ontem, o que que vocês aprenderam, né... assim como no final do período: - *Olha o que que nós trabalhamos hoje?* Uma porque eu sei que quando chega em casa, o pai quer saber o que que o filho fez na escola, né... então eu quero saber se o filho vai saber contar...” “Daí ele dizia: Eu não sei ler... Eu falava: Ah, sabe sim... Eu leio um pedaço, cê lê outro... né... E aí, ele lia um pedaço, eu lia outro... falei... Então, agora eu já lembrei... cê tá lembrando? Aí, ele lembrava, e ele vinha com as... com as respostas”

(Fonte: elaborado pela autora)

Com a solicitação da verbalização das etapas da tarefa pelo aluno, as professoras conseguiram estimular o aluno com TEA a refletir sobre a atividade, a perceber o quanto ele já sabe e a memorizar informações sobre as atividades realizadas.

No Quadro 13 encontram-se as falas das professoras que indicam suas ações relacionadas à categoria manejo do tempo e as subcategorias encontradas em suas respostas de acordo com o roteiro da entrevista (ANEXO C):

Quadro 13 – Subcategorias do Manejo do Tempo

Habilidade	Conteúdo	Falas ilustrativas
Organização	a) A professora combinava um tempo para que o aluno fizesse a atividade. b) A professora estabelece uma rotina com a criança com TEA. c) A professora aproveitava uma característica do aluno para estimular sua organização para finalizar a atividade.	a) "Ele tinha um tempo, - *Ó você tem 10 minutos para fazer esse…*; ele funcionava bem com isso, um tempo determinado. É... você... a mãe dele até trouxe, né, a mãe dele é muito parceira, é... uma ampulheta para eu pôr o tempo para ele fazer" b) "a gente coloca o que nós vamos fazer em cada horário" b) "Primeiro a gente vai fazer atividade, depois a gente vai ao banheiro, lavar as mãos, depois a gente vai lanchar" c) "e ele tinha uma coisa muito forte com relógio, né... com a hora marcada... Então, é... - *Ó, você tem dois minutos pra terminar essa atividade... Olha lá no relógio, né... então, olha lá no relógio... eu ficava muito nessa... Ó, tá acabando seu tempo, vamo lá, você consegue*"

(Fonte: elaborado pela autora)

Através da estratégia de manejo do tempo, as docentes estimularam os alunos com TEA a se organizarem para realizar as atividades dentro de um determinado tempo, estimulando assim a habilidade de planejamento para o cumprimento da tarefa.

5. DISCUSSÃO

Segundo Bruner (2006), o desenvolvimento intelectual é a capacidade do homem adquirir, manter e transformar o conhecimento em seu próprio benefício e este processo depende de uma interação sistemática entre o tutor e o aprendiz: “o tutor está preparado com um leque amplo de técnicas previamente inventadas que ele ensina às crianças” (p. 19). Mas nem sempre, as mesmas técnicas irão funcionar com todos os alunos, pois nem sempre eles possuem o mesmo ritmo de aprendizagem. Particularmente quando pensamos em crianças cujo processo de desenvolvimento típico sofreu prejuízos relacionados a algum tipo de transtorno, como é o caso do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), as técnicas de ensino devem ser repensadas.

Desta maneira, o trabalho com crianças com TEA requer do docente conhecimentos sobre as características do TEA, como os déficits na comunicação e interação social em múltiplos contextos e os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Além dos conhecimentos sobre o transtorno, é necessário que o docente saiba trabalhar com crianças que requerem esse olhar diferenciado. Desta maneira, suas práticas pedagógicas devem ser pensadas de forma a proporcionar a estes alunos condições de estimular a aprendizagem.

Dentro do espectro autista, existem diferentes grupos de manifestações do transtorno, envolvendo diferentes capacidades. Considerando a habilidade de comunicação, há aquelas que não se comunicam, as que comunicam apenas necessidades físicas, as que respondem à aproximação até aquelas que apresentam uma comunicação espontânea e repetitiva. As crianças com TEA podem não falar, apresentar ecolalia, usar incorretamente pronomes, preposições, estrutura de frases, ou mesmo realizar interpretações literais e utilizar frases gramaticais repetitivas. Todas estas formas de manifestação compõem um *continuum* (Quadro 1). Concordando com esse espectro, algumas professoras entrevistadas comentaram que seus alunos com TEA eram capazes de se comunicar, conversando sobre diferentes assuntos, enquanto outras docentes relataram ausência de fala da criança, que foi se desenvolvendo ao longo dos anos escolares.

Segundo Bruner, (2006), a forma como uma criança conhece o mundo, internalizando as experiências vividas, é realizada pelo ser humano através da representação. Existem três formas de representar o mundo, seja por meio da ação que nos leva a conhecer algo, seja por meio de imagens ou através da linguagem. A criança desde muito pequena já realiza este processo, com o primeiro dos tipos de representação, a enativa que é a que se dá pela ação. Sucessivamente vai adquirindo domínio sobre esta e desenvolvendo a representação icônica, que é aquela realizada através de imagens. Desenvolvendo a linguagem, ela também adquire habilidade para desenvolver a representação simbólica e aos poucos domina os três tipos. Crianças com TEA podem sofrer atraso ou ausência de aquisição da linguagem, que no desenvolvimento típico ocorre nos primeiros anos de vida. Há casos em que a criança pode apresentar regressão no desenvolvimento da linguagem entre 12 e 24 meses de idade.

A partir da teoria de Bruner sobre o desenvolvimento intelectual do ser humano, verifica-se que a maioria das docentes entrevistadas observaram domínio dos três tipos de representação: enativa, icônica e simbólica, pelos seus alunos com TEA entre seis e nove anos de idade. O último tipo, a simbólica, não foi observada por todas elas em seus alunos com TEA. Considerando o *continuum autístico*, bem como as intervenções multidisciplinares experienciadas pelos indivíduos com TEA em sua infância, essa capacidade de dominar a representação simbólica não é desenvolvida de forma uniforme por todos os autistas, até mesmo porque, o desenvolvimento da linguagem destes indivíduos é comprometido em menor ou maior grau.

No entanto, consideramos que a percepção sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças com TEA pelas professoras foi positiva, uma vez que a maioria delas conseguiu identificar o domínio dos três tipos de representação pelo seu aluno com TEA. De acordo com a teoria de desenvolvimento cognitivo de Bruner (1984), que ele chamou de crescimento intelectual, a criança em desenvolvimento típico aprende as regras da sintaxe de sua língua entre 2 e 5 anos de idade, ampliando seus conhecimentos sobre a linguagem do grupo social em que está inserida. Alguns alunos com TEA, entre 6 e 9 anos de idade, demonstraram para as professoras entrevistadas conhecimento desses aspectos da linguagem, tanto semântico quanto sintático, e por sua vez, estas professoras perceberam este domínio sobre a representação simbólica, como no caso da ENT2: *“se eu falasse na*

oralidade pra ele, se eu conversasse com ele, né... ou mesmo trouxesse algum assunto interessante pra sala, ele conseguia conversar sobre aquele assunto".

Segundo Bruner (1984), a representação simbólica é a mais "misteriosa" dos três tipos de representação, pois parece que o indivíduo dispõe de um componente inato relacionado ao despertar do componente sintático. A criança expressa falas que são apropriadas para as situações muito antes de utilizar vocabulário e estrutura de frases de uma forma linguisticamente correta. E, na medida que ela avança na direção de dominar a sintaxe, ela continua traduzindo a forma de representação a outro modo diferente, entre como se faz, como se diz e que aparência tem algo. Analisando as falas das docentes entrevistadas, percebe-se que há alunos com TEA em sala de aula que conseguem realizar essa tarefa, tanto quanto alunos que seguem o desenvolvimento típico.

As professoras trabalharam com seus alunos com TEA a capacidade de representar o mundo considerando o desenvolvimento de diferentes temáticas: oralidade, comportamentos adequados em sala de aula, estímulos para leitura, organização, adaptação, estímulo para escrita, compreensão, aprendizado de respostas e as habilidades que os alunos já traziam, como a musical, por exemplo, no caso da ENT5: *"cê vê que eles já começam a batucar, [...] e aí, você consegue ir linkando música, letra de música com língua portuguesa... vai trabalhando matemática com um pouco da sonoridade da melodia".* Assim, diferentes conteúdos foram trabalhados em sala de aula e a criança com TEA teve a oportunidade de experienciar esses assuntos, ampliando seu repertório para diferentes formas de representação. Por sua vez, as professoras também trabalharam estimulando esses domínios sobre os três tipos de representação, seja mostrando como fazer a leitura, através da enativa: *"eu às vezes trazia... eu para frente para fazer a leitura junto comigo. Pra segurar o livro, pra virar a página."* (ENT1); apresentando materiais que ele pudesse observar e manipular, através da representação icônica: "*ele tinha muita facilidade com material dourado... muita mesmo... ele pegava assim... então eu sempre ia com o prático"* (ENT4) ou solicitando ao aluno a verbalização do que ele aprendeu, através da representação simbólica: "*eu sempre procurei retomar com ele aquilo que a gente já tinha feito, pra que ele pudesse trazer coisas novas... pra que ele pudesse... é... ampliar esse conhecimento*" (ENT9).

Na visão de Bruner (2006), o processo de desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado à cultura em que o indivíduo está inserido e, como

mediadores da aprendizagem, os professores passam a ser modelos para os alunos, como descrito pela ENT4: "*ele gostava muito de me imitar... ele fazia igualzinho o jeito que eu fazia... ele pegava o livro e falava assim: Crianças, hoje eu vou contar esta história pra vocês! Aí as crianças caia na risada, e eles gostavam*". Desta maneira, a forma de representar o mundo também é influenciada pela cultura em que o indivíduo está inserido e todos aqueles que fazem parte do cotidiano da criança, incluindo o docente, têm o papel de mediar este processo, o que foi observado em uma das falas da professora ENT3:

> *"Ele inventava umas histórias, e ele adorava escutar história... então ele... ele sabia histórias de deuses indianos, de deuses japoneses, e... é, chineses... essas coisas, essas culturas mais diferentes, ele sabia muito... então, ele contava histórias... ele contava história dos deuses... e aí ele ia entrando na questão dos animais... dos humanos... do planeta terra".*

Considerando o desenvolvimento cognitivo no âmbito da neurociência, as funções executivas formam um conjunto de processos cognitivos que permitem ao indivíduo planejar, direcionar seu comportamento para o alcance de metas e regulá-lo frente às demandas do ambiente, bem como resolver conflitos (SEABRA, *et al*, 2014; MALLOY-DINIZ, *et al*, 2014). As principais funções executivas são: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade, que dão suporte às outras funções. Crianças com TEA apresentam disfunções executivas como dificuldades em inibir comportamentos, tendência a comportamentos perseverativos, déficits em atenção compartilhada, déficits em memória de trabalho.

Na sala de aula, os alunos com TEA, de uma forma geral, apresentaram dificuldades para inibir comportamentos inadequados, desde aqueles evitáveis como expresso pela docente ENT5: *"mesmo esse meu J de hoje em dia, qualquer coisa desestabiliza, e ele dá uma puladinha, daí depois ele consegue voltar, mas primeiro ele dá a puladinha, né... mais... é... ele sai correndo pulando…"* como comportamentos mais difíceis de lidar em sala de aula, como comentaram as docentes ENT1: *"então ele teve várias crises na outra sala de.... jogar as coisas no chão, de derrubar o armário"*; e ENT8: *"ele ficava cinco minutinhos na sala e já fugia da sala... aí, depois disso, quando você conseguia resgatar, ele tirava a roupa... ele pegava os brinquedos dos amigos... ele batia nos amigos".*

Também podem apresentar inflexibilidade, como no exemplo da professora ENT2: *"ele só aceitava sentar comigo e fazer atividade comigo"*; déficits em atenção

compartilhada: *“muitas vezes, ela, se ela não está brincando com alguém, ela tá brincando no canto dela... então a sala pode cair em cima dela, que ela continua lá, brincando com o brinquedo dela”* (ENT2) ou mesmo uma sobrecarga da memória de trabalho: *“não pode ser coisa muito demorada, que eles não tem tanta concentração, eles não conseguem ficar muito tempo parado numa atividade... eles assimilam sim, mas tem que ser tudo atividades muito rápidas, sabe…”* (ENT10).

Algumas atividades pedagógicas trabalhadas pelas professoras com os alunos com TEA em sala de aula, além de estimularem o domínio sobre os três tipos de representação, são coerentes com os procedimentos destacados por Pureza *et al.*, (2016), em seu treinamento para capacitação de professores sobre estimulação de funções executivas: instrução, uso de referências externas, incentivo à verbalização do que deve ser feito na tarefa, manejo do tempo.

Através da instrução das atividades, as professoras conseguiram trabalhar habilidades como reflexão: *“eu sempre pergunto isso pra ele... e aí eu ofereço a minha ajuda: Você quer que eu te ajude... né... E aí eu vou tornar a explicar pra ele a forma que é para ele fazer”* (ENT2); o raciocínio, mesmo que seja ao seu próprio favor: *“Aí, eu falava assim, é: Eu escrevo a primeira linha e você escreve a debaixo... aí, ele falava assim: Ah, mas aquela palavra é muito grande, escreve você”* (ENT4); a autopercepção e a concentração: *“daí você vai dando esses feedbacks, do quanto que ele tá conseguindo: Ó, cê tá conseguindo, tá vendo?... [...] você vai dando, ele vai, também conseguindo ficar mais naquilo*” (ENT5); a oralidade e até mesmo as relações sociais:

> *“então, eu pedia pra ela distribuir as folhinhas... eu pedia pra distribuir os lápis... então, às vezes, quando era uma letrinha assim... coisas rápidas... também... falava: Olha, o D. ajuda a amiguinha... que letrinha que é aquela, vai lá falar pra amiguinha... e aí, ela ia falar pra amiguinha quais letrinhas eram”* (ENT8).

Desta maneira, as crianças foram estimuladas a utilizar sua memória de trabalho para raciocinar em seu benefício: *“a palavra é muito grande, escreve você”* e refletir sobre sua aprendizagem, oferecendo-lhe ajuda, bem como, através da instrução, a se relacionar com sua colega de classe: *“ajuda a amiguinha”*, o que envolve a flexibilidade para mudar de atividade (parar o que está fazendo e ajudar uma outra pessoa).

Atividades envolvendo o uso de referências externas realizadas pelas professoras entrevistadas envolveram o estímulo a compreender a rotina: *"tal hora vai ser a hora da leitura então ele tinha o desenho lá que aquela hora é a hora da leitura"* (ENT1); e estimular a concentração: *"as pecinhas do monta-monta também... e é aonde eles conseguem se concentrar bem mais, do que estando com uma apostila, o lápis e a borracha"* (ENT7). Verifica-se no primeiro exemplo, através do desenho, que o aluno resgata da memória de longo prazo o que já vivenciou sobre a hora da leitura na escola, processando a informação para compreensão daquele momento. Já no segundo exemplo, com os materiais concretos, a professora consegue estimular os processos atencionais para a atividade, bem como o controle inibitório para que a criança não desvie do foco.

No caso da verbalização pela criança de tudo o que deve ser feito, a professora estimula o aluno a internalizar os passos para o desenvolvimento da atividade, o que envolve a memória de trabalho, bem como o planejamento, como no exemplo: *"Então, eu sempre me dirijo a ele assim... é... perguntando: O que é para você fazer?"* (ENT2).

Já o manejo do tempo estimula o foco na atividade, bem como o planejamento para sua realização. As professoras entrevistadas utilizavam desenhos, relógios, fotos para que a criança pudesse se situar na rotina, além de estimular o foco na atividade para conclusão dentro do prazo, como no exemplo da professora ENT9: *"e ele tinha uma coisa muito forte com relógio, né... com a hora marcada... Então, é... Ó, você tem dois minutos pra terminar essa atividade... Olha lá no relógio, né... então, olha lá no relógio"*.

Assim, mesmo sem ser abordado explicitamente o trabalho com as funções executivas nas entrevistas com estas professoras, verifica-se em seus relatos que elas já promovem de alguma forma a estimulação destas funções. Um treinamento direcionado para este fim iria ampliar ainda mais o repertório das docentes para o trabalho com estes alunos, estimulando as funções executivas.

Considerando as atividades pedagógicas realizadas com os alunos com TEA em sala de aula levantadas na literatura, verifica-se que são semelhantes às relatadas pelas professoras entrevistadas, como o uso de materiais concretos: massa de modelar, jogos, livros, etc; uso de quadro indicando a rotina; uso do relógio; de recursos visuais ou mesmo a aplicação de estratégias do Desenho

Universal da Aprendizagem, como o manejo comportamental, o uso de recursos pedagógicos e estimulação à comunicação verbal e não-verbal.

Os dados deste estudo também trouxeram uma questão importante: as professoras entrevistadas foram categóricas em afirmar que para a realização de um trabalho eficaz com os alunos com TEA são necessários: a aceitação da família quanto ao transtorno, bem como o apoio de uma equipe multidisciplinar, que ajude a criança com TEA a desenvolver seu repertório emocional e comportamental. A presença de um assistente na sala de aula também favorece este trabalho, uma vez que, até o momento em que a criança com TEA consiga se adaptar ao ambiente escolar, ela precisa de alguém próximo a ela, que conquiste sua confiança e lhe transmita segurança, em um ambiente com regras específicas e com grande número de pessoas, o que muitas vezes gera desconfortos ao aluno com TEA, como o alvoroço dos estudantes no ambiente escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo caracterizar a percepção do professor sobre o estímulo das funções executivas das crianças com TEA em sala de aula, através da descrição de como o professor entende ser o desenvolvimento cognitivo de seus alunos com TEA e da identificação de ações que estimulam as funções executivas já realizadas pelos docentes.

De uma forma geral, dentro da perspectiva de Bruner sobre o desenvolvimento cognitivo, as professoras entendem que a criança com TEA possui domínio sobre os três tipos de representações, a enativa, a icônica e a simbólica, ainda que esta última, não tenha sido plenamente verificada em todos os seus alunos com TEA, o que parece estar associado a falhas no desenvolvimento da linguagem dessas crianças.

Quanto ao estímulo das funções executivas em sala de aula, foram identificadas ações semelhantes às que encontramos na literatura, como o uso de materiais visuais, utilização de recursos para manejo do tempo, manejo comportamental e estimulação da linguagem verbal e não-verbal. Desta forma, tanto na literatura quanto na própria pesquisa, identificamos ações que estão alinhadas com importantes estratégias de desenvolvimento executivo que devem ser realizadas de forma sistemática na rotina escolar: a instrução, a verbalização pela criança do que fazer nas atividades, o uso de referências externas e o manejo do tempo. Estas estratégias são fundamentais para estimular a capacidade da criança de perceber, avaliar e monitorar pensamentos e comportamentos, bem como a capacidade de inibir impulsos que levam a comportamentos inadequados na sala de aula (PUREZA *et al*., 2016).

Apesar de não ter sido abordado o conceito de funções executivas durante as entrevistas, as docentes relataram em suas práticas ações que estão relacionadas com as estratégias de estímulo ao funcionamento executivo dos alunos com TEA, bem como em suas falas estão presentes suas percepções quanto a forma que as crianças internalizam um “modelo de mundo” através dos três tipos de representações que realizam (BRUNER, 2006), o que foi bastante positivo e atendeu aos objetivos desta pesquisa.

Tendo em vista a limitação da amostra, as diferenças encontradas quanto às percepções das professoras sobre os três modos de representação dos alunos com

TEA poderiam ser alvo de uma investigação futura, uma vez que foi identificado neste estudo que as professoras da rede pública conseguiram desenvolver mais a percepção sobre as representações dos alunos com TEA em relação àquelas das escolas privadas, sendo que nas situadas em zonas da periferia essa identificação foi menor do que a encontrada em escolas de elite.

Outras questões que também poderiam ser alvo de investigações futuras são:

- Diferenças no trabalho dos professores envolvendo estimulação das funções executivas em escolas públicas e privadas;
- Capacitação de professores em ações que estimulem as funções executivas de crianças com TEA, bem como a avaliação da implementação dessas ações em sala de aula do ponto de vista do professor, tanto com relação ao funcionamento executivo do aluno, quanto com relação à satisfação/insatisfação docente quanto a estes resultados.

Os Transtornos do Espectro Autista são uma realidade nas salas de aula brasileiras e assim, quanto maior a bagagem de conhecimentos que o docente dispuser sobre o funcionamento dessas crianças, bem como a variabilidade de recursos pedagógicos para estimular os seus pontos fortes, melhores serão os resultados tanto para os alunos quanto para a qualidade de vida no trabalho dos professores.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno - DSM-5** [Recurso eletrônico]. Tradução Maria Inês Correa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APORTA, A.P.; LACERDA, C.B.F. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial.** V. 24, n.1, p. 45-58, mar.2018.

ARMONIA, A. C.. **A correlação entre o perfil comunicativo e as inabilidades de adaptação de sujeitos com transtornos**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

ASSUMPÇÃO JR., F.B. O diagnóstico descritivo nos Transtornos do Espectro Autístico. In: NUNES, L.R.O.P.; SUPLINO, M.; WALTER, C.C.F. (orgs.). **Ensaios Sobre Autismo e Deficiência Múltipla**. Marília: M&M, p. 11-18, 2013.

ASSUMPÇAO JR., ADAMO, S. Percepção olfativa e autismo infantil. In: ASSUMPÇAO JR., KUCZYNSKI, E. (orgs). **Autismo infantil:** novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, p. 137-150, 2015.

ASSUMPÇAO JR., KUCZYNSKI, E. Reconhecimento Facial e Prosopagnosia. In: ASSUMPÇAO JR., KUCZYNSKI, E. (orgs). **Autismo infantil:** novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, p. 123-136, 2015.

BARBERINI, K.Y.. A Escolarização do Autista no Ensino Regular e as Práticas Pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 46-55, 30 jun. 2016. GN1 Genesis Network. http://dx.doi.org/10.22310/1809-4139/cpdd.v16n1p46-55.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 04 set. 2018.

BRUNER J. S.. **Acción, Pensamiento y Lenguaje**. Madrid: Alianza, 1984.

BRUNER J. S.. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BRUNER, J. S.. **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: Ph Editora, 2006.

BUTERA, G.; HAYWOOD, H.C. Cognitive education of young children with autismo: an application of bright start. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G.B. (orgs). **Learning and cognition in Autism.** New York: Plenum Press, p. 269-292, 1995.

CAMARGO *et al*. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. Belo Horizonte: **Educação em Revista**; v. 36, 2020.

CAMARGOS, JR., W. **Psicopatologia fenomenológica:** descritiva do transtorno do espectro do autismo / autismo infantil. Belo Horizonte: Artesã, 2018.

CARREIRO, L.R.R. *et al*. Funções executivas e transtornos do desenvolvimento. In: SEABRA A.G. *et al*. (orgs). **Inteligência e funções executivas:** avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica. São Paulo: Memnon, p. 113-140, 2014.

DIAMOND, A. Executive Functions. **Annu Rev Psychol.** V. 64, p. 135-168, 2013.

FARIA, K.T.; TEIXEIRA, M.C.T.V.; CARREIRO, L.R.R.; AMOROSO, V.; PAULA, C.S.. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**. V. 31, nº 61, p. 353-370, abri./jun. 2018.

FARIAS, I.M; MARANHÃO, R.V.A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial.** V. 14, n.3, p. 365-384, dez.2008.

FLEIRA, R.C.; ALI, S.H.A. Ensinando seus pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática. V.33, n.64. p.811-831, ago.2019.

GREEN, L.A.; FEIN, D.; JOY, S. WATERHOUSE, L. Cognitive functioning in autismo: an overview. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G.B. (orgs). **Learning and cognition in Autism.** New York: Plenum Press, p. 13-32, 1995.

KENWORTHY, L. *et al*. Randomized controlled effectiveness trial of executive function intervention for children on the autism spectrum. **Journal of Child Psychology and Psychiatry.** V. 55, n. 4, p. 374-383, 2014.

KOUKLARI, E.C.; TSERMENTSELI, S.; MONKS, C.P. Hot and cool executive function in children and adolescents with autism spectrum disorder: Cross-sectional developmental trajectories. **Child Neuropsychology.** V. 24, n. 8, p. 1088-1114, 2018.

KOUKLARI, E.C.; TSERMENTSELI, S.; MONKS, C.P. Developmental trends of hot and cool executive function in school aged children with and without autism spectrum disorder: links with theory of mind. **Journal of Developmental and Psychopathology.** V. 31, n. 2, p. 541-556, may.2019.

LAMPREIA, C. A capacitação de educadores para a vigilância de sinais precoces de Autismo. In: NUNES, L.R.O.P.; SUPLINO, M.; WALTER, C.C.F. (orgs.). **Ensaios Sobre Autismo e Deficiência Múltipla**. Marília: M&M, p. 33-44, 2013.

MALLOY-DINIZ, L.F. *et al*. Neuropsicologia das funções executivas e da atenção. In: FUENTES, D. *et al*. (orgs). **Neuropsicologia:** teoria e prática. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 115-138, 2014.

MECCA, T.P.; DIAS, N.M. Cognição social no Transtorno do Espectro Autista. In: BOSA, C.A.; TEIXEIRA, M.C.T.V. (orgs.). **Autismo:** avaliação psicológica e neuropsicológica. São Paulo: Hogrefe, 2017.

MELTZER, L.; KRISHNAN, K.. Executive Function Difficulties and Learning Disabilities: Understandings and Misunderstandings. In: MELTZER, L.. Executive Function in Education: from theory to practice. New York: THE GUILFORD PRESS, 2007, p. 77-105.

MENDOZA, M. Cognição social e autismo. In: ASSUMPÇAO JR., KUCZYNSKI, E. (orgs). **Autismo infantil:** novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, p. 221-232, 2015.

MUSKAT, M. *et al*. Neuropsicologia do autismo. In: FUENTES, D. *et al*. (orgs). **Neuropsicologia:** teoria e prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 183-192, 2014.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. **Psicologia da aprendizagem:** processos, teorias e contextos. Brasília: Líber Livro, 2009.

OERLEMANS, A.M.; DROSTE, K.; VAN STEIJN, D.J.; SONNEVILLE, L.M.J.; BUITELAAR, J.K.; ROMMELSE, N.N.J.. Co-segregation of social cognition, executive function and local processing style in children with ASD, their siblings and normal controls. **J. Autism Dev Disord**. V. 43, p. 2764-2778, 2013.

O'HEARN, K.; ASATO, M.; ORDAZ, S.; LUNA, B. Neurodevelopment and executive function in autism. **Development and Psychopathology**. V. 20, p. 1103-1132, 2008.

SCHMIDT, C.; NUNES, D.R.P.; PEREIRA, D.M.; OLIVEIRA, V.F.; NUERNBERG, A.H.; KUBASHI, C.. Inclusão escolar e autism: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia:** Teoria e Prática. V. 18, nº 1, p. 222-235, São Paulo, SP, jan.-abr. 2016.

PADOVANI, C.R. Perfil neuropsicológico do autismo. In: ASSUMPÇÃO JR. F. B.; KUCZYNSKY, E. (orgs). **Autismo infantil:** novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, p. 107-122, 2014.

PELICANO, E.; *et al*. Executive function predicts school readiness in autistic and typical preschool children. **Cognitive Development.** V. 43, p. 1-13, 2017.

PIMENTEL, A.G.L.; FERNANDES, F.D.M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology – Communication Research.** V. 19, n.2, p. 171-178, abr.2014.

PUREZA, J.R.; GONÇALVES, H.A.; PEREIRA, N.; FONSECA, R.P.. Estrutura e dinâmica do CENA. In: PUREZA, J.R.; FONSECA, R.P. (orgs). **CENA:** Programa de Capacitação de Educadores sobre Neuropsicologia da Aprendizagem com Ênfase em Funções Executivas e Atenção. Ribeirão Preto: Book Toy, p. 42-73, 2016.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. Educação Especial: História, Etiologia, Conceitos e Legislação Vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

ROSELLÓ-MIRANDA, B.; BERENGUER-FORNER, C.; MIRANDA-CASAS, A. Conducta adaptativa y aprendizaje en niños con transtornos del neurodesarollo (transtornos del espectro autista y transtorno por déficit de atención / hiperactividad). Efectos del funcionamento ejecutivo. **Rev. Neurol.** V.66, supl.1, p. S127-S132, 2018.

SCHOPLER, E.; MESIBOV, G.B. Introduction to learning and cognition in Autism. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G.B. (orgs). **Learning and cognition in Autism.** New York: Plenum Press, p. 3-12, 1995.

SEABRA A.G., *et al*. Modelos de funções executivas. In: SEABRA A.G., *et al*. (orgs) **Inteligência e funções executivas**: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica. São Paulo: Memnon, p. 39-50, 2014.

SEABRA A.G., *et al*. Funções executivas e desempenho escolar. In: SEABRA A.G., *et al*. (orgs) **Inteligência e funções executivas**: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica. São Paulo: Memnon, p. 171-182, 2014.

SEABRA, A.G.; BOSA, C.A.; DIAS, N.M. Funções executivas: definição do construto, principais alterações no Transtorno do Expectro Autista e instrumentos de avaliação no contexto nacional. In: BOSA, C.A; TEIXEIRA, M.C.T.V. (orgs). **Autismo**: avaliação psicológica e neuropsicológica. São Paulo: Hogrefe, p. 179-204, 2017.

SILVA DA LUZ, M.H.; GOMES, C.A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación.** V. 26, n.50, p. 123-142, mar.2017.

TARELHO, L.G. Percepção dolorosa e autismo infantil. In: ASSUMPÇAO JR., KUCZYNSKI, E. (orgs). **Autismo infantil:** novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, p. 151-168, 2015.

TEIXEIRA, M.C.T.V; MECCA, T.P.; SILVA, N.A. Funcionamento adaptativo do Transtorno do Espectro Autista: conceito e formas de avaliação. In: BOSA, C.A.; TEIXEIRA, M.C.T.V. (orgs). **Autismo:** avaliação psicológica e neuropsicológica. São Paulo: Hogrefe, p. 135-150, 2017.

TEIXEIRA, M.C.T.V.; CARREIRO, L.R.R.; CANTIERE, C.N.; BARALDI, G.S. Perfil cognitivo e comportamental do Transtorno do Espectro Autista. In: BOSA, C.A.; TEIXEIRA, M.C.T.V. (orgs). **Autismo:** avaliação psicológica e neuropsicológica. São Paulo: Hogrefe, p. 30-41, 2017.

TOGASHI, C.M.; WALTER, C.C.F. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial.** V. 22, n. 3, p.351-366, set.2016.

VOGAN, V.M. *et al*. Functional changes during visuo-spatial working memory in autism spectrum disorder: 2-year longitudinal functional magnetic resonance imaging study. **Autism.** V. 23, n. 3, p. 639-652, 2019.

ANEXOS

ANEXO A - Aprovação do CEP IPUSP

USP- INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Como seria trabalhar funções executivas de alunos autistas em sala de aula? O que pensam os professores

Pesquisador: Eliane de Negreiros Figueiredo Fernandes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29907420.0.0000.5561

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.152.376

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto enviado a este CEPH e aprovado anteriormente (CAAE nº 29907420.0.0000.5561, Parecer Consubstanciado nº 3.968.621 de 13/04/2020): "A percepção do professor sobre comportamentos de alunos autistas que podem favorecer sua aprendizagem", sob orientação da Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Leme. O projeto modificado., em função da pandemia e do distanciamento social, tem o titulo:"Como seria trabalhar funções executivas de alunos autistas em sala de aula? O que pensam os professores" Eles mantem a temática sobre as funções executivas e a aprendizagem de crianças autistas na escola regular, apresentam as adaptações no projeto buscando responder como seria trabalhar funções executivas de alunos autistas em sala de aula, na visão dos professores, tendo em vista que há, no contexto brasileiro, projetos como o PIAFEX, CENA e Heróis da Mente, que se voltam para a capacitação de professores para promoção de estímulos às funções executivas de alunos com desenvolvimento típico em sala de aula. Dessa forma, Professores de escola pública e particular serão convidados individualmente a participar do presente estudo, atestando sua concordância ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após fornecer seu consentimento, o professor participará de uma entrevista semi estruturada com a pesquisadora.

Considerando a situação pandêmica em que se encontra o Brasil e as incertezas quanto à retomada das atividades presenciais nas instituições escolares, as entrevistas poderão ocorrer presencialmente ou virtualmente, por meio de reunião via aplicativo Google Meet, Zoom ou outra

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco G - Sala 27
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-4182 **E-mail:** ceph.ip@usp.br

plataforma disponível. O termo de consentimento será disponibilizado aos professores através do aplicativo Google Forms

Objetivo da Pesquisa:

As autoras apontam como Objetivo Primário (ou geral): Caracterizar a percepção do professor sobre o estímulo das funções executivas de alunos autistas em sala de aula. E como objetivo secundário (ou específico): Objetivos específicos

Descrever como o professor entende ser o desenvolvimento cognitivo de seus alunos com TEA.e identificar ações para estimular as funções executivas de alunos com TEA na visão do professor

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos envolvem possíveis desconfortos ao responder às perguntas da pesquisadora durante a entrevista. Para evitar ou reduzir este desconforto a pesquisadora esclarecerá qualquer dúvida do(a) participante com relação às questões e o(a) deixará livre para decidir se quer responder ou não a qualquer uma das perguntas, bem como poderá providenciar atendimento apropriado no IPUSP.

Benefícios:

Este estudo poderá contribuir para melhor compreensão do olhar do professor sobre o desenvolvimento cognitivo de seu aluno autista, bem como sobre sua participação na estimulação das funções executivas deste aluno.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Professores de escola pública e particular serão convidados individualmente a participar do presente estudo, atestando sua concordância ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após fornecer seu consentimento, o professor participará de uma entrevista semi estruturada com a pesquisadora.

Considerando a situação pandêmica em que se encontra o Brasil e as incertezas quanto à retomada das atividades presenciais nas instituições escolares, as entrevistas poderão ocorrer presencialmente ou virtualmente, através de reunião via aplicativo Google Meet, Zoom ou outra plataforma disponível. O termo de consentimento será disponibilizado aos professores através do aplicativo Google Forms.

A entrevista será gravada pela pesquisadora com o consentimento do(a) entrevistado(a) e

posteriormente transcrita integralmente. As respostas serão analisadas conforme o Método de Análise de Conteúdo de Bardin (BARDIN, 2016).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE apresentado está completo e bem feito e adaptado para ser feito online. Tem todos os aspectos necessários.

Recomendações:

Não há recomendações, uma vez que as adaptações são justificadas e bem feitas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está 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_1574328_E1.pdf	10/06/2020 16:47:18		Aceito
Outros	Justificativa_de_alteracoes_no_projeto.pdf	10/06/2020 16:38:12	Eliane de Negreiros Figueiredo Fernandes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_pesquisador_1.pdf	10/06/2020 16:37:42	Eliane de Negreiros Figueiredo Fernandes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Justificativa_de_ausencia_da_carta_de_anuencia_e_declaracao_de_.pdf	10/06/2020 16:37:07	Eliane de Negreiros Figueiredo Fernandes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor_versao_3_de_09jun2020.pdf	10/06/2020 16:36:43	Eliane de Negreiros Figueiredo Fernandes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_adaptado_versao_final.pdf	10/06/2020 16:36:27	Eliane de Negreiros Figueiredo Fernandes	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	10/06/2020 16:35:19	Eliane de Negreiros Figueiredo Fernandes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO PAULO, 13 de Julho de 2020

Assinado por:
Jose de Oliveira Siqueira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco G - Sala 27
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-4182 **E-mail:** ceph.ip@usp.br

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Versão 3 de 09/06/2020

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre alunos com autismo que frequentam o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental I) em escola regular.

O objetivo deste estudo é caracterizar o que pensam os professores sobre o estímulo às habilidades de flexibilização, memória e controle inibitório de alunos com transtorno do espectro autista em sala de aula regular. Este entendimento poderá contribuir para melhor conhecimento do olhar do professor sobre seu aluno autista, beneficiando professores e alunos.

Após aceitar fazer parte desta pesquisa fornecendo seu aceite através deste termo de consentimento disponibilizado via formulário eletrônico (Google Forms) você participará de uma entrevista virtual com a pesquisadora através do Google Meet ou outra plataforma acessível, evitando-se o encontro presencial devido à atual pandemia. Esta entrevista será gravada e após transcrição, apagada, mantendo preservada sua identificação.

Os riscos apresentam-se como possíveis desconfortos ao responder às perguntas da pesquisadora, as quais envolvem atividades na sala de aula com alunos autistas. Para evitar ou reduzir este desconforto, a pesquisadora esclarecerá qualquer dúvida que você tenha com relação às questões e o(a) deixará livre para decidir se quer responder ou não a qualquer uma das perguntas, bem como poderá providenciar atendimento apropriado no IPUSP. A publicação dos resultados terá finalidade acadêmica, mantendo a privacidade e a confidencialidade quanto a identificação e as informações pessoais dos participantes.

Não haverá custos nem vantagens financeiras para os participantes do estudo e despesa ou eventuais danos decorrentes desta pesquisa serão ressarcidos ou indenizados nos termos da lei. Você tem total liberdade para participar ou não do estudo, ou mesmo retirar o seu consentimento a qualquer momento. A sua participação é voluntária.

Você receberá uma cópia deste formulário de termo de consentimento em seu e-mail. Para esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora Eliane de Negreiros Figueiredo Fernandes, através do e-mail: eliane.figueiredo@usp.br, telefone: (11) 3091-4356 e endereço: Av. Professor Mello Moraes, 1721, Bloco B, Cidade Universitária – São Paulo/SP.

Para esclarecimento de questões éticas, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP, situado na Av. Professor Mello Moraes, 1721, Bloco G, 2º andar, sala 27 – Cidade Universitária – São Paulo/SP, telefone: (011) 3091-4182, e-mail: ceph.ip@usp.br. O atendimento é de segunda a sexta-feira, das 8:45 às 14:45 horas. Enquanto perdurar a quarentena devido à atual pandemia, o contato com a pesquisadora e com o comitê de ética em pesquisa deverá ser realizado por e-mail.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Nome completo: *

Sua resposta

Você aceita participar deste estudo? *

- ◯ Sim, aceito participar.
- ◯ Não, não aceito participar

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

reCAPTCHA
PrivacidadeTermos

Este formulário foi criado em Universidade de São Paulo. Denunciar abuso

Google Formulários

ANEXO C - Roteiro das Entrevistas

1. Para você, o que é desenvolvimento psicológico?
2. Na sua visão, como o aluno autista se desenvolve? Explique como ao seu ver, ocorre esse processo.
3. Considerando os alunos autistas para os quais você leciona ou já lecionou, quais são os pontos fortes que eles apresentaram que poderiam ser estimulados em sala de aula?
4. E quais seriam os pontos fracos destes alunos que precisam de atenção do professor?
5. Caso o aluno autista use estratégias ineficazes para a resolução de uma tarefa, como você poderia incentivá-lo a utilizar outras estratégias?
6. O que você faria para estimular o seu aluno autista a manter o foco em uma atividade?
7. Como você faria para que a criança autista se lembrasse desta atividade posteriormente?
8. Para você, qual seria o impacto destas ações (estímulo a mudança de estratégias, memória e atenção) em crianças autistas que estão no ciclo de alfabetização?
9. Considerando que estas mesmas ações seriam realizadas com todos os alunos de sua sala, qual seria o seu impacto sobre crianças com desenvolvimento típico?

ANEXO D - Entrevista 1

Pesquisadora: Qual que é a sua idade?

Entrevistada: 48.

Pesquisadora: Quantos anos de magistério você tem?

Entrevistada: Seis.

Pesquisadora: E aí você tem seis anos de formação também, né?

Entrevistada: Isso.

Pesquisadora: Você se formou quando?

Entrevistada: É... final de 2014, né?

Pesquisadora: Tá certo. Você tem pós-graduação, que você tinha falado...

Entrevistada: Tenho alfabetização e letramento.

Pesquisadora: Alfabetização e letramento. Você lembra quando você concluiu?

Entrevistada: Não lembro, mas... foi acho no segundo para o terceiro ano de quando eu comecei dar aula. Eu peguei a sala de alfabetização aí eu senti falta.

Pesquisadora: Ah tá, então deve ter sido lá para 2016, né?

Entrevistada: ...

Pesquisadora: Vou colocar aqui aproximadamente dois mil e dezesseis. E... tem mais algum outro curso, que você queira...?

Entrevistada: Não... oficial, não.

Pesquisadora: Ah... então tá joia.

Pesquisadora: Bom, então você atua no momento em escola pública... É... quantos anos você lecionou com crianças autistas?

Entrevistada: Eu tive um autista no primeiro ano, né, da... que eu entrei. Depois... é... tive um autista... em dois mil e... dezoito e 2019 tive outro autista... três diferentes.

Pesquisadora: Três diferentes... o último foi no ano passado, né?

Entrevistada: O último foi no ano passado que era o que me agredia, lembra?

Pesquisadora: Ah, lembro.

Entrevistada: E o J. foi 2018. Você tinha feito na... outra entrevista tinha sido a respeito do J.

Entrevistada: Que foi em 2018. Em 2019, eu tive o JV, lembra? JV, aquele que me batia... mas ele não tinha só autismo, tinha outras... é... diagnósticos, também...

Pesquisadora: Ah, então o último teve outros diagnósticos... Você sabe quais?

Entrevistada: Eu não lembro.... mas ele tinha... eram 3 CIDs, que eu não lembro agora, mas posso ver depois pra você.

Pesquisadora: Ah, sim, não, não. Não pelo CID, mas cê lembra assim, ah, se ele tinha algum tipo de transtorno?

Entrevistada: Ah, um era... um transtorno de... que ele... que foi gerado por um problema ao nascer, né... por falta de oxigênio e.... tinha um transtorno que era o que fazia com que ele agredisse. Mas não lembro o nome.

Pesquisadora: Ah, tá certo...

Entrevistada: E tinha o grau de autismo também

Pesquisadora: O grau de autismo dele era... qual grau? Você sabe?

Entrevistada: Não, mas ele não era... do espectro mais leve, né... era do espectro mais avançado. Não era Asperger. Ele não falava muito, né...

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Ele... tinha dificuldade de se relacionar

Pesquisadora: Entendi... ele foi o mais grave que você teve?

Entrevistada: De relacionamento, sim.

Pesquisadora: Tá certo... e... foi um autista por cada ano desses que você comentou né?

Entrevistada: É, um em cada ano.

Pesquisadora: E os outros autistas você sabe o grau, assim, se era leve, moderado?

Entrevistada: Então o V. é que foi o meu primeiro autista quando eu entrei, PV, ele.... quando ele entrou na escola ele não tinha laudo. Então foi eu que... acabei, é, encaminhando ele para avaliação, só que a avaliação dele só saiu depois que ele saiu da minha turma, né

Pesquisadora: Ah, entendi.

Entrevistada: Quando ele era meu aluno ele não tinha ainda avaliação médica. Ele tinha dificuldade, ele chorava para ficar na escola, ele.... tinha movimentos repetitivos, né... E aí depois que ele... Eu encaminhei... foi difícil convencer a mãe dele que ele tinha alguma coisa. e aí só depo... ele só recebeu o laudo de autismo quando ele já foi para o segundo ano, que já aí não era mais meu.

Pesquisadora: Ah, tá certo e...

Entrevistada: Então, eu não sei que grau ele tinha, mas eu acho que era Asperger também, apesar de ter a dificuldade da fala, ele evoluiu bastante, ele, quando ele entrou sem falar nada e quando ele saiu ele já falava bastante.

Pesquisadora: Entendi...

Entrevistada: É que ele é um do... o primeiro e o último que foi em 2019 foram crianças que não frequentou educação infantil.

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Então eles tinham bastante dificuldade porque eles não conheciam a rotina da sala de aula. Diferente do J, de 2018 porque ele é uma criança que tinha acompanhamento, né... ele... ele frequentou a educação infantil e ainda frequentava o grupo das associações das mães autistas lá na no pinel. Então ele tinha uma diferença de sala de aula mesmo, né, que os outros dois não tinham.

Pesquisadora: Uhum, entendi... mais desse último era muito diferente do anterior? Por que o primeiro foi o J, né? Que era mais tranquilo...

Entrevistada: Não, o J foi o segundo e o primeiro foi o PV

Pesquisadora: Ah, tá...

Entrevistada: E.... era... mais ou menos, não era agressivo, né... ele... ele não falava tinha dificuldade de ficar parado tinha movimentos repetitivos, mas ele não era agressivo e o último era agressivo. Então essa diferença dos dois. Do PV pro JV, que foram dois que não frequentou a escola infantil. O J ele.... frequentou a escola infantil, né... ele falava pouco, mas falava, diferente dos outros dois que não verbalizava.

Pesquisadora: Uhm, entendi...

Entrevistada: E aí, começou a verbalizar depois.

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: o PV que, por exemplo, que a mãe dele não aceitava, não entendia, tinha bastante dificuldade pra aceitar, entender, ela, ela chegou a sugerir para eu... que ela não levaria ele para escola, né... que se eu colocasse presença, ela deixaria ele em casa porque ele dava trabalho, ele não ficava quieto. E aí eu convenci que não que a escola era o lugar dele que ele tinha que aprender a conviver. Então um mês mais ou menos foi bem difícil, né... porque ele não... ele não conseguia ficar na sala, ele chorava, ele... gritava na janela aí e aos poucos ele foi acostumando. Aí ele começou... ele aprendeu, eu a reconhecer as letras do alfabeto, cores, ele gostava bastante de número e aí ele tinha alguns movimentos repetitivos

às vezes, ele cansava de ficar na sala e aí eu deixava ele nesses momentos. O J, não... ele tem, ele tinha um pouco de dificuldade às vezes de ficar na sala porque naqueles momentos que não quer.... o barulho incomoda um pouco, mas ele, ele se expressava, ele falava, ele reconhecia já bastante coisa, né... estava praticamente alfabetizado no primeiro ano, o J.

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: E ele... ele conseguia entender melhor as rotinas, né... Por exemplo se, o J, se você fizesse a plaquinha “não chorar sem motivo”, ele respeitava, porque ele já conhecia essa rotina, né... já os outros não eles tiveram que aprender isso no primeiro ano.

Pesquisadora: O.... seu primeiro aluno, PV, ele... ele conseguiu ser alfabetizado, também como o J?

Entrevistada: Conseguiu, não no primeiro. No primeiro, ele aprendeu algumas letras do alfabeto, aprendeu as cores e os números. Ele foi alfabetizado no... terceiro pro quarto ano, já com outros professores.

Pesquisadora: Tá certo, então... Então, é....

Entrevistada: Talvez por conta desse processo mesmo, né.... porque ele come... ele... no primeiro, ele teve que seguir a rotina da Educação Infantil vamos dizer assim: entender que a.... tem que tar na sala, as cores e foi tudo trabalhado com ele.

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Quando ele terminou o primeiro ano, a mãe dele, ela ficou impressionada, ela falou assim: nossa, que ele tinha mudado muito até em casa. Porque ele não verbalizava em casa também, né... ele gritava, se jogava, talvez porque ele não conseguisse, ele não conhecia, né... na escola ele aprendeu tudo isso.

Pesquisadora: Ah, legal. Considerando assim, é todo essa questão que você passou sobre seus alunos e tal, eu queria saber como que, para você o que que é o desenvolvimento psicológico de uma criança autista, como que ele acontece?

Entrevistada: Não faço ideia (pausa). Eu não faço ideia de como é o desenvolvimento psicológico mas.... eu acho que tudo influencia, assim o ambiente de atenção por exemplo dos colegas, né. Como ele lida com essas crianças como é a recepção dele pelos colegas pelo próprio educador eu acho que tudo isso influencia. É... até eu acho que o tom de voz, disposição de sala, cores, tudo isso eu acho que influencia, mas eu não sei.

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Eu acho que eu não tenho bagagem pra garantir que.... o desenvolvimento psicológico se dá dessa forma, não sei.

Pesquisadora: Entendi. É... considerando esses alunos autistas que você teve, né, para os quais você já lecionou, quais são os pontos que você considera como pontos fortes que eles tinham e... pontos fortes que poderiam ser estimulados em sala de aula?

Entrevistada: Ah, eu acho que.... como pontos fortes principal de todos os três e, a, todos têm a capacidade de aprender isso... é.... como eu posso dizer é é ponto chave porque as pessoas acham que eles não podem mas todos conseguem aprender, até o JV o que me batia no último ano que era bem agressivo ele aprendeu muito e aí ele vinha com uma... um pensamento da própria família que achava que ele não ia aprender e até o pessoal que avaliava ele o CRAS é... falou não ele tem que ficar na sala de aula para conviver que ele não ia aprender e eu acho que mais aprendeu vamos pensar em termos de conteúdo do que a própria convivência com os colegas que foi mais difícil por conta da agressividade, né, e a idade diferente que ele tinha dos alunos. Então eu acho que todos têm capacidade de aprender e.... acho que depende muito do grau de como se da a sala de aula é... por experiência mesmo, o próprio J, ele antes de ser meu aluno ele era aluno de uma outra sala, que não deu certo.

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Então ele teve várias crises na outra sala de.... jogar as coisas no chão, de derrubar o armário e quando ele foi pra minha sala ele teve um comportamento totalmente diferente, ele nunca é.... derrubou as coisas, derrubou o armário, né, ele crises às vezes era de choro mas ele nunca foi agressivo. Então acho que, tem várias, várias coisas acho que.... é o ambiente eu acho que influencia e... um suporte, eu acho que do educador e das próprias crianças que são colegas, né. De entender, de respeitar.

Pesquisadora: Uhum... Ah, tá certo. Então, é... já que você relatou pra mim os pontos fortes, eu queria saber é... quais são os pontos que, os pontos fracos dessa criança que poderiam ser trabalhados pelo professor, poderiam ser... que merecem uma atenção do professor, digamos assim.

Entrevistada: Eu acho que... quando eu falei dos fortes eu acabei evidenciando também os fracos, que né. Que... que é a dificuldade de se relacionar. Então, acho

que cabe ao professor é, ser mediador nesse sentido, é... tanto da criança com espectro autista, quanto com os que são considerados típicos, né. Porque as crianças típicas, elas precisam aprender a lidar com essa necessidade da criança... ficar sozinha em alguns momentos, em algumas, movimentos repetitivos que eles apresentam, e que às vezes a criança não entende. Eu acho que... são características de que aparecem nos autistas, né, na nem todos são iguais, mas que são pontos fracos vamos dizer assim, que, que... é seria a parte mais difícil vamos dizer de uma sala de aula, se a sala for muito lotada.

Pesquisadora: Uhum. Ah, tá certo. É... como você faria, né, você professora, para estimular o autista (entrevistadora tossiu)... desculpa. Para estimular o autista a mudar estratégias, né, na resolução de uma tarefa escolar, caso a estratégia que ele utilize, né, não seja eficaz, por exemplo, ah, ele está fazendo um exercício que você propôs, e aí ele, é... tá fazendo lá de um jeito e você tá vendo que não vai dar certo, é... você precisa ajudá-lo a mudar a estratégia, tentar pensar diferente. Como você faria isso?

Entrevistada: Ó, é... pensando por exemplo em casos reais que aconteceram quando, é... quando eu fazia a proposta pro J, que é o que foi alfabetizado, de... que ele precisava escrever, ele apresentava a resistência eu mudava no sentido de oferecer outras formas pra ele resolver, por exemplo, se tem que escrever uma resposta e ele não queria usar a caneta, o lápis, o que eu propunha, e aí eu colocava letras por exemplo, 9 para ele fazer a mesma atividade. É... pintar, ele tinha um pouco de resistência para pintar, né, então eu desafiava, falava: ah, você não quer pintar por quê? Porque você não sabe, porque você não gosta e ele não... e ele não, eu sei e aí ele pintava. E agora... é uma... é bem delicado, você tem que trabalhar sempre pensando porque às vezes ele se recusa, e ele tem outro pensamento, é se o pensamento tá numa situação e... ele tá vendo de outra forma. Um caso específico, por exemplo quando eu escrevi e eu mudei o formato da letra, escrevendo em letra bastão e eu coloquei o J de uma forma que eu escrevo e que para ele não era igual as letras móveis, ele não aceitou. E aí como é que faz? É... eu não mudei a estra... fiz ele mudar a estratégia dele, eu mudei a minha. Entendeu? Eu assumi que a... é verdade, a letra pode ser dessa forma, entendeu? E aí depois aos poucos eu fui apresentando vários desenhos de letra, para ele perceber que o “a” poderia ser feito de várias formas e o “e” de várias formas, para que ele não ficasse só naquela. Mas, a princípio, eu aceitei a dele, entendeu?

Pesquisadora: Uhm, entendi. Mas depois ele aceitou as diversas formas...

Entrevistada: Depois que eu fui mostrando pra ele que poderia aparecer de diversas formas, mostrando que no jornal era de um jeito, na revista era de outro, que... tinha vários desenhos, que às vezes as pessoas escreviam letras desenhadas por exemplo, nas animações... aí ele aceitou. Mas no primeiro momento ele não aceitou. Enquanto eu não fiz do jeito que ele achava que era o certo, ele não escreveu.

Pesquisadora: Uhum, entendi. É, ao ler uma história para a classe, é, pensando nesses alunos autistas, como você faria para que o seu aluno autista prestasse atenção em sua leitura?

Entrevistada: Então. É... os três gostavam de leitura. Os três que eu tive. É... e os três eles tinham... eu às vezes trazia... eu para frente para fazer a leitura junto comigo. Pra segurar o livro, pra virar a página. Então, eles, os três eu não tive problema nessa questão de leitura até quando parecia que eles não tavam é... prestando atenção eles depois respondiam, em relação a leitura que é feita.

Pesquisadora: Entendi. E pra que eles... é, mantivessem o foco em alguma tarefa, né, você propõe uma tarefa pro seu aluno autista e pretende que ele mantenha o foco nessa... nessa tarefa. Como você faria pra que ele conseguisse isso? Pra que ele pelo menos tentasse...

Entrevistada: É... nos que não eram alfabetizados sempre usando o desenho e sempre mantendo uma rotina, por exemplo, é... tal hora vai ser a hora da leitura então ele tinha o desenho lá que aquela hora é a hora da leitura. Mas o foco não dura muito, né. É... mesmo em atividades que eles gostam muito, é, por exemplo o J, ele gostava muito de planeta, de... ele pegava o globo terrestre, por exemplo e... brincava assim, procurando os países, mas ele, isso também durava no máximo 15, 20 minutos. No caso, é... depois que eu tive o J como aluno, porque ele trouxe algumas estratégias do, da outra escola que ele frequentava, eu aprendi trabalhar com tempo, né. Ele tinha ah, um tempo, ó você tem 10 minutos para fazer esse; ele funcionava bem com isso, um tempo determinado. É... você... a mãe dele até trouxe, né, a mãe dele é muito parceira, é... uma ampulheta para eu pôr o tempo para ele fazer, então ele, ele seguia bem.

Pesquisadora: Entendi. Se passasse desse tempo, ele não conseguia permanecer na tarefa, ou conseguia?

Entrevistada: É... às vezes, não, às vezes até, até antes ele... desistia, mas ele tentava na maior... ele como ele tinha como foco respeitar as regras que eram determinadas ele... ele tentava na maior parte das vezes.

Pesquisadora: Uhum, tá certo. E pra você, é... você cons... tinha alguma... alguma estratégia pra fazer ele tentar continuar na tarefa, depois que a ampulheta acabava?

Entrevistada: É... quando, é, tinha a estagiária que acompanhava, ela ficava com ele, né: vamos terminar... é importante... mas às vezes não, e quando ele resistia muito eu nunca obriguei, eu acho que talvez por isso ele... tivesse mais afinidade na minha sala e nunca teve problemas assim de gritar, de derrubar as coisas, jogar as coisas.

Pesquisadora: Uhum, tá certo... É... considerando aquela questão anterior sobre a leitura, né, é... como você faria para que a criança autista se lembrasse da leitura que você realizou, é... no momento posterior, né, sei lá no dia seguinte ou mesmo no mesmo dia como você... que estratégias você utilizaria para isso?

Entrevistada: Imagens. As imagens é... eles têm uma facilidade maior com imagens e... o meu... o meu aluno do ano passado, JV que era bastante agressivo ele gostava muito e ele sempre recontava a história através das imagens; então ele... tinha uma boa memória nesse sentido.

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Por exemplo, eu leio uma história hoje e amanhã pego essa história e... e pedia para ele recontar, ele recontava a partir das imagens.

Pesquisadora: Entendi. Mas se não utilizasse imagem, ele não conseguiria guardar...

Entrevistada: É, ele tinha bastante dificuldade, porque ele não era alfabetizado, né?

Pesquisadora: Entendi.

Entrevistada: Agora... o J, ele tem memória, por exemplo se você leu uma história para ele, sei lá, Júpiter o planeta tal ele vai amanhã se você perguntar ele vai lembrar o que você leu.

Pesquisadora: E aquele seu último aluno?

Entrevistada: Então o último é o JV que eu te falei. Ele... ele contava história simples, por exemplo, se eu... pegasse o livro do cantinho da leitura, ele... e lia pra ele, no outro dia, ele se eu pegasse o mesmo livro e desse e falasse lê pra mim, você, ele contava a história a partir das figuras.

Pesquisadora: Entendi. Mas se você não mostrasse o livro, ele não lembrava da história?

Entrevistada: Não, não.

Pesquisadora: Tá certo. É... referente a essas ações todas que você comentou, né, na questão, é... das estratégias pra mudar o foco nessa questão da alfa... mudar o foco não, mudar a estratégia, essa questão de manter o foco, o que fazer pra manter o foco, é... ou mesmo essa questão da... da lembrança, né? É... como você vê o impacto dessas ações em crianças autistas que estão no ciclo de alfabetização?

Entrevistada: Então... é... cada criança é uma, né, independente. Por exemplo, eu tive três alunos autistas nesses anos que eu tô na escola, e cada uma diferente da outra, e aí vai depender vai depender do gra... de como é a oralidade dela, né, de... se ela já frequentou a educação infantil... tudo isso acho que influencia no processo de alfabetização. Se ela já tem uma vivência de... de letras, de números, de leitura, ela vai ter um pouco mais de facilidade, né?

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: E se ela, mesmo que ela tenha um grau de autismo que esteja na faixa mais branda, se ela não passou por esse processo ela vai ter um pouco de dificuldade, porque é um processo né, alfabetização é um processo, ele não começa no primeiro ano, começa bem antes, né... se a criança que tem acesso a livros, à estrutura da escrita, com atividades lúdicas, ele vai chegar no primeiro ano, é... com uma bagagem maior e que facilite, independente de ser uma criança autista ou uma criança típica, mesmo. Então, vai depender disso e assim depende... do apoio da família, mas eu acho que todos... é possível alfabetizar, né, as crianças que estão num grau de autismo que consegue tá numa sala de aula que não são as que não tem nada de oralidade... que... não são tão... é... agressivas. Porque o JV era agressivo, mas tem crianças muito mais agressivas, né, que tem dificuldade muito grande até da família lidar. Eu acho que todos têm assim a possibilidade de... de alfabetizar sim, uns com maior facilidade como o gra... como o J, e outros com pouco mais de dificuldade como foi o JV, que foi alfabetizado no terceiro.

Pesquisadora: Entendi...

Entrevistada: Mas aí por isso que eu falo é um processo: o que nunca frequentou a escola e foi direto para o primeiro ano, e o que frequentou desde o CEI até a EMEI.

Pesquisadora: Entendi. Você vê esse processo é... em relação é... ao cognitivo dele ou no que que você vê esse processo assim é...

Entrevistada: Tudo. Eu acho que tudo. É... mesmo independente de ser uma criança típica ou uma criança... autista, ela... precisa desse processo todo cognitivo mesmo, né, de... e físico e... é... emocional tudo isso eu acho que influencia. Tanto no autista quanto no típico. É que no típico, ele lida melhor com essa... com esse processo, né. E as crianças, as crianças que são autistas elas têm um pouco mais de dificuldade. Porque às vezes ela não consegue é... verbalizar o que ela sente, às vezes ela não consegue... é... o barulho a incomoda, então todo, todo esse ambiente é... interfere. Por isso que se ela vem num processo, ela vai já entendendo e acostumando, entendeu?

Pesquisadora: Entendi.

Entrevistada: Sabe... ela sabe o que esperar de um ambiente escolar. Agora quando ela nunca frequentou, quando ela chega no primeiro ano, ela vai começar do zero como se ela... tivesse acabando igual uma criança que entra no EMEI, vamos dizer assim. Típica.

Pesquisadora: Uhum, entendi. A última pergunta era justamente isso, né? Considerando essas mesmas ações, esses estímulos, né, referente a mudança de estratégia, referente a manutenção do foco, a memória, aí eu queria que você falasse sobre o impacto ou como você vem perto disso, né, você já comentou nas crianças autistas, sobre o desenvolvimento típico, mas você acabou falando agora a pouco, né?

Entrevistada: É que eles são... é, num contexto de educação eles são parecidos, né. É... eles precisam desse processo, tanto o típico quanto o autista. A diferença é que... alguns autistas e às vezes até uns típicos tem dificuldade de relacionamento. Mas o barulho... a mudança de rotina... que às vezes interfere bastante na criança que é autista. Mas se ele segue esse processo, foi pra educação infantil, é... aprendeu algumas coisas na educação infantil, quando ele chegar no alfabetização, você parte dali, entendeu? Se ele nunca, se ele nunca frequentou, você vai ter que começar um processo do zero, né de uma criança que tá chegando no primeiro dia na escola. E eu acho que isso atrapalha pela, pela experiência que eu tive com esses três alunos, os dois que nunca foram tiveram dificuldades e o que já tinha frequentado a educação infantil teve mais facilidade aí porque... o grau de autismo do JV... do PV e do J, era o mesmo, eles estavam na mesmo espectro autista.

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: e eles tinham bastante diferença sim em termos de oralidade de... de conhecimento do que a gente coloca na sala, de convivência com os colegas, tudo isso foi mais fácil para o J do que pro PV, no começo.

ANEXO E: Entrevista 2

Pesquisadora: Então... então tá joia, professora. É... qual que é a sua i... desculpa fazer essa pergunta, mas precisa, não tem jeito, faz parte da enquete da pesquisa... qual que é sua idade?

Entrevistada: Ah... 42 anos... (risos).

Pesquisadora: (Risos) É que tem gente que não gosta, né, de falar a idade...

Entrevistada: Eu não ligo, não (risos).

Pesquisadora: (Risos) Tá bom, então... E... e quanto tempo de magistério você tem?

Entrevistada: Eu tenho 11 anos.

Pesquisadora: Onze anos... Você é pedagoga?

Entrevistada: Sou pedagoga.

Pesquisadora: Que ano você se formou?

Entrevistada: Me formei em 2009.

Pesquisadora: É... você fez algum curso complementar... alguma pós-graduação, ou mesmo um curso de extensão... alguma coisa assim, de formação continuada?

Entrevistada: Eu tenho vários cursos de continuação continuada, né? Ainda mais agora que estou na prefeitura de São Paulo, eu preciso fazer vários cursos; eu tenho pós-graduação em modelagem de matemática... é... contação de história...

Pesquisadora: O contação de história também é pós?

Entrevistada: Não, é curso de extensão.

Pesquisadora: Uhum... e voltado para autistas, você tem algum?

Entrevistada: Não... não tenho nenhum curso voltado, é... Com estudo mesmo para criança com deficiência, né...

Pesquisadora: Ah, tá certo. Essa sua pós em modelagem matemática... Você concluiu em que ano?

Entrevistada: Conclui em 2018.

Pesquisadora: E você leciona só na prefeitura de São Paulo, né? Você não leciona no particular não, né?

Entrevistada: Não. Só na prefeitura de São Paulo, esse ano. No ano passado, eu tava em duas prefeituras. Trabalhava na prefeitura de Franco da Rocha e na prefeitura de São Paulo. Eu trabalhei muito... praticamente a minha carreira inteira foi em Franco da Rocha, né? Eu fui obrigada a exonerar por conta de São Paulo.

Pesquisadora: Então... bom, então... a sua experiência com alunos autistas é... quantos anos letivos você lecionou pra aluno autista?

Entrevistada: Então, olha primeiro ano que eu peguei criança com autismo foi em 2012. Eu tinha duas crianças autistas na minha sala. eu tinha um aluno que era autista... ele tinha autismo leve; e tinha o outro que era... moderado... mas... o... acho que... mais para moderado. Foi o primeiro ano que eu tive autista: dois no primeiro ano, né... Tinha uma turma de 37 alunos aqui em Franco da Rocha, e tinha esses dois alunos com deficiência. É... esse aluno... autista... leve, não precisava de cuidadora, então... é, ele era bem tranquilo, enquanto o outro, eu já precisava de alguém na sala para ajudar, porque ele era bem agitado.

Pesquisadora: Tá certo...

Entrevistada: Foi o ano que eu tive... mas eu tive o ano passado... eu também trabalhei com dois autista: eu trabalhei um no período da manhã, no terceiro ano, aqui em Franco da Rocha e um aluno lá no CEU, o S, que era do primeiro ano, autista leve.

Pesquisadora: Ah, tá... você não pegou nenhum grave, não, né?

Entrevistada: Então, esse aluno que eu tive em 2012, que eu falo moderado, eu acho que era grave, porque ele era uma criança bem agitada, ele tirava a roupa dentro da sala... ele fazia as necessidades fisiológicas dele dentro da sala...

Pesquisadora: Nossa...

Entrevistada: Ele batia nas crianças... ele empurrava... ele... batia no armário, então, assim... é... no início, foi bem difícil trabalhar com ele, né... uma criança bastante agitada. Já o leve, não. É uma criança mais tranquila; ele tinha os... os momentos de nervoso dele, mas aí conforme você vai analisando o aluno, é... você vai verificando o que pode e o que não pode, né... também tem isso... e... mas foi possível fazer um trabalho, mesmo com o outro, que era... é... mais agitado, mais nervoso... foi possível trabalhar um pouco com ele dentro da sala. Não foi fácil... até então não tinha tido experiência com autismo, né? Eu já tinha trabalhado... todos os anos aí da minha profissão sempre peguei aluno com deficiência na sala. Já tinha trabalhado outras deficiências, não o autismo. Agora, o ano passado, eu tinha um no período da manhã, que era bem nervoso, que ele veio de uma sala. Ele estava no período da tarde, mas, porém a tarde não tava dando certo com a professora, nem com as crianças, e aí, é... a diretora numa conversa pediu para que eu tentasse ficar com ele, como ouvinte na minha sala, e ai eu aceitei o desafio, né, e... e ele foi... foi

tranquilo. Ele teve algumas crises, mas foi até o final do ano, foi tranquilo com ele só que ele tinha outras deficiências também, não era só o autismo, né... Então, eu acho que isso também, é... dificultava um pouco a interação dele com as outras crianças, né... mas, assim, foi um ano bem proveitoso. Eu digo sempre que trabalhar com crianças especiais com deficiência, é... a gente aprende muito com elas, né? Então... eu aprendi muito. O S aí, do... lá do CEU era um menino super tranquilo. No início, ele ficou meio... no canto dele, né... quando eu iniciei na sala, porque eu peguei a sala em abril. Era uma licença maternidade da professora, então, quando eu entrei assim, é... ele, como se diz, assim... eles ficam um pouco cismados, né... porque não conhecia, mas aí a primeira coisa que eu fiz foi ganhar a confiança dele. E foi o menino que me deu grandes alegrias, né... foi... a família super presente... a mãe bem participativa. Ele... não olhava no meu olho no início, depois ele começou a olhar no meu olho e... sempre se dirigir a mim para qualquer coisa. Então eu era o ponto de apoio dele. Ele fazia todas as atividades na sala, mas ele sempre precisava que eu o apoiasse e... tivesse ali com ele, ajudando ele. E ele foi um aluno que foi alfabetizado muito rápido. Começou a ler e... fazer a leitura com fluência e... um ganho muito grande para mim foi a parte da socialização dele também, a interação com toda a turma e ele fazer a leitura para sala em voz alta. Então ele pegava o livro, porque eu sempre abri espaço para as crianças lerem na frente e um dia ele chegou em mim e... e... e pediu, né... ele falou pra mim que ele queria ler lá na frente; e aí eu falei para ele, então lógico que você vai ler... porque outras vezes eu tinha sinalizado para ele que ele puder... que ele poderia estar fazendo essa leitura, né... mas aí ele se esquivava. E aí eu deixei um tempo para ver se ele mesmo ia se oferecer, e eu comecei a gravar as crianças fazendo a leitura. E nesse gravar as crianças, ele falou para mim que ele iria ler lá na frente. Então ele leu um livro inteiro, é... fluentemente...

Pesquisadora: De que ano ele era?

Entrevistada: Primeiro ano... o S, lá do CEU. E... e eu pedi para que ele lesse para mãe dele. Eu falei. Eu mandei o livro, que ele leu para turma, e falei para ele: ó... quando você... você chegar na sua casa, você vai ler para sua mãe. Porque era assim: ele só mostrava as coisas para mãe, aquelas coisas que eu dizia para ele que ele tinha que falar, que mostrar da escola. Então ele leu pra ela, e aí ela veio no outro dia, né... muito feliz, não acreditava no que ela tava vendo, porque ela achava que seria impossível que ele fosse alfabetizado tão rápido e foi isso, foi uma...

assim, foi um ganho muito grande com esse aluno da tarde, o S. Já o meu aluno da manhã, o D, terceiro ano, é... ele já veio com dificuldade por conta da interação e socialização que ele não tinha com a turma da tarde, né... então ele batia nas crianças... chegou a bater na professora, no período da tarde, era bem agressivo... então... quando ele veio pra mim, é... num primeiro momento, eu quis... é... ter... obter a confiança dele. Então primeiro, eu precisava me aproximar dele, né... pra ganhar confiança, e aí eu também consegui fazer um trabalho tranquilo com ele... que ele participasse das atividades, mesmo com as dificuldades, porque além de tudo, ele tem déficit de atenção... e ele tem uma paralisia cerebral muito leve. Porém, ele não guarda... é... informação. Então, tudo que você ensina... tudo que você mostra pra ele, daqui a pouco você vai perguntar e ele já esqueceu. Então... mas assim... é... foi muito gratificante trabalhar com os dois... com os dois tipos aí de autismo, né... diferentes...

Pesquisadora: Sei... esse último caso... esse menino que tinha mais dificuldade... você viu... notou uma evolução, no final do ano letivo... assim, em que aspecto?

Entrevistada: Notei... é... quanto a interação... ele não... não interagia com ninguém, no início e no final do ano ele já interagia com praticamente todos da turma. Eu conseguia fazer trabalhos com toda turma... e ele participar desses trabalhos, desses grupos que até então ele só... só aceitava sentar comigo, né... depois que eu consegui, é... adquirir a confiança dele, ele só aceitava sentar comigo e fazer atividade comigo depois, é... eu comecei... depois que ele ganhou minha confiança, eu comecei a introduzir alguns colegas... aquelas crianças mais calmas da sala, né... E aí ele foi interagindo. Um dia ele pediu pra sentar com uma criança; no outro dia, ele falava que queria sentar com outra, então eu fui fazendo um rodízio na sala e... logo, logo mais pra frente eu verifiquei que... assim, ele já estava... é... interagindo, socializando com todos... quando saia da sala e ia pro parque ele brincava; no início ele não fazia isso, né... ele conseguiu gravar o nome dele... e ele conhecia as cores, é... os números... é... porém ele tinha... no terceiro ano, ele ainda terminou o ano como não alfabetizado, né... E com muita dificuldade pra acompanhar o conteúdo; mas... em matéria de interação, socialização, ganhei muito com ele, né... tanto que eu sai pra passeio e eu fiz questão de levá-lo... eu falei pra mãe, não, deixa ele ir... ele vai... né... ele... ele me obedece, ele fica calmo comigo, então, assim... eu achei que foi um ganho muito grande, é...o trabalho que eu realizei com ele... foi trabalhoso, no início... não foi fácil, mas, eu consegui... e

quando ele tava muito nervoso, que eu percebia, assim que ele tava muito agitado, muito nervoso, que ele ia, né... surtar... porque, às vezes, eles têm uns surtos assim... eu procurava sempre... acalmá-lo... é... saindo da sala... fazendo uma atividade com toda a turma fora da sala, né... pra não deixar ele sair da sala sozinho... porque até então, no período da tarde, ele ficava fora da sala, ele não entrava pra sala de aula, ele ficava andando na escola, ele rodava pela escola, ele não entrava. Quando ele... é... foi estudar no período da manhã, com a minha turma, eu procurei não deixá-lo fora da sala... então, às vezes eu achava necessário, que eu via que ele tava agitado, eu tirava toda turma da sala junto com ele... então, eu ia fazer uma leitura lá fora... eu ia brincar lá no parque... ia fazer uma brincadeira lá fora com eles, né... uma atividade... E aí eu via que ele voltava um pouco... ele ficava mais tranquilo... ele conseguia respirar e se acalmar...

Pesquisadora: Nossa que bom, né? Ele... então, ele progrediu bastante, né... durante o ano...

Entrevistada: Progrediu sim...

Pesquisadora: E... os amigos aceitaram bem... ele, ou tinham medo?

Entrevistada: No início, eles tinham medo, né? Quando... logo o que ele entrou. Porque as crianças já... só que é assim... um diferencial, acho que foi dele já ter estudado com essa turma no primeiro ano... então, ele estudou com essa turma no primeiro ano... no segundo ano, ele mudou de turma, e aí no terceiro ano ele volta a estudar com a turma que ele estudou no primeiro ano, então as crianças já tinham conhecimento como ele era, né... Então, as crianças também ajudaram. Quando ele tava nervoso, as crianças ficavam mais calmas, né... Elas procuravam ficar mais em silêncio porque o barulho da sala... a falação... é... às vezes deixava ele agitado. Então... elas, elas ajudaram bastante nesse sentido. No começo não foi fácil porque eles não queriam aceitar, porque eles falavam, ah, mas ele vai vir da tarde, aí ele vai vir dar trabalho pra pro aqui de manhã, não sei o quê... porque antes dele vir, eu conversei com a turma, pra contar pra eles, né, um pouco, como que ele era, né... como que a gente tinha que agir, né... normalmente, que ele era um amigo deles, que ele... que eles tinham que ajudar ele, né... E aí as crianças foram falando pra mim, ai pro, eu conheço ele... Ele estudou comigo no primeiro ano... ah, ele era muito nervoso, ai não sei o quê... e aí começaram a contar... falei então, ele então ele era, ele não é mais, e quando ele tiver nervoso, a gente vai tentar acalmar ele, né... E aí as crianças, as crianças acabaram ajudando nesse sentido. Então foi... foi

bom. Eu fiquei com muito medo, no início, né, quando eu... ela me chamou para conversar e falar que ele viria, eu fiquei com muito medo... é... porque eu já o conhecia também, eu já estava ali na escola, mas... é... a gente não pode... é... como que eu posso dizer, assim, o professor... ele não tem que escolher os alunos, né? Eu acho que a gente não... é professor não escolhe os alunos, né? São os alunos que escolhe o professor. E eu acho que... eu fui escolhida. Então, eu fiz assim, o que... como se dizer... eu tentei fazer um trabalho com ele, sempre colocando ele junto com as outras crianças, nas atividades, mesmo ele com dificuldades, eu sempre preparava atividades, é... com o mesmo tema, né... é... dentro do mesmo conteúdo que eu tava trabalhando com a turma, mas de uma forma diferente, que ele pudesse fazer... que ele pudesse alcançar... mas assim eu nunca... eu procurei sempre não deixar ele pra trás, sempre inserir ele no grupo, né? Eu acho que o mais importante para o professor e pra turma e pra criança, que ela seja inserida realmente no grupo. Isso, é, falando no geral, de todas as crianças porque todas as crianças, todas as crianças que estão ali, elas são especiais e cada uma tem a sua limitação, né?

Pesquisadora: É verdade... né... é... esse ano, você tá lecionando para algum aluno autista, ou não?

Entrevistada: Não. Esse ano não. Esse ano eu tô numa EMEI, e... eu tenho um aluno especial... eu tenho um aluno com paralisia cerebral, mas esse ano eu não tô com autista. Mesmo assim, esse aluno que eu estou, ele também é uma gracinha, né... ai, tô com saudade das minhas crianças... (risos).

Pesquisadora: É... pra você, o que que é o desenvolvimento psicológico de uma criança autista... assim como que ele acontece?

Entrevistada: Eu acho que... é... falando um pouco da escola... eu acho que um ganho muito grande pra criança, e para o desenvolvimento psicológico dela é quando ela começa a interagir com seus pares. Quando ela começa a se socializar... porque... já o autismo, como a gente sabe os estudos estão aí e mostram, eles têm muita dificuldade nessa parte, né? de interação e socialização... Eu acho que a partir do momento que eles começam... que eles têm segurança... eu digo sempre que primeiro passo é a segurança... se eles confiam no profissional que tá ali, né, o professor... eu falo professor que é ele que fica o tempo todo com essa criança em sala... se ele tem confiança no professor, é... eu acho que o psicológico dele... ele vai desenvolver de uma forma melhor, segura... ele vai conseguir interagir com

outras pessoas... além do professor da sala... e é... com o tempo, né... no tempo dele, ele vai ganhando esse espaço dentro da escola, dentro da sala de aula, com os outros profissionais também, que trabalham ali na escola, né... Então, eu acho isso muito importante, e outro ponto importante, que eu acho que vem além da escola e, primeiramente, é quando tudo é trabalhado em casa, né... quando a família ajuda... e quando a família, ela aceita. Eu tive... é... em 2012, eu falei para você que eu tive dois alunos na mesma turma, um aluno era muito bem assistido pela família, o outro não. O outro... é... ele não era assistido pela família, a mãe parecia ter algum tipo de deficiência também, e a mãe não aceitava... a mãe não aceitava. Então, assim... foi um processo muito difícil de aceitação da mãe, pra trabalhar com essa criança. Já diferente do aluno que a fami... que a mãe era participativa... que a família participava... porque aí a família vai procurar os meios, né... o aluno que faz terapia... é... ele... o autista, que ele faz terapia, ele é outro... outra criança... a criança que faz terapia. É outra criança, que eu já tive... é... os alunos que nunca passaram numa terapia, né... nunca tiveram... e os alunos que eram acompanhados e faziam a terapia. Os alunos que fazem terapia, eles têm um controle muito grande... é... esse meu aluno mesmo, o S, lá do CEU... ele tinha um controle muito grande... assim... dele. Do nervoso, da agitação dele, quando ele percebia que ele tava ficando nervoso, ele mes... ele mesmo sinalizava é... que... ele não tava gostando de uma coisa, de um jeito que... não era um jeito agressivo... né... porque geralmente a criança que não tem esse tratamento, ela não consegue... se controlar. O meu aluno da manhã, e do terceiro ano, o D, a mãe começou a fazer terapia com ele também, quando ele veio pra minha turma, e ele mudou... porque ele falava assim: Prô, eu tô nervoso, mas eu vou respirar e eu vou me controlar, entendeu?

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Então assim, eu acho que a criança também, ela vai aprendendo algumas coisas e isso é... é um ganho muito grande e que ajuda muito essa criança, eu acho que em primeiro lugar é a família... e a escola, também, né... porque a gente sinaliza às vezes pra família... aquela criança... é... precisa de ajuda, né? De outro tipo de ajuda, de uma ajuda especializada... e tem pai, tem família que não aceita... tem família que não aceita, acha que o professor tá louco... que o professor não sei o quê... eu tive uma aluna em 2014, que também era autista, e a mãe não sabia... e... eu falava pa mãe, né... conversava com a mãe, e falava, e chamava a mãe para conversar... e essa mãe... ela nunca aceitou... ela não aceitou. Aí quando

a menina foi pra quarta série... quarto ano... eu na mesma escola... essa mãe foi atrás de mim e falou: Professora, eu tenho que te agradecer... porque você falou tanto que minha filha, que minha filha tinha alguma coisa, que ela precisava de ajuda, que eu precisava procurar especialista, que não sei o quê... e você tinha razão, professora... Porque aí saiu o laudo médico, né... E ela começou a ajudar a filha dela... mas olha o tempo que demorou de aceitação... eu falei, outros professores falaram né, e... demorou, porque ela não aceitava, ela não aceitava... eu trabalhei com bastante autista (risos).

Pesquisadora: É mesmo, nossa... (risos) tem uma grande experiência...(risos) e... a questão cognitiva dessa criança autista... como você vê o desenvolvimento cognitivo de um aluno autista?

Entrevistada: Então... é que nem eu falei... é tudo... é um grupo, né? São várias coisas que você vai juntando, e aí eu acho que vai... vai ajudando, né... nesse aprendizado dessa criança... ele vai desenvolvendo... ele vai... é um passo de cada vez, é com muita paciência, né... mas eu, assim... eles são muito inteligentes, eles aprendem muito rápido... muito rápido...

Pesquisadora: Mesmo esse que tinha mais dificuldades, também?

Entrevistada: Então... mesmo assim... mesmo ele... porque igual, na oralidade... é... ele sabia contar coisas... então assim, eu explicava, eu dava uma explicação dentro da sala... e ele não... ele não conseguia escrever, mas ele conseguia na oralidade contar, então, assim, eu falo ele, o cognitivo é... desses alunos que eu citei, menos o aluno de 2012, esse que eu falei pra você que a mãe não acompanhava, desse aluno assim é... era muito pouco porque ele não falava comigo, ele só gritava... é... quando ele tava com muito medo, como era do primeiro ano é... as vezes ele... ele pulava no meu colo, abria as pernas e ficava agarrado comigo, e dali minha filha... demorava para conseguir tirar ele, né... mas... do restante... é... eles são muito inteligentes. Eles, é... eles conseguem contar história... eles conseguem contar fatos que aconteceram, claramente, então eu acho assim que eles, eles têm um lado... eles são bem inteligente... o que precisa, na realidade, é que isso seja trabalhado... entendeu? Porque quando é trabalhado eu acho que, que dá pra fazer um trabalho legal, apesar de ter aqueles casos que são mais graves, né?

Pesquisadora: Entendi... Então, considerando essa questão desses pontos que têm que ser trabalhados, o que que você identificou, nos seus alunos autistas, que...

você podia trabalhar e que aquilo ia evoluir, assim... quais os pontos você percebeu que poderiam ser estimulados durante a aula?

Entrevistada: Ah, eu acho que sempre boas perguntas... eles também como todas, todas as crianças no geral, eu acho que é... você sempre fazer intervenções... e fazer boas perguntas pra essas crianças. Igual no caso do S, é... eu trabalhava com ele alfabetização, né? Primeiro ano. E... o S, ele, ele precisava... no início ele não conseguia se organizar no caderno... é... ele não tinha essa organização, ele fazia uma palavra lá em cima, outra lá embaixo, pulava folha, né... E aí, eu usei como estratégia que eu iria sempre marcar um ponto no caderno dele... Da onde ele deveria começar... e aí a partir desse momento, o S começou a utilizar o caderno da forma correta, até o dia que ele falou pra mim: Pro, eu já sei onde eu tenho que começar. Aí eu parei de marcar o ponto no caderno dele, né... E... quando ele escrevia alguma palavra, alguma letra, ou colocava alguma letra, ou alguma sílaba que não estava correta, eu sempre é... trabalha... trabalhei muito com figura nesse processo de alfabetização, com imagem então eu sempre mostrava a imagem pra ele e perguntava o que que era. Então eu perguntava pra ele como que escrevia aquilo, e aí eu perguntava pra ele se, aquela letra que ele tinha colocado tava correta, e eu pedia pra ele, e eu via que o processo com ele foi muito rápido de leitura, porque ele começou a corrigir os erros, né... Ele começou a corrigir e a aceitar, porque até então ele não aceitava... cê falava assim: Ó... não é essa a letra, sabe... aí ele ficava emburrado, ele não aceitava, né... o D, que era da turma da manhã, terceiro ano, é... eu também trabalhava muitas imagens, muita figura. A questão do D não era só o autismo, ele também tinham um Déficit de Atenção muito grande... é... a paralisia cerebral junto com, né... então eram outras deficiências junto e ele não conseguia memorizar, então eu mostrava uma figura, uma letra se ele não conseguia memorizar, porém se eu falasse na oralidade pra ele, se eu conversasse com ele, né... ou mesmo trouxesse algum assunto interessante pra sala, ele conseguia conversar sobre aquele assunto. Então, é... eu acho que o estímulo é tudo em todas as fases aí, né? Que a criança tem que ser estimulada cada vez mais, e é um desafio, então você vai com coisinha pouca no início, e aí conforme eles vão caminhando, e aí você vai desafiando eles e eles vão caminhando cada vez mais.

Pesquisadora: Entendi. É... aí você falou assim dos pontos fortes, né... daqueles pontos que você identificou que poderiam ser trabalhados, mas tem algumas

fraquezas desses alunos autistas, alguns pontos fracos, que você identifica também... de repente podem ser melhorados?

Entrevistada: Ai... eu acho que... uma das coisas, é, não só no autista, mas em outras crianças também... eu acho que um pouco é o trabalhar o não com eles... porque eles não têm, eles não têm essa aceitação, é... eles acham que tudo pode, tudo é na hora que eles querem, né... então acho que isso precisa ser trabalhado, eu acho que isso é um ponto negativo, mas não é só deles... eu acho que hoje em dia tá bem gritante aí na maioria das crianças, né... mas aí a gente fala um pouquinho dessa dificuldade com eles nesse sentido, né? Do entendimento aí... que... é... não é o momento, não é a hora, né... deles estarem entendendo essa colocação. Agora... eu acho que... xo vê... isso também é uma coisa que tem que ser trabalhado em casa, um pouco, porque vem muito de casa; às vezes o pai e a mãe trata a criança como doente, a criança não é doente. E o pai e a mãe trata como se fosse. E aí eles... né... chega na escola, eles acabam sofrendo um pouco pra mudar esse processo aí. Eles têm muita... vamos se dizer assim, dificuldade com barulho, né? E a sala são... bem falantes... então eles têm essa dificuldade. As crianças falam gritando, as crianças não falam baixinho. E...(risos) é... e aí eles têm um pouco de dificuldade quanto a isso também... quanto a... ao local aonde eles estão, se tem muito barulho, se é muito agitado, isso deixa eles agitado, né...

Pesquisadora: Mas eles conseguem se adaptar depois de um tempo a esse barulho, ou não?

Entrevistada: Consegue... consegue. Eles... é... lógico que vai ter um dia que ele não vai tar muito bem, né... E esse barulho vai incomodar além da conta. Mas eles conseguem se adaptar sim. Barulho é... é prejudicial? É... Parece que no início, depois parece que tem um... um aceite por parte deles, assim, quanto a esse barulho.

Pesquisadora: Sem você tem que fazer nada?

Entrevistada: É... porque assim, a gente vai pedindo para as crianças, né: ah, gente, vamos falar mais baixo, vamos fazer silêncio... a sala também vai mudando, neste aspecto... mas tem aquele dia que é o dia do jogo, que todo mundo vai jogar, né... que todo mundo vai fazer trabalho, todo mundo vai falar, né... tem a hora da brincadeira que... é uma hora de agitação, que as criançadas vão brincar... então, nesses momentos assim, eu noto que depois de um tempo... é... a criança com autismo, ela já não se importa mais com esse barulho, ela já fica lá as... muitas

vezes, ela, se ela não está brincando com alguém, ela tá brincando no canto dela... então a sala pode cair em cima dela, que ela continua lá, brincando com o brinquedo dela... se tiver de massinha, ele vai ficar ali, com aquela massinha... o S mesmo ficava uma... hora se deixasse, com a massinha... Os bichinho dele... aí me chamava para contar as histórias, né.... então assim, é... eles se acostumam, eu acho, com o barulho... assim como diz que autista não é carinhoso, né?

Pesquisadora: É...

Entrevistada: Isso não é verdade...

Pesquisadora: Não é verdade, né?

Entrevistada: Isso não é verdade. É... assim... o S, ele era mais assim... que... no cantinho dele, quanto a abraço, mas depois que ele foi ganhando o terreno dele, todo dia eu cumprimentava as crianças, no ínicio, antes de entrar pra sala, eles sempre... passavam por mim, eu cumprimentava... então ele aprendeu: ele me dava abraço, ele oferecia a cabeça para eu beijar, ele abaixava a cabeça e eu beijava... a mãe dele chegava para buscar ele, e ela sempre falava: Prô, eu fico impressionada, porque ele da... ele abaixava a cabeça e oferecia para que eu beijasse... então... é... o D, que era o da manhã, terceiro ano, ele era muito carinhoso... quando ele tava nervoso, às vezes, eu abraçava ele para que ele se acalmasse, e ele ficava um tempão ali abraçado comigo, então, assim... eu acho que eles não são carinhosos quando eles não confiam.

Pesquisadora: Uhm... entendi...

Entrevistada: A partir do momento que tem essa confiança... que você ganha essa confiança... aí... é... a forma deles agirem é diferente...

Pesquisadora: Entendi... é... agora... pensando na resolução de uma tarefa... seu aluno autista tá fazendo alguma atividade que você propôs, né... e aí ele tá lá trabalhando de uma forma que você tá vendo que não vai... que não vai chegar na resposta ou... ele não consegue estar desenvolvendo ali o raciocínio... Aí como você faria para incentivá-lo a mudar a estratégia que ele tá utilizando e fazer de uma outra forma?

Entrevistada: Então... eu sempre pergunto... pra eles, o que é para eles fazerem. Então, eu sempre me dirijo a ele assim... é... perguntando: O que é para você fazer? Né? Para eu entender o que que ele entendeu, porque às vezes ele entendeu daquele jeito lá que ele tá fazendo, e ele acha que aquele jeito é o certo, né? Então eu sempre pergunto isso pra ele... e aí eu ofereço a minha ajuda: Você quer que eu

te ajude... né... E aí eu vou tornar a explicar pra ele a forma que é para ele fazer. O S... ele... não tinha autonomia, no início, para fazer as atividades sozinho, porque primeiro ano é difícil que as crianças tenham essa autonomia, né... eles vão adquirindo isso com o passar lá dos meses... então, mesmo ele alfabetizado, ele foi alfabetizado... eu entrei em abril, quando foi julho, ele já estava alfabetizado... então, assim... mesmo ele alfabetizado, ele tinha essa dificuldade pra fazer uma tare... uma atividade sozinho, individualmente, entendeu? Então, eu sempre era o apoio dele... então eu sempre sentava com ele, eu pedia pra que ele fizesse a leitura, é... e eu sempre perguntava pra ele o que que ele tinha entendido... que que era pra fazer ali, naquela atividade... depois de eu ter explicado pra toda turma, eu sempre me dirigia a ele pra saber o que que ele tinha entendido, né... E ao sentar ali com ele, muitas vezes ele me explicava certinho o que ele tinha que fazer. Aí eu falava pra ele: Então faz. Só que ele precisava que eu, é... estivesse perto... que eu fosse o apoio dele... então eu sempre tava ali com ele, e aí ele fazia e perguntava pra mim se aquilo tava certo... então eu falava: É isso mesmo, tá certo, e quando não estava certo, eu falava pra ele: Ó, não é assim, lembra que a prô falou... então, que que você escreveu aqui? Então, eu sempre perguntava pra ele... da mesma forma que a gente faz com os outros, né... que estão ali, eu também fazia com ele... então eu sempre perguntava. E isso, eu acho que com passar do tempo, o S foi ganhando autonomia. Ele era alfabetizado, porém ele não conseguia produzir um texto, porque ele não conseguia, é... colocar as ideias dele organizadas...

Pesquisadora: Travou um pouquinho, você poderia repetir?

Entrevistada: Ah, então, o que eu tava contando pra você é que o S é... eu sempre fui o apoio dele... isso você entendeu, né?

Pesquisadora: Entendi.

Entrevistada: E ele não era produtor de texto... ele não produzia texto que nem as outras crianças ali. Ele tinha uma dificuldade para organizar as ideias dele, entendeu? E aí eu passei a ajudar a ele organizar essas ideias, né... às vezes como escriba dele... dele contar a história, eu escrever essa história pra ele: viu que legal, você conseguiu contar, né? Olha que bacana... até o momento que ele começou, através dos desenhos que ele fazia, porque ele gostava de desenhar... então através dos desenhos que ele fazia, ele começou a contar história com frases pequenas... então isso foi ajudando ele a produzir textos, né... se organizar. Isso num primeiro ano... eu acredito... infelizmente esse ano a gente teve essa pandemia,

né? O S está em casa... então... isso talvez, né, prejudique um pouco ele... assim como outras crianças... mas, é... o S terminou o ano já iniciando produções... fazendo as suas produções de textos...

Pesquisadora: Nossa, que legal... Tomara que a mãe dele tenha essa... questão... de sentar com ele, né... acompanhar, como você fazia, né?

Entrevistada: Porque ele precisa desse acompanhamento... igual eu falava pra ela... eu mandava lição de casa, e eu sempre falava pra ela. Ela falava: Prô como que você faz? Né... ela perguntava... Eu falava: Ó, eu faço assim, em casa você vai fazer assim... né? Eu falei assim: Você não vai dar nada pronto pro S. Tanto que, quando ele começou a ler, né... ele começou a ler tudo. Ele começou ler na rua, ele começou ler... o que passava na televisão, ele lia... legenda ela já lia... Ele começou a ler tudo. Então eu falei pra ela, agora nós vamos incentivar ele a produzir texto... e como é que você vai fazer isso, né... ah, quando você tiver fazendo alguma coisa... uma receitinha lá que você gosta, que o S gosta de comer, Pede pra ele... pra ele anotar os ingredientes dessa receita, né... pra ele escrever como que você preparou... então ele passou a fazer isso... então eu falei pra ela: Tem que trabalhar isso com ele. Eu acredito que ela esteja... se ela não estiver tão atarefada, né... porque ela era enfermeira... ela trabalhava no setor da saúde... que ela esteja ajudando ele, né? Eu tenho ele dentro do meu coração... (risos).

Pesquisadora: Mas você soube mais alguma coisa dele quando você saiu do CEU?

Entrevistada: Eu sempre falo com as meninas, né? Mas assim, eu sempre pergunto... e a minha amiga... as minhas amigas que tão lá, né... as pro que eu estou sempre em contato... porque um dia... quem sabe eu ainda vou dar aula pro S de novo, né?

Pesquisadora: Ah, vai sim...

Entrevistada: Quem sabe lá no quarto, no quinto ano, eu não pego o S...

Pesquisadora: É verdade, né? Com certeza, vamos torcer... Vamos voltar... é, bom, a gente falou da mudança de estratégia, né... e aí, mantendo nessa mesma linha de raciocínio, é... como você faria pra estimular o aluno autista a manter o foco na atividade... não desviar, não parar pra fazer outra coisa...

Entrevistada: Olha, eu vou te falar a verdade, pra você... o autista, ele é meio difícil de desviar, viu? Ele... quando ele foca, ele fica ali focado no que ele está fazendo... é... eu já tive outros alunos, que nem eu falei pra você, com outras deficiências, que têm mais dificuldade de concentração do que o autista. O autista, quando ele tá

fazendo o exercício... ele tá jogando... ele tá fazendo alguma atividade... alguma separação ali, de alguma coisa, é... difícil você conseguir tirar a concentração dele daquilo.. então, assim... eu falo pelo S... S era muito concentrado no que ele tava fazendo... ele não... dificilmente ele saia daquele processo... só se algum aluno cutucasse ou chamasse ele... mesmo assim, eu falava: Ó, vamos voltar, né... você chama o aluno de volta... Ó, vamos voltar para aquilo que você estava fazendo, né? Então, o D, mesma coisa... apesar da dificuldade que o D tinha... é... ele queria terminar... o que ele tava fazendo... então, é... geralmente eles terminam o que eles estão fazendo, né? Geralmente, assim... não tem tanta dificuldade, que nem um aluno que tem déficit de atenção... que... olha... é uma coisa... até um cisco que passa, uma mosca, qualquer coisa tira a atenção dele, entendeu?

Pesquisadora: Nossa...

Entrevistada: É diferente... eu acho que o autismo, né... nesse sentido... pelo menos esses alunos que eu tive... é... nesse sentido, eu acho que era... era mais difícil eles saírem da concentração... não que não saísse... saia sim... mas era aquilo... chamar de volta, né... Vamo lá... e aí, o que que cê tava fazendo, né... vamos voltar lá pro que você tava fazendo? Né? E as atividades também não pode ser atividades longas, né... cansativas... porque isso já... já tira atenção, eu acredito, né... eu acho que tem que ser uma atividade que tem um objetivo e que seja uma atividade que não seja cansativa pra criança, né, no geral...

Pesquisadora: Uhum, tá certo... é... e a questão é... da lembrança... você comentou de uma alu... de uma criança que não era autista e tinha dificuldade de se lembrar depois da atividade... e o autista, ele lembrava da atividade? E se ele não lembrasse, o que você poderia fazer para estimular ele... por exemplo, ele fez uma atividade... é... num dia de aula sobre uma leitura uma história ou qualquer coisa assim... ou alguma atividade de matemática, e no dia seguinte você precisava que ele se recordasse, para retomar o conteúdo... como você faria isso para estimular essa recordação dele?

Entrevistada: Geralmente é... igual... primeiro ano, a gente utiliza muito de imagens, né? Então, não só com autismo mas para todas as crianças, ali. Então, se é uma história, se foi uma leitura, cê já chega na sala e já mostra uma imagem para criança: Viu? Olha, quem é esse daqui, né... Alguém sabe me contar lá o que foi que a prô contou, né... Alguém sabe o que que aconteceu com ele... então isso já vai fazendo com que ele cria lembranças, né... que venham na sua memória e... o

autista não é diferente... a gente também vai lembrando de alguns pontos... tem pontos que às vezes, é... eles não têm tanta lembrança, mas aí cê vai... cê conta um trechinho, daqui a pouco ele conta o outro trecho que ele se lembra, né... e... vai vindo isso novamente na memória dele... o que foi contado ali, o que foi vivido. Eu sempre retomei minhas aulas com as crianças no outro dia: Olha o que que a prô deu ontem, o que que vocês aprenderam, né... assim como no final do período: Olha o que que nós trabalhamos hoje... Uma porque eu sei que quando chega em casa, o pai quer saber o que que o filho fez na escola, né... então eu quero saber se o filho vai saber contar... então... é... eu sempre procuro retomar com eles, no final do período, o que foi trabalhado naquele dia... o que que eles conseguiram aprender, né... então isso eu acho que é legal, porque aí já fica um pouco guardado na memória deles...

Pesquisadora: Então, é... agora faltam só duas perguntinhas... tá bom, pra gente terminar... é... a próxima é, assim... queria saber se eu tô te atrapalhando, alguma coisa, você tá com horário...

Entrevistada: Não... eu já deixei o horário pra você... tá bom? (risos)

Pesquisadora: Ah, obrigada... (risos) eu não quero atrapalhar...

Entrevistada: Não, não... tá tranquilo...

Pesquisadora: Então tá joia! Então... é sobre é... o impacto destas ações que você utiliza... que você comentou de utilizar imagens, de relembrar a aula... a aula anterior, e tal, a questão do foco... como você é... vê o impacto dessas ações, é... nestas crianças autistas que estão no ciclo de alfabetização, né... primeiro, segundo, terceiro ano... são os alunos que você comentou. Você vê que é... essas ações, elas são... elas realmente estimulam? Você vê um impacto positivo sobre o aluno autista?

Entrevistada: Sim... o impacto, eu acho que é grande pra eles... uma que eles fazem parte da sala, da turma, né... E eles sabem que eles também serão cobrados... então, eu acredito que... é de extrema importância cada vez mais, é... o professor oferecer estímulos pra essa.... pra todas, no geral, né... porque eu costumo sempre assim... eu falo de todas, porque eu costumo trabalhar sempre com todas... eu não tenho muita diferenciação entre as crianças, né... O que muda, eu acho que é o estímulo e... como se diz... as intervenções, né... que são feitas. Então, talvez com aquela criança que é aut... que tem o autismo, eu vou fazer uma intervenção diferente no momento que eu for ajudá-la, né... porque ela necessita que

eu faça de forma diferente, assim como aluno que tem dificuldade de aprendizagem, eu não posso trabalhar com ele da mesma forma que eu trabalho com todos... eu tenho que trabalhar com ele de uma forma diferenciada. Então eu vou fazer intervenções diferenciadas. Então, eu acho que é de extrema importância pra criança... para o crescimento, desenvolvimento da aprendizagem dela, essas intervenções. Quando elas são bem pontuais no... na dificuldade da criança, né... se eu sei que a criança tem mais dificuldade em matemática, então eu vou procurar fazer intervenções, oferecer algo ali naquele ponto que eu sei que a criança tem mais dificuldade. Então, eu acho que as intervenções... elas são assim... é... extremamente importante... é extremamente importante na sala de aula, com todas as crianças, no geral...

Pesquisadora: Entendi... e você falou que essas crianças são... sabem que vão ser cobradas também. As cobranças são diferentes entre uma criança autista e um que... um aluno com desenvolvimento típico?

Entrevistada: Eu respeito sempre a fase da criança... eu acho que cada criança tem sua fase, né... Nem todas aprendem da mesma forma, do mesmo jeito, mas o que elas aprendem tem que ser levado em conta, de todas... Pode ser com autista, igual... eu tinha o meu aluno do terceiro ano, ele não foi alfabetizado... Então, eu via outros pontos nele para tar avaliando ele, né... Então, assim, não que aqueles pontos de alfabetização não fossem importantes para eu avalia-lo... mas assim, a oralidade, a interação, a participação das atividades, nos trabalhos, né... então, eu... assim... é... esses pontos... ele... eu falava, não... Olha que interessante isso, né... Eu fiz uma pergunta, a sala não me respondeu, mas... o D me respondeu, né... O D contou aquilo... então, assim... eu acho que tudo... tudo tem que ser levado em consideração, né... a forma de avaliar... ela é diferente... não vou falar pra você que é igual, né... que eu não vou avaliar um aluno que é produtor, é... com um aluno autista que ainda não tá produzindo... ele não é produtor, mas ele faz outras coisas que eu tenho que levar em consideração nessa minha avaliação. E aí a gente... eu costumo sempre... é... olhar o que a criança tem de positivo. O que ela conseguiu. Que nem um aluno que não tem interação, de repente ele começa a interagir, você começa a trabalhar, ele começa a interagir... isso é um ganho muito grande, né... aquela criança poder tá ali, você vê que ela tá conversando, que ela tá sentando com os outros colegas, que ela tá participando das atividades... então, esse é um ganho muito grande, né... ela não tá ali na sala, ali de lado, quieta, ali no canto, né...

eu dou uma atividade pra todos e pulo aquela criança... né... eu vou dar atividade, que eu estou dando, e eu vou dar pra ela também... né... E aí, dentro da necessidade dela, eu vou ajudá-la, eu vou intervir, pra que ela consiga fazer a atividade, né...

Pesquisadora: Entendi. É... agora considerando... eu acho que... bom vamos fazer a última pergunta, acho que já tá meio que respondida, mas só pra ficar mais claro... Considerando essas mesmas ações, né... realizadas com todos os alunos de sua sala, qual seria o impacto sobre as crianças com desenvolvimento típico... que a gente falou do autista, né... agora queria saber o impacto desses estímulos todos... como você em crianças de desenvolvimento típico, assim...

Entrevistada: Você fala do geral?

Pesquisadora: É... no geral... nas outras crianças...

Entrevistada: Nas outras crianças... é... assim... eu acho que as crianças aprendem muito, assim como a professora também, né... É... eu acho que as formas... eu acho que é até mais rico pras outras crianças... porque você acaba buscando estratégias diferentes para você alcançar aquele aluno, que você sabe que tem mais dificuldade, e você acaba utilizando estratégias diferentes, e essas estratégias diferentes acaba também tendo um impacto em todas as crianças da sala, porque às vezes... é... outras crianças que ali também tem algum tipo de dificuldade, que não conseguiu de uma forma, elas acabam também avançando, devido aquelas estratégias que você utilizou, né... que o seu ponto de partida era o autismo, né... era a criança que precisava mais de ajuda, peraí só um minutinho... era a criança que precisava mais daquele auxílio diferente, mas você acaba ajudando essas crianças, também... eu acredito que sim... eu acho que todo mundo aprende eu acho que na sala, todo mundo aprende, né... Eu acho importante numa sala ter alunos... é... que eu vou dizer com deficiência... porque eu acho que é rico, as crianças aprendem muito, né... Eu acho que o mundo precisa disso, né... eles precisam... é... que as pessoas aprendam, né... que na realidade, a gente é igual mas tem... na realidade, a gente é igual, né.. por dentro, mas a gente tem as limitações por fora... então... é isso... eu acho que o aprendizado é de todos...

Pesquisadora: Uhum... Tá certo, então... nossa nem sei como te agradecer...

Entrevistada: Imagina, espero ter ajudado...

ANEXO F - Entrevista 3

Pesquisadora: É... quantos anos você tem?

Entrevistada: Eu tenho 27.

Pesquisadora: 27... e você... é... 9 anos de magistério, então?

Entrevistada: Desde os 18... 9 anos... 9 anos... eu nunca paro pra contar, eu nem sei... (risos).

Pesquisadora: (Risos)... E... você é pedagoga, né?

Entrevistada: Sim.

Pesquisadora: É... você se formou em pedagogia em que ano?

Entrevistada: Dois mil e... quatorze... (risos).

Pesquisadora: 2014, certo...

Entrevistada: É... já faz um tempinho, já... (risos).

Pesquisadora: (Risos)... faz nada, pouco tempo... e eu que me formei em 2018? (risos).

Entrevistada: Sete anos já, meu Deus do céu... pra mim faz mais... passou correndo... cê vai ver, cê terminou agora, vai passar assim, ó...

Pesquisadora: É verdade, né? (risos)... Então, e aí, é... você fez assim... uma pós... alguma coisa assim?

Entrevistada: Olha, eu comecei... eu fiz um ano de pós, mas eu não terminei... eu comecei a fazer a... olha faz tanto tempo, que eu não lembro... era de... psicomotricidade.

Pesquisadora: Desculpa, eu não entendi, ele travou um pouquinho...

Entrevistada: Pós de piso... psicomotricidade...

Pesquisadora: Ah, psicomotricidade...

Entrevistada: Isso...

Pesquisadora: Ah... bacana...

Entrevistada: Eu fiz só um ano, só... não consegui encerrar, menina...começou a acontecer uns negócios na minha vida particular, eu tive que parar.

Pesquisadora: Ah, tá certo... Você... é... foi até que ano?

Entrevistada: Fiz um ano só... fiz... é... eram três semestres... eu fiz só dois.

Pesquisadora: Ah, tá... mas quando você terminou esse segundo semestre, que ano que era?

Entrevistada: Dois mil e... dezesseis? Dois mil e dezesseis.

Pesquisadora: Dois mil e dezesseis. Tá certo. E você tem algum curso assim, relacionado ao autismo, deficiências, alguma coisa ou não?

Entrevistada: Olha, eu fiz vários cursos pela prefeitura, né... pela secretaria de educação. É... mas a maioria era voltada pras questões raciais, né... e de autismo, eu não cheguei... eu cheguei a fazer um só... mas não era de autismo especificamente, né... era de... é... jogos e atividades pra educação especial.

Pesquisadora: Ah, tá. Você lembra quando você fez esse curso?

Entrevistada: Ai meu Deus... foi no primeiro... 2015. Primeiro ano que eu tava aqui. Eu lembro que o primeiro ano foi o ano que eu mais fiz curso. Que eu entrei naquele negócio, né... aquela tem de fazer curso...

Pesquisadora: Ah, é, né... não, tá certo, né... Ah, então tá joia. E você, tem uma experiência com alunos autistas, de quantos anos letivos, assim? Quantos anos letivos você trabalhou com aluno autista?

Entrevistada: Então, eu comecei... o primeiro ano que eu peguei sala que tinha uma criança autista foi em dois mil e dezessete. Que eu mudei de escola... e aí a sala que eu fiquei tinha uma criança com TOD e uma criança com déficit de atenção. Essa criança com TOD, ela tinha autismo e riscos de esquizofrenia. Além do transtorno... ai, eu sempre esqueço o... ah, eu sempre esqueço a palavra do “o”... é transtorno...

Pesquisadora: Opositor...

Entrevistada: Opositor desafiante... isso, transtorno opositor desafiante. E aí, ele tinha o autismo, né... porque ele não gostava de barulho, ele ficava muito agitado com o barulho... ele não era uma criança que ele... ele, se encostava nele, ele batia... não gostava de encostar em ninguém... é... ele só encostava pra bater, mesmo... com agressão física e tudo mais. Tive muitos problemas na sala com ele por causa disso... Então, dois mil e dezessete foi a primeira sala que eu peguei, é... com uma criança, e eu... eu cuidava da sala, porque as outras salas era de outra professora e eu fica... acompanhava.

Pesquisadora: E esse aluno com TOD e autismo... ele, ele era de que ano?

Entrevistada: Quarto ano.

Pesquisadora: Quarto ano... certo... e depois disso, você teve outros alunos autistas?

Entrevistada: Dois mil e dezoito, que foi ano retrasado, é... eu continuei com esse aluno... e em dois mil e dezenove, ano passado, eu peguei a sala do segundo ano

no CEU, que tinha o aluno com autismo, mesmo, que era o C, porque teve a R, que ficou com ele no começo do ano, e aí ela tava grávida, ela se afastou... eu aí, eu assumi a sala dela, que era com esse aluno, né... E aí ele tinha diagnóstico de autismo, mesmo.

Pesquisadora: Ah, tá certo... e esse diagnóstico, você sabe se era leve, moderado, ou grave...

Entrevistada: Então, tava do leve pro moderado, por quê? É... por muito tempo, os pais dele não aceitaram, né... Então era do leve pro moderado. Mas, aí, que acontece... tava indo mais pro moderado, porque ele tava tendo muitas crises na escola, e ele reclamava muito do barulho na sala, ele não ficava no recreio com ninguém, ele reclamava que as crianças gritavam muito no recreio... por isso que ele não ficava... e... não brincava, também... às vezes ele tava mais animado, aí ele participava... mas tinha dia que ele tava totalmente mal-humorado e aí, então, ele não queria falar com ninguém... pra subir pra sala eu nem falava com ele, eu só olhava que ele tava ali, puxava as crianças, e ele vinha junto. Se eu falasse com ele, ele não vinha... então, assim... várias coisas que a gente vai pegando, assim, dele, né... porque... no começo a gente faz tudo errado, né...

Pesquisadora: É... começo é difícil mesmo, né...

Entrevistada: É...

Pesquisadora: E esse ano, você teve algum aluno autista, ou não?

Entrevistada: Esse ano... eu peguei o primeiro ano. Então, é difícil porque no primeiro ano, a gente tá começando a conhecer eles, né... algumas crianças já vem da EMEI com algum laudo... pouquíssimas, pouquíssimas... e... a minha sala... eu acredito que eu tinha uns dois ou três, mas que não eram diagnosticados... eles tinham todos os sintomas, todos os jeitinhos, né... do... do... da síndrome do autismo mas, não... tava diagnosticado... tava correndo, assim, eu tava conversando com os pais, pros pais fazerem acompanhamento no médico, encaminhamento... pra depois a gente saber se era ou não era mesmo, pra começar ano que vem já com o laudo, né... que quando não tem, a gente faz todo o procedimento com médico, com a escola, pra que saia, pra que no próximo ano, a criança seja acompanhada, né... Também pela questão dos direitos deles... porque às vezes, precisa de mais uma pessoa na sala, precisa de um estagiário, de alguém pra ajudar... e... aí, assim a gente faz mais pela questão dos direitos do aluno, né... de conservar o direito do aluno do que pela questão em si do autismo, né... por que

o autismo, ele vai ser tratado com a psicopedagoga, com psicólogo, com psiquiatra... né... outras áreas... a gente, é mais pela questão do ambiente escolar e garantir os direitos dele... de ter um comportamento, da gente saber que tem que dar uma atividade diferenciada... ou que seja ali, atrelada ao que eles estão aprendendo, mas seja um nível um pouco mais fácil...

Pesquisadora: Uhum... ah, entendi... é... aquele primeiro aluno que você comentou, de dois mil e dezessete, é... você sabe o grau de autismo dele, ou não?

Entrevistada: Ah, era alto... Era alto, ele tinha muitas crises, ele tomava um medicamento muito forte, tanto que quando ele tomava medicamento, ele... ou ele dormia o dia inteiro... a aula inteira, ou ele... não tomava, e aí ele dava trabalho, aí ele fazia algumas... aprontava algumas coisas na sala... é batia... essas coisas assim... entendeu... é, batia bem forte, porque ele, é, além de ser... é... de ter a deficiência, ele tinha a questão de que ele era muito grande... por causa dos remédios, também que... vão engordando a criança, né... E aí ele grande, então ele era mais forte que as crianças da idade dele... então, ele batia que nem gente grande, né... não era um bater assim, de criança... inclusive ele me agrediu... eu fui agredida esse ano... é... por ele... ele teve um surto na sala, e eu fui conter ele, porque ele ia pra cima de um menininho que era um cotoquinho, assim... e eu falei, meu Deus, deixa eu segurar ele, segurei ele... porque na hora que eu fui segurar ele, ele não bateu no menino, mas aí ele virou e me bateu, né... e aí, eu continuei segurando ele, vieram gente me ajudar... o supervisor tava na escola, foi assim, uma maravilha... falei, gente, que dia... foi... foi o dia... Então, assim, era bem alto, o dele... ele já fazia acompanhamento, a mãe dele conseguiu acompanhamento... é... já tinha vários encaminhamentos correndo para que ele tivesse um tratamento, porque até nos pais... os pais... a gente chamou os pais pra conversar, e ele batia nos pais em casa... então... era bem complicado o caso dele.

Pesquisadora: Ah, imagino... nossa... é... então, pensando nesses seus alunos, né... é... pra você, como que acontece o desenvolvimento... o que é o desenvolvimento psicológico de um aluno como esse, assim, como que acontece esse desenvolvimento?

Entrevistada: Então... tem... a gente tem vários casos diferenciados porque cada caso é uma... é... são... são famílias diferentes, né... então, por exemplo, quando a gente tem uma criança que ela tem um acompanhamento já desde pequeno, é... com os pais indo no médico, com laudo... é... que o pai participa, que o pai... né...

vai atrás, tem um tratamento dentro de casa, também, aí o psicológico, desenvolvimento psicológico dessa criança é muito mais rico do que o da criança que é negligenciada, né... então a gente tem alguns casos... o caso da criança que tem o apoio familiar, que tem o entendimento do lado familiar, e assim, a gente vai ajudando junto com os pais dentro da escola, ele tem um desenvolvimento muito melhor, ele consegue se relacionar de forma um pouco mais fácil é... do que os outros, é... ele consegue se desenvolver na aprendizagem... com um pouco de dificuldade, sempre, né, mas assim, cê vê a diferença de um aluno que tem o apoio, né, que a escola trabalha junto com a família, que tem uma, um apoio do médico, o tratamento todo certo, corretinho ali, pra aquilo que ele tem, e tem os casos dos alunos que o pai não aceita, que o pai não quer saber de ir atrás, às vezes por preguiça, às vezes por não ter tempo, às vezes por trabalhar... é... no caso do C, a mãe era muito participativa, porém ela tinha que trabalhar, então várias vezes que a gente ligava, ela tava no trabalho, ou ela tava com problema no horário, pra conseguir os médicos, pra ele... então, assim, é... ele teve uns momentos de dificuldade, mas quando ele tava tendo, o... o... tratamento completo, né... digamos ali, escola, família e... e... médico, é... ele conseguia fazer as lições muito mais fácil, ele conseguia assim, conversar com as outras crianças, se entrosar, então, você vê que o psico... que o desenvolvimento psicológico desta criança é... dá pra ver totalmente quando tem e quando não tem, porque quando não tinha, aí ele surtava, aí ele ficava estressado, ele gritava, ele ficava em cima da mesa, às vezes, descia pra baixo da mesa, aí vinha pra baixo no meio das minhas pernas... era, era terrível assim, não ficava... C, vamo lá... né, ficava muito tempo sentada na mesa com ele, porque ele queria que eu ficasse sentada com ele, então as crianças que vinham até mim, a maioria das vezes, então, como tinha uma estagiária, ela me ajudava no restante da sala, quando alguém tinha uma dúvida e eu estava ali com ele, né... e... mas se não tivesse ela, eu não sei nem o que seria, porque eu... ele exigia essa atenção, né... então, assim, quando ele tava bem, ele ficava bem sozinho, mas quando ele ficava em crise, né, é... estressado... ele exigia essa atenção minha, né... então, assim, as crianças entendiam... é... eles até ajudavam, né.... não, não... eles... começa a ter dentro da sala... começa a ter uma questão assim de parceria, né, de coleguismo entre eles. Eles já sabem que o aluno tem algo mesmo, porque eles já viram o aluno surtar, então, então eles começam a ajudar a professora, né... enfim... (risos)... É... tem algumas salas, né...

Tem outras salas que já é o contrário... parece que já sabe o que o aluno tem, aí faz mais pirraça pra deixar o professor doido... depende de como você cativa eles, né... Então é assim, essa questão do desenvolvimento psicológico deles depende muito dos ambientes que eles vão estar, né... então, assim, a sala que eu tava eu sempre conversava com eles na questão do barulho, na questão de grito, na questão de... pra que eles entendessem que o C, ele, ele não conseguia ficar calmo, né... se tivesse muito barulho, se tivesse muita bagunça... então eles já entendiam isso... algumas vezes, dias atípicos, eles ficavam mais agitados e tudo mais, mais assim, eu conversava com eles, eles voltavam, né... a ficar mais calmos... então, era bem uma questão de conversa... Dependia muito do ambiente, muito. Se tava agitado, se tava barulhento, ele tava começando a ficar surtado... E aí ele gritava, ele queria ir embora, ele não queria ficar na sala, ele falava que ele odiava a escola, que ele odiava todo mundo, que ele odia... que ele iria matar todo mundo... ele ficava estressadíssimo... estressadíssimo... e o dia que tava calmo, nossa, era uma beleza, nem lembrava que ele tava na sala, porque... ele ficava ali no cantinho dele, tudo que eu passava pra ele, eu passava atividades diferenciadas, na questão do nível de dificuldade, colava no caderno dele... e aí ele fazia, me mostrava, eu colava outro, ele fazia, eu mostrar... quanto tava tudo bem, né... quando não tava, eu nem ficava insistindo, porque não adiantava, ele ia ficar nervoso comigo, ele não ia fazer, e ainda ia atrapalhar o esforço dos outros alunos, né... então, ele ficava ali, eu deixava ele quietinho com uma atividade, mil anos, e ia dando continuidade com a sala, porque senão não... não dava, não dava, eu ia ficar travada...

Pesquisadora: Sei... né, e aí, no desenrolar dessas atividades que você dava pra ele, assim, né... como você via a... a questão cognitiva dele, né... a questão mais assim, de, de se ater à aprendizagem... como que ele... como que se desenvolvia isso?

Entrevistada: Os dois que eu atendi, tanto o de dois mil e dezessete, dois mil e dezoito, que era o mesmo, quanto o C, que foi no ano passado na EMEF, no segundo ano, ele era do segundo ano, o C, o outro era do quarto, e o C era do segundo... os dois tinha o cognitivo super bem desenvolvido... eles entendiam tudo que eu explicava da aula... se você perguntar se eles respondiam... na hora a resposta... muito mais avançado do que os outros alunos... é... os outros alunos têm aquelas dificuldades de entender, às vezes, até porque tá prestando atenção em outra coisa... e não entende direito o que uma pessoa está falando, né... eles, como

eles já tem aquela concentração maior, eles conseguem focar numa coisa só, né... eles conseguiam me entender mais do que os outros... só que na hora da... da questão do motor, né... A questão motora... então, na hora de escrever, eles tinham mais dificuldades... na hora de ler, eles tinham mais dificuldades... então, assim, na questão de entender, compreender o que você tá falando, eles entendiam tudo... se você perguntar... eu perguntava, eles eram os primeiros a dar a resposta, isso nos dois casos... nos dois casos eles entendiam de primeira... e eu achava isso incrível... falava: Gente, que, que maravilhoso, porque todos não são assim? Né, na questão de entender de primeira e falar lá, quando perguntar... eles entendiam e respondiam na hora que eu fazia alguma pergunta de primeira, então, a questão cognitiva não era afetada pelo... pela... pela deficiência, não era... Eu acredito que nos dois casos... Acredito que pode ter, sim, mas quando tem a questão de déficit de atenção... é... a questão de... de... dislexia, né... que aí são outras questões, que não estão atreladas ao autismo, né... mas, assim, eles tinham uma super facilidade de compreensão, de entendimento da matéria... Só na questão motora, mesmo, física, questão de escrever, na questão de ler, era que eles tinham mais dificuldade, assim, né... porque aí eu acho que é uma questão... não sei... não sei se tem alguma coisa a ver com a questão do autismo mas, era... era essa a diferença que tinha... a questão intelectual deles, eles eram inteligentíssimos... entendia tudo que você falasse... tinham conversas produtivas, o C inclusive, ele era o maior contador de histórias... ele inventava umas histórias, e ele adorava escutar história... então ele... ele sabia histórias de deuses indianos, de deuses japoneses, e... é, chineses... essas coisas, essas culturas mais diferentes, ele sabia muito... então, ele contava histórias... ele contava história dos deuses... e aí ele ia entrando na questão dos animais... dos humanos... do planeta terra... ele era muito inteligente, muito fofo, por isso que eu gostava de conversar com ele... era uma conversa assim, que eu ficava encantada... eu ficava, gente... E aí, ele ia falando, então, você conhece isso, você conhece aquilo... eu ia falando, ãh, isso eu conheço, isso eu não conheço, e aí ele ia contando... ia contando, né... e aí, às vezes, é... ele fazia um tratamento que... que tinha aquele... era... ele tinha que fazer uns bonecos... questão de... ai, como que se fala... artesanato... pra trabalhar a questão de ele ficar mais calmo, dele concentrar e tudo mais... então, ele levava, às vezes, uns bonequinhos, que ele fazia no artesanato e... e levava pra escola, pra outra dar pra mim, outra dar pra uma outra professora... tinha as pessoas que ele

era apegado, lá, né... então ele, ele levava as coisas pra dar pras pessoas, assim, que ele fazia... E aí ele falava: Eu que fiz, eu que fiz... Aí, eu falava: Ó... olha, gente, parabéns! Sabe, ele sabia um monte de histórias da bíblia... Sansão... essas... essas historinhas assim, que contam pra criança... ele sabia todas, todas... e aí ele contava as historinhas do Sansão, as historinhas do... de... do... gigante Golias, e... tudo pra ele... e às vezes, ele tinha dificuldade de, de entender o que é realidade, e o que é fantasia, né... então, ele não conseguia distinguir isso... Acredito que por causa da questão dele, né... então, às vezes, por exemplo, quando ele tava muito estressado, que ele surtava, então, por exemplo, se ele tivesse estressado comigo, eu era a vilã... eu era a pessoa que queria acabar com o mundo e ele ia me... ia salvar o mundo de mim... Entendeu... era assim, ele olhava: Ah, você que é o vilão... e pronto... Agora você é o vilão e ele vai... vai... vai te vencer... entendeu? Então, assim... era como se fosse um desafio, então ele ia... você via que ele criava isso na cabeça dele, entendeu? Então tinha várias ques... vários momentos, assim, né... tipo, momentos de conversa e o momento que ele tava lá, surtado... então... mas, assim, nenhum momento você vê que o intelecto dele é afetado por alguma coisa... questão psicológica, é... ele... você não, não consegue, é... você consegue entender que tem a questão que ele tá entendendo o que tá acontecendo ali, no contexto, mas ele tem as questões, é, auditivas, visuais, que atrapalham ele a se concentrar, né, então...

Pesquisadora: E aí nessa questão, então... da concentração, se tem essas questões que atrapalham ele... assim, o que que você fazia pra ele se concentrar nas coisas que ele tava fazendo? Né... na atividade que você pro...

Entrevistada: Então... os dois... os dois casos... é... se eu não ficasse na minha mesa, ali, porque eu... os dois sentavam na minha frente. Na frente da minha mesa... então, se eu não sentasse ali, na minha mesa e ficasse com os dois, dando a atenção, né... quase cem por cento, pra que eles fizessem a atividade que eu tava passando, pra que eles ficassem mais calmos... é... não acontecia isso... então, eu tinha que ficar ali, sentada junto com eles, e, dando uma atenção maior do que eu dava pra sala, né... Então tinha dia que dava pra fazer isso e tinha dia que não dava. Igual questões de dias de fazer avaliação externa, que vêm aquelas provas de fora, né... não tem como eu dar atenção pra eles, eu tenho que estar ali com todos, porque todos têm perguntas, eles tão numa fase que eles não entendem muitas coisas, quando lê, de primeira, então eu preciso ler mais de uma vez... e aí,

eu não podia ficar sentada ali com ele, né... aí era mais difícil... porque aí ele não se concentrava, geralmente ele não se concentrava sozinho... tinha um amiguinho que sentava do lado dele, do C... do outro, não, o outro, ele não conseguia ter amigos, por questão da agressividade, né... então ninguém queria ficar perto dele, porque tinha medo dele bater... agora, o C, não... o C, ele... ele não era violento com as outras crianças, né... mas ele... ele tinha um amiguinho, que era o amigui... o P, que sentava do lado dele, e o P dava essa atenção quando eu não estava, né... quando eu não podia dar essa atenção... então, ele gostava do P, porque o P ajudava ele a fazer a atividade, aí ele ficava quietinho também... então, às vezes eu só olhava pro P... falava: P, dá uma ajudinha pra prô, aí ele fazia a lição dele e ajudava o C... e ele tinha uma super paciência com o C... era até bonitinho... era muito engraçado... muito fofo... e aí, tinha essa questão, então a estratégia era sempre ter alguém com ele dando atenção, né... se não fosse o amiguinho, a estagiária... se não fosse a estagiária, era eu, né... então assim, precisava daquela pessoa, pra que ele tivesse ali, e se concentrasse, e fazesse todas as atividades... e aí ele conseguia fazer... ele fazia... fazia... Tinha o caderno dele, todo separadinho, ele fazia todas... É... o... o... I, que era o do quarto ano, ele não fazia, às vezes, mesmo eu dando atenção pra ele, ele não fazia, porque ele tinha a questão de não querer fazer, né... quando ele não queria, ele não queria... então não adiantava eu tentar convencer ele de todas as formas porque ele não fazia... então, assim, era mais difícil por mais que ele fosse mais velho, né... fosse de um ano maior, ele dava mais trabalho do que o C que era do segundo ano...

Pesquisadora: Uhum... sei. É... bom, então, pensando nessa questão das atividades, e... e dos seus alunos, quais seriam os pontos, é... que você identifica como pontos fortes, que podem ser trabalhados com ele, né... ou que você trabalhou com eles, é... na sala de aula?

Entrevistada: Então, é... os pontos fortes... é... primeiro você conhecer o aluno, né... então, eu já sabia que tinha dia que eu não podia nem olhar para ele, só tinha que pegar a sala e subir pra sala... e aí, ele vinha atrás, né... Eu já sabia que ele não gostava do barulho da sala, que ele não gostava do barulho do recreio, então eu já conhecia ele, né... como ele era, no jeito de lidar com a escola... eu sabia o que causava estresse nele... A gente tinha que fazer todo o percurso certinho... ele era aquelas crianças que têm autismo, que que gostam da rotina, né... então ele tinha a rotina... uma das vezes que ele surtou, foi porque a gente saiu do recreio

e, em vez de ir direto pra sala, a gente parou pra fazer a escolha dos livros do leituraço... E aí, a gente parou ali... e só dele ter que esperar os outros alunos escolher o livro, ele ficou estressado... porque ele, ele perguntou pra mim: A gente não tinha que ir pra sala? E aí eu percebi que ele queria ter ido pra lá primeiro, pra depois, que eu, eu inventasse uma outra dinâmica, pra que eles fossem escolher o livro... mas não que eu mudasse a dinâmica do dia, pra que eles escolhessem o livro, né... então, assim, eu sabia... eu soube ali, que esse era um jeito dele também... que ele também tinha a questão da rotina, de seguir tudo bonitinho... Depois, eu conversei com a mãe dele, e a mãe dele falou: Não, realmente todo o dia... toda vez que a gente a gente muda o médico, que a gente muda a semana, ele fica nervoso, porque ele acorda no horário do médico... e aí, se não tem o médico, ele pergunta porque que não teve o médico... entendeu? Então, assim, ele fica nervoso, porque não teve, ou porque tem um outro dia, aí tem que ir no outro dia acordar mais cedo... então, toda vez que mudava a rotina dele, ele ficava estressado... Então acho que a primeira... o primeiro passo, mais forte, é você conhecer como que... como que ele funciona, né... Entender esse aluno... entender qual a difi... o que ele tem dificuldade, o que que ele não tem dificuldade... pra, então você pensar nas atividades que você vai trabalhar com ele, né... A atividade é muito importante, né... porque querendo ou não, por mais que pareça que não, é... são avanços pequenos, que se tornam grandes mais pra frente, né... Então a atividade, ela é importante, numa segunda... num segundo viés... assim, mas não no primeiro... entendeu? O primeiro, é você conhecer ele, e entender como que ele funciona, porque aí você consegue lidar com as questões da sala, porque dentro da sala de aula, as outras crianças também tem dificuldade... é... tem as suas facilidades e tem as suas dificuldades... é... e, ele tem a dificuldade dele, mais a questão da deficiência... entendeu? Então, você conhecendo isso, você conhece, você faz aquela... vamos dizer assim, um mapeamento da sala, de conhecer todos os alunos... e aí você vai tomando estratégias comportamentais, pra que você consiga realizar as atividades com ele... porque se você tentar enfiar atividade, enfiar atividade, enfiar atividade e... e não trabalhar essa parte, você não vai conseguir, porque vai chegar uma hora que ele vai surtar, e ele não vai fazer atividade, e aí ele não vai nem ter uma pequena evolução, nem evolução nenhuma, né... Então, a gen... eu acho que primeiro, o mais importante, antes das atividades, é você conhecer ele, e depois você... a partir disso, você entender o que dá pra

você trabalhar com ele, ou não... A questão da alfabetização no segundo ano é muito forte... Então ele tá começando a... a... a fazer textos mais complexos, fazer interpretação de texto, responder perguntas mais difíceis, né... e eles... a maioria das vezes, estão ali ainda na alfabetização, ainda na... na escrita... ainda na leitura, né... então é... é tudo... você vai... só vai saber isso quando você conseguir conhecer a criança... senão, você não consegue nem saber o que que ele consegue, o que que ele não consegue...

Pesquisadora: Sei... e no caso dele, o que que ele conseguia fazer?

Entrevistada: Ele já tava escrevendo algumas palavras sozinhos, né... É... ele, por exemplo, tava bem atrasado... atrás dos que estavam na sala dele, da idade, né... até porque ele faltava muito, no primeiro ano, a mãe não levava... então ele teve essa questão da defasagem, também, na, na questão de aula... e aí ele tinha muito mais dificuldade que as outras crianças... Então eu trabalhava muito sílabas, com ele... é... os primeiros números... números decimais... é... questões de higiene, questões do corpo humano... é... que aí, tinha que abranger tudo, né, segundo ano tem tudo... é... ciências, história, geografia, português e matemática... Então, todas as atividades eram voltadas pra a questão de alfabetização, ainda... pra ele, né... pras outras crianças, não... já era mais textos complexos, parlendas... é... eles estavam começando a entender os gêneros textuais, né... o que que é uma cantiga, o que que é uma parlenda, o que que é... e é... essa parte já não era pra ele... eu não trabalhava essa parte com ele, porque ele não tava nem lendo ainda, né... Então, ele tava formando palavras, começando a ler sílabas, né... tava ali pré-silábico... pré-silábico, enquanto os outros já estavam alfabetizados...

Pesquisadora: Ah, entendi... E aí então a questão da alfabetização era uma coisa que ele gostava de fazer? Ele gostava de fazer as atividades?

Entrevistada: A maioria das atividades, ele conseguia fazer... e tinha essa questão também, do desafio possível, né... o que ele conseguia... se ele visse que ele não ia conseguir, ele falava na hora... Então, assim, aí, ele já não queria mais fazer a atividade... porque aí era muito difícil... e aí, ele falava: Essa atividade é muito difícil pra mim... e aí ele não queria fazer... Então, mesmo que eu tentasse forçar ali: Não, mas você consegue... Não... você... vamos tentar... ele desistia na hora que ele via que era difícil...

Pesquisadora: E num segundo momento... sei lá... um outro dia, se você voltasse com essa atividade...

Entrevistada: É sempre assim... a gente apresenta a primeira vez... depois apresenta a segunda vez... e vai apresentando, até eles pegarem... Então, era assim, primeira vez que apresentava, era difícil... aí, eu deixava de canto, dava uma atividade mais fácil, como questão de sílabas, questão de letras, a questão das... as letras... coloridas que aí ele tinha que formar cada palavrinha com a letrinha lá... é... juntar as letrinhas e formar palavra... é... aí ele fazia. Agora quando era mais difícil, aí eu apresentava a primeira vez, não dava, aí eu ia até ele aceitar... porque aí já tava em um que ele conseguia, então aí ele nem lembrava que era atividade que ele não conseguia fazer antes, ele só fazia...

Pesquisadora: Sei...

Entrevistada: Mas era questão de apresentar, duas, três, quatro vezes...

Pesquisadora: Nossa... então isso... é... essa questão de desistir de uma coisa que ele não quer fazer, você acha que seria um ponto fraco que você conseguiu trabalhar?

Entrevistada: Então... é... eu acredito que a gente não pode... é... por exemplo, subestimar... por mais que ele não aceitasse, ele, ele, você via que era de acordo com o tempo dele... no tempo certo que ele tava preparado pra fazer atividade, ele fazia... então, às vezes, é... agora eu não ia ficar dez vezes insistindo pra ele fazer uma atividade que ele não queria fazer...

Pesquisadora: Ahan...

Entrevistada: Entendeu? Eu tentava, ali no máximo umas cinco vezes... cinco vezes, ele entrou e fez, aí fez... uma vitória, né... (risos)... Aí, não fazia? Ah, esquece essa, prepara outra parecida, um pouco mais fácil, pra que ele vá andando de degrauzinho em degrauzinho, né... que a gente também não adianta querer insistir muito e, e, não conseguir progredir... a gente tem que procurar as estratégias, né...

Pesquisadora: Ah, é verdade, né... É... então esse... é... você falou das suas estratégias, né? Mas aí, pensando por exemplo, num aluno que tá no... no C mesmo, né... você propõe uma atividade pra ele, e ai, você vê que ele tá fazendo lá, sempre do mesmo jeito, e aquele jeito não vai levar ele a concluir aquela atividade porque não vai chegar na resposta certa, por exemplo, então você vê que ele precisa mudar a estratégia, mas ele tá meio resistente ali, pra mudar... Como você faria isso?

Entrevistada: Como eu faria ele tentar aceitar a atividade?

Pesquisadora: Não... tentar mudar o jeito que ele tá fazendo...

Entrevistada: Ah, sim... que ele tá fazendo repetida... é... bom... é sempre com... eu pelo menos, com a criança, é sempre com conversa... então, eu vou convencendo ele aos poucos, que não era bem assim, que tem que pensar mais... Vamos pensar um pouquinho mais? Vamos conversar... olha direitinho aqui... mostra um jeito que tá certo, né... ou um jeito que tá um pouco melhor de resolver... E aí mostra pra ele aquele exemplo... E aí, você fala: Olha esse exemplo... olha aqui como você tá fazendo... vamos tentar fazer desse jeito, né... E aí vai mostrando opções que ele pode fazer de outro jeito e até... até ele encontrar uma outra forma, que seja agradável pra ele também, que ele consiga realizar a atividade diferente do que ele tava fazendo e... mais parecido com o que a gente tá tentando ver ali, pra ajudar ele, né... e assim, eles mesmos que encontram esse jeito, né... a gente tem que apresentar as opções, os exemplos, né... Se não tiver exemplos, não tem como mostrar pra ele uma outra forma...

Pesquisadora: Sei...

Entrevistada: Né... então a gente apresenta os exemplos, vai mostrando pra ele até... é assim, é insistência... persistência...

Pesquisadora: Sei...

Entrevistada: É a base de persistência... se você não vai persistir não adianta... você vai apresentar uma vez, ele vai falar: Não, quero continuar assim, e ele vai continuar do jeito dele. Então, você tem que ir apresentando, apresentando... apresenta um dia, apresenta dois dias, três dias... na outra semana, talvez, se você ver que ali ele já se irritou, né... então, vai apresentando as outras formas, né... e aí, vai deixando ele construir a forma dele de... de... de fazer, de realizar, que não seja repetitivo, né... porque às vezes a repetição vem por causa da memorização. Ele memorizou aquele jeito de fazer, e aí pra ele tá super fácil, então ele faz daquele jeito... e ele não... acaba não desenvolvendo a habilidade de, de pensar em outras estratégias, pensar em outros, outras resoluções, outras formas de fazer a atividade que ele tava fazendo... né... então se o professor não mostra exemplos, não tem como ele saber como fazer diferente, né...

Pesquisadora: Entendi... É... e, já que você tocou nessa questão da memória, é... como você faria para a criança autista se lembrar de uma atividade que você deu num dia... se lembrasse em um outro dia daquela atividade, ou daquele conceito, né?

Entrevistada: Olha, não sei se eles têm dificuldade de lembrança, porque o C mesmo, ele tinha uma memorização incrível... A questão dele contar as histórias, ele contava direitinho... e ele fazia entonações da voz... como ele ouvia a história, ele contava a história até com a entonação da voz que ele tinha ouvido... então, quando tinha o narrador da história, ele falava igualzinho o narrador falava na história... e fazia vozes, e tudo mais... de imitação... Então ele tinha uma memorização muito boa... agora eu não... todos que eu trabalhei, tinha essa questão da memorização muito boa... o I, também tinha uma questão de memorização, que eu falava uma coisa, na segunda-feira, na sexta da outra semana, ele lembrava que eu tinha falado lá na segunda e me cobrava, se eu não falasse de novo... Entendeu? Então, assim, não sei como é trabalhar com alguém que não consegue lembrar, né... Não consegue ter essa questão, essa facilidade de memorizar... É, então, assim, eu acho que se eu tivesse uma estratégia que eu faria com uma criança que tem dificuldade de memorização, é fazer a mesma atividade... por exemplo, fiz uma atividade hoje, amanhã, eu trago essa mesma atividade mais uma atividade, nova, né... Aí, apresentar uma, a que fez no dia anterior e uma nova, e ir fazendo assim, pra ver se conseguia trazer essa questão da facilidade de memorização, né... E também não sei se daria certo, porque eu nunca fiz, então, mas era... é um jeito que eu trabalharia... que eu faria com essa questão...

Pesquisadora: Entendi... mas tudo ele se lembrava, ou era só coisa do interesse dele?

Entrevistada: Não... não... coisas que às vezes, eu falava das outras crianças... pra outra criança: Não... ó... ah... sexta-feira a gente trabalha essa questão da atividade com você. Eles ouviam, chegava na sexta-feira: Você não ia fazer não sei o quê com fulano de tal?

Pesquisadora: Nossa...

Entrevistada: É... então... às vezes, nem eu lembrava... nem eu lembrava (risos)... e ele falava... é... então, assim, é... é... eles tinham memória muito boa, mesmo... melhor que a minha, até... (risos)...

Pesquisadora: Puxa, que legal, hein...

Entrevistada: É... não... eles tinham a questão cognitiva, a questão intelectual, muito boa... não é... eram crianças difíceis, assim na questão de... comportamental, mas na questão de desenvolvimento psiq... psicológico, desenvolvimento de... de...

questão de aprendizagem, eles eram muito bons... muito... muito... pegavam muito rápido, assim...

Pesquisadora: Eles conseguiam se concentrar bem nas coisas... nas atividades?

Entrevistada: A maioria das vezes... a maioria das vezes... a única... as únicas vezes que não, era quando eles estavam em surto, né... e aí eles não conseguia fazer nada, mas assim nos restantes dos dias que eles estavam calmos, tavam tomando a medicação direitinho no horário, aí eles conseguiram se desenvolver.

Pesquisadora: Ai, que legal... E... é.... como você vê o impacto desses estímulos que você faz, né... na sala de aula... é... essa questão de, de ajudar a criança a se organizar quando você senta do lado dela pra fazer a lição... ou, é... essa questão da... da... das atividades que você propôs e tudo... como você vê esses estímulos, né, essas estratégias... em relação a crianças autistas? Você vê que tem um grande impacto, né, nesse seu trabalho com elas, assim?

Entrevistada: Ah, tem... a gente não consegue ver de primeira, né... o impacto... a gente vai perceber o impacto no decorrer do ano... geralmente quando tá chegando o final do ano que você pega a primeira atividade que você deu ali, pra criança e compara com as últimas que ela está fazendo... aí, você consegue ver o impacto que você teve das... das atitudes, das... das influências... das... de tudo que você desenvolveu durante o ano, você vê no resultado, né... final. Não consegue ver no decorrer... no decorrer, você tá ali, aplicando... tá ali correndo, tá ali pensando nas estratégias, pensando nas atividades, pensando na aprendizagem... quando você para... é só no final ali... na hora que você vai rever as atividades que foram feitas, e você vai vendo a evolução deles, né... E aí ver, consequentemente, no próximo ano... você consegue ver que teve algum avanço, porque a criança consegue ir um pouco mais fácil do que foi é... no ano anterior, né... então tem grande impacto, é... todas as estratégias, todas as influências, todas as atividades tem um grande impacto na questão da aprendizagem e na questão comportamental também, porque se você tá ali firme, persiste, na questão que ele tá ali dentro do ambiente escolar, que ele precisa respeitar aquele ambiente, que ele precisa respeitar os colegas, que não existe só ele no mundo, que né... que ali tem regras pra ser seguida, aí, assim, você vai vendo que ele vai se adequando ao local, né... as únicas coisas que você, não vai, é a questão do barulho e a questão da agitação... O aluno com autismo, ele não consegue se concentrar com barulho, se concentrar com bagunça, ele não consegue... então, mesmo que você

consegue... consiga pegar a atividade, trabalhar com ele, ele desenvolva as habilidades, ele sempre vai ter essa dificuldade de lidar com um ambiente conturbado...

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Né, então, assim... na questão do autismo, a gente não consegue ver uma evolução... cê percebe que a criança avança como pessoa, né... como humano... mas na questão, da... da deficiência, ele não consegue controlar... a não ser com tratamento... com, medicamentos e tudo mais, né... então, acompanhamento dos pais... mais assim, é... mais uma questão comportamental, e não de aprendizagem.

Pesquisadora: Ah, sim, entendi... e... bom, quando você faz essas atividades, você faz diferenciação de atividades, por exemplo, o autista, ele tem um tipo de atividade mais fácil que os outros, alguma coisa assim?

Entrevistada: Geralmente... por exemplo, ele... ele tava ainda na questão dos números decimais, os alunos já tavam aprendendo contas de multiplicação... então, o que que era dobro, o que que era triplo, o que que era quádruplo, né... aquela tabelinha, lá, que... da multiplicação... começando tabuada... ele ainda fazia só continhas simples, de mais e menos... e ainda com dificuldade... Então, era... era diferenciado sim, no nível de dificuldade... tinha que ser um pouquinho mais fácil...

Pesquisadora: Ah, tá certo... Então, porque assim... pensando nas suas... todas as suas... seus esforços pra ajudar o autista a... manter o foco na atividade, se concentrar, seus esforços pra fazer ele... é... se lembrar das coisas no dia seguinte, né... que você até comentou que ele tem uma boa memória, é... os seus esforços pra fazer com que ele faça a tarefa do início até o fim, você acha que esses esforços também, é... impactariam em crianças... se você fizesse esses mesmos esforços com crianças que estão passando por um desenvolvimento típico, quer dizer, crianças que estão se desenvolvendo normalmente, você acha que teria algum... algum impacto sobre essas crianças... essas ações... ou você acha que elas nem precisam desse tipo de estímulo?

Entrevistada: Depende, né... Depende... aí vai das circunstâncias, do ambiente, né... o estímulo... é, o estímulo, quando a gente fala no estímulo, a gente tem muito estímulo na escola, mas às vezes, não tem estímulo em nenhum lugar outro, né... então por exemplo, a criança tá na rua, ela não tá tendo estímulo nenhum, ela tá em casa, ela não tem estímulo nenhum para es... estudar, digamos assim, né...

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Então, é... fica muito mais puxado pra essa criança sem estímulo, ser estimulada na escola, só na escola, do que uma criança que é estimulada o tempo todo em todos os ambientes que ela frequenta, que é importante a escola, o estudo, e aprender, né... então você vê a diferença nessa parte, é sempre depende do contexto do ambiente que ela vive, né... então, assim, tanto uma criança com deficiência quanto uma criança sem deficiência ela vai ter dificuldade de estímulo se ela não for estimulada em todos os ambientes que ela está, né... Então se ela só é estimulada na escola, não vai adiantar muita coisa, porque... até ajuda, a gente consegue ajudar, né... No momento que ela tá ali, você consegue chamar atenção dela, você consegue conseguir trazer o foco dela pra fazer o que tá pedindo ali, na hora, na sala de aula... mas passou disso, ela já esqueceu... aí, é aquilo que acontece, todo ano: Mas você não aprendeu isso o ano passado... Era pra você ter aprendido isso ano passado... às vezes, a criança até aprendeu, até fez... se você for procurar as atividades, você vai achar as atividades dessa criança, que fez aquilo que ele tinha que ter aprendido... mas como não foi estimulado no restante do tempo que ela tá em outros lugares, ela vai esquecer... ela vai esquecer, né... a gente é assim... se a gente não trabalha algo várias vezes, vários dias, né... se a gente não estuda, não... a gente para ali... a gente também não sabe nada... então, assim, é... é essa questão de você tá sempre influenciado não só na escola, mas ter o apoio também da família, ter o apoio do... da... quando eu falo família, não é só pai e mãe, é a questão da família toda, ter ali, é... às vezes é criado por tio e tia, por vó e por vô... e a... aquelas pessoas sabem dar significado para o aprendizado... E aí você vê que a criança, não interessa se ela tem pai, se ela não tem mãe, se ela não tem... não interessa... ela pode ter só a vó ali, mas a vó tá estimulando, ela vai querer aprender... ela vai ter um foco maior na hora de realizar as atividades, entendeu...

ANEXO G – Entrevista 4

Pesquisadora: Qual é a sua idade?
Entrevistada: É, 29 anos.
Pesquisadora: Eu começo assim, pegando algumas informações sobre o professor, idade, formação, essas coisas, só pra gente poder tabelar é... as idades dos participantes, tempo de formação, essas coisas, né... Quanto tempo você é... trabalha no magistério?
Entrevistada: Sete anos, como professora.
Pesquisadora: Tá certo... você é pedagoga?
Entrevistada: Isso...
Pesquisadora: Você se formou em que ano?
Entrevistada: 2015... Agora você me pegou (risos)... é eu fiz a pedagogia, e depois eu fiz a pós, em psicopedagogia. Aí, a pós foi depois...
Pesquisadora: Você terminou a psicopedagogia quando?
Entrevistada: Olha, a psicopedagogia... eu acho que foi a psicopedagogia que foi em 2015. A graduação que foi antes.
Pesquisadora: Ah, tá certo... Bom, foi em 2013, mais ou menos?
Entrevistada: Acho que sim...
Pesquisadora: E quantos anos é... letivos... você lecionou pra criança autista?
Entrevistada: Esse é o primeiro ano.
Pesquisadora: Primeiro ano, né... Inclusive essa criança tá no primeiro ano mesmo, né? É o primeiro ano do ensino fundamental...
Entrevistada: Não, ele tá no terceiro...
Pesquisadora: Ele tá no terceiro?
Entrevistada: Isso.
Pesquisadora: Tá certo... o grau de autismo do seu aluno... você sabe, ou não?
Entrevistada: Não sei mas, é... eu acredito que não seja leve... Quer dizer, eu acredito que é o leve, porque ele se comunica verbalmente, atende os comandos, já tá alfabetizado...
Pesquisadora: Nossa, que bom né?
Entrevistada: É...

Pesquisadora: Então... é... agora, já começando as questões sobre o autismo... Pra você, o que que... o que que é o desenvolvimento psicológico de uma criança autista? Como que ele ocorre?

Entrevistada: Então, eu acho que é... assim... é mais complexo do que uma criança que não tem... nenhuma outra questão... eu acho... que é um desenvolvimento complexo... é um desenvolvimento assim... diferente de tudo que a gente tá acostumado em sala de aula. Às vezes, a gente tá acostumado com aquele aluno que é mais devagar, mas a gente já sabe como trabalhar... Pelo que eu presenciei, assim do meu aluno autista, é... são coisas assim inesperadas... é como se, cada dia, eu tivesse que me reinventar pra trabalhar com ele. Sabe, cada dia, uma novidade, assim... com ele.

Pesquisadora: Sei... é... você está dando aula a distância pra ele agora, ou ele não tá participando das aulas?

Entrevistada: Ele não tá querendo participar das aulas. Eu entrei em contato com a mãe dele, e ela falou que tá tendo muita dificuldade por causa da rotina... porque ela disse que, inclusive quando começou a pandemia, ele falou assim: Ah, essa... esse coronavírus é muito bom pras crianças não irem pra escola... (risos) Ele é muito esperto... ele tem umas sacadas, assim... sabe? Incríveis... Então, ela falou assim, que como ela tá trabalhando em casa, fazendo máscaras, ela falou que saiu totalmente da rotina dela... Em sala de aula é muito difícil fazer com que ele copie da lousa, e, em casa, ela tá percebendo isso... ela falou assim pra mim: Imagino como é pra você, e com mais os seus outros trinta e três alunos... aí, eu falei: agora ela tá tendo um pouquinho da dimensão de como que é... mas ela falou que ele tá se negando totalmente a fazer as atividades... ele não quer fazer... nada... ela conseguiu... ela disse pra mim que ela ficou... praticamente um dia inteiro pra ele fazer uma folhinha de atividade.

Pesquisadora: Nossa... complicado, né...

Entrevistada: É... ela falou assim que ele tá fora da rotina e tá difícil assim... para ela tirar ele do tablet, da televisão... e mesmo quando ela tenta negociar com ele, de tirar, assim: Ah, vamos negociar o tablet, né, que é o que ele gosta... mesmo assim ela tá encontrando dificuldade com ele.

Pesquisadora: Ah, sei... complicado isso... É... na questão cognitiva... assim, o que você pôde presenciar das aulas que você deu... tanto as aulas presenciais quanto as aulas... é... online... é... que que você percebe do cognitivo dele, assim, se ele... ele

tá funcionando cognitivamente parecido com essas crianças? Ele fica... tá muito atrasado? Como que você percebe isso?

Entrevistada: Não... eu acho que ele é até além das outras crianças, né... Ele capta umas coisas assim que os demais demoram um pouco mais pra pegar... eu gosto sempre de ir no... no prático com ele, né... então... se eu vou dar alguma... eu tive, assim, com ele... eu tava introduzindo a adição, então eu trabalhava com material dourado com ele... ele tinha muita facilidade com material dourado... muita mesmo... ele pegava assim... então eu sempre ia com o prático... com, antes de dar alguma coisa muito abstrata pra ele, algumas atividades práticas. E eu vi assim que ele pegava muito rápido e ele, sim ele é além da minha turma. Então eu falei... eu falei pra mãe dele: Por um lado eu fico mais tranquila, porque ele é muito... esperto... ele é muito além... então eu ficava tranquila nesse sentido. Mas, por outro lado, tem... quando eu tava dando algumas atividades, eu ficava pensando no jeito que ele... raciocinava, que ele pensava nas coisas... porque é... assim... eu não sei nem como eu coloco isso... por exemplo, uma vez eu tava dando atividade sobre seres vivos e não vivos. Eles tinham que recortar da revista e colar... e essas atividades, assim, ele gosta muito. Então, ele recortou... colou um ser vivo... e o ser não vivo, ele encontrou uma pessoa morta... e ele colou a pessoa morta... só que nenhuma das outras crianças teve isso de... de querer recortar... sei lá, alguém que estava morto, né... Eles recortaram pedra, objetos, essas coisas assim, que eu já tinha trabalhado com eles... ele não... então, ele tá sempre assim, muito... muito além... eu percebo isso dele...

Pesquisadora: Sei... E... assim... é... Como você... Você percebe que ele é além, quais são esses pontos, assim, que você... pontos fortes que você acha que... você pode estimular ainda mais na sala de aula?

Entrevistada: Ah, eu... então... é complicado eu estimular ele, né, porque tem os outros. E essa é a minha maior dificuldade, porque eu não tive ajuda, assim... Dificilmente alguém, parceiro... de estagiária, para ficar lá na sala de aula... Então, o que eu podia, que eu vejo que ele tem mais... que ele gosta bastante de algum determinado assunto, aí eu levava pra ele, e ele se desenvolvia bem, mas na maioria das vezes, pra conseguir isso dele, eu tenho que tá do lado dele... porque senão, a atenção dele sai totalmente... Então, essa era minha maior dificuldade... de eu conseguir ficar do lado dele e atender a sala, como um todo...

Pesquisadora: Entendi... E... Mas assim... quando você ficava do lado dele, assim, o que que você achava que... ele... você poderia estimular ainda mais nele? Assim, manter foco, atenção, é... o que eu posso dizer... assim, características cognitivas dele que você acha que poderiam ser estimuladas ainda mais, que sejam características fortes nele, assim...

Entrevistada: É... ele gostava bastante de matemática... então, com matemática tinha muita facilidade. Isso eu conseguia estimular nele, dando bastante exercícios... é, quando eu pedia pra ele ler, então essa era uma estratégia também... de dar alguma coisa assim, pra ele ler pra mim... e desenvolver a leitura nele... essa parte de raciocínio lógico, que ele é maravilhoso. É mais na parte da escrita mesmo que eu não consegui, assim, nesse tempo que eu fiquei, eu não consegui desenvolver nada, nenhuma estratégia nesse sentido. Eu queria muito... eu fazia alguns combinados com ele, né... Aí, eu falava assim, é: Eu escrevo a primeira linha e você escreve a debaixo... aí, ele falava assim: Ah, mas aquela palavra é muito grande, escreve você... (risos) Ele tinha umas coisas, sabe? Ele era muito... ele me pegava assim, de um jeito... e, se eu ficava do lado dele: Vamos J! E... prometia, sei lá, algumas coisas pra ele e tal, aí ele copiava... mas tinha dia que não tinha jeito mesmo, então essa estratégia assim eu não consegui, mesmo... E eu tô vendo também que a mãe dele tá tendo dificuldade em casa nesse sentido.

Pesquisadora: A... A mãe dele senta do lado dele e como você acha que é importante sentar pra criança poder fazer lá a lição e tal, ou não?

Entrevistada: Se ela senta?

Pesquisadora: É... se ela senta enquanto você tá dando sua aula online... pra ele?

Entrevistada: Ela falou que senta... e... só que ela falou também que não tava dando certo, porque ele não... acho que a atenção, né, no computador, então ela imprimiu a apostila pra ele... e aí mesmo assim, aí ele tá se negando a fazer...

Pesquisadora: Nossa...

Entrevistada: Ela falou que é uma preguiça... enorme...

Pesquisadora: Deve ser essa questão da rotina, né... que antes ele ia pra escola, era um outro ambiente, né?

Entrevistada: Uhum, aí, eu tava até conversando com a A, né, sobre essa questão... e ela falou pra mim que tem um programa, mas acho que ainda não foi desenvolvido, é que ele dita pra criança, né... pra ela escrever... a gente pensa que poderia ser uma alternativa pra ele...

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Mas eu realmente não sei... assim, eu gostaria que alguém me... me ajudasse nesse sentido assim, pra eu passar pra ela, né? Pra ver se ela conseguia fazer com que ele evoluísse assim e fizesse alguma coisa...

Pesquisadora: E... assim... quais são as fraquezas dele, assim, que você pôde notar lá nas suas aulas, lá no início do seme... do ano... é... fraquezas dele que você acha que poderiam ser estimuladas na sala de aula, e de repente serem melhoradas?

Entrevistada: Eu acho que essa questão da escrita, né... dele querer copiar da lousa, eu acho que essa é a maior fraqueza dele, assim, e ele tem algumas coisas, mas eu acho que não posso ter como fraqueza, né... porque aquela questão dele ficar agitado e ia começar a gritar, e querer falar junto comigo durante a explicação, ou quando a sala tá muito agitada, ele também ficava... mais isso acho que não entra, né?

Pesquisadora: Entra... o que você achar que é fraqueza, você pode comentar...

Entrevistada: Mas eu acho que é mais assim essa questão mesmo dele... do interesse dele de copiar mesmo...

Pesquisadora: Uhum... entendi... e... é... se ele... não sei se aconteceu essa situação, mas se não aconteceu, eu gostaria que você imaginasse hipoteticamente o que você poderia fazer pra ajudar. É... caso o aluno autista... é... você tivesse propondo... tivesse proposto alguma... é... tarefa pra ele... alguma atividade... e ele tá lá insistindo pra fazer do jeito que ele acha que é o certo, mas você tá vendo que não tá certa aquela estratégia que ele tá utilizando e você precisa ajudar ele a mudar de estratégia... aí, como você faria?

Entrevistada: Ah... eu tentaria mostrar pra ele a minha estratégia, do jeito que eu trabalho com ele, né... Às vezes eu uso cards com ele, de rotina... a mãe dele me deu alguns cards pra trabalhar com ele, eu acho que essa seria uma estratégia legal pra fazer em sala de aula... mostrar pra ele como ficaria atividade depois do que nós fizemos, pelo caminho que eu queria que ele seguisse... Eu acho que o card com ele funcionaria bem... e também a conversa, porque... assim com ele daria... ele é muito bom de diálogo, sabe? Ele é assim, você ganha... ele negocia com você... ele é muito bom de negociação... Você consegue... conversar assim, numa boa...

Pesquisadora: Mas ele sempre te dobra, ou você consegue convencê-lo?

Entrevistada: Às vezes ele me dobra... (risos).

Pesquisadora: Tá certo (risos)... E... agora, na questão do foco, né... é... você fez... propôs uma atividade pra ele, né... se você não passou por essa situação, gostaria que você imaginasse hipoteticamente. É... você propõe é... uma atividade pra ele e você precisa que ele mantenha o foco dessa atividade pra que ele consiga terminar. Aí o que que você... qual seria a estratégia que você utiliza?

Entrevistada: Então, a estratégia que eu costumo utilizar em sala de aula foi... trabalhar em dupla, né... eu comecei a... chamar outras crianças pra sentar com ele... algumas vezes dava certo, outras vezes, não dava... porque ele perde totalmente o foco... totalmente, mesmo... e daí a criança... fica lá... Mais prô, o J não quer fazer... ele não quer fazer no livro, ele não quer continuar a atividade... e daí, a minha estratégia mesmo era... eu ir lá e ficar do lado dele... quando eu... sempre ficava do lado dele, o negócio ia...

Pesquisadora: Sei... será que é questão de autoridade, então? O... o amiguinho não conseguia, aí você conseguia... ou não, não tem nada a ver?

Entrevistada: Eu não sei... eu acho que era uma questão mesmo de chamar a atenção dele, sabe... é... eu percebo que ele perde a atenção muito fácil... ainda mais, é... por gibi, ele é enlouquecido por gibi... então na minha sala de aula, eu deixo... eu comecei a deixar dentro do armário... mas ele vai lá e ele quer abrir o armário... daí eu tive que deixar aberto porque senão ele puxava a porta com tudo, né... e daí, ele perde ali o foco dele e ele começa a ler... e ao mesmo tempo que ele quer fazer atividade, ele quer ler e ele quer fazer outras coisas... as atividades que ele acha que é interessante pra ele naquele momento... então, tenho que ficar ali o tempo inteiro, chamando a atenção dele pra ele fazer... aí, acho que com uma criança é mais difícil, porque ele não tem tanta interação.

Pesquisadora: Ah, tá certo... entendi. E... na questão da... da memória, mesmo... você... é... deu uma atividade pra ele, e você precisa que ele se recorde na próxima aula dessa atividade, sei lá, porque vocês vão continuar a atividade ou porque você tem alguma... é... intencionalidade pedagógica com essa lembrança, né... você precisa que ele lembre dessa atividade no dia seguinte. Aí, é... como você faria para estimular essa... essa memória dele?

Entrevistada: Ah... sempre com figuras, eu acho... sempre utilizando figuras, e... aquilo... sei lá... que eu sei que vai chamar bastante atenção dele, né... Eu procuro envolver ele nas atividades, ele gosta muito de ajudar, né... então, se você chamar ele para ajudar, o negócio dele lá na frente, a ler pros amigos, então poderia fazer

isso, de repente chamar ele pra participar daquela atividade junto comigo, ler pros amigos, pra no dia seguinte, eu retomar com ele o conteúdo, que eu sei que ele ia tá afiadinho...

Pesquisadora: Ah, que legal... tá certo... e... agora pensando em todas essas ações que você comentou, né... da... estimular a memória, estímulo à concentração, a mudanças de estratégias... como você vê o impacto da utilização dessas estratégias em uma criança autista, que tá passando pelo ciclo de alfabetização?

Entrevistada: Ah... eu acho que é importantíssimo... né... tem que ter, e a gente tem que tar se reinventando o tempo inteiro com eles... e... assim... tem dias que a sua aula vai render, ok... tem dias que não vai render... Então a gente tem que entender isso e... tá sempre mudando de estratégia, e a parceria com a família é importantíssima... Saber da mãe dele quais estratégias também ela utiliza em casa... como que é com ele em casa... até mesmo, pra ela dar para mim... é... é alternativas... dá dicas de como lidar com ele, e daí através de tudo isso a gente vai vendo o desenvolvimento dele, né... até a... interação dele com a sala... com os colegas... enfim...

Pesquisadora: Sei... ah, legal... e... agora pensando nos seus alunos com desenvolvimento típico, né... se você utilizasse as mesmas estratégias que você utiliza pra estimular o autista... você utilizasse também com os alunos com desenvolvimento típico, qual o impacto que você veria sobre eles, assim...

Entrevistada: Ah... eu acho que haveria um desenvolvimento... legal também, né... É que a minha sala, ela é bem complicada... sabe, desse ano... (risos)... é assim, é um terceiro ano, porém mais da metade não tá alfabetizada, e eu tenho ele que é autista, mas eu tenho outros casos também... então, assim, eu tinha que usar vários tipos de estratégias, e às vezes a mesma estratégia que eu usava com o J, eu usava com os outros, que eu via que tinha alguma coisa só que não tem o laudo ainda, sabe... Então, essas coisas assim, de ludicidade, eu sempre uso pra maioria da sala... não só com ele... às vezes, eu uso com ele só mesmo algumas coisas específicas, assim, tipo por exemplo, ficar do lado dele, pra que ele faça aquela coisa porque eu sei que ele não vai, e os outros eu sei que vai, né... então alguma coisa que eu não precisaria usar com eles... os demais da sala, mais com ele mesmo.

Pesquisadora: Ah, tá certo, então... a gente sabe que o autista ele tem essa questão da flexibilidade comprometida, né, porque às vezes ele... é muito difícil fazer

ele mudar a rotina... é muito difícil... então, a gente sabe que às vezes o professor acaba tendo que trabalhar isso, né...

Entrevistada: Ele tá passando por isso, né... porque a mãe dele falou pra mim que ele não tá querendo crescer... ele não tava querendo fazer 8 anos... e ele não queria sair de 2019... ele falou pra ela: Por que a gente tem que sair de 2019? Ele não tava querendo... então, ele tem algumas resistências em algumas coisas e... um problema também que eu tive na sala de aula com ele é... que ele foi mordendo o lápis... então, ele acabou com praticamente todos os lápis dele... ele nhan nhan nhan... mordendo mesmo... e eu falei até pra ela... porque tem alguns autistas que usam uma plaquinha, assim... né... pra ficar mordendo nesses momentos... que sei lá, às vezes, a criança vai ficando mais eufórica... aí ela não concorda, porque ela quer tirar isso dele... então ela passa esmalte amargo nos lápis, e ela falou que tá sempre conversando com ele... isso era muito legal... que todo dia no final da minha aula, ela me perguntava, né... sobre ele, assim, na frente dele, e eu sempre falava assim, a gente conversava ali, ela falava: Ah, J, hoje foi assim, você não quis fazer a lição... você mordeu o lápis de novo... mas você não falo... isso era muito legal... dela... assim... foi muito assim, muito... assim eu aprendi bastante, também, com ela... nessa questão dele também, né... dele seguir... mas é meio difícil assim, também, isso que você tá falando...

Pesquisadora: Então... e você percebia que essas estratégias que ela utilizava, assim dava resultado?

Entrevistada: É... quando eu chegava e conversava com ele... aí, eu falava assim, pra ele: Ah, lembra do que a sua mãe falou e tal, mas às vezes ele já tava lá, de novo, no lápis... aí ela falava assim: Não acredito, de novo acabou com os lápis, e tal... então aí... igual eu te falei, ele assim é muito no diálogo, muito na conversa, ele é terrível, assim... de esperteza... ele é demais...

Pesquisadora: Nossa... e é engraçado, né... porque é... às vezes, a gente tem uma ideia, né... aquele... aqueles, aqueles descritivos, né... e tal sobre o autista, aí você pensa que ele pode ter muita dificuldade de desenvolver e não sei o quê... aí tô conversando com as pessoas... não, eles são bem desenvolvidos, né?

Entrevistada: Ahan... Ele é... outro dia, eu me surpreendi, quando eu cheguei na sala de aula... porque eu cheguei na segunda aula, aí ele falou assim: F, eu senti muito a sua falta... todos sentimos! Aí, ele me abraçou... aí, aquilo pra mim foi, assim, nossa, ganhei o meu dia com aquilo, sabe... foi assim, ma-ra-vi-lho-so... eu

falei, nossa, então... ele gosta de mim... é tão bom, assim, né... Ele foi aluno da A, né? Eu falei: Nossa, como será que vai ser comigo? Mas, assim... ele super... se deu bem comigo e tal, tirando às vezes, assim, algumas crises que ele tinha de fugir da sala de aula, né... e daí ele saia correndo da sala de aula... aí, eu precisava chamar alguém pra me ajudar... às vezes falava pra A, e a A vinha trazer ele, colocava ele lá e conversava... mas assim, muito fofo... muito fofo mesmo...

Pesquisadora: É, né? Então, logo de início, ele já aceitou bem você e não te estranhou, nem nada?

Entrevistada: Não. A mãe dele até falou assim: Nossa ele não tá agitado... ele tá assim, super bem... todo dia, ela me perguntava: Ele não teve crise? Aí, eu falei, não... ele tá normal... o que ele fazia muito em sala de aula, que a minha sala é muito barulhenta, então... assim... às vezes eu conversava com as crianças, falava: Pessoal, abaixa o tom... é... quando eu tava explicando... porque eu tenho mais um aluno que eu acho que tem alguma coisa, mas eu acho que é outro tipo de síndrome, porque ele grita palavras desconexas, sabe? Então quando estava no começo, e ele começava a gritar, aí ele faz assim: (tampa os ouvidos e grita uiuiuiiii)... esse era o barulho que ele fazia, mas eu conseguia levar... eu acho que ele foi até acostumando com toda a loucura da minha sala e aquela coisa pedagógica assim... e fui levando... não... ele não teve nenhum surto... não ficou agitado... só as coisas corriqueiras do dia a dia mesmo... e pra descer pro intervalo, ele desce com fone, por causa do barulho...

Pesquisadora: E aí, ele não se sente tão incomodado com este fone?

Entrevistada: E aí, ele fica o intervalo inteiro com o fone no ouvido, e fica lá... andando pelo pátio, fazendo as brincadeiras dele... mexendo nas coisas...

Pesquisadora: Sei... interagindo com os colegas, ou não?

Entrevistada: Mais ou menos... com a minha sala não tem tanta interação. Eu percebi que quando ele era aluno da A, tinha bastante interação, né... ele foi aluno da A no primeiro ano. Então, tinha muita interação... assim... as crianças, sabe... brincava com ele... ficava: Vem J... não sei o quê... Agora, com a minha sala, não sei se era porque eles já são maiores... então... não tinha essa coisa, assim, de chamar ele pra brincar e também ele ficava assim, muito compenetrado nas atividades dele. Quando ele ficava ali, no gibi dele, ou alguma coisa, agora... quando ele pegava pra ir pra frente da sala, fazer as gracinhas dele, aí todo mundo gostava... que ele gostava muito de me imitar... ele fazia igualzinho o jeito que eu fazia... ele pegava o

livro e falava assim: Crianças, hoje eu vou contar esta história pra vocês! Aí as crianças caia na risada, e eles gostavam... Mas, assim, parar pra brincar mesmo com ele era... difícil, assim... bem difícil...

Pesquisadora: Sei... Mesmo com as brincadeiras, as crianças não se sentiam cativadas a fazer uma amizade com ele?

Entrevistada: É...

ANEXO H – Entrevista 5

Observação: a gravação da entrevista foi iniciada no seu decorrer.

Entrevistada: Olha, depende... o cognitivo, ele é muito devagar, né... mesmo dos que são mais leves é... é muito... muito louco, isso, né... Essa questão de que eles não conseguem, mesmo o psicológico... eu acho que... essa coisa de eles não conseguirem prestar atenção em várias coisas ao mesmo tempo, isso, né... eles tem que focar em uma coisa, e eles ficam muito naquilo só... e se aquilo sai um pouco do controle pra eles é perturbador, e isso acarreta em um monte de implicações... eu vejo como dificuldade assim, tanto dos mais leves, quanto dos mais... dos mais pesados isso sempre acontece, né... e aí é aquela tal da válvula de escape que vai pular, assim... que o meu aluno, hoje em dia, esse que eu faço acompanhamento, que eu faço a ponte escola-casa, ele fala... é.... é: Eu preciso pular... (risos) Ele fala, ele pede: Eu posso pular? Então, assim, quando alguma coisa sai muito desse controle, ele fala: Eu preciso pular... e aí ele vai pular, daí tem vez que ele fala: E se eu pulo, eu esqueço o que eu tava fazendo... porque ele concentra tanto naquilo que ele tá fazendo de pular, que ele esquece... ele fala, ó... quando ele era pequeno, ele falava: Os números pulam da minha cabeça quando eu tô pulando... então, é um pouco essa sensação que eu tenho, essa coisa dele... daí desliga e é muito difícil voltar... daí quando retoma, tem que retomar tudo do começo... aí então, é... essa questão de, desse desenvolvimento deles é muito mais devagarzinho mesmo, né... por conta da... eu presto atenção só naquilo, não consigo ter... se sai alguma coisa daquele padrão, eu pulo... na hora que eu pulo, eu foco no pulo e esqueço o que eu tava fazendo, eu retomo desde o princípio... então, é um funcionamento muito complexo, né... eles vão com muito atraso, por mais que eles adquiram um monte de coisas... e tem uns que não tem a tal da habilidade pra alguma coisa, né... tem os que tem, né... normalmente, eles tem alguma coisa, né... já peguei uns muito sabidões de matemática... esses dois de Willians eram incríveis em música... já peguei em desenho... esse meu atual, é em desenho... então, essas concentrações fazem desenvolver alguma certa habilidade que é muito boa, né... mas os que não tem, é muito mais complexo, né... também tem os que não tem ou ainda não descobriram, né... então... fica um desenvolvimento mais precário, porque quando você consegue pegar alguma coisa que você puxa, e que ele é muito bom e você foca, aí, em alguma coisa, ele vai... e você consegue desenvolver um pouquinho de

interesse por outras áreas... se não tem, daí é mais difícil, né... e aí, isso atrasa mais ainda...

Pesquisadora: Ah, tá certo... tem alguma coisa que o pessoal costuma fazer pra ten... pra criança tentar descobrir esse... essa sua vocação, esse seu ponto forte, por exemplo?

Entrevistada: Eles normalmente trazem, viu... normalmente, é uma coisa que eles trazem meio forte, esse interesse... é.... é... é, de tirar o som rapidinho e cê vê que eles já começam a batucar, e eles conseguem fazer um negócio muito ritmado e aí, você consegue ir linkando música, letra de música com língua portuguesa... vai trabalhando matemática com um pouco da sonoridade da melodia... então, você consegue... os que tem desenho... poxa, tem uns desenhos, uns traços incríveis... esse que eu tô esse ano, nossa... ele tem um traço maravilhoso... daí, eu tô com uma outra que é a leitura... pra ela é a leitura... ela não escreve tão bem, mas é louco como ela lê e percebe tudo e lembra de muitos livros... então cê consegue... eles mostram esse interesse... cê vê que quando dá um... um horário livre, um horário que eles não tem o que fazer, eles correm pra essa coisa do prazer... de fazer uma coisa que é prazerosa... ou eles te pedem muito, né... então assim, eu nunca peguei, saber como desenvolver ou de identificar... eles trazem isso muito potente...

Pesquisadora: Ahan...

Entrevistada: Então, sempre trouxeram... esse que faz cinema... fez cinema por exemplo, que trabalha, também, era sempre o desenho... ele fazia desenhos em movimento... então a gente sabia que ele tinha isso e quando ele fez cinema, não foi nem uma grande surpresa, sabe...

Pesquisadora: Sei... ah, que legal... nossa... é... então, assim, você comentou, né... desses pontos fortes, assim, que eles têm, que eles apresentam, que seria... é... mas, você consegue identificar outros pontos fortes, relacionados ao cognitivo... lá no desenvolvimento deles, assim?

Entrevistada: Olha, eu acho que é mais complicado no cognitivo... dizer que tem uns que tem essa questão da lógica, da matemática rápida... não peguei nenhum desses ainda... (risos)... não... não... não me lembro de ter pego um que tenha... assim... no cognitivo algo muito... de pegar e ter sacadas rápidas, ou daquilo ser um interesse mesmo... não peguei...

Pesquisadora: Mas... você identifica pontos que você pode trabalhar... pontos fortes nos... nas... nos alunos autistas que você consegue trabalhar... estimulá-los em sala de aula?

Entrevistada: Dá pra estimular, mas é bem difícil... é, assim... eu considero muito difícil, porque, é... elaboração de texto pra eles é muito difícil... é... se atentar a alguma regra também é difícil... eles são muito da memória visual... às vezes, então, até que... algumas coisas conseguem.... então, eles até escrevem bem corretamente, porque eles pegam aquela fotografia de como escreve a palavra e vai... mas... eles não conseguem falar porquê daquela regra ou porquê que usa daquele jeito... você não consegue... isso é impossível... escrever texto é muito difícil... é muiiitooo difícil... assim... é muito complexo... uhm.... uhm..... matemática... quando envolve problemas, também não vai, porque vai interpretação daquilo que ele leu... então também é muito difícil... então, eu acho que pra eles faz... tem essa coisa, né... que é um pouco desse lóbulo frontal... que... que... dá uma... que é da interpretação... essa coisa... eu acho que eu não sei se é bem isso... o que que pega neles, mas não dá... assim... eu não sei o que acontece que eles não conseguem, né... é muito difícil... de entender o que tá lendo, realmente... é.... eles têm memória muito fotográfica, né... então, eles têm boa memória fotográfica... eles ligam algumas coisas... mas na interpretação do texto é mais difícil...

Pesquisadora: Uhum... ah, tá certo... então eu acho que você acabou me dizendo também os pontos fracos deles agora, né...

Entrevistada: É...

Pesquisadora: Pra estimular... porque é uma coisa difícil pra vocês, porque eles mesmos não conseguem, né? Pelo que eu entendi, né...

Entrevistada: Eles não conseguem sozinhos... sozinhos é mais complexo... eu tenho que ficar junto... mas daí, falta repertório, porque é essa parte do que é construído, mesmo... né... na cabeça do... porque a gente vai adquirindo um monte de memória de repertório, de... como escreveu... como não sei o quê, então... acaba tendo essa defasagem e você não consegue avançar muito... é... é... eu sinto que é um grande desafio...

Pesquisadora: Ah, entendi... continuar e assim... é... em relação a... quando você... é... aplica uma tarefa pro seu aluno autista, né... e, você precisa... é... não... você identifica que ele... a estratégia que ele tá utilizando pra realizar aquela tarefa tá

ineficaz, né... e aí, você... você vê que ele tá insistindo lá na tarefa e você quer ajudá-lo a... a mudar essa... a estratégia dele... é... como você faria isso?

Entrevistada: Olha... não sei... (risos) porque na verdade, é difícil você conseguir fazer ele sentar pra fazer alguma coisa (risos)... isso é complexo... eles não têm muita insistência no mesmo jeito de fazer... porque... tem uma coisa muito mais... ah, eu não consegui, não entendi, eu abandono... mas, tem coisas que eles fazem de um certo jeito sempre... então... isso é uma coisa bem... né... de autista... sempre fazer do mesmo jeito... e aí... e quebrar esse mesmo jeito é complicado... mas, normalmente, se eles tão bem assessorados, eles vão aprender de um jeito, eles vão aplicar sempre aquilo... então... se eles estão... né... numa escola que tá tendo esse cuidado, que vai fazer alguma coisa adaptada e vai ajudar naquele pensamento, daquela criança específica... não algo geral pra todos os autistas, porque não... não funciona assim como a gente, ninguém funciona igual, eles também não... é... mas eles desistem mais do que fazem... eu não sei se você tá falando de diferentes... por exemplo, ah, dois mais dois é quatro, três mais três é seis, e daí, ele vai sempre ficar usando, é... números iguais... aplicando números iguais, pra daí quando tiver números diferentes... de repente... na soma de números diferentes... é... mas sempre seria em lições diferentes... ele não... eu não sei. É isso que você tá falando? É da ordem de outro entendimento? No...

Pesquisadora: Não... qualquer tipo de atividade que você proponha pra ele... pode ser de matemática, que acho que seria até mais fácil... sei lá, um problema de matemática, vamos pensar assim... e aí, você vê que é... ele tá insistindo numa continha de soma, mas na verdade, é de su...

Entrevistada: é subtração...

Pesquisadora: Subtração, por exemplo... e aí, você tenta explicar pra ele que é subtração...

Entrevistada: Ah... e aí... aí, não é um jeito dele de funcionar... é uma coisa de um não entendimento... eles não conseguem entender... pra eles, essas nuances são muito difíceis... e aí, às vezes, você tem que desenhar... você tem que falar: Olha, eu tô tirando... nem sempre eles entendem... então assim, coisas que são... por exemplo, se você vai fazer uma composição, né... então, que na verdade, é uma adição... é uma... você compõe a adição e na verdade, você tem que fazer uma conta de menos pra compor essa adição... é... eles não vão pegar essa nuance... porque isso é sutil, né... no texto... a aí, eles vão... a tendência é fazer de adição... e

aí, pra você explicar que não, que aquilo a... é algo que tá dizendo que por mais que fale de compor, ele... você tem que tirar pra descobrir... é muito complicado, deles entenderem... você tem que desenhar... você tem que tentar trazer em outras palavras... daí, você tem que dar realmente uma mastigadinha pra compreensão...

Pesquisadora: Uhum... e eles compreendem essa nova estratégia?

Entrevistada: Normalmente, sim... se você vai... sim... porque fica mais claro... de algum jeito, fica mais nítido... sai daquela coisa, que é realmente, essa coisa da interpretação, que pra eles é mais complexa, né... tanto do que você fala, às vezes... eles... se você fala... se você vem com um discurso muito lindo... aí, não pode... porque isso... isso... isso... isso e aquilo.... eles ficam apegados ao não pode... e não ao resto da justificativa... então, pra eles, essa subjetividade é muito difícil... e... e... de problema, é dificílimo... então, cê tem que transformar aquilo numa coisa que ele entenda... e aí, ele consegue seguir adiante... você tem que ir quebrando as pedronas, transformar em pedrinhas, pra eles conseguirem ir... ir caminhando....

Pesquisadora: Ah, entendi... continuar e... na questão do foco... né... é... você... pelo que eu percebi do que você tava falando, eles... até que eles se concentram bem, né? Mas, se de repente, o aluno tá lá, fazendo uma atividade e ele perde o foco fácil... assim... o que que você faria pra estimular que ele mantivesse o foco?

Entrevistada: O que a gente faz pra estimular, normalmente, são trocas (risos)... com o autista, você tem que usar muito na base da troca... Olha, vamos fazer isso... Ó... você... gosta daquilo, não gosta? ... é... Ó, isso tá relacionado com aquilo... cê tem que dar um jeito... e... e... tem que ter vínculo pra conseguir essa estratégia, assim... no começo, é bem difícil... e aí, você vai aprendendo a lidar com ele, pra voltar pra aquele foco, porque a tendência pro que eles não gostam é sair rápido... o foco não dura muito...

Pesquisadora: Ah, tá certo... é... então, é na base da conversa, mesmo?

Entrevistada: Uhum...

Pesquisadora: Ah, tá certo... é... e em relação à memória... né... você precisa que o autista... ele se lembre de uma atividade que você propôs hoje, que ele se lembre na próxima semana, por exemplo, ou no dia seguinte, né... aí...

Entrevistada: Ele por si só não lembra, você tem que realmente... você tem que fazer essa coisa de pegar a pedrona, quebrar em pedrinhas, sabe? Resgatar, mostrar pra ele... é muito comum a gente usar muito caderno de registros, que vão e voltam de casa... porque é difícil ele colocar aquilo como... e acessar... e fazer esses

links... então... Ah, isso daqui, quer dizer aquilo que eu tava... ele pode até fazer, mas ele falar, verbalizar... a... é... somar com aquilo é mais difícil... é... é mais complexo...

Pesquisadora: Ah, tá certo... é... aí... é... considerando essas ações pra... esses estímulos que você realiza... pra fazer com que seu aluno autista é... mude estratégias pra resolução de uma atividade... esses estímulos pra... é... melhorar a memória, e pra focar... né... pra melhorar a atenção... como você vê o impacto desses estímulos nas crianças autistas do ciclo de alfabetização? Você acha importante fazer isso? O que que você acha... qual o impacto que você vê nessas crianças esses estímulos, que você pode proporcionar em sala de aula?

Entrevistada: Mas, você diz, pra alfabetizar?

Pesquisadora: Não... eu digo em relação a...

Entrevistada: Ah, porque pra alfabetizar, eles são muito mais rápidos... o que eles lêem, eles já conseguem escrever, porque eles têm essa memória fotográfica, eles são muito mais ágeis... mais... eu... mais na idade assim de uns cinco ou seis anos? De uns seis, sete, isso?

Pesquisadora: Isso... de seis a oito anos, que é... primeiro, segundo, terceiro, né, mais ou menos... é... como você vê esse impacto mesmo, dessas ações sobre estas crianças?

Entrevistada: Ah, é tudo um caminho bem devagarzinho... assim, tem impacto, mas são muito... assim... infinitamente menores do que tem com as outras crianças... então, assim, cê vai bem devagarzinho... você desconstruir então, um jeito de que ele tá fazendo e que não é um bom jeito de pensar... de lançar mão de estratégias... tudo isso você tem que trabalhar muito aquela mesma coisa, até ele conseguir pegar e fazer essa mudança de... né... nessa chavinha de vou mudar esse jeito de funcionar... o foco... acho que o foco é mais fácil, é mais negociável... você consegue negociar... você consegue... identificando zona de interesse da criança, cê já sabe por onde você pega... e aí você consegue, né... ir puxando mais facilmente... então, acho que talvez esse seja algo realmente do vínculo que você consegue ir pegando mais rápido... mas aí... e a criança... daí você vai dando esses feedbacks, do quanto que ele tá conseguindo: Ó, cê tá conseguindo, tá vendo?... você conseguiu... não sei o quê... você vai dando, ele vai, também conseguindo ficar mais naquilo, né... então, são coisas que... isso, cê avança um pouco mais... e aí, qual era a terceira? Era essa...

Pesquisadora: E a questão da atenção...

Entrevistada: Que é... a atenção é o negociar, mesmo... acho que é isso... não sei se respondi...

Pesquisadora: Respondeu sim, né... e assim... você... essas crianças tão lá no meio das crianças com desenvolvimento típico, né? Então, é... como você vê o impacto dessas mesmas ações sobre as crianças com desenvolvimento típico, no desenvolvimento delas?

Entrevistada: Eu acho bastante... eu acho bem produtivo e bem interessante, porque, normalmente, é... nem sempre precisa ser o professor que vai mediar, então, essa atenção da criança... ou mediar... é... essa parte dele de mudar alguma coisa... você consegue fazer com que as outras crianças façam isso... né... e ajudem... às vezes também, é mais fácil... em determinados momentos, isso é mais fácil... e... né... vir um par e chamar... embora, muitas vezes, o autista queira mais o adulto do que a companhia do... da... de outra criança pra trabalho, né... a questão social é difícil, né... de to... de prestar atenção em vários estímulos, pra eles é muito complicado, e criança costuma ser mais rápida... mais... né, então... depende da condição que você dá... mas se você dá uma condição de um pequeno grupo de trabalho ou algo que seja mais silencioso, ele consegue participar um tanto e... e fica mais simples, descola um pouco do adulto... então, eu acho super importante pros dois, né... um que também... essa coisa da paciência, né... da resiliência... dos que estão muito afobadinhos, também, é importante, né... e... ao mesmo tempo, também, tira essa pressão tanto do adulto com a criança autista...

Pesquisadora: Ah, tá certo... é... agora, só pra encerrar, você comentou que você acompanha um aluno autista, né... vários anos, já... um mesmo aluno, né... pelo que entendi...

Entrevistada: Uhum...

Pesquisadora: E... como você viu assim, o... como você avalia o... é... o desenvolvimento dele, em questão de aprendizagem, mesmo?

Entrevistada: Olha, o dele, é muito... mas é, que assim, é uma família que tem muito dinheiro e investe muito... muito... então, ele... eu... é... tirando agora, na pandemia, ia de duas a três vezes por semana... eu tocava a parte da escola, eu me comunicava com a escola... é... aí, ele aprendeu... o autista é super difícil... ele tinha uma personal pra aprender andar de bicicleta... pra autista, isso é muito complexo... eles não conseguem dar conta disso... de jogar bola, de pular num pé só... então,

eles foram investindo em várias frentes, e aí, as coisas vão andando mais... ele... ele sabe que ele tem autismo... e assim, isso traz um sofrimento pra ele... ele se percebe diferente, ele sabe que ele pular... ele vai esquecer alguma coisa... ele sabe que em determinados momentos, ele precisa pular, ou mexer em alguma coisa loucamente, assim, pra dar essa extravasada... então, assim, ele tem uma consciência que é boa... então, ele tem um desenvolvimento que é muito bom... ele sabe, ele faz planos, ele quer ir trabalhar com o pai dele... o pai dele tem uma... é... acho que é uma... um banco... e ele quer ir trabalhar no banco do pai... então, assim, ele tem uma condição que é muito boa, assim, então ele consegue até fazer planos pro futuro, que é complicado pra alguns, né... porque eles falam, normalmente, só sobre aquele gosto deles, então... é... é... hoje em dia, eu acho que isso é muito importante, porque isso, você vai desenvolvendo, você vai conseguindo pegar e desenvolver mais ele... falando: Ó, cê precisa disso pra trabalhar com isso... vamo lá... e... aí, cê vai vendo esses progressos e o esforço da criança...

Pesquisadora: Entendi... e, comparando com os outros... os outros não têm essa consciência de que são autistas?

Entrevistada: Uhm... eu já tive vários que não... não tem essa consciência... eu tenho um, atualmente, que tem um tipo de consciência... ele fala: Ai, que eu sou cabeça dura... Ai, é porque eu sou cabeça oca... você pode explicar de novo, eu não entendi... Por que hoje ele falou isso: Eu não entendi... você explica de novo, porque eu tenho cabeça oca... Ele começou: Eu tenho cabeça oca... daí, eu falei: Não, J, você não tem cabeça oca... aí, ele: Eu não entendi, a cabeça é oca... então, assim, mostra que ele se percebe diferente, que ele precisa de uma explicação a mais, mas ao mesmo tempo, é... ele não diz com tanta clareza quanto o R que fala... Eu sei... Ele sabe que ele é autista... ele sabe... ele nomeia o que ele faz... então, os movimentos repetitivos, então, ele tem... ele tem consciência do que ele tem... né...

Pesquisadora: Quantos anos tem esse menino?

Entrevistada: Quatorze... o R tem quatorze, já...

Pesquisadora: Ah... e o outro que você disse que...

Entrevistada: O J... Hoje tem... Vai fazer oito agora, dia 21 de agosto... Hoje ele falou pra mim que o aniversário dele tá chegando...

Pesquisadora: Ah, tá certo... mas, o R, quando ele era mais jovem, ele tinha essa consciência?

Entrevistada: Não... ele tinha, dessa questão, de falar com oito anos, quando eu dei aula pra ele no segundo ano, ele falava: Quando eu pulo, os números pulam da minha cabeça... (risos).

Pesquisadora: Ah... sim...

Entrevistada: Essa fala era dessa idade...

Pesquisadora: Sei... mas ele não tinha consciência de ser diferente dos outros...

Entrevistada: Não... mas ele sabia que algumas coisas pra ele era... eram mais difíceis e ele falava: Isso... é... você me ajuda... Hoje em dia ele fala... ele verbaliza... isso aqui eu... era pra fazer na escola, eu não consegui, você me ajuda? E aí, ele separa pra eu fazer pra ele... é diferente... esse nível de consciência mudou... antes ele catava e tudo precisava de uma ajuda e ele sabia que ele precisava de uma ajuda... hoje em dia ele já consegue identificar... guardar aquilo pra fazer comigo escondido da professora da escola... então, assim... era pra ele fazer sozinho, ele não conseguiu, ele esconde e faz comigo (risos)... entendeu? Então, assim, a consciência mudou... Eu vejo por aí... o legal de acompanhar ele sete anos é isso...

Pesquisadora: É verdade... né... e esses dois... o grau deles é leve?

Entrevistada: O R não... o R era... eu... então, eu conheço ele desde o G5... era bem... ele falava em terceira pessoa... ele não falava eu... ele falava o R... é... era bem difícil... ele ficava super alheio... era difícil trabalhar... ele ficava deitado na sala de aula dele... é.... é... porque teve um... ele faz especialista de domingo a domingo...

Pesquisadora: Ah... e o outro da cabeça... o J?

Entrevistada: O J da cabeça oca, não... ele é mais light (risos)... ele é mais leve...

Pesquisadora: Sei (risos)... e você poderia falar um pouquinho daquele seu aluno que passou na faculdade?

Entrevistada: O F... O F? Então, ele... era também, bem mais leve... assim, foi... bem mais... assim... era um menino que tinha questões que... então... as questões dele apareciam mais no social e no... né... cê percebia pelo social... defasagem nessa questão de interpretação de texto, de leitura... então, essas coisas que envolvem um pouco essa parte um pouco mais subjetiva e... os movimentos repetitivos em algum momento que tava mais tenso, mas não tanto quanto quem tem um grau mais... mais pesado, que daí pula muito mais, né... fica angustiado a todo momento... qualquer coisa, desestabiliza e sai pulando... mesmo esse meu J de hoje em dia, qualquer coisa desestabiliza, e ele dá uma puladinha, daí depois ele

consegue voltar, mas primeiro ele dá a puladinha, né... mais... é... ele sai correndo pulando... mais... daí ele volta, concentra mais, não sei o quê... e o F, menos...

Pesquisadora: Sei... é uma forma de aliviar a tensão, isso seria, essa puladinha?

Entrevistada: Sim, eles falam que é. Que é... que dá um alívio, mas ao mesmo tempo, é o alívio que eu descarrego e desligo... e aí, até retomar é como se começasse tudo de novo... você volta praquela tarefa toda de novo, porque eles não pegam... aí, a gente foi buscar um café, toma o café e sabe que volta em que ponto tava... eles tem que começar tudo de novo, né?

Pesquisadora: Uhum... e você faz da mesma forma que você tinha feito antes... explica da mesma forma...

Entrevistada: É um pouco.... eles conseguem... alguns conseguem retomar... mais... cê tem... era... é... como... que que a gente tava falando, mesmo... sabe... é meio isso... em questão de segundos... O que que a gente tava falando mesmo? Era... um pouco... essa volta... mais fácil... já entra... outros tem que voltar do começo...

ANEXO I – Entrevista 6

Pesquisadora: Qual que é a sua idade?

Entrevistada: Minha? 32 anos.

Pesquisadora: É... quanto tempo de magistério você tem?

Entrevistada: Onze anos.

Pesquisadora: É... você é pedagoga, né?

Entrevistada: Sim. Graduada em Pedagogia e tenho algumas pós-graduações.

Pesquisadora: Ah, tá... é... qual que é a sua pós-graduação?

Entrevistada: Eu tenho uma pós em pedagogia hospitalar, eu tenho uma pós de educação inclusiva e psicopedagogia.

Pesquisadora: Nossa, que legal! É... você concluiu cada um desses cursos em que ano, você lembra?

Entrevistada: A graduação foi em 2011, a pedagogia hospitalar... xô lembrar... ai, acho que foi há uns três anos atrás... acho que em 2017, eu fiz... a pedagogia hospitalar... a educação inclusiva foi em 2016, se eu não me engano... e agora a psicopedagogia em 2020.

Pesquisadora: Ah, tá certo, então... e você leciona no momento só em escola particular...

Entrevistada: Sim...

Pesquisadora: Ou você leciona na pública também?

Entrevistada: Não, só na rede privada...

Pesquisadora: Ah, tá certo... é.... quantos anos você tem de experiência com alunos autistas?

Entrevistada: Nossa... autista... xô vê... nossa... o O tá no quarto... terceiro... quarto... uns cinco anos... nossa...

Pesquisadora: Cinco anos?

Entrevistada: Não lembro quem foi meu primeiro... eu lembro que o O... eu dei aula... contei com o O... cinco anos... não lembro, agora... faz tanto tempo...

Pesquisadora: Ah, tá certo... não, assim... você deu aula só pra ele?

Entrevistada: Não... dei aula pra outros também...

Pesquisadora: Ah, tá... quantos anos letivos você lecionou pra autista? São cinco anos mesmo?

Entrevistada: Não, então... xô vê... esse ano... o ano do O... dois anos... o ano do B... olha... porque eu já tive tantas turmas... coloca aí, três anos, que é o que eu me recordo agora...

Pesquisadora: Ah, tá... esses seus alunos, que você tá se recordando... eles eram de que ano?

Entrevistada: Primeiro ano...

Pesquisadora: Primeiro ano os três, né?

Entrevistada: É... os três... primeiro ano...

Pesquisadora: Você lembra... é... o grau de autismo deles?

Entrevistada: Então... é... eu tenho... esse ano de 2020, eu tô com dois alunos de autismo, né... um de manhã, e um à tarde... o da manhã, o grau é leve... o da tarde, o grau é bem alto, bem elevado... e dos outros anos... grau leve e grau mediano...

Pesquisadora: Considerando esses alunos, né.... e sua experiência com... pra você, como que acontece, né... ou o que seria, na verdade, o desenvolvimento psicológico, cognitivo de uma criança autista e, na sua visão, como que esse desenvolvimento acontece?

Entrevistada: Então, depende... tudo depende do grau do aluno... se o aluno tem um grau mais elevado, a aprendizagem dele vai ser mais difícil... é... depende do comportamento do aluno, se o aluno é medicado... então, tudo depende de um... de um grande contexto... que nem, meu aluno da manhã... meu aluno da manhã, o grau dele é mais leve, e ele é medicado... então, a maior parte do tempo ele consegue ficar sentado, ele é um aluno muito inteligente, então, na maior parte do tempo, ele consegue acompanhar todas as atividades... o meu aluno da tarde... o grau dele é elevado... então, ele já vem com uma bagagem de um bom cognitivo, porém, ele tem mais dificuldade em ficar sentado, ele é mais agressivo... ele tem... ele não acertou ainda a medicação... então, tudo depende do... do grau, da participação dos pais, se ele passa em acompanhamento... do... do... da medicação... tudo vem de um grande contexto... não sei se eu expliquei a sua... se eu consegui responder a sua pergunta...

Pesquisadora: Sim... conseguiu sim... é... e aí, considerando... é... os alunos autistas, né... esses do primeiro ano, que você se recorda bem... é... quais são os pontos fortes que eles apresentam, né... na sala de aula que você... é... poderiam ser estimulados durante a aula?

Entrevistada: Olha, a... uma característica que eu percebi em todos esses autistas, eles são bem inteligentes... eles são de um grau cognitivo bem alto... eles são muito inteligentes... tanto pro lado negativo, quanto pro lado pra... pra... aprendizagem... é... eu ainda, por mais pós que eu tenho na área, infelizmente, tudo que a gente aprende na pós, não é muito o que a gente coloca em prática... eu tentei já fazer diversas... é... atividades diferenciadas, porque o autista, ele tem que ter, dependendo do grau, ele tem que ter algo diferenciado... que nem, quando o grau é leve, ele consegue até participar de uma maneira igual aos outros alunos... só uma ou outra coisa, que nem, o meu aluno da manhã, ele não gosta muito de pintar... então, algo básico, né... que nor... que tem crianças que acontece mesmo... mas tem alunos, que por mais que a gente tenta fazer também uma atividade diferenciada, a gente acaba não conseguindo, que nem, quando o grau é muito elevado, é muito difícil... eu já tentei diversas coisas, e se o aluno não tem uma medicação apropriada, não tem o acompanhamento, as atividades diferenciadas não ajudam em nada... então, tudo isso... é... depende... se o aluno consegue fazer... tem uma medicação legal, tem... tá tendo o acompanhamento, você... com umas atividades diferenciadas, você consegue trabalhar a socialização, o comportamento, a parte das atividades... você consegue, mas como eu falei, tudo depende... mas como, qualquer aluno, de maneira inclusão, eles precisam de atividades diferenciadas... algo que chame a atenção deles... porque eles são bem agitados, né... então tem que ser algo chamativo, que... que trabalhe muito com imagens, pra prender a atenção deles... mais é difícil...

Pesquisadora: Ah, imagino... e aí considerando os pontos fracos desses alunos, que precisam de uma atenção maior em sala de aula, como você... quais seriam esses pontos, que você identifica?

Entrevistada: Então... é... é... bem relativo isso... que nem, de maneira geral, os pontos positivos, eles são bem inteligentes... né... de maneira geral... os pontos negativos, é... como eu... é... é relativo... que nem... o da manhã, ele não é agressivo... mas o da tarde, ele é superagressivo... então, tem pontos, de uma maneira geral, negativos no autista: a agressividade, que alguns acabam tendo, outros não, né... mais, vamos colocar como ponto negativo... agressividade e... hiperatividade, né.... deles não conseguirem parar... às vezes... sentados... ele... parece que eles borbulham... então, seriam os dois pontos negativos, de uma

maneira geral, do autismo... mas nem todos acompanham, né... essas características...

Pesquisadora: E como você consegue contornar esses pontos em sala de aula?

Entrevistada: É... então... é bem difícil... que nem, por exemplo, quando o aluno é agressivo... quanto mais a gente fala com ele... né... o meu aluno da tarde... quanto mais você conversa com ele, mais ele te agride... então, tem que deixar ele... ele ter o momento dele de agressividade... ele não... tem que isolar ele, e deixar ele ter o xilique dele, falando português claro... ele se acalmou, aí, você tenta conversar com ele... mas, de início, é deixar ele extravasar e depois tentar contornar, porque se você tenta contornar na mesma hora, aí ele explode... então, a gente tenta diversas maneiras... às vezes, com algum brinquedo que ele gosta... a gente tenta conversar... colocar um amigo que ele gosta, do lado dele, pra tentar acalmá-lo... a gente tenta diversas formas... mas tudo depende do... dia dele ali, do motivo que ele ficou agressivo... tudo depende... e tem dias que a gente não consegue acalmá-lo mesmo ass... ele passa a maior parte do tempo nervoso...

Pesquisadora: Sei... nossa... deve ser difícil mediar com o resto da turma, né... tentando acalmar um... né...

Entrevistada: Super difícil, porque ele acaba deixando as crianças com medo... ele acaba é... deixando as crianças agitadas... é bem complicado...

Pesquisadora: Ah, tá certo... é... sobre... quando você propõe uma atividade para o seu aluno autista, né... e aí, você tá vendo que ele tá fazendo ali a atividade e utilizando uma estratégia que não vai ser eficaz pra chegar na resposta, por exemplo... seja uma atividade de português, matemática... qualquer tipo de atividade, e aí, você precisa ajuda-lo a mudar a estratégia, né... aí, como você faria pra incentivá-lo a utilizar outras estratégias?

Entrevistada: É... aí, o concreto, ele ajuda bastante... nessa questão do... do autismo... eles são bem... é... eles participam bastante com o concreto... então, acredito que com o concreto, com blocos de encaixe, é... material dourado... tudo ajudaria... né... o material concreto ajudaria como mais uma estratégia para conseguir chegar no resultado, na resolução do exercício...

Pesquisadora: Ah, tá certo... e... em relação ao foco... você precisa estimular que o seu aluno mantenha o foco numa determinada atividade, aí, como você trabalha isso?

Entrevistada: É... trabalhar com o visual, né... ampliação de figuras... ampliação... tudo... o que tiver... o que tiver possibilidade de colocar no concreto, porque eles são muito no visual... apesar que dependendo do grau, às vezes, também acaba não adiantando... tudo depende... mais... é... se você ampliar, trabalhar com figuras... algo, é... coisas chamativas... já ajuda bastante eles a prenderem o foco...

Pesquisadora: Tá certo... você disse que dependendo do grau, não adianta muito, né... então, se um... nesse grau que não adianta muito, como você faria?

Entrevistada: Então, às vezes foge do nosso... do nosso papel... por que... que nem... é... nesse caso em específico, ele não toma a medicação que poderia ajudar... que se ele tomasse, ele seria outra criança... se fizesse um acompanhamento mais corretinho, acredito que tudo daria certo... a gente tenta de diversas formas, com ele, né... no caso... com figuras, se a gente não conseguir com figuras é mais com o concreto, se não conseguir com o concreto... é... tem atividade no livro... é.... a gente tenta de diversas formas... tem dias que a... o resultado é positivo e tem dias que não... a gente não consegue alcançar o resultado... infelizmente tem dias que a gente não consegue...

Pesquisadora: Entendi... mas em algumas ocasiões vocês conseguem...

Entrevistada: Sim...

Pesquisadora: Mesmo com o grau mais elevado?

Entrevistada: Sim... é difícil... com bastante luta, mas a gente consegue...

Pesquisadora: Ah, tá certo... e... em relação à memória... você propõe uma atividade, né... vocês fazem uma atividade em sala de aula e você precisa que esse aluno autista, ele se recorde dessa atividade em outra situação ou em outro dia... aí, como você faria pra... pra estimular essa memória dele, assim?

Entrevistada: Olha... eles têm... eles costumam ter uma ótima memória, viu.... é... inclusive, visualmente... assim... eles possuem uma grande... uma memória exemplar... acredito que só de visualizar algumas vezes, ou uma vez, eles já vão gravar como que é a resolução do exercício... o procedimento do exercício... eles têm uma ótima memória...

Pesquisadora: E eles se lembrariam num outro dia, por exemplo?

Entrevistada: Olha, eu acredito que sim... eu acredito que sim... a maioria deles, porque eles são muito no visual, né... então, eu acredito que eles já lembrariam... ou.... pelo menos um pouco, eles já lembrariam... certeza...

Pesquisadora: Ah, tá certo então... é... bom... então, pensando, né... na... em todos esses estímulos, referente a mudança de estratégia... referente à memória... referente à manutenção do foco, né... é... como você vê... pra você, qual seria o impacto dessas ações... é.... em crianças autistas que estão no ciclo de alfabetização?

Entrevistada: Essas mudanças?

Pesquisadora: Não... essas... esses estímulos que você tá propondo, né... você disse que trabalha muito com o visual, disse que trabalha... é... pra que eles mantenham o foco e tal, e... em relação à memória, você disse que eles têm uma boa memória... né... e... pensando também na resolução da tarefa, né... nessa questão da mudança de estratégia, eu queria que você dissesse o seu ponto de vista sobre o impacto desses estímulos...

Entrevistada: Sim... é super válido... super válido... isso tanto pra alunos autistas, como pra alunos que não tenham nenhum tipo de deficiência... todo estímulo, toda atividade diferenciada, todo o novo, pra eles é mais prazeroso, é mais gratifi... é... é... mais empolgante... então, pra eles, tudo que é o novo... tudo que é... é mais gostoso... então, tudo estimula... inclusive na alfabetização... ajuda bastante... então, é bem válido...

Pesquisadora: Entendi... você vê diferenças nesses estímulos em crianças autistas e não autistas? Se você aplica o mesmo estímulo pra criança autista e pra criança não autista, você vê diferença?

Entrevistada: Então... é... esses trabalhos que a gente faz com autista... às vezes, é... não precisa... é.... digamos que não há necessidade de fazer com alunos que não tem deficiência, até pra eles é mais manjado, né... pro exemplo, trabalhar com figuras... pra eles não têm muita graça... mas, pro autista, é mais diferente... eles se apegam mais ao visual do que os outros... os outros, dependendo do estímulo, vão achar meio sem graça... pros autistas é... é mais válido e mais... é... fugiu a palavra... eles gostam mais, né... eles se sentem mais à vontade, eles gostam mais.... então, eles participam mais do que os alunos... dependendo da.... da atividade diferenciada, os outros alunos não têm tanto interesse, mas chama a atenção também... mas, os autistas, chama mais a atenção...

Pesquisadora: Então, era isso.... era só essas perguntas mesmo... mas se você quisesse contar só um pouco da sua experiência sobre esses alunos do primeiro ano, né... o que que você achou, assim, você achou que eles aprenderam... ou você

achou que não foi válido eles estarem ali, na escola junto com os outros... queria que você contasse um pouquinho da sua experiência...

Entrevistada: Então... é... o aluno autista... é preciso né, como qualquer aluno deficiente, com alguma inclu... com alguma deficiência, estar na rede regular, né... isso ajuda tanto na aprendizagem quanto na socialização... porém... é.... como eu sou do primeiro ano, alfabetização, é... muitos pais ainda não estão entendendo sobre a deficiência do aluno, às vezes, não aceitam... então, no primeiro ano tem muito disso... dos pais ainda não estarem aceitando... então a... tem esse prazo pra eles aceitarem... eu já tive alunos que no primeiro ano, os pais não aceitaram... só aceitaram a partir do segundo... então, no primeiro ano não foi nada válido... agora, tem pais que já, no primeiro ano aceitam... já começam com o acompanhamento... então esse aluno já vai tendo mais resultados positivos... então, todo um... é todo um processo... se o aluno, ele tem um acompanhamento, ele toma uma medicação correta, participa da rede regular, os pais ajudam, vai caminhando... ele vai evoluindo cada vez mais... mas tem todo esse contexto... pro aluno ficar mais calmo... porque o autista, ele precisa de medicamento... tem pais que não aceitam... então, tudo isso... é... acaba interferindo... tanto pro lado positivo, quanto pro negativo... então, eu já tive alunos que os pais não aceitaram, e começaram a evoluir a partir do segundo... eu tive alunos que os pais aceitaram, fizeram um excelente acompanhamento, e o aluno tá evoluindo, tá calmo, tá tendo resultados relevantes... como eu tenho alunos que os pais ainda tá em processo de aceitação, não toma ainda uma medicação legal, que é o caso desse da tarde, então, é bem mais difícil com ele... então, tudo depende do processo também de ajuda dos pais... mas, de maneira geral, se o aluno tá medicado, se o aluno tá fazendo acompanhamento, ele evolui, ele é uma criança tranquila... agora, se o aluno não está, aí ele já é bem mais difícil, e como eu te fa... e depende do grau também, porque tem autistas que são só autistas... têm autistas que é autistas e vêm na bagagem, é, outras síndromes... e dependendo das outras síndromes, piora mil vezes a... o grau do autismo... então... é uma caixinha de surpresa... e tudo vai da escola, da família, do acompanhamento e da medicação... mas, eles são... eles são amorosos... meu aluno da manhã... eles são bem amorosos... eles são bem amigos... mais, como eu falei, tudo depende do grau também... eles gostam bastante de redes sociais... que nem agora... agora, na pandemia, nós estamos com aula remota, aulas remotas... o meu aluno da tarde, que era agressivo, ele tá se

desenvolvendo bem mais nas aulas remotas, por ser usada a tecnologia... que é o que ele mais gosta... ele está ainda nervoso, ainda a gente nota que às vezes, ele fica nervoso, porém, ele está... a evolução dele é outra evolução do que a presencial... a presencial deixava ele muito agitado e nervoso... então, eles gostam bastante de tecnologia também... mas de maneira geral, todos evoluem, todos evoluem tanto no social, quanto no cognitivo... eles evoluem bastante... a partir da aceitação dos pais também...

Pesquisadora: Uhum... entendi... esse seu aluno, ele tá conseguindo acompanhar, ele assiste as aulas com uma certa frequência, tudo...

Entrevistada: Sim... todos os dias... ele assiste todos os dias, tanto o da manhã, quanto o da tarde... eles participam... só alguma... o da manhã é bem tranquilo, o da tarde, que às vezes, ainda ele tem um pico de nervoso, mas não tem nem comparação, né... como ele era antes...

Pesquisadora: Sei... porque ele tá medicado, né?

Entrevistada: Não... então... acho que não é pela medicação... é porque ele tá afastado da agitação do colégio... porque no colégio é muita agitação... é uma aula... entra outra aula... e... sai, entra... os alunos ficam agitados... e tem parabéns... e tem várias coisas... então isso deixa ele muito nervoso... agora, por ele estar em casa, estar mais tranquilo, não ter aquela agitação... os pais.... a mãe tá do lado... ele tá usando a tecnologia que é algo que chama a atenção dele... então, tudo isso contribuiu pra ele ficar mais calmo... porque a escola em si, deixa ele muito agitado... e ele já tinha vícios, né... é... ele já sabia o que que ele deveria fazer pra conseguir alguma coisa... e se ele não conseguisse, ele já falava que ia bater em todos os colegas... então, ele já estava já, com vícios pra conseguir as coisas que ele queria... então, agora, deu uma acalmada nele, a... a pandemia...

ANEXO J – Entrevista 7

Pesquisadora: Professora, primeiro, assim, a entrevista... primeiro, eu vou perguntar um pouquinho da sua formação, umas informações suas, pra começar com as informações relacionadas aos alunos, tá bom?

Entrevistada: Tá joia.

Pesquisadora: É... qual que é a sua idade?

Entrevistada: 43.

Pesquisadora: E... quanto tempo você tem de magistério?

Entrevistada: Nossa... (risos). Olha... da pedagogia, já tem... vinte anos... completou no ano passado...

Pesquisadora: Nossa... muita experiência... (risos)

Entrevistada: Bastante... (risos)

Pesquisadora: É... bastante experiência... então, você é pedagoga mesmo, né?

Entrevistada: Isso...

Pesquisadora: Ah, tá certo... que ano você se formou?

Entrevistada: Em 99.

Pesquisadora: É... você fez alguma especialização ou algum curso complementar?

Entrevistada: Sim, eu fiz a psicopedagogia institucional...

Pesquisadora: Você lembra quando você terminou, concluiu?

Entrevistada: Eu conclui em junho de 2001... julho de 2001, né...

Pesquisadora: Uhum... ah, tá certo, então... tem mais algum que você queira citar?

Entrevistada: Não... não te... tô querendo voltar... (risos).

Pesquisadora: (Risos)... é sempre bom, né? É sempre bom se atualizar, buscar coisas novas, né?

Entrevistada: Com certeza... (risos).

Pesquisadora: Ah, tá certo então... e... você... no momento, você atua só em escola particular, ou você atua na pública também?

Entrevistada: Só na particular...

Pesquisadora: Uhum... e... quantos anos letivos você tem de experiência com alunos autistas... assim, quanto tempo... quantos anos você lecionou pra aluno autista?

Entrevistada: Com autista, olha, pera aí, deixa eu me lembrar... foi desde que eu entrei no colégio... vai fazer seis anos...

Pesquisadora: Seis anos... ah... bastante experiência...

Entrevistada: Tanto... é... eu tive mais indiretamente do que diretamente... alunos meus, mesmo, tive dois... né, agora, quando estive na coordenação, aí, tinha os alunos, né... que a gente lidava indiretamente com eles, os pais, né... então...

Pesquisadora: Sei... e esses alunos que eram seus, mesmo, eram de que série?

Entrevistada: Primeiro ano.

Pesquisadora: Tá certo... você... é... lembra se esses alunos tinham um grau leve, moderado, grave, ou não sabe...

Entrevistada: Então... o que eu tive, o primeiro, foi um grau alto... né... ele tinha um grau alto, porém, com o tratamento dele, a gente percebia que não era muito, né... o pai não aceitava, a mãe aceitava um pouquinho, mas não queria aceitar...

Pesquisadora: Sei...

Entrevistada: É complicado, né... porque a família, num primeiro impacto, ela não aceita, né?

Pesquisadora: É verdade...

Entrevistada: Primeiro impacto... e eles querem que a gente faça igual nós, né... fazemos pros alunos, vamos citar, normais... né... que são todos normais, é claro, né... mas com uma dificuldade maior...

Pesquisadora: Ah, é verdade, né... e o outro, você lembra o grau dele, assim, mais ou menos?

Entrevistada: O outro... ele tem um grau... acho que... é da sala agora, né... ele tem um grau médio... né... foi diagnosticado... ano passado...

Pesquisadora: Ele assiste a aula online?

Entrevistada: Não... porque ele não consegue ficar muito tempo na frente da tela... a primeira, segunda aula, a mãe colocou, mas ele não conseguia... ele não conseguia porque o tempo de concentração deles é... rápido, né... cinco minutos, quando eles acordam com paciência, quando... o N agora toma remédio... quando toma remédio adequado, né... mas é muito complicado mantê-los, né... na... na sala de aula, a gente já não consegue direito, né? Ao mesmo tempo... a gente dá uma atividade... dá cinco... menos de cinco minutos já quer fazer outra coisa, aí a gente já tem que mudar pro plano B, plano C... isso quando sai da rotina deles a gente já tem que mudar totalmente...

Pesquisadora: Sei... Entendo... é... professora, é... agora, voltando à questão do desenvolvimento dessa criança autista, né... pra você, o que é e como acontece o desenvolvimento psicológico ou cognitivo dessa criança?

Entrevistada: Olha... vou tirar pro... mais ou menos, por um aluno que nós tivemos lá, que ele entrou lá no colégio e não sabia nadinha de nada... né... e assim, é um trabalho que a gente faz, dia a dia, né... que tem o desenvolvimento... ele vai se desenvolver, é claro, né... mas... no dia a dia... a gente com muita paciência... nossa... e do aluno, né... porque se a gente não for na paciência do aluno, ele não vai se desenvolver... tanto no psicológico, quanto no cognitivo... né... então, é um aluno normal, com algumas limitações...

Pesquisadora: Sei... é... considerando agora os alunos, para os quais você leciona, ou já lecionou, é... quais são os pontos que você considera fortes, que eles apresentaram nas aulas, e que eles poderiam ser estimulados durante a aula?

Entrevistada: Durante a aula... olha... porque assim, no começo... que nem... quando a gente... quando eles entram no colégio... quando... por exemplo... o primeiro veio pra mim, a turma já sabia que ele era autista, né... porque a gente trabalha muito isso com os amiguinhos também... né... porque, se a gente não trabalhar com os amiguinhos, o aluno não vai se desenvolver também, né? Ainda tem isso também... então, assim, a gente trabalha bastante para as crianças terem paciência, né... porque a paciência dos amiguinhos faz com que ele se desenvolva também... né... porque tem amiguinho que não quer nem chegar perto, né... porque... por exemplo, deu os cinco minutos, tem aluno que sai derrubando tudo, né... então, assim, pelo que eu tive, que foi o L, no primeiro, ele... quando dava os cinco minutos, ele saia em todas as carteiras derrubando tudo... aí, os amiguinhos já pediam pra ele ter calma, ter paciência... eu também, né... ele começava a gritar e por a mão no ouvido... aí, todos... é... que irrita qualquer um, é óbvio... né... porque o grito dele é mais avançado do que um aluno normal, porque eles começam a gritar desesperadamente, né... então, aí, todos os alunos, eles ficam quietinhos até... ele poder... conseguir parar... né... às vezes eu saia... abria a porta, saia com ele um pouquinho da sala de aula pra ver se ele se acalmava... ele se acalmava... né... a gente já... ele via que os amigos faziam muita coisa sozinhos, ele queria fazer sozinho, né... assim: Eles fazem tudo o que eu não posso, né... então... isso é a gente deixar também, eles... aprender a... né... a ter a dependência, né... porque

eles... a independência... porque eles são muito dependen... como os pais *(palavra que eu não entendi)* eles acabam se tornando muito dependentes...

Pesquisadora: Ah, é verdade, né...

Entrevistada: Né... porque o pai, o pai e a mãe gera... né... aí, quer fazer... esse negócio de não acei... a não aceitação é algo... é uma coisa meio complicada... nós da escola... as crianças aceitam mais do que os próprios pais...

Pesquisadora: Nossa... que coisa, né?

Entrevistada: É... é complicado... a gente, quando tá lá dentro da escola, né... a gente para pra ver... é difícil... é difícil... porque a não aceitação do pai é... aí, ele... eles não aceitam... eles querem o mesmo material... só que sabem que o aluno não vai conseguir se desenvolver com o mesmo material...

Pesquisadora: Ahan...

Entrevistada: Né? A coordenação deles não é a mesma... não é a mesma coisa... né... aí, quando a gente consegue mudar o material, o pai e a mãe consegue ver o desenvolvimento dele, que tá indo gradativamente, aí, já começa a aceitação pelos pais...

Pesquisadora: Ah, tá certo...

Entrevistada: Entendeu?

Pesquisadora: Mas não que os pais não aceitavam a doença... ou eles aceitavam a doença antes?

Entrevistada: Não... não aceitavam porque eles... eles falam que... que os filhos deles são capazes de fazer, mas eles querem que façam mais que nem... é como se fosse... é uma “competição”, né? É uma competição... acaba entrando nisso também... difícil...

Pesquisadora: Eita, difícil, hein... e seria uma competição entre os próprios pais... quem tem os pais... quem tem os filhos autistas e os filhos normais? Normais assim....

Entrevistada: O quem tem os autistas...

Pesquisadora: É, né...

Entrevistada: É muito difícil o pai que aceita, né... é muito difícil...

Pesquisadora: E quais seriam os pontos fracos desses alunos, que precisam de atenção do professor, né... na sala de aula...

Entrevistada: É... essa... essa parte, é uma parte complicada, porque a gente tenta separar, né... porque por exemplo, na hora deu aplicar a atividade, lá... quando a

gente tava lá na sala de aula normal, eu sempre tento dar... tem apostilas... elas... elas são adaptadas às apostilas do Etapa... então, o que os alunos estão fazendo, eles estão fazendo também, porém de... do... de uma forma mais fácil, né... e com letra de forma... então, eu tento aplicar... né... por exemplo, quando eu tô dando sílaba... tentar dar a mesma que eu tô dando no Etapa, dando pra um aluno com inclusão, né... pode te... aí, só que aí, na hora deu dar a atividade pra esse aluno de inclusão, eu preciso dar a apostila depois, né... então, aí o que eu faço... explico na lousa, e na hora deu... da gente aplicar a lição, ajudar ele a fazer a lição, eu levo... eu vou com a apostila até ele... né... porque, se eu deixar livre, eles rabiscam, aí eles vão colorindo, eles vão fazendo da maneira que eles acham que deve ser feito, entendeu... e aí é onde... acaba também... e se a gente deixar muito livre, às vezes, a gente deixar um pouco livre, têm pais que não gostam, né... tem pais que não gostam... que nem, na hora da aplicação da atividade, geralmente, pra eles, a gente aplica de uma a duas atividades por dia, né... na sala de aula... né... porque, se eu aplicar mais, eles já não querem ficar sentados, não querem fazer... já estão cansados... pra eles, aquilo tanto faz, quanto tanto fez, né... é... a limitação deles é muito pouca... principalmente num grau mais elevado...

Pesquisadora: Sei...

Entrevistada: Né... por isso, pra eles, na sala de aula, a gente precisa contar muito com... a gente coloca as regrinhas do dia, né... então, a gente coloca o que nós vamos fazer em cada horário... aí, chegada, né... hora da educação física... então, a gente sempre coloca pra eles no visual, que pra eles, o que importa mais é o visual...

Pesquisadora: Ah, entendi... né... Então, pensando numa atividade é... que você deu pra um aluno autista e ele tá ali, tentando fazer a atividade, e... aí você tá vendo que a estratégia que ele tá utilizando pra aquela atividade que você deu... ela não é eficaz, ele não vai conseguir desenvolver o raciocínio que deve ser desenvolvido ali... né... aí, como você faria para fazer ele mudar a estratégia que ele tá utilizando... mudar o jeito de pensar ali, pra fazer a atividade?

Entrevistada: Eu uso o concreto... eu mudo pro concreto... com eles eu trabalho bastante... a gente trabalha bastante o concreto... né... que nem, nas aulas de matemática, eu uso bastante... eles adoram o palito de sorvete, a massinha... então, a gente vai mudando mais pra... pro material concreto, que eles possam pegar... que nem a massinha... a gente vai ensinar letra ou número... pra eles perceberem que

dali, a gente consegue formar uma letra... um número... né... então, a gente parte muito pro concreto com eles... as pecinhas do monta-monta também... e é aonde eles conseguem se concentrar bem mais, do que estando com uma apostila, o lápis e a borracha...

Pesquisadora: Uhum... entendi... é... então... como você faria, agora pensando na questão do foco, né... porque você falou agora de concentração, né... como você faria pra estimular essa criança a manter o foco nesta atividade, né...

Entrevistada: É... é bem complicado manter o foco com eles, né... porque... é difícil... (risos).

Pesquisadora: É... eu sei...

Entrevistada: Bem difícil... é onde, a gente acaba usando várias estratégias... que nem... quando a gente vai fazer projetos... ou... o projeto é normal pra todos, né... não... nessa parte, a gente não faz aula diferenciada... tudo o que os outros fazem, eles também fazem... né... então, assim, por exemplo, na parte que a gente vai trabalhar o projeto que é igual pra todos, geralmente eu costumo deixar o aluno autista sempre mais do meu lado, né... tento puxar... e mostrando sempre pra ele primeiro, porque se eu deixar ele por último, aí o trabalho já foi por água abaixo... porque aí, ele já não quer concentrar mais... não quer... né... então, é sempre o autista... a gente puxando em primeiro lugar... né... e assim, ele vai fazer, né...

Pesquisadora: Uhum... entendi... agora... falando um pouquinho de memória... você propôs uma atividade pra um aluno autista, e você precisa que ele se lembre desta atividade em uma aula posterior, né... como você faria pra que ele se lembrasse... estimulasse essa lembrança... essa memória dele...

Entrevistada: Tá... aí, eu usaria outros tipos de materiais, que eu não usei na aula anterior pra ativar a memória dele... né... assim... pra ir ativando a memória...

Pesquisadora: Como seriam esses outros materiais?

Entrevistada: Óh... aí... depende muito do que a gente vai trabalhar, né... aí, que nem, por exemplo, no... na língua portuguesa, né... ou eu uso... que eu tenho bastante... aí, eu tento mostrar a mesma atividade que nós fizemos no dia anterior, né... e sempre busco levar... que nem por exemplo... eu tenho cartazes, né... se for... se a gente tiver trabalhando letras, eu levo cartazes das letras, né... sempre com cartaz que visualize... né... uma... a imagem... a figura do que nós estudamos anteriormente...

Pesquisadora: Uhum... ah, tá certo, então... entendi... e... assim... agora pensando em todas essas atividades de estimulação pra estimular a memória, né... estimular o foco, a mudança de estratégias que você comentou do concreto e tal... é... como você vê o impacto dessas ações... desses estímulos, né... em crianças autistas que tão no ciclo de alfabetização?

Entrevistada: Ó... ele... a gente... do começo do ano... depois a gente vai percebendo, né... até o final do ano que... que eles aprendem... viu... a gente acha que não... que a gente tá... a gente sempre... fala, nossa... porque, ali de momento, eles não demonstram pra nós que eles tão aprendendo... eles nunca... a gente nunca sabe se tá aprendendo... mas aí, a gente vai ver lá no final do ano que... que ficou alguma coisa que você ensinou... né...

Pesquisadora: Ai, que legal...

Entrevistada: E isso é muito gostoso... olha, eu tive três autistas e influência do G... o G também foi do primeiro ano... que eu tive um de manhã e um à tarde... tive dois autistas, era um manhã, um tarde... o G, da parte da manhã, ele utilizava materiais... o material do Jardim, pra você ter ideia, né... porque... só que ele não... ele não era um aluno autista... ele era um aluno que ele tinha um atraso na idade cronológica, né...

Pesquisadora: Ah, tá...

Entrevistada: É quase... é praticamente um autista, né... então, assim... o G... ele... ele ia escrever... ele escrevia tudo fora de ordem, uns números dele eram todos deitados... quando chegou no final do ano, o G, ele já tava conseguindo escrever na linha, né... e os números já estavam todos em pezinhos, né...

Pesquisadora: Ai, que legal, nossa...

Entrevistada: Ele me surpreendeu, assim, porque eu dava lição pra ele... eu virava as costas pra poder atender os outros alunos, né... e saia de perto dele rapidinho, ele já dispersava, que era um, dois, pro G dispersar... e se... ele sempre ali do meu lado, porque eu tinha que colocar do meu lado: G, volta pro seu lugar pra fazer sua lição... Ah, não quero, tô com preguiça... eu falei, Então tá bom... Aí eu ia... eu via quando ele tava agitado, eu deixava... principalmente quando ele tava agitado, eu deixava ele porque... eu sei que quando a criança tá agitada não vai... né... aí teve um dia que eu deixei e fui atender outro aluno, quando eu voltei na... na mesa dele... tava tudo... os números tava tudo certinho... feito certinho... falei: G, quem fez isso aqui pra você? Ninguém... foi o G... que ele não falava “fui eu”... foi o G... falei: G, foi

você que fez? Foi o G (risos)... entendeu... aí, eu fiz um teste com ele, né... eu falei: Então vem aqui, então, você vai fazer pra prô, aqui na mesa da prô... e ele fez certinho... bonitinho... né... então a gente vai... mais no final, porque... a gente... principalmente, os pais acham que eles não estão aprendendo, mas eles estão... no mundinho deles, estão...

Pesquisadora: É, né... Nossa, muito legal, isso...

Entrevistada: Muito... muito... A gente acha... Ah, não vai aprender... ele vai sim ler um dia... né... no primeiro ano, não... não é num passe de mágica, né... eles vão aprender no tempo deles, né... não é no nosso... né... a gente tem que ter essa paciência que tudo é no tempo deles, né... não no nosso...

Pesquisadora: É verdade, né... poxa, que legal... e... considerando essas mesmas ações, né... essas mesmas ações de estímulo que você, é... que você sugeriu para atuar com crianças autistas, como você vê o impacto dessas ações sobre crianças com desenvolvimento típico?

Entrevistada: Então... é.... esses desenvolvimentos típicos que você cita são...

Pesquisadora: As crianças sem problema nenhum de desenvolvimento.

Entrevistada: Sem problema nenhum... então, o... tem alguns alunos sem problema nenhum que, às vezes não funciona... é... certos estímulos, né... aí às vezes a gente precisa mudar explicação pra eles, né... tem aluno que eu tenho que mudar várias vezes, mas mesmo assim ele não tá entendendo... mesmo sem...

Pesquisadora: Nossa... criança com desenvolvimento típico, né... assim, tem problema pra entender...

Entrevistada: Então... é, assim... eu tenho aluna que eu tenho que mudar várias vezes a maneira deu falar, né... Mesmo assim, eu tenho percebido que ela não está conseguindo... ela... ela pega dali... dá uns... uma meia hora depois, se eu perguntar novamente, ela não lembra o que eu falei.

Pesquisadora: Ah, entendi... mas será que essa aluna não tem alguma dificuldade extra, assim, diferente dos outros, né... mesmo na questão cognitiva assim que impeça ela de aprender?

Entrevistada: Sim, ela tem... ela tem... isso já foi passado, né... já foi relatado, até encaminhado, né... que nós... o que que nós fazemos... nós chamamos, né, os pais, né, quando a gente percebe algo de diferente, né... que a gente consegue perceber no dia a dia que algo tá diferente, algo tá fora do normal... né... chamamos,

conversarmos, encaminhamos, só que não vem o resultado do encaminhamento, né... que a gente encaminhou, pra nós...

Pesquisadora: Ah, tá certo... então você continua tratando como se ela tivesse com desenvolvimento normal, né?

Entrevistada: É... então, aí... né... Ah, tem algo errado... sim, tem algo errado... nós estamos vendo que algo... só que não é... é um... é um trabalho que não é só nosso, dos professores, né... a gente precisa de uma especialista por fora... uma psicopedagoga, o neuro, o psicólogo, né... pra poder fazer esse trabalho em conjunto, pra gente fazer o desenvolvimento do aluno bem melhor, né... porque se a gente não tiver esses acompanhamentos, a gente não consegue também... só o professor, não tem resultado... essa é a verdade, né... a gente percebe que tem algo errado, mas se os pais... né... não caminhar junto, não tiver outros especialistas de fora, a criança não vai se desenvolver... né... mesmo... principalmente os autistas também, né... não resolve nada só... ah, vai pra escola porque é obrigatório ir pra escola e precisa aprender... sim, ele precisa aprender, né... mas a gente precisa, né, ter as mãos dadas com psicólogo e com o... outros especialistas também, né...

Pesquisadora: Ah, é verdade...

Entrevistada: Só o resultado de um trabalho escolar num... num faz efeito...

Pesquisadora: Entendi... tá certo... assim, só pra finalizar, eu queria que você falasse sobre o que que você sentiu da aprendizagem desses dois alunos autistas que você teve, do primeiro ano... assim, como você sentiu... é... ao longo do tempo, ao longo do ano, assim, o desenvolvimento deles, tanto cognitivo, como afetivo, como de relacionamento... um desenvolvimento no total, assim, no geral...

Entrevistada: No total, certo... é o que eu te falei, no começo, a gente acha que não vai obter o resultado, né... só que a gente tá atingindo sim, uma sementinha lá na cabecinha deles, né... tanto no desenvolvimento cognitivo... no afetivo, né, principalmente, porque as crianças elas conseguem, né, os amiguinhos, eles conseguem lidar melhor com eles do que os adultos... né... a aceitação das crianças é bem maior do que o dos adultos, né... então, às vezes... muitos deles às vezes acham que tão lá sozinhos, mas não estão, porque sempre tem um, dois, três amiguinhos que estão, é... com ele, né... na parte... principalmente na parte afetiva, eles... eles são muito de abraçar, de... né... de querer abraçar, de querer beijar, de querer estar brincando com o amiguinho, né... e os amiguinhos aceitam bastante isso... bem mais do que os adultos...

Pesquisadora: Ah, que legal...

Entrevistada: Bem mais...

Pesquisadora: Que joia...

Entrevistada: Geralmente... a gente já teve um aluno, lá... o aluno, ele tem síndrome de Down, né... e no começo do ano, quando esse aluno entrou no colégio, o... os pais não queriam ele na sala de aula... Ai, olha, eu tive uma séria dor de cabeça com isso... porque não foi meu aluno, né... eu tava na coordenação, foi algo bem indiretamente, né... mas, eu estava lá e eu tinha que intervir por isso... né... então, assim... os pais não aceitavam, né... estavam começando a fazer um motim porque não queriam o menino na sala de aula... só que aí, as mães se surpreenderam, né... porque na hora que ele entrou na sala, porque ele era pequenininho, né... o... quem tem a síndrome de Down é pequenininho... as crianças aceitaram ele muito bem, de coração aberto... ajudavam ele, defendiam ele, né... aí, pros pais isso foi o... (risos)... oh, quem ensina são as crianças nessa hora, né... não são nem nós adultos, são eles... nesta hora, eles que ensinam... então isso... isso é muito bom, né... e eles se desenvolvem muito mais com várias crianças, né... muito mais... né... porque que nem, lá no kids, a escola é pequena, aí ele... acabam conhecendo um, acaba conhecendo outro, né... passa no corredor, conhece, né... na hora que a gente faz as atividades com todas as salas juntas, eles sabem, né... então... e eles acolhem muito bem, né... acolhem muito bem, né... e isso que é muito bom...

ANEXO K – Entrevista 8

Pesquisadora: Qual que é a sua idade?

Entrevistada: 41.

Pesquisadora: É... quanto tempo de magistério você tem?

Entrevistada: Tem que falar mesmo... (risos)... Ó, eu tenho... deixa eu fazer a conta, peraí...

Pesquisadora: Ah, todo mundo faz a conta nessa pergunta... (risos).

Entrevistada: É... não... é porque eu comecei... eu fiz magistério... antigamente tinha magistério...

Pesquisadora: É... eu sei na minha época.... quando eu fiz... também... só que eu não fiz o magistério...

Entrevistada: Então... eu fiz o magistério... depois eu fiz a pedagogia... então... no magistério, eu já comecei a trabalhar...

Pesquisadora: Ah, tá...

Entrevistada: Mas, assim... com registro... né... vamos fazer a... com registro, desde 98... 99, perdão... não, 98 mesmo... 98 até 2000, dá 2, né... vinte e dois anos...

Pesquisadora: Você já me falou que você fez pedagogia... é... você lembra quando você se formou?

Entrevistada: Eu me formei em pedagogia em 2004.

Pesquisadora: É... aí, você fez alguma especialização... alguma coisa, assim?

Entrevistada: Então... eu... é... especialização é o que a gente pode dar aula, né... fazer... eu tenho administração escolar e tenho coordenação pedagógica... e agora, eu tô fazendo a pós em neuropsicopedagogia...

Pesquisadora: Tá certo... e, você leciona... é... só no colégio, mesmo, né... ou você leciona na pública também?

Entrevistada: Não... eu queria, né... mas ainda não deu... só no colégio...

Pesquisadora: E... quantos anos letivos você deu aula pra aluno autista?

Entrevistada: Esse é o terceiro ano, que eu dou aula pra autista...

Pesquisadora: Ah, então você tá dando aula esse ano também, pra autista?

Entrevistada: Peraí... não, esse ano... eu tenho Síndrome de Down... pra autista, eu dei assim que eu entrei no colégio, em 2013... eu dei aula pra uma menina autista... os com laudos, né... os laudados... foram dois... 2013... e... deixa eu ver.... nós estamos em 2020... peraí... quando que foi o outro... 2019.... acho que 2018 ou 17,

eu tô em dúvida... fazer a conta, 17 jardim... 18 pré... 19.... 2018, porque a criança hoje tá no primeiro ano...

Pesquisadora: Ah, então ela era do jardim?

Entrevistada: Era do jardim, comigo, em 2018.... em 2019, ela foi pro pré... 2020, ela entrou pro primeiro ano...

Pesquisadora: Entendi... e a de 2013 era de que série? Era do jardim, também?

Entrevistada: Era do jardim, também...

Pesquisadora: Tá certo... e esses alunos autistas... o grau deles era... você sabe dizer?

Entrevistada: Então... como esse é um assunto muito delicado... né... nem todos os pais têm essa abertura pra falar pra gente como que tá... né... a criança... como ela foi laudada... por exemplo... a primeira criança que eu te falei... a primeira criança... ela era laudada e ela tinha um autismo leve... a mãe aceitava bem... a mãe procurou uma escola especialista... né... pra trabalhar fono... toda aquela parte que envolve por trás, né... então, ela fazia fonoaudiólogo... ela passava com... todos os especialistas que foram recomendados pra mãe, ela aceitou e passava... e tinha a filha dela no colégio... a menina aceitava tranquilamente assim... a questão... era super fácil de lidar, né... ela tinha... claro... algumas coisas que ela não aceitava... ela não aceitava o barulho... ela... quando tinha muito movimento na sala, ela fugia... mas não era uma criança agressiva, né... tomava medicação corretamente... então, era bem fácil de lidar... agora... o segundo... eu desconfio que ele tem... senão, grave... quase grave... a mãe não aceitava... que o filho era autista... esses ainda que eu tô te falando são os dois laudos que eu tenho... têm aqueles que a gente desconfia, né... às vezes, a gente orienta a mãe a procurar uma ajuda, mas a mãe, infelizmente, às vezes não acha que é necessário, né... então, esse último... eu não sei o grau dele, porque a mãe... por não aceitar... ela nunca nem admitiu que ele era autista... ela falava um monte de coisa... que os médicos diziam um monte de coisa, mas a palavra autista, mesmo... ela não pronunciava... então... eu não sei, né... infelizmente tem essa... essa dificuldade com a relação às crianças especiais, né... a aceitação dos pais...

Pesquisadora: É verdade... e essa criança continua no colégio?

Entrevistada: Continua... eu tenho uma hérnia por conta dela... de um chute que ela me deu na barriga...

Pesquisadora: Nossa, menina...

Entrevistada: É... extremamente agressiva... oferecia risco pras outras crianças... era bem difícil de trabalhar... e com tudo isso, com tudo isso registrado, a mãe não aceitava...

Pesquisadora: Nossa... e nem agora aceita?

Entrevistada: Então... ela aceita em partes, né... ela fala que dá o remédio, mais... a gente consegue perceber que ele não tá medicado...

Pesquisadora: Ah, tá...

Entrevistada: Sabe, assim, a mãe fala que medica, mas... o comportamento da criança é o contrário do que ela fala... é... é muito complicado... muito agressivo... é.... ele era... ele é muito agressivo... então... pra não bater nas outras crianças, muitas vezes, eu ficava à frente dele, né... tentava acalmar... né... e aí... cê imagina, né... (risos)... os roxos...

Pesquisadora: É difícil, viu... olha...

Entrevistada: É... infelizmente...

Pesquisadora: E... pra você, na sua visão, como que... é... o que seria o desenvolvimento cognitivo... como que seria o desenvolvimento cognitivo de um aluno autista? É... como que... como que ocorre esse processo, na sua visão?

Entrevistada: Então... os dois autistas que eu tive, eles não apresentavam nenhuma dificuldade com relação ao desenvolvimento cognitivo... pelo contrário... eles mostravam-se até mais avançados que os demais... né... esse menininho que eu tô te falando... ele lia... a L também, lia no jardim, né... mas não é autista... mas, ele lia tudo... com uma facilidade assim... muito rápido o entendimento dele... né... a minha primeira aluninha também... ela pegava as coisas muito facilmente... eles mostravam ser inteligentes acima da média, né... então, esse desenvolvimento cognitivo era muito bom, deles... eu acho que o que atrapalhava mesmo era o sócio... né... o social, mesmo... esse era mais complicado de trabalhar... mas o cognitivo, na minha opinião... ele era bem desenvolvido...

Pesquisadora: Era, né...

Entrevistada: Isso...

Pesquisadora: Ah, tá certo... e, assim... considerando esses alunos autistas para os quais você lecionou, quais são os pontos fortes que eles apresentaram e que poderiam ser estimulados em sala de aula?

Entrevistada: Então... essa facilidade, né... em aprender... a leitura deles... então, isso eu trabalhava bastante... então, assim... através deles, eu conseguia motivar o restante da sala...

Pesquisadora: Uhm, que legal...

Entrevistada: É... porque... assim... o... a minha primeira experiência, que era a menininha, ela... se socializava até que bem, né... diferente do segundo caso... então, eu utilizava daquele desenvolvimento bom dela, cognitivo, até pra ensinar as outras crianças... falava: Olha, ajuda a amiguinha... vem aqui... então, eu acabava interagindo com ela dessa forma, e colocava ela pra trabalhar com as outras crianças, né... trabalhar esse lado socio... social dela, mesmo... então, ela ajudava, né... claro que, difícil, né... às vezes, no começo, foi bem complicado... mas ela aceitava... então, eu pedia pra ela distribuir as folhinhas... eu pedia pra distribuir os lápis... então, às vezes, quando era uma letrinha assim... coisas rápidas... também... falava: Olha, o D... ajuda a amiguinha... que letrinha que é aquela, vai lá falar pra amiguinha... e aí, ela ia falar pra amiguinha quais letrinhas eram aque... né... então, isso ajudava bastante... o segundo caso, ele lia perfeitamente... então, numa conversa de roda... ele não gostava de ficar em roda... ele não aceitava... então, eu passei a não fazer roda... aí, eu... a gente catava as cadeirinhas... olha só... sentava nas cadeirinhas... aí, eu chamava ele no meu colo e falava que eu não tava conseguindo ler a historinha... se ele poderia ajudar a pro ler... então, aí ele acaba sendo o leitor daquelas crianças... então, era uma forma de trazer ele um pouquinho pra perto dos amigos... então ele lia um pouquinho, mas eram sempre histórias curtas... né... porque, com ele, era um estalo de dedos, ele corria... então, assim, era a forma como eu fazia pra acabar contribuindo de alguma forma, né... pra esse contato deles mais próximo... e estimular, né... essa coisa boa que eles têm, que é a inteligência, né... que aí eles tavam o tempo todo, né... trabalhando aquilo... desenvolvendo mais... e... até que deu certo, um pouco...

Pesquisadora: É, né... aí, que bom... esses dois, eram de escola particular mesmo, né... você lecionava na particular, né?

Entrevistada: Isso... são do colégio... eram do colégio...

Pesquisadora: Ah, tá certo... é... e, quais seriam assim os pontos fracos destes alunos que precisam de atenção do professor?

Entrevistada: Então, a parte social, né? Essa parte social que eu acho que precisa um pouquinho mais de atenção, porque eles querem socializar com as crianças,

mas eles não conseguem... eles têm muita dificuldade em tá lidando com o outro... então, eu fazia, meio que a mediação, né... entre ele e os amiguinhos, entre ele e eu, por exemplo, porque eles não olham nos olhos... então, eu sempre procurava abaixar, olhar nos olhos dele... trabalhava figuras, por imagens... né... então, isso era o que dificultava um pouco, porque muitas vezes, eles não queriam fazer parte do grupo... então, tinha que criar situações para trazê-los pro grupo, né... essa era uma das partes que eu procurava trabalhar...

Pesquisadora: Sei... e aí, eles interagiam bem nessa... quando você conseguia trazer eles pro grupo?

Entrevistada: Nem sempre... a D um pouco mais... esse segundo caso, não... ficava, um momentinho, né... e, saia... ficava fora...

Pesquisadora: Nossa... complicado, hein...

Entrevistada: Era muito difícil...

Pesquisadora: Nossa, imagino... e... assim... caso o aluno autista, é... você deu uma atividade, né, pra ele... e aí, caso esteja usando estratégias ineficazes para resolução da atividade, como você poderia incentivá-lo a utilizar outras estratégias?

Entrevistada: Então... com essa parte da atividade, eu não tinha problema, porque na época que eu trabalhava no jardim, eu tinha auxiliar...

Pesquisadora: Ah, tá...

Entrevistada: Né, então, assim... a experiência que eu tenho era... é... e muitas vezes, nesse momento de atividade, quem fazia era a auxiliar, com eles... né... porque precisa de uma atenção mais individualizada... porque eles fazem as coisas muito rápido, né... então, eu não sei te dizer direito, porque tudo que era passado, eles faziam... né... eles faziam muito rapidamente... e faziam junto com a auxiliar... eu cuidava das outras crianças, né... e a auxiliar ficava responsável por cuidar da... dessa criança, mais especificamente nesses momentos, né... quando eu auxiliava por exemplo uma atividade com tesoura... né... muito perigoso...

Pesquisadora: É verdade, né... e mais pra ele...

Entrevistada: É... é perigoso pra eles, né... por manusear... e... perigoso, fazer alguma coisa com outras crianças... então, a auxiliar sempre ficava ali... Olha, vamo lá... vamo fazê com a prô... chamava a atenção... aí, enquanto a criança tava realizando a atividade, ele ficava pertinho dele, ajudando, se fosse necessário... quando acabava, ela dava joguinho... porque, enquanto isso, eu tava trabalhando

com as outras crianças, né... que não faziam tão rápido... então, eles acabavam, iam pro joguinho... ia fazer uma outra coisa... pra não ficar ocioso, entendeu?

Pesquisadora: Ah, entendi... nossa, mais... é... nossa, tava pensando numa coisa que você me fez pensar, mas esqueci, agora... era... ah, sim... é, quando acontecia da... da sua auxiliar faltar e você ficar sozinha... como que era?

Entrevistada: Então... quando faltava, sempre a escola disponibilizava uma outra pessoa, né... dificilmente eu ficava sozinha, né... no caso da D, era mais fácil de lidar, porque ela não era uma criança que apresentava uma... é... como que eu posso dizer... uma ameaça... né... ela era tranquila... então, eu conseguia conduzir a sala até sozinha... né... porque ela não me oferecia esse risco... ela até me ajudava, né... distribuía folhinha, que nem eu falei pra você... o segundo caso... a criança, ela já era bem mais agitada... ela não tomava remédio... então, ela fugia da sala, ela tirava a roupa... ela ficava nua na sala... então, no meu caso, era muito difícil, eu... eu conseguir ficar sozinha... porque a escola já sabia desse problema que eu tinha... e... não tem condições... na sala, eram 26 crianças... você já imaginou eu com 26 e mais um desses? (risos)...

Pesquisadora: Nossa... (risos)...

Entrevistada: Eu não tava viva pra contar a história... né... até porque tem que cuidar da integridade física dessa criança e dos demais, né... então, assim... a escola sempre me deu esse suporte: Ah, a professora tá sozinha, a professora não pode ficar sozinha... então, ela acabava deslocando alguém, de algum lugar, pra poder me ajudar, entendeu? Principalmente no segundo caso, pra essa criança não ficar sozinha, porque ela fugia da sala... então, precisava de alguém para correr atrás dessa criança... pra ver o que tava fazendo... e corria pelado lá na escola... era... é terrível... é de chorar... eu chorava todo dia, no começo do ano (risos)...

Pesquisadora: Ah, imagino... não é fácil, não...

Entrevistada: É... graças a Deus, eu nunca fiquei sozinha (risos)...

Pesquisadora: Ai, que bom...

Entrevistada: Sempre tinha alguém...

Pesquisadora: A gente falou das estratégias... aí... o que você faria para estimular o seu aluno autista a manter o foco em uma atividade?

Entrevistada: Peraí... que que eu faria pra mantê-lo no foco, né?

Pesquisadora: Isso...

Entrevistada: Então... quando eu tinha... a D era mais fácil... porque tem os... né... n casos... esse menininho... é... dependendo da atividade, é... eu oferecia um grau um pouquinho mais difícil pra ele... uns desafios maiores, né... então, eu sempre estava desafiando... se eu pedia uma coisa pras crianças, eu pedia uma coisa e meia pra ele... sabe, assim, sempre um pouquinho mais difícil pra ele... pra ele poder... né... não achar que era tão fácil... perder a... o interesse pela atividade... o começo, quando ele aprendeu a ler, as crianças estavam nas letrinhas... que era Jardim... a dele, por exemplo, eu já ia formando sílabas com os joguinhos... né... então, já ia formando as sílabas e aí, consequentemente as palavras... no final do ano, ele lia os... os... as historinhas... então era uma forma deu... que eu fazia pra mantê-lo, né, interessado... porque, senão... perdia, né... porque era muito fácil, né, segundo eles...

Pesquisadora: Ah, é verdade, né... é o que você já comentou mesmo, né, que eles faziam a lição mais rápido que os outros, né...

Entrevistada: Era... mas também, assim, eu dava uma... duas atividades, no máximo... mais que isso já não conseguia dar, entendeu? Eles num.... não conseguiam se prender tanto naquela atividade... e aí, já tinha que fazer outra coisa... então, era brincar com jogos, ir ao parque, ver os animais... mudando, sabe... na brinquedoteca... porque, aí, ele conseguia interagir melhor...

Pesquisadora: Entendi... e aí, a classe toda, no caso, era mudado de atividade, né... ia pro parque, ia pra brinquedoteca, né?

Entrevistada: Sim... sim... é... por isso que eu tinha as auxiliares, que me ajudava mais... quando ele tava muito eufórico, né... e eu não tava podendo sair, por enquanto, tava ali com a turminha, então a auxiliar tinha essa missão aí... dar uma voltinha com ele, tomar uma água, né... ver os animais... pra poder distrair um pouquinho... pra poder tirar ele um pouquinho da sala, né, porque às vezes não é todo dia que a gente consegue sair da sala de aula, né... às vezes, a rotina não dá... às vezes, tá chovendo... às vezes tá frio... às vezes, o parque tá molhado...

Pesquisadora: E nessas horas que tinha que ficar presa com ele?

Entrevistada: Então, aí preso, tinha que fazer joguinho... é... é... grupos, né... com joguinhos... aí tinha que sentar com ele pra jogar... ou então, na... na... no chão mesmo, dava brinquedo... tinha brinquedos em sala... então, ele brincava com brinquedinho... mais o dele é.... era cinco minutinhos em cada coisa, então eu fazia

uns cantinhos... deixava livrinho, joguinho, brinquedo... folhinha pra desenhar, sabe, assim, tudo na mão...

Pesquisadora: Bom... eu perguntei do foco, né... aqui agora da memória... como você faria para que a criança autista se lembrasse de uma atividade que você deu, né... num outro dia, posteriormente, assim...

Entrevistada: Ah... então, assim, problema de memória, eu não percebi... nenhum deles... é... normalmente, eles sabem muito bem o que fizeram, o que aprenderam do que foi realizado na sala... o que eu fazia muito era trabalhar por imagens, assim, a rotina... então, por exemplo, eu colocava a imagem é... da salinha em atividade... a imagem de banheiro, de lanchinho... parque... então, montava a rotina... Primeiro a gente vai fazer atividade, depois a gente vai ao banheiro, lavar as mãos, depois a gente vai lanchar... com as imagens, eles conseguiam entender melhor a rotina... quando eu mudava a rotina e não falava, aí, o bicho pegava... porque eles não aceitam muito bem a rotina, né... mudada... eles gostam de uma... né... rotina sempre igual... então, isso era uma coisa que eu aprendi, né... na raça... é... é trabalhar a rotina... mas assim, normalmente, eles não tinham dificuldade pra lembrar a atividade... era uma coisa até bem... bem tranquilo pra fazer, pra... a atividade, eu não tinha problema... eu tinha problema mais na parte de socialização mesmo...

Pesquisadora: Ah, tá certo...

Entrevistada: É o que mais intrigou no trabalho no... com autista... entendeu?

Pesquisadora: Uhum... entendi... e... pra você... é... pensando nessa... nesses estímulos, né, de mudança de estratégia, no caso da memória, que você falou que trabalhou muito com imagens... a questão do foco... é... qual seria o impacto dessas ações em crianças autistas que estão no ciclo de alfabetização, na sua opinião?

Entrevistada: Eu acho que é bom... eu acho que ajuda, né... com relação à alfabetização... a alfabetização é todo dia, né... é uma... é um desenvolvimento contínuo... então, sempre trabalhando por imagens, é... a criança consegue memorizar, né... as palavrinhas... vai memorizando as sílabas... e consequentemente, depois ela consegue ler... né... e como são, assim, crianças que gostam de uma rotina, se você iniciar uma rotina com ela, depois do período ela tá tranquila em seguir com a alfabetização dela... ela entendeu que faz parte daquela rotina, que isso vai ajudar, que ela fica mais tranquila... se ela fica mais tranquila, ela consegue ter um bom rendimento... então, ela consegue se focar melhor... né... se

tem que manter eles tranquilos... manter eles em atividade... principalmente quando não toma a medicação, porque quando toma fica mais fácil, né... dependendo do grau, com a medicação, você consegue ter uma qualidade boa, né... da aula com essa criança... é ruim quando não toma a medicação, porque ela fica muito agitada... ela não consegue se concentrar... aí, se não se concentra, não tem aprendizagem, né... não acontece... então, muitas vezes, quando ela tá muito agitada, quando ela tá muito eufórica, não tem o que fazer... então, você tem que fazer alguma coisa que a acalme... né... então, assim, o que se for acalmar... um brinquedo... então, cê dá brinquedo... se... pra fazer ela acalmar, você deixar ela correr no parque uns dez minutos, porque... né... corre no parque, gasta aquela energia... ah... E aí, tá tranquilo agora? Podemos? Né... Já descarregou bastante? Agora a pro pode levar você até a sala? Um exemplo... aí, eles... né.... diminui um pouco aquela energia e conseguem acompanhar... então, assim... é... é muito do dia... você não consegue seguir normalmente um planejamento com essa criança... você vai conhecendo ela... você vai oferecendo os estímulos e vai esperando as respostas... então, como eu te falei do A... o A, no começo eu... chorava todo dia, porque eu nunca tinha tido um autista daquele jeito... então, eu não sabia lidar com ele... eu não sabia o que fazer com ele... por mais que você leia, na hora... eu não sei... por mais que você leia, se informe, estude... quando você tá ali no dia a dia é muito difícil você lembrar disso tudo... porque você lembra da teoria mas... Como é que eu vou aplicar essa teoria com essa criança pulando? Que aí, ele pulava em cima das mesas, ele tirava a roupa, ele ficava peladinho... você imagina... ele entrava... ele entrava na sala, ele ficava cinco minutinhos na sala e já fugia da sala... aí, depois disso, quando você conseguia resgatar, ele tirava a roupa... ele pegava os brinquedos dos amigos... ele batia nos amigos... ele fazia... pode falar...

Pesquisadora: Será que era porque ele tava protestando? Porque você tinha, né... trazendo ele pra dentro...

Entrevistada: Os outros, eles fazem isso mesmo... como protesto... então, por exemplo, quando ele... quando ele não aceitava alguma coisa, porque mesmo assim, você tem que ser firme... Ó, agora não é hora disso... Agora é hora disso aqui... né... pra não deixar também ele fazer o que ele queria... então, eu mostrava a rotina... Ó, a pro falou que não é hora de parque agora... agora é hora de lanchinho... então, a gente vai tomar o lanche e depois vai pro parque... então, eu mostrava as imagens... né... pra também, não ficar... né... aí, quando eu impunha

alguma coisa, aí como protesto, ele empurrava as crianças, ele batia nas crianças... ele sabia que não podia bater nas crianças, que era um combinado... mas pra protestar aquilo que eu falava, pra ele ir ao contrário, ele batia numa criança... um dia, eu sentada em roda, ele catou uma cadeira, ele jogou nas crianças a cadeira... nossa... então, assim, eu chorava todo dia... ele tem pavor de festa de aniversário... se você cantar parabéns pra ele, ele bate em você... é incrível... ele... ele cata o bolo, joga no chão... então, algumas vezes ele quase pegou o bolo das crianças... então, cê imagina, as crianças levam o bolo pra cantar parabéns na escola, né... uma comemoração feliz com a pro e com os amigos, o amigo tenta jogar o bolo dela no chão? É... então, assim, no começo foi muito difícil... por mais que você tenha bagagem... você é ser humano, seu emocional fica abalado também... né... você se sente despreparado, porque você nunca tá preparado o suficiente pra lidar com essas questões... então, você se sente incapaz... o profissional, né... se sente incapaz, se sente despreparado, né... aí, eu chorava toda noite, porque eu lia, mas eu não encontrava uma forma de atrair aquela criança pro meu lado, de motivar, de... né... então, era muito difícil... aí, eu pedia ajuda pra auxiliar, a auxiliar me ajudava... mais assim, a auxiliar também não tinha um preparo, né... ela não estudou... então, você tinha que dar o suporte... então, foi complicado... até eu entender como que funcionava aquele ser... do que ele gostava, do que ele não gostava, do que deixava mais calmo... foi no começo beeemmm difícil... então, assim... é o olhar... do educador, né... o professor tem que ter um olhar... um olhar pra ver o que que ele tá conseguindo acertar, e de acordo com o que ele tá acertando, ele oferecer os estímulos pra conseguir a concentração, o foco... né... é o olhar... o que eu entendo hoje é isso... assim, você tem que olhar pra criança e ver o que ela precisa, né... o que que tá faltando, né... (risos)... às vezes, falta só um abraço, um beijo, um carinho, né... até com os outros, né... então, o autista é assim também... não tem... não consigo encontrar uma fórmula...

Pesquisadora: Tá certo... agora, a última pergunta, é... considerando essas mesmas ações, né... que você realizou com todos os alunos... é... considerando as mesmas ações... cê... é... seriam realizadas com todos os alunos de sua sala, qual seria o impacto... é... sobre crianças com desenvolvimento típico... essas ações de... de estímulo de mudança de estratégia, de memória, atenção... pensando no resto dos alunos... é... como você vê o impacto disso sobre os outros alunos?

Entrevistada: Então... no começo, não foi tão positivo, porque a criança que é autista, ela precisa de um pouco mais de atenção... né... e as outras crianças não vêem dessa forma... tá achando que você gosta mais daquela criança... tem tudo isso... então, assim... é... por você, às vezes, cuidar mais, você tá cuidando das outras crianças, mas você tá, naquele momento, mais com aquela criança pra não oferecer risco pras outras... então, de você pegar na mão, por exemplo... na fila, eu pegava na mãozinha dele primeiro, né... aí, as outras crianças também queriam pegar na mão... Prô, mas você só pega na mão do fulano? E a minha mão? Né... aí, conversei com as crianças... cê tem que explicar pras crianças, que... né... de um jeitinho, que não... não ofereça, né... nenhuma... como é que eu posso dizer... não envergonha aquela criança diante dos outros, né... pros outros entenderem que é uma criança diferente, uma criança especial, né... mas você não pode usar essas palavras muitas vezes, porque cê fala: Uma criança especial... tem mãe que não aceita, né... tem toda a... essa parte, infelizmente... então, você tem que conversar também com a sala, pra preparar a sala, pra ela também te ajudar a cuidar daquela criança... então, eu precisava sempre conversar... então... tinha momentos, assim, que a minha auxiliar pegava a criança e saia, e aí eu conversava com as outras crianças... conversava, orientava, dava carinho também... amor... porque eles se sentem também... é... enciumados, né... eles ficam mais enciumados, tudo... então, assim, tinha que conversar o tempo todo... os pais também não entende, quando se trata de uma criança muito pequena, que nem no caso do Jardim, os pais das crianças que às vezes... é... apanham... né... então, também, não entende, manda as crianças baterem na criança... manda se defender, sabe... então, eu sempre desconstruí isso e construí outra coisa... tinha que falar com os pais... falar: Ó... é muito difícil, porque nenhum pai quer que o filho apanhe... né... então, a gente tem que se por no lugar dos pais... então, eu tinha que por no lugar do pai... ó, o pai também não quer que o filho dele apanhe... ele não manda o filho pra escola pra apanhar... só, que, muitas vezes, ele apanhava do autista... e como você explica pro autista que não é pra bater?

Pesquisadora: E como você explica pro outro que não é pra revidar, né?

Entrevistada: Como que você explica pro outro que não pode revidar, que ele é uma criança especial... que ele é uma criança que tá aprendendo ainda a se socializar... como que você explica tudo isso?

Pesquisadora: Olha, é um desafio... não tenho nem ideia como eu faria...

Entrevistada: É complicado, né... então, por isso, assim... é... tudo tem que ser observado, conversado, orientado, né... que nem, eu fazia tudo isso com o A... mais... por isso que eu tinha minhas auxiliares, que graças a Deus me ajudavam demais... por que? Por que tinha algum momento que eu precisava da auxiliar ficar com as ou.... com essa criança pra eu poder também ficar com os outros... estimular os outros... por que os outros também precisam de ajuda... e muitas vezes, a gente acaba só ficando com aquela criança especial, né... toma muito do nosso tempo... e não pode, também, né....

Pesquisadora: É... todos precisam, né... não tem jeito...

Entrevistada: Todos precisam... todos necessitam desse apoio... dessa atenção, desse estímulo... então, por mais que você programe, planeje atividades para interagir com a sala, pra deixa-los perto... tem hora que não dá, entendeu? (risos)... tem hora que você tem que tirar de campo um pouquinho, claro, né, oferecendo coisas boas, interessantes pra ele também, né... mas pra você também poder dar essa atenção pra turma, por que, se não a turma fica meio que defasada, né?

Pesquisadora: É verdade... é, precisa mesmo...

Entrevistada: Precisa... era o que eu fazia, né... não sei se tá certo (risos)...

Pesquisadora: Ah, acho que tá sim...

Entrevistada: Mas eu tirava um pouquinho... e aí era o momento deu conversar... Olha, hoje o A tá um pouquinho agitado... então, se ele vier pra cima de vocês, vocês ensinam que não pode bater... então, fala pra ele assim... Olha, A, não pode bater... então, eu acabei ensinando as crianças, né, a se defender, né... então: Olha, quando o A vier bater em vocês, dá um passinho pra trás... recua... dá um passinho pra trás... fala: A, assim está errado... assim não pode fazer... então, eles iam acostumando também, né... era uma salinha bonitinha...

Pesquisadora: Ai, que bom...

Entrevistada: É... mas precisa conversar... e precisa tirar o outro da sala um pouquinho pra gente conseguir os combinados...

Pesquisadora: É verdade... ah, tá certo, professora... obrigada pela entrevista, né... muito bom conversar com você...

Entrevistada: Espero que tenha ajudado... não tenho fórmula, né... e a gente... eu não tive uma formação, eu tive educação especial na faculdade, mas não é uma formação que seja boa né... como se você estudasse só praquilo, né...

Pesquisadora: É... mas se você for ver a realidade né... das escolas... os professores não tem essa formação... assim... tão focada nisso... a não ser que seja aquele professor de... do atendimento educacional especializado...

Entrevistada: Especial, né... uhum...

Pesquisadora: É... que aí sim... que a pessoa se preparou e aí só atende aquela criança, não atende as outras crianças, né... atende só as que tem as necessidades, né...

Entrevistada: Seria um sonho, né?

Pesquisadora: Trabalhar com essas crianças, só com elas?

Entrevistada: Não... assim, ter um professor só praquilo ali, né...

Entrevistada: Mas você sabe que esse A, meu aluno, ele já fugiu pra rua também, sabia?

Pesquisadora: Nossa... do colégio todo fechadinho...

Entrevistada: Já... já... a L abriu o portão... Ele, ele correu pra ir pra lá... é que a gente, graças a Deus, conseguiu barrar ele... pra você ver como o pensamento deles é tão rápido... por pouco, o A não foi pra rua... se a gente não pegasse ele ali, menina, na porta... você já imaginou? Minha perna chega tremeu, fia...

Pesquisadora: Ah, é... imagino, né... porque na hora dá um nervoso, né...

Entrevistada: Minha perna tremeu... e eu apanhei o desse ano, de 2018, o ano inteiro, quase... (risos)...

Pesquisadora: Não é fácil, não, né... os pais deveriam ter mais consciência, né... nessa parte, assim, porque...

Entrevistada: É, que é difícil, né... é filho, né... a mãe, às vezes não quer aceitar, né... então, assim, pra essa criança, a gente... eu conversei com a coordenação... era uma outra coordenadora... e... passei pra ela que o autista, ele não consegue ficar tanto tempo num lugar... eles têm a necessidade de estar se movimentando o tempo todo, de tá interagindo de outras formas... e ela aceitou e propôs pra mãe que ele saísse mais cedo da escola, porque... a tarde... ele estudava à tarde, comigo... é... o horário de saída era 17:15. Então, assim, eu saía 17:30. Só que a mãe dessa criança não buscava ele 17:15, buscava ele por volta das 6 horas da tarde... Deixava ele uma hora da tarde, só buscava às seis. Então, cinco e quinze, mais ou menos, quando abria a porta, foi até o dia que ele quase fugiu, menina... ele ficava transtornado... por quê? O barulho do microfone: Tia F, tio A, tio não sei o quê... não sei o quê, não sei o quê... né... a L falando... as crianças corriam, né, com as

mochilas no corredor, né... pra irem embora... aquela movimentação toda perturbava ele de uma tal forma... cê ficava impressionada de ver... e aí, em seguida, eu ia embora, porque começava a abrir... começava a sair 17:15, 17:30 era o horário deu ir embora... e cinco e meia, vinham outras crianças pra minha sala... porque eu ia embora, então vinha outra professora, com outra turma e deixava na minha sala, pra cuidar da minha turma e da dela... menina... esse menino virava no giraia... aí, nós conversamos com a mãe... meio que a contragosto, ela não aceitou muito bem... acabou aceitando de buscar quatro e meia... Olha... era um sossego... era uma paz... as crianças, quando esse menino ia embora, respiravam aliviadas, você tinha que ver...

Pesquisadora: Nossa, gente...

Entrevistada: Era... parece que tinha... sabe... aí, eu deixava a porta da sala aberta... era o momento deu contar historinha pros outros... de eu fazer uma brincadeira com as outras crianças... mudava a energia da sala... era impressionante...

Pesquisadora: Não é fácil não....

Entrevistada: Era impressionante... com a D, minha primeira menininha, lá, eu nunca tive isso... mas ela tomava remedinho, tudo, ela era tranquila... agora, com esse menino, eu tive toda essa dificuldade... é... ele tampava o ouvido assim, ó... fazia assim ó... (chacoalhando a cabeça com as mãos nos ouvidos): Nãooo... e gritava, gritava, gritava, gritava com o ouvido tampado: Não, não, não, não.... chorava... entrava em desespero....

Pesquisadora: Isso por causa do barulho?

Entrevistada: Do barulho... ele não aceitava nenhum barulho.... e sempre comia o mesmo lanche... se trocasse o lanche dele, colocasse uma coisinha diferente, ele não comia... incrível, né... era sempre suco de uva, aqueles bolinho pullmann, pequenininho, de chocolate ou de laranja e pipoca... quando não era pipoca, era aquelas bolachinhas rosquinha...

Pesquisadora: E aí, não tinha Cristo que fizesse ele mudar de ideia pra comer outra coisa?

Entrevistada: Não... só o que ele comia era esse lanche...

Pesquisadora: Nem quando tinha festinha, que tinha outras coisas...

Entrevistada: Nunca comeu nada, nada, nada, nada... nunca aceitou nada... incrível, nada...

Pesquisadora: E nem quando via as crianças comprando coisas diferentes na cantina... não dava vontade?

Entrevistada: Nunca quis... nunca quis...

Pesquisadora: Que coisa...

Entrevistada: Pra você ver como eu acho que é grave, né... o autismo dele, assim, não é aquele grave da criança ficar o tempo todo assim, né... (balançando a cabeça)... movimentos repetitivos, porque tem o gravíssimo que a criança fica, né... não era esse caso, mas eu acho que era grave por conta disso, né... porque ele gritava, ele não suportava barulho, ele só comia o mesmo lanche... o ano inteiro, era o mesmo lanche.... era... a rotina tinha que ser parecida, todos os dias, porque senão, ele também não aceitava... festa de aniversário, ele não aceitava... ele batia na criança... se ele pudesse, ele jogava o bolo no chão... era... era bem difícil de lidar com ele...

Pesquisadora: Tem que se pensar em várias estratégias, né... o pessoal tem que estudar essas coisas pra poder dar um auxílio mesmo pro professor, ter mais livros, mais... contando as histórias pra... o professor conseguir, de repente... porque tem as histórias que se repetem, né... aí, o professor ter uma base pra poder lidar com essa criança, né?

Entrevistada: É... pra poder agir da forma correta, né? E precisa, né... ele precisa ter um acompanhamento... e o professor também precisava ter um psicólogo, né? Porque (risos).

Pesquisadora: Isso é verdade...

Entrevistada: Né... a professora desse ano, dessa criança que eu tô te falando... nossa... ela sofreu no começo do ano... ela tá adorando a pandemia (risos)...

Pesquisadora: Porque acho que na pandemia, acho que ele nem fica na frente do computador, né, pra assistir a aula...

Entrevistada: É, então... é... com a mãe... diz que fica, né... que ele gosta muito de joguinhos, assim, de celular... se você der joguinho pra ele, ele fica o tempo todo... então, quem sabe, né... eu nem sei, vou perguntar dele... mais... na escola, tava bem difícil no começo do ano... o ano passado inteiro, eu vi esse menino jogado num parque lá, porque era pré, e o pré não tinha auxiliar... nossa... era a professora correndo atrás dele a tarde inteira....

Pesquisadora: Complicado... mas aí não tinha uma auxiliar pra ficar, porque tinha ele... assim, quando tem criança especial não tem?

Entrevistada: Então, aí tem uma volante, nesse caso, né... mas aí, não é sempre que a volante tá disponível, né, porque a volante... é pra duas, três, né... diferente do jardim e do maternal, que tem a auxiliar na sala, né? Então, muitas vezes, sobrava pra professora...

Pesquisadora: Não é fácil...

Entrevistada: É... ainda bem que não fui eu... (risos) Oh, Senhor, muito obrigado... (risos)...

ANEXO L – Entrevista 9

Pesquisadora: É... quantos anos você tem?
Entrevistada: Quarenta e sete.
Pesquisadora: É... quanto tempo de magistério você tem?
Entrevistada: Vinte e cinco anos.
Pesquisadora: Você é pedagoga, né?
Entrevistada: Sim... eu também sou psicopedagoga.
Pesquisadora: Ah, tá... quando você fez a psicopedagogia?
Entrevistada: A psico... ah, vixe Maria, você me pegou, agora... a psicopedagogia... vou te dizer que eu não tenho certe... eu não lembro... porque foram tantos outros cursos depois... mas eu fiz... eu não lembro, eu preciso dar uma olhada nisso, tá? Mas eu não lembro, eu não lembro mesmo...
Pesquisadora: E... e quando você se formou em pedagogia?
Entrevistada: Em pedagogia eu me formei... em 94.
Pesquisadora: Ah, tá certo... e... no momento você atua é... no colégio... só em escola particular ou você...
Entrevistada: Só.
Pesquisadora: Ou em escola pública também?
Entrevistada: Não, só na colégio.
Pesquisadora: É... quantos anos letivos você tem de experiência com alunos autistas?
Entrevistada: Eu tive 1 ano de experiência... na verdade, eu tive uma experiência anterior, mas eu não trabalhava na... em escola. Eu trabalhava numa clínica de fonoaudiologia, onde eu fazia o acompanhamento... o acompanhamento pedagógico de crianças é... com deficiência auditiva...
Pesquisadora: Sei...
Entrevistada: E nesse processo, um... um bendito... de uma época lá... chegou um menino, ele já era maior, ele era deficiente auditivo e ele era autista. Então, lá naquela época, eu trabalhei... fiz esse acompanhamento... ele era um menino argentino, de família argentina, então eles estavam passando uma temporada, por conta do trabalho do pai aqui no Brasil, e a gente fez... eu fiz o atendimento junto com uma fonoaudióloga, é... dele, nessa clínica. Então foram... foi algum tempo, porque logo depois o pai foi transferido de novo, então foi assim, uma coisa muito

insana, porque eles vieram, ficaram aqui uns seis meses... acho que nem tudo isso, e depois eles tiveram que mudar pra lá... e aí o ano passado, eu trabalhei com esse menino na esco..., na colégio, aí na escola, né.

Pesquisadora: Ahan... Esse menino, ele tava em que série?

Entrevistada: No segundo ano.

Pesquisadora: E você sabe... é... que grau que ele tinha de autismo?

Entrevistada: Ele era Asperger.

Pesquisadora: Asperger, né?

Entrevistada: É. Daquilo que a gente tem de conhecimento, né? Não oficialmente contado pela família (risos).

Pesquisadora: Sei... E esse ano, você não dá aula pra nenhum autista?

Entrevistada: Esse ano, não. Esse ano, não.

Pesquisadora: Tá... É... em relação ao desenvolvimento psicológico de uma criança autista e também o desenvolvimento cognitivo, na sua visão, como que acontece esse desenvolvimento?

Entrevistada: Olha, eu acho que vai depender muito do entorno. É, de como esse... essa criança vai tá sendo... tá sendo atendida, né... de quais... é... claro que depende muito do... do nível, né... do grau de... do autismo, acho que tudo vai influenciando, mas eu acredito que depende muito dessa parceria família-escola, família-outros atendimentos, outros atendimentos-escola também, né... isso, a gente teve bastante no ano passado, com esse, com esse menino, né... então eu acho que todo esse desenvolvimento precisa dessa parceria muito clara, ãhn... muito objetiva, e com... e com esses objetivos muito comuns, né... da gente, é... traçar uma linha, e essa linha ser comum a todos, né... pra que não fique... pra que a vida dele fique mais tranquila, mais fácil, né... Então, isso, eu tive muita sorte o ano passado de ter uma família muito comprometida, tanto com o cognitivo, quanto o emocional... a gente tinha também uma... é... uma acompanhante terapêutica, que vinha eventual... continuar na minha turma, lá na escola, não sei se você sabe, a gente trabalha... a escola é bilíngue.

Pesquisadora: Uhum....

Entrevistada: Então, a... ele ficava na escola... e fica na escola, né... ou ficava... na verdade, a gente fica, ficava, fica, ficava na escola, né... é período integral e um período de inglês, e um período de português. Então, esse... e, no... é... precisava bastante desta acompanhante terapêutica no... no período do inglês, que era o

período da tarde, né... então, eu acho que para um bom desenvolvimento dessas crianças, a gente precisa de uma... desse entorno muito bem casado, muito bem fechadinho, né... porque não adianta eu dizer sim, e a família dizer não, ou vice-versa, a terapeuta dizer uma coisa e a gente fazer diferente na escola, né... é, porque, especialmente, eu vou falar pra você, especialmente desse menino, porque foi, foi o contato que eu tive mais, né... ele é muito ligeiro, muito ligeiro, muito esperto, muito safo... então, ele percebia as, é... diferenças de condutas quaisquer, quaisquer que fossem, né... tanto minha, com relação à professora da tarde, né, então... é... se a gente não tinha um alinhamento muito fechadinho, ele sabia onde ele podia escapar, né... ele sabia onde ele podia dar a fugida dele, tanto na produção escrita, pedagógica dele, em termos de... de aprendizado, quanto da aula, ele fugia quando ele percebia, que ali não ia, não ia ter um breque, né...

Pesquisadora: Sei... nossa... e... assim, cê via diferença quando é... já que ele tava numa escola bilingue, quando ele tava na língua materna, né, e quando ele tava no inglês, você via muita diferença, assim?

Entrevistada: Muita diferença, é... tinha um complicador da língua ma... tem o complicador da língua inglesa... ele já vinha de uma escola... é, ele já vinha de uma escola onde ele também tinha inglês, né... mas... é... tinha um complicador que... um inglês, mas que foi uma escolha mesmo da escola e até dos próprios pais, dele precisar ter o inglês sempre no período da tarde, por conta de meu plano ser um final de alfabetização, né... então eu precisava ter ele mais desperto, é... mais atento no período da manhã... e isso ficava um pouco mais complicado no período da tarde, porque ele já tava cansado, né... isso a gente sentia muito, um cansaço muito maior no período da tarde e uma língua... uma segunda língua, que é... que ele se recusava, que ele dizia que não sabia: Eu não sei, eu não quero, isso é chato... e... quando ele tava comigo de manhã, ele lia pra mim os cartazes em inglês.

Pesquisadora: Nossa...

Entrevistada: É... não era... ele não tinha uma incapacidade, nem uma dificuldade de aprender... tinha ali uma... um cansaço maior e tinha também um vínculo diferente, né... não tô dizendo que nem melhor e nem pior, mas um vínculo diferente... tanto por eu e a professora da tarde sermos pessoas de... de... uma maneira bastante diferente de lidar com as situações. Então o vínculo que ele tinha comigo era completamente diferente do que ele tinha com a professora da tarde, né... mas, aí tinha, ele dava uns perdidos, assim, de dizer que ele não sabia, de

tentar fugir da sala, né... mas de manhã até eu gravava, filmava ele lendo os cartazes em inglês e dizendo pra mim, e eu falava pra ele: Repete pra mim o que cê leu, pra eu poder gravar aqui, para eu treinar na minha casa... inventava uma coisa assim pra ele, porque ele também sacava que eu tava filmando pra mostrar pra outra professora, né... e, então eu dizia: Não, pra eu treinar na minha casa... deixa eu filmar você aí, pra eu... e aí, eu mostrava pra ela: Ó... de alguma maneira, ele tá aprendendo, né... ele tá aprendendo sim, né... mas ele tá aí dando uma, umas enganadas, e umas engabeladas em vocês, né... mas tinha essas diferenças sim, eu sentia bastante, é... tanto que eu fico na escola... é... toda quinta-feira, é... todos nós ficamos período integral, né... então, eu via ele à tarde, né... eu via ele à tarde e... quando ele me via à tarde, pra mim, ele tava fugindo da sala à tarde, ele me via, ele voltava.

Pesquisadora: Nossa...

Entrevistada: É... então as pessoas fa... Nossa, você deve ser uma fera, né... deve ser uma carrasca... não, porque foi um vínculo que eu fui criando com ele, que eu ia dizendo assim pra ele: Mas, cara, cê tá fazendo aqui fora, o quê? Onde você tem que tar? Né... aí, e assim, era muita conversa, no início, era muita conversa pra ele voltar pra sala... e aí, ele voltava, né... voltava pra sala... mas foi muito... foi muito bom, assim, foi muito interessante assim, esse trabalho, esse processo.

Pesquisadora: Nossa, legal mesmo... É... e considerando os alunos autistas, né... na verdade, considerando esse menino, né, é... quais são os pontos fortes que esse... é... seu aluno apresentou, que você acha que você conseguiria melhorar ainda mais, estimulando eles em sala de aula?

Entrevistada: A questão do raciocínio lógico... impressionante... impressionante, assim, uma coisa assim, surreal, assim, de outra ordem, né... uma coisa impressionante assim, de ser... eu começava a ler o problema, ele já levantava e dizia: Tal coisa... resultado tal... vinha com as respostas sempre muito rápido, eu falava, ele: Não pode falar... eu brincava, pegava ele, amarrava, segurava, assim e ele deixava, né... ele não se incomodava com esse contato físico, o que facilitou muito, né... A oralidade, é uma coisa impressionante... uma oralidade... uma, uma facilidade de se comunicar absurda... mas assim, absurda, com palavras bastante elaboradas e uma memória de, (risos)... assim, impressionante, né... uma memória impressionante que isso ajudava muito, é... no trabalho... ajudava e às vezes pegava a gente de... de dar uma rasteira, dava, umas rasteiras na gente, né... porque

quando a gente ia colocar pra ele, por exemplo um combinado, alguma coisa... Mas aí, você disse que não sei o quê... daí eu falava, ai meu Deus, tinha dito mesmo, né... e aí ele falava mais alguma coisa que eu tinha dito, falei: Não, tudo bem, você tem razão, mas neste momento não dá pra ser daquele jeito, tem que ser desse jeito, né... então uma memória muito, muito grande, assim, muito forte, esse raciocínio impressionante, assim, dele... eu tinha uma alu... uma menina que tinha muita dificuldade em matemática e... ele era louco por ela, e ela era louca por ele, então, eu dizia assim, vai lá, vai, ajuda ela... ajuda ela lá pra mim, explica lá pra ela, e aí ele ia e explicava. Eu tenho diversos filmes e fotos dele fazendo essas explicações pra ela, é... porque ele conseguia explicar pra ela, ela ficava toda encantada com ele explicando e me ajudava muito nesse... nesse momento, né...

Pesquisadora: Ahan... Nossa... que legal...

Entrevistada: Muito legal...

Pesquisadora: É... e... bom, você comentou dos pontos fortes, e quais são os pontos fracos que você identifica nele, que poderiam ser melhorados?

Entrevistada: A... a questão da motor... motora fina... um outro ponto forte muito impressionante, era a questão motora ampla... incrível, assim, de corre, sobe, pula... ligeiríssimo... então, assim, no início, quando ele fugia, quase deixava todo mundo maluco, porque a gente não conseguia pegar, porque ele escapava muito rápido, e... tinha dias que ele sumia, porque... e... por conta dessa... é... ligeireza mesmo... dele, né.. e subia, descia, tira... impressionante... Agora um ponto é... negativo, a questão da... motora fina, né? Uma dificuldade muito grande, é... de se cansar demais quando tinha que... quando propunha uma atividade de escrita... então, todas as vezes que eu propunha uma atividade de escrita, especialmente no início, era bastante complicado, assim, dele dizer: Eu não quero, eu não sei... né... e fazer um... um drama louco, assim, de... um drama, é... um drama entre aspas, né... fazer... é... de uma maneira mais chorosa, contar pra gente que ele não conseguia... que ele se cansava muito de fazer esse trabalho motor fino, né... então, isso é... atrapalhava bastante, inclusive organização no caderno... é... conseguir seguir uma linha pra fazer, então o caderno ficava bastante bagunçado... isso no início do ano, né... ficava bastante bagunçado... no segundo ano a gente trabalhava com a questão da le... a gente trabalha e dá continuidade no trabalho com a letra cursiva, né... e com ele, a gente até tentou ensinar porque ele queria aprender, né... ele queria aprender mas aí, ele mesmo foi percebendo que era muito difícil, a gente

desistiu, e a gente propôs algumas atividades pra ele no computador, que ele pudesse digitar e fazer digitado ou atividades em que eu ou a minha assistente escrevíamos pra ele... ele escrevia um pedacinho, a gente escrevia o resto, ou vice versa... então essa questão motora fina atrapalhava especialmente no... na questão da escrita e da... dessa organização do caderno, que... eu acho super importante que tenha, pra que ele possa acompanhar e entender o que ele tá aprendendo, o que ele tá fazendo, né... então isso é uma... bastante trabalhado durante o ano passado, tanto que a gente viu uma diferença grande do caderno dele do início do ano pro final do ano... era... primeiro era um letrão, que ocupava duas linhas... duas linhas e meia... ocupava duas linhas e meia, não, né... ele ocupava dois pedaços de caderno, assim, né... e aí, depois a linha... a letra foi se ajustando pra caber naquela linha, em cima daquela linha... mas foi um trabalho bastante grande feito com ele, e que ele foi aceitando... as crianças foram ajudando ele a fazer, né... então isso foi muito bacana... mas é um ponto que eu vi assim nele, é... foi o ponto mais difícil e, é... e uma outra coisa que eu via... que foi que era difícil, é, principalmente no início foi entender, é... os gatilhos, sabe... o que que... o que que causava um determinado desconforto, uma determinada reação, né... poder entender isso, é... apli... no início, poder entender o que causava essas... esses... essas... umas disrrupturas, assim, é... levou um tempo... levou um tempo e... quando a gente entendeu, a vida ficou muito melhor para todo mundo, né... pra mim, pra ele, pras crianças, né... e isso foi muito bacana... e eu acho que uma outra coisa de um ponto muito positivo que eu vi nesta criança especificamente, foi, é... ele aceitar o... o toque, ele aceitar atenção, inclusive das outras crianças, né... então ele cativou as crianças muito rapidamente, né... muito rapidamente eles se encantavam... ele se encantaram com as coisas que ele fazia, com as coisas engraçadas que ele falava... com palavras rebuscadas que ele trazia, e eles também, a princípio se assustavam com essas reações mais, é... até alguns, em alguns momentos agressivas... mas eles entenderam, assim... com ajuda das professoras, né... e dos profissionais da escola, que determinadas reações não tinham a ver com eles, mas tinha a ver com ele, e que aquelas... é... atitudes dependiam da resolução do adulto, né... precisava do apoio... ele precisava do apoio do adulto a princípio pra poder se acalmar e continuar fazendo um trabalho. Com o tempo, quando essas atitu... essas... é... esses momentos foram ficando infinitamente menores, mas assim, muuuuito menores, as crianças passaram a também... é... quando... a sacar quando ele ia ficar bravo, ficar nervoso, a chorar...

falava assim, pra ele assim: Respira, respira fundo... e ainda fazia assim com a mãozinha... respira fundo que vai passar... vai passar... ou então, punha a mãozinha nele e dizia: Ó... tá tudo bem... tá tudo bem... não precisa ficar nervoso... não precisa chorar... e isso foi... e isso... é... isso nele... é... contribuiu muito pro... pros bons resultados que a gente teve e especialmente, é... com relação a... soci... a soci... é... sociabilidade dele na escola, né... a... essa interação com os outros, com as outras crianças, a participar de atividades conjuntas, né... então, isso nele, foi muito... pra mim foi muito marcante...

Pesquisadora: Então, ele não tinha dificuldades no início assim para interagir, ele já chegou interagindo bem?

Entrevistada: Ele chegou interagindo pouco, e mais aceitando a interação das outras crianças... então... aceitando... a gente na escola tem um trabalho muito grande de orientação educacional, de é... acolhimento... de você dizer o que você sente... de você poder expressar os seus sentimentos e aos poucos, ir construindo esse repertório de que eu tô bravo... eu tô nervoso, né... então as crianças foram contando pra ele o que ele tava sentindo, né... então, isso... quando... eles, eles diziam pra ele: Cê tá nervoso, né... Cê tá irritado... então, isso... é... logo as crianças se encantaram, especialmente as meninas... as meninas logo... se encantaram com ele... ele... a princípio, ele dizia assim: Ai, não, eca, menina é um nojo... (risos)... Então, assim, ao mesmo tempo que elas tavam super dispostas eu ia lá falar pra ele: Poxa, elas tão querendo te ajudar, elas são tão legais, né... e ele logo se vinculou num... num menino e... que ajudou muito, era um menino danadíssimo... Eu falei: Meu Deus, eu tô perdida, né... porque... eram dois danados, né... e agora, vai juntar dois, isso vai potencializar, tô perdida... e, esse menino ajudou muito, porque era um menino apesar de muito danado, muito sensível... e muito... que acolheu muito rápido, né... e aí de... com isso, ele foi conseguindo... é... aí, a gente foi... a gente teve uma situação, que ele só queria fi... é... depois ele... foi ficar com um outro menino... é... pelo qual ele se encantou... que lia histórias pra ele, que trazia alguma coisa diferente pra ele comer, que sentava com ele durante a atividade... aí, a gente teve uma situação bastante complicada, que foi deste outro menino se sentir um pouco sufocado, porque ele só queria ficar com ele, né... e aí, a gente precisou conversar e mostrar pra ele... pro... pra esse menino que era autista, que é autista, que ele tinha outros amigos, que ele tinha outras opções, e que não ficar com este outro não significava perdê-lo, né... significava ter a oportunidade, cada um, de

conviver com outras pessoas e conviverem juntos, também, né... Então, eu posso tar com você, e mais uma pessoa, eu posso tar só com outra pessoa, eu posso... nós podemos tar todos juntos, né... e ele foi entendendo... aí, nisso, as meninas foram entrando... as meninas foram entrando, e aí, elas, elas cumpriram essa função super bem, de acolhê-lo nesse momento de uma fragilidade um pouquinho maior...

Pesquisadora: Nossa... que bacana...

Entrevistada: Muito bacana...

Pesquisadora: Nossa... muito legal, esse acolhimento das crianças, né... essa... porque, assim, às vezes, as crianças têm um pouco de medo, né...

Entrevistada: Sim...

Pesquisadora: Assim, eu já entrevistei professoras que falaram que, às vezes as crianças tinham medo porque o autista batia, porque tinha algumas coisas assim e aí acabava afastando, né?

Entrevistada: É... e ele bateu, ele me mordeu... ele batia sim, e ele tem uma força muito grande, né... uma força física que... magro, pequenininho, mas esquelético... mas uma força física... e assim, e essa agilidade, é... fazia com que ele... se eu segurasse a perna dele, ele batia... ele me mordia... aí se eu segurasse a mão e as pernas, ele batia com a cabeça, né... ele batia em mim ou na minha assistente com a cabeça, né... e... teve algumas situações das crianças verem isso, né... e aí, precisei dizer pra eles: Olha, isso não tem a ver com vocês... isso também não tem a ver comigo... isso tem a ver com ele, né... Isso é dele... e ele não tá conseguindo dizer de uma outra maneira, o que ele tá sentindo... e ele só tá conseguindo contar pra gente desta maneira... Certo?... Então, é... nesse momento... a ajuda é do adulto e não é de vocês, né... é... ele me mordeu... ele me mordeu no braço, ficou um roxo enorme, assim, né... um roxo muito grande no braço, e ficou aquele roxo durante muitos dias, né... e as crianças foram convivendo com aquele roxo, né... com aquele roxo que foi diminuindo, e foi ficando verde, depois foi ficando amarelo, né... que foi... E aí... e ele falava, assim: Foi eu que fiz... eu falei: Foi você que fez... né... daí eu falei pra vo... né: Eu não tô brava com você... e eu entendi que você ficou nervoso, né... mas a gente precisa... a gente pode reagir de outras maneiras, né... e você pode dizer, você tava nervoso, você ficou irritado, você tava bravo, mas não é assim que a gente resolve as coisas, né... E ele era muito... ele é muito esperto... então a gente foi conversando e isso foi... isso diminuiu muito rápido especialmente no período da manhã... muito rápido, né... muito rápido... diminuiu assim da gente ter

momentos... claro que acontecia de repente... depois de um mês de calmaria ter um episódio de um repente, assim, é... mais agressivo, né... e... mas isso foi resolvendo... e uma outra coisa que me chamava atenção... assim... ele... óbvio... é da cri... é do ser, né... é do ser autista, é do ser criança, é do ser humano... ele às vezes encrencava com algumas coisas, assim... tem um episódio que a gente fez um... um dia a gente tava... era um final de manhã era uma sexta-feira, e a gente fez aviõezinhos de papel pra eles brincarem no final da manhã...

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: E eles não poderiam levar pro almoço, porque se não imagina... oitenta crianças almoçando com seus aviõezinhos de papel e... não ia ter almoço... e aí eu pedi pra que eles guardassem... e aí, ele disse assim: Não... que não ia com o aviãozinho pra... Não vai, não vai... e não vai... a gente tem um combinado, e todo mundo guardou, e num... e aí... e aí isso... às vezes essa... ele estica... eu brincava que esticava o chiclete, né... porque ficava é... dando desculpas, né... inventando desculpas... Não, fulano levou, Não levou... tá aqui na mala dele... Não mas... Não levou... Não, mas ele pôs no bolso... Não vai... Chama lá... minha assistente corria, trazia... não tava no bolso, né... Então, essa... essa habilidade verbal, né... essa quali... muito grande é... às vezes atrapalhava um pouco nessa... no resolver mais rápido determinadas situações, porque ele ia arranjando desculpas e justificativas das mais incríveis possíveis, né... E aí era muito interessante quando ele se pegava pego em flagrante né... ou quando ele perdia os argumentos, que ele ficava: É... mas é... mas é... Então, Não tem “mais, é... mais é... mais nada”, agora acabou, vamo bora, e aí, catava ele pela mão, dava a mão pra ele e falava: Vamo bora... né... aí, ia bufando, mas ele ia... (risos) Ele fica... Sacou que já não dava mais... não tinha mais negociação (risos)...

Pesquisadora: Ah, é...

Entrevistada: Ele tinha uma capacidade de negociação muito grande, né... muito grande... e se a gente não tomasse cuidado, a gente cedia... porque a gente se encantava com aquilo... porque é muito encantador, né... Essa capacidade de ir te enrolando, né... de ir, assim, porque enrolava a gente mesmo... é mui... encanta, né? Você se encanta com aquilo... E... se a gente bobeasse, a gente entrava na dele... tinha dias que eu tinha que falar pra minha assistente: Pode sair daqui... pode sair... vai embora, que deixa que eu resolvo, né... porque eu via que ela já ia entrando na

dele... falei: Não, cê pode sair e deixa que eu resolvo... ou as crianças mesmo... Podem sair, crianças, porque quem vai resolver isso agora somos nós adultos, né...

Pesquisadora: Uhum... nossa... ele era... é bem esperto, né?

Entrevistada: Muito esperto... muito esperto... de saber o que fazer com cada uma, sabe?

Pesquisadora: Sei... poxa vida, hein... É... aí diante... bom, acho que aqui talvez fique... nem tenha muito o que fazer, mas enfim... É... caso ele iria... por exemplo tivesse... você apresentasse uma atividade pra ele, e percebesse que ele tá utilizando estratégias ineficazes, né... pra resolução de uma tarefa, e você precisa fazer ele mudar, né... ele consegue te enrolar, mas agora você que tem que fazer ele mudar de ideia, né... aí, como você faria pra fazer... pra incentivar ele a mudar a estratégia pra ele conseguir resolver o exercício?

Entrevistada: Então, a gente tinha que ter... era muita conversa, mesmo, né... e era assim, de mostrar o que era mais rápido, o que era mais eficiente, né... mostrando pra eles outras estraté... apresentava mesmo, na lousa outras estratégias que fossem mais eficientes naquele momento, né... e algumas vezes... Olha, você não tava fazendo tal coisa? Você não quer voltar a fazer aquela coisa? Vamo terminar isso aqui, né... Vamo terminar... mas desse jeito que cê tá fazendo, você vai demorar muito... Vamo fazer de um outro jeito? Olha lá, vamo vê comigo na lousa? Aí, levava ele até a lousa, fazia ele fazer na lousa do jeito que eu tava propondo, né... falava: Vamos fazer assim... Agora, você pode copiar no seu caderno... agora, você não precisa... pode ir lá fazer no seu caderno... então, é, também a gente... tem alguns momentos que a gente precisa ajustar... de uma, de uma jogada um pouco menos honesta, às vezes, né... em alguns momentos, porque... é... porque é... senão ele enrola a gente mesmo, e aí, o que que acontecia, que eu sentia, que no começo a gente não conseguia convencê-lo... a princípio, a gente não conseguia, não tinha jeito... tinha que ser do jeito dele, porque ele dizia que era ele que sabia, que era do jeito... que as coisas eram do jeito, dele: Não, é do meu jeito, eu vou fazer... Mas eu tô tentando te mostrar um jeito melhor, né... um jeito mais fácil, né... Ó, nessa escola, a gente não faz desse jeito, né... e ele fazia assim: Mas na minha escola... na minha outra escola, eu fazia, né... então, e a gente... mas durante... no início foi bastante complicado, assim, e não tinha jeito... e aí, o que que acontecia? Eu tinha que por exemplo, segurá-lo pra terminar a atividade antes de descer pro parque: Não, você precisa terminar... assim como todos os seus amigos terminaram,

se você... você vai ter que terminar também, né? E eles assim: Mas agora tá na hora, não é mais hora de fazer atividade... Então, eu sei que não é mais hora de fazer atividade, mas neste momento, você precisa terminar, todo mundo terminou... quem não terminou, está terminando... agora você vai terminar pra poder descer... Aí, vinha assim: Não é justo, isso não é justo, você é uma injusta, você é uma chata... e vinha com todo quanto é tipo de... de lamento, né... pra... e aí, com o tempo, isso também foi ajudando é... ele a entender que a regra... que as regras, e que as orientações eram pra todos, né... então, eu não dava orientações para ele, eu dava... quando eu falava: Olá, pessoal, então, agora, a gente precisa... ó, tem cinco minutos pra hora do intervalo, então vamo terminar, agiliza aí, pessoal pra gente terminar, senão vai ter que ficar aqui na hora do parque quem não acabou... sei lá... qualquer coisa nesse naipe... e ele via que aquilo era pra todo mundo... na verdade, era uma indireta pra ele, mas eu não falava para ele: Ó, você precisa terminar... não, eu falava como uma regra, e eu punha sempre as regras para todos... então... é... Não é para mexer neste material agora, pessoal... este material agora, não é pra ser usado... o estojo é embaixo da mesa, pessoal... ninguém fica com o estojo em cima da mesa, porque o estojo cai, quebram os lápis, quebra... perde a borracha... então, porque ele tinha a mania de deixar os estojos... o estojo em cima da mesa, e ele ia mexendo no material, e ir mordendo o material... então, quando eu punha a regra eu... eu fui sacando e fui recebendo orientação também da... da ATE dele, de dizer disso, a regra tem que ser pra todo mundo, não adianta cê por a regra só pra ele, porque aí ele espana... ele não aceita... ele não aceitaria... ele especificamente, né... não aceitaria a regra, e aí eu ti... teria um problema muito grande... quando eu percebi isso, é... tudo ficou mais fácil, assim... claro, que no caso do aviãozinho por exemplo, ele queria muito levar o aviãozinho, né... e aí, não tinha regra que pus... não tinha regra pra um, pra dois, pra três, pra classe inteira, não adiantava contar pra ele isso, né... e aí depois de muito tempo, eu consegui convencê-lo de guardar o aviãozinho na agenda, e que eu guardaria na agenda e que ficaria ali, e que quando ele voltasse, ele podia pegar, né... mas, ó... suei... suei... (risos)

Pesquisadora: Imagino... é, assim como as regras eram pra todos, é... você também dava as mesmas atividades pra todos? Ele fazia as mesmas atividades que os outros?

Entrevistada: As mesmas atividades... eu tinha objetivos diferentes, pra ele, mas eram as mesmas atividades... Então, o que eu tinha por exemplo... Às vezes, a atividade era feita no computador... o meu objetivo era que ele escrevesse um tanto da história, e dos outros era um tanto a mais... não porque eu sabia que ele não teria uma capacidade de escrever... então, eu sabia que ele tinha, inclusive porque ele tinha... por exemplo, pra ele fazer um reconto oral, era uma coisa absurda, dos detalhes que ele lembrava da história... então, ele podia escrever aquilo, né... então, mas eu sabia que diante da dificuldade motora fina, ele não conseguiria e que era melhor eu ter menos naquele momento, do que não ter nada, por ele estressar, por ele ficar nervoso, se irritar com a atividade... e então, a gente tinha esses combinados... mas no período do português, todas as atividades eram as mesmas, né... com suportes diferentes e com objetivos diferentes em alguns momentos, e com a intervenção diferente também, né... que aí ti... era pra todo mundo, né... era pra cada um, né... mas pra ele tinha por exem... o apoio da professo... da minha assistente, ou da gente ter uma assistente volante, que às vezes ficava com ele, é... quando ele não terminava uma atividade, que eu precisava que ele terminasse, uma escrita mais longa, e aí que eu precisava que ele escrevesse mais, que ele me contasse mais... às vezes, ele ficava com ela também...

Pesquisadora: Ah, tá certo...

Entrevistada: Mas no inglês, as atividades dele eram adaptadas.

Pesquisadora: Ah, tá... é... entendi... e em relação a manter o foco... é... você deu uma atividade e precisa que ele se concentre ali. Como que você faz para estimular essa concentração dele, assim, com que ele se atenha ao foco da atividade?

Entrevistada: É... assim, uma coisa é... impressionante... é... ele sentava e ele... é... no início era mais complicado, ele se distraia, ele mordia... ele comia o lápis, ele brincava com a borracha, ele não queria fazer, ele levantava pra ficar com o outro amigo... então, o que a gente fazia, é... nesses momentos, ou eu ou a minha assistente, sentávamos com ele... a gente tava sempre com ele... então, se alguém precisasse de ajuda, eu não ia até... eu nem... ou eu, ou a minha assistente estávamos com ele, se alguma outra criança precisasse de ajuda, ou só eu ajudava, ou só minha assistente ajudava, ou essa criança levantava e vinha até a gente pra... pra poder receber ajuda... mas aí, eu ficava com ele e tinha que ficar chamando: Ó, presta atenção... Olha lá, vamo lá... olha... e ele tinha uma coisa muito forte com relógio, né... com a hora marcada... Então, é... Ó, você tem dois minutos pra

terminar essa atividade... Olha lá no relógio, né... então, olha lá no relógio... eu ficava muito nessa... Ó, tá acabando seu tempo, vamo lá, você consegue, né... aí, vinha uma criança fazer uma... e ele ficava assim: Não sei, não consigo... aí, vinha uma criança e me perguntava aquilo mesmo que ele tava me pergun... dizendo que ele não sabia, ele respondia pra criança. Então, eu dizia: Ó, cê sabe sim... é só escrever, ou só me dizer que eu escrevo, né... então acho que essa presença do adulto, nesse momento, pra puxar o foco é... era fundamental pra ele, né... nesses momentos de atividade... depois, com o tempo, quando isso foi passando, quando ele foi se adaptando à escola, e à rotina da escola, nem isso ele precisou mais... ele não precisava mais de mim do lado dele, nem da minha assistente... eventualmente, em dias mais difíceis, porque era... às vezes, acontecia de ter um dia mais complicado... é... que ele precisava da ajuda... mas, senão, ele tava sempre trabalhando em parceria com as outras crianças... e as parcerias sempre funcionaram, né... claro que algumas parcerias, né... tinham parcerias que não dava certo... que virava bagunça... que ele morria de rir... é... dependendo, as meninas... as meninas faziam a atividade por ele, né... porque ele também jogava um charme louco, né... e... então, daí, depois que ele se adaptou à rotina da escola... esses... essas... as minhas intervenções mais corpo a corpo diminuíram, assim, consideravelmente.

Pesquisadora: Sei... você faz... não tem essas intervenções, assim, de sentar junto com as outras crianças, né... seria mais...

Entrevistada: Eu tenho... é... não... eu tinha com as outras crianças e, assim, no início, a gente dividia, né... é... a minha assistente ficava mais com ele ou eu ficava mais com ele e ela sentava com as outras crianças que precisavam de um apoio maior, né... e... mas a gente teve muita sorte o ano passado, porque era uma classe pedagogicamente muito boa... então, os focos de necessidades assim, mais pontuais, eram poucos, né... Eu tive nessa classe uma criança que teve uma dificuldade muito grande de adaptação na escola, ela mudou de escola e teve uma dificuldade muito grande, então, eu precisei que... a minha assistente precisou ficar muito com essa criança... fora de sala de aula, inclusive no início do ano, né... então, é... eu ficava muito com ele... sozinha, eu e o resto da turma, né... E aí eu... e eu claramente dizia pra eles assim: Olha ele está precisando de ajuda... neste momento, ele precisa de mais ajuda... ele é novo na escola, ele tem uma dificuldade, ele tá com essa dificuldade, e ele precisa dessa ajuda, né... E aí, é... eu falei: Se

vocês precisarem, vocês venham até aqui... e foi muito... as crianças logo entenderam, as crianças aceitaram rapidamente... acho que a gente foi jogando muito aberto com eles... é... de dizer: Olha, tem horas que eu também não sei o que fazer, né... tem horas que eu também não sei e a gente também tá aprendendo, né... vocês, eu, a teacher fala... a gente também tá aprendendo... então, é... fui jogando muito... muito abertamente com eles, né... Olha, neste momento, eu preciso ficar com ele... então, se vocês precisarem venham aqui... fulaninho, você pode ajudar o não sei quem... o outro, você pode ajudar? Então, eu fui transferindo muito pra... é... propondo pra essas crianças parcerias... que eles pudessem se ajudar... em um mês que eu disse assim: Olha, agora não vou ficar mais com você, quem vai te ajudar é o fulano ou é a fulana... e às vezes, eu punha as meninas de propósito, pra ver como ele reagia, né... aí ele bufava, resmungava, né... especialmente no início... mas ele... quando ele foi sacando que elas curtiam ajudá-lo e que elas acha.... Elas falavam: Ele é muito fofinho... ele gostou da história, né... e aí, ele abraçou a causa rapidinho (risos)... rapidinho.

Pesquisadora: Esperto ele, né?

Entrevistada: Muito esperto, muito esperto...

Pesquisadora: Nossa... ah, tá certo... é... bom, você disse que ele tem uma memória muito boa, né? Mas mesmo assim, se você precisasse, assim, estimular ainda mais a memória dele... precisava que ele se lembrasse... porque às vezes, ele podia lembrar de coisas que ele gosta, e tem coisas que, talvez, não seja tão, né... prazeroso pra ele ficar lembrando... Aí, você... ele fez uma atividade lá, que você propôs, e depois você precisava que ele se lembrasse numa outra... num outro momento... Como você faria pra estimular, que ele se lembrasse?

Entrevistada: Então, normalmente eu faria... eu fazia com ele assim, eu relia com ele algumas coisas, né... então, por exemplo, fez uma escrita: Mas eu não sei onde eu parei... Então, vamo reler... vamo reler... né... então, eu relia onde ele tinha parado, ou o que ele tinha escrito, e... E aí, o que que acontecia depois, nessa história mesmo? Eu não tô lembrando... Daí ele falava assim: Cê tá me enganando, né? Falei: Eu não tô, esqueci mesmo... lembra que eu sou bem mais velha que você... e a minha memória é muito pior que a sua... né... então, você... conta pra mim, mesmo, pra ver se eu lembro? Daí ele contava um pedaço... Ah, agora eu já lembrei da outra parte... Aí, eu emendava a outra parte... daí, ele já vinha com o resto, eu, eu ia jogando muito com ele dessa... Aí, eu não lembro... Não lembro...

Ah, eu sou muito mais velha que você... já estudei há muito tempo, eu esqueci... eu preciso que alguém me ajude a lembrar... então, eu ia jogando muito com ele, dessa coisa de que eu preciso de que você me lembre: Que que era mesmo que a gente tava...? Do que que era mesmo que a gente tava falando? Aí, ele vinha com a resposta... rapidinho ele vinha com a resposta... Vamo ler, então... ó, esqueceu, vamo ler aqui na apostila... Daí ele dizia: Eu não sei ler... Eu falava: Ah, sabe sim... Eu leio um pedaço, cê lê outro... né... E aí, ele lia um pedaço, eu lia outro... falei... Então, agora eu já lembrei... cê tá lembrando? Aí, ele lembrava, e ele vinha com as... com as respostas, né... então, eu sempre procurei retomar com ele aquilo que a gente já tinha feito, pra que ele pudesse trazer coisas novas... pra que ele pudesse... é... ampliar esse conhecimento com o que vinha depois, né... fazendo comparações... então, é um pouco assim que a gente trabalhava com ele...

Pesquisadora: Uhm... que legal, né... é... então, agora pensando no impacto de todas essas ações que você fazia com ele, essas intervenções pra mudar estratégia, pra melhorar memória, pra melhorar o foco... pensando, é... nessas estratégias, é... qual o impacto dessas ações... como você vê o impacto dessas ações em crianças autistas que estão no ciclo de alfabetização, que é justamente o caso dele, né?

Entrevistada: É. Não... eu acho que... essas ações foram bastante positivas pra ele, eu acho que foram trazendo um ganho, assim, de atenção, de concentração, de entender que ele sabia, né... de perceber o quanto que ele sabia coisas, do quanto ele podia avançar, apesar de algumas dificuldades, né... então, acho que foram estratégias que foram mostrando pra ele o quanto que ele era sabido e o quanto ele podia avançar a partir de tudo que ele já sabia, né... e eu acho que foi... isso foi muito interessante, porque... uma outra coisa que foi muito importante foi organizar a rotina pra ele, né... a rotina, além de todas as estratégias que a gente tinha pra ele... a rotina organizada é... favorecia nesses momentos também... Olha, só, então, a gente já fez uma atividade um pouco mais tranquila, agora, precisa trabalhar mais sentado, mais concentrado... a gente tava deitado na roda, agora precisa ficar sentado, não pode deitar, né... então, ia mostrando pra ele na rotina o que que ele precisava... quais dessas... é... dessas habilidades... porque a gente sabia que ele tinha... é... de... concentração, desse conhecimento que ele tinha da memória e tudo, o quanto que ele precisava naquele momento específico dar o máximo dele, né... dar o máximo dele... então, acho que isso foi muito bom pra ele, e foi muito bom para o grupo, né... acho que... essa organização e essa... como eu falava as

coisas para... para o vento... brincava que era pra todo mundo, né... que era pra ele especificamente, mas eu lançava no vento e aí eles foram ouvindo... e isso foi muito bom pra todo o grupo... Pessoal, a gente já deitou na roda... não, então, a gente já ouviu deitado... a história deitado... agora é postura, a gente vai escrever... não dá pra ficar deitado, com a cabeça na mesa, né... e era muito mais pra ele, mas os outros também se capacitavam que tavam mal sentados, né... então, eu acho que tê-lo na sala de aula foi um ganho muito grande pra ele, né... e para o grupo, né... pro grupo foi um ganho gigantíssimo... porque eles foram aprendendo a lidar com desafios ali, com situações... é... que eles não estavam habituados, né... que eles não tinham essa vivência e foi muito importante pra eles, acho que foi assim, é... e entender, né... entender que pessoas podem ser diferentes, terem reações diferentes, mas que elas também mudam... e que elas também mudam a partir da nossa ação, né... então isso foi muito legal pra esse grupo... então eu acho que tra... tê-lo na sala... então essa, essa organização e essas falas mais... pra ele, que eram... que eram pra ele, mas que era pra todo mundo, na verdade que era pra todo mundo, mas era pra ele, né... foram... trouxeram pra ele uma... é... uma clareza do que é... dos momentos adequados para... traz ações... que foi... foi muito bacana assim... tanto que a gente tem... eu tenho... eu tenho mania de fotografia, né... eu fotografo muito... eu fotografo as crianças na tela, hoje em dia, né... assim a gente printa a tela e tira foto, né... assim, uma coisa louca... e... eu tenho n fotografias dele do ano passado, porque eu ia fazendo... até pra mostrar pra... pra ter dele... é... determinados comportamentos, determinadas posturas... eu tinha como... ter isso mais concretamente, assim, mais visível. E a diferença dele do início do ano, em termos de postura, por exemplo, na hora de ler, na hora de escrever, na hora de sentar na mesa... de segurar um lápis, porque ele tinha uma dificuldade na hora de segurar o lápis... foi gigante, né... mas, ó... a gente suou... (risos).

Pesquisadora: Eu imagino... e você é assim com todas as ações, você... você observou também uma diferença de postura nas outras crianças, ou não?

Entrevistada: Com certeza, com certeza, com certeza... enor... enorme, assim... é... elas compraram ele, ele pra elas, sabe... assim, é... e eles foram... acho que eles cresceram... uma ma... tiveram um ganho em termos de maturidade enorme... porque é... eles entenderem que... que ele era diferente, que tinha uma pessoa que vinha pra ficar com ele, né... As crianças perguntavam: Cê é a babá dele? Né... daí, a gente sentou, fez uma roda, ela explicou que ela não era babá dele mas que...

mas que ela era uma pessoa que precisava acompanha-lo, né... porque ele precisava às vezes de algumas ajudas, né... e... e ela foi orientando bastante a gente... e muitas vezes, as crianças conversavam com ela, né... e contavam pra ela... às vezes, eu tinha que tirar, porque ela... iam contar pra ela que ele tinha tido uma... uma briga com as professoras... isso não é problema de vocês... assim, quem conta sou eu, né... então, ela... eles foram ficando muito... e eles foram podendo entender que ele tinha uma necessidade, que ele tinha uma dificuldade, mas ao mesmo tempo que ele era muito sabido, né... que ele era muito sabido, que ele era muito divertido, que ele era muito esperto, né... que ele podia ajudá-los, assim como eles podiam ajuda-lo, ele também podia ajudá-los, né... então, foi muito rico pra esse grupo assim... foi muito rico é... pra essas crianças poderem... tão pequenas, assim, conviver com uma... com uma criança que demandava tanto, né... demandava tanto e que eles mesmos foram enten... eles... muito bonitinho... que eles foram percebendo a diferença que ele foi fazendo... e... nossa... teve um dia que eu chorei horrores, porque eles foram contando espontaneamente pra ele, o quanto ele tinha mudado, né... o quanto ele tinha mudado, o quanto ele... o que ele fazia no início, o que ele fazia e o que ele tava fazendo agora, né... eles foram contando, verbalizando, pra ele assim... esse... muito colorido, assim... de ver eles contando... e... e aí eu dizendo pra eles, que se ele tinha feito toda aquela diferença, era também por causa deles, né... se essa diferença tava... se eles conseguiram observar essa diferença, é porque ele realmente tinha mudado, e que se ele tinha mudado, era por causa deles também, né... por conta do apoio que eles tinham dado, das broncas que eles às vezes davam nele... né... às vezes... Não é pra fazer isso... a gente já falou, né... E aí ele parava, né... E aí... MMMMM, ficava assim, reclamava, fazia uma... uma manha assim, que eu tinha que sair de perto, que a minha vontade era dar risada, né... e ele ia... então, foi... e nessa mudança... se ele teve essa mudança, foi porque vocês foram responsáveis por ela, né... porque vocês aceitaram, porque vocês entenderam as necessidades dele, porque vocês souberam ajudá-lo, né... porque vocês conseguiram dizer pra ele que não... vocês conseguiram dizer pra ele: Olha, eu sou seu amigo, mas nesse momento eu não quero ficar com você, né... e aceitaram o choro dele, né... então, assim... choraram, porque vocês estavam se sentindo sufocados e disseram pra ele isso, né... puderam abraça-lo e aceitaram... ele aceitou o abraço de vocês, né... ele aceitou... vocês aceitaram que ele deitasse no colo de vocês, que ele, folgado... gostava de deitar no colo das

crianças... então deitava a cabeça, às vezes, sentava no colo, né... e... e a gente foi corri... isso foi muito legal, nesse grupo, assim, acho que com certeza eles fizeram uma diferença enorme no meu trabalho e na... na... no avanço que esse menino teve em termos de comportamento, de produção... um dia que ele escreveu um texto mais longo, as crianças aplaudiram, né... foi assim de livre e espontânea vontade, né... quando ele leu na sala, porque a gente sempre faz atividades de leitura... é... a princípio, ele não queria ler... então, tudo bem... não quer ler, não vai ler, né... mas quando ele passou a ler, as crianças aplaudiram, ficaram super felizes, entendeu... então, foi... foi muito bacana... foi muito legal... muito bom...

Pesquisadora: Nossa... que legal...

Entrevistada: Nossa... eu amei trabalhar com ele, assim, pra mim foi muito rico, é... rapidinho a gente teve que aprender... eu fui fazer um curso depois porque... é... a gente vai lidando no empírico, né... e assim... e naquilo que a gente conhece que você faz com outras crianças, né... mas... a teoria mesmo, não tinha... eu tinha pouquíssima coisa, né... então... você tem aquilo que a gente estudou, na faculdade... que você estuda na psico... na psicopedagogia, né... mas especificamente, eu não tinha nada de conhecimento, mais específico sobre o autista... aí, eu fiz um curso no SESI pra poder me dar um embasamento um pouquinho maior, né... porque realmente era uma novidade muito grande, né... era uma novidade muito grande... mas eu amei, assim... eu... morro de saudade, queria ele de volta... (risos) Eu falo pra professora do terceiro ano: Você tá cuidando dele direito? Tá cuidando dele, direito aí? Né... Porque foi realmente muito rico e muito... muito gostoso, muito gostoso mesmo, assim... foi uma experiência muito boa, né... eu sei que as experiências nem sempre são tão boas assim, né...

ANEXO M – Entrevista 10

Pesquisadora: Primeiro, eu vou fazer algumas perguntas relacionadas a você, à sua carreira, e depois eu vou fazer as perguntas relacionadas ao autista, tá bom?
Entrevistada: Tá bom.
Pesquisadora: É... bom... quantos anos você tem?
Entrevistada: Eu tenho 45.
Pesquisadora: E você tem quantos anos de magistério?
Entrevistada: Olha, concursada, doze.
Pesquisadora: Não... mas, assim, no total...
Entrevistada: No total, é, 20.
Pesquisadora: Você é pedagoga, né?
Entrevistada: Sim.
Pesquisadora: E... lembra que ano você se formou em pedagogia?
Entrevistada: Em pedagogia, final de 2008. Foi minha primeira graduação.
Pesquisadora: E... você tem alguma pós-graduação, alguma coisa assim?
Entrevistada: Eu terminei a minha especialização na UNICAMP.
Pesquisadora: É especialização em que?
Entrevistada: Ciências na educação. Matemática e educação. Eu ainda não peguei o certificado.
Pesquisadora: Então terminou no ano passado?
Entrevistada: Não. Faz tempo já que eu terminei, mas eu ainda não peguei o certificado.
Pesquisadora: Ah, tá certo... e aí, você terminou que ano?
Entrevistada: Terminei em 2015.
Pesquisadora: E aí, no momento, você tá lecionando só na pública mesmo, né?
Entrevistada: isso. Só na pública.
Pesquisadora: E... com alunos autistas, quantos anos letivos você tem de experiência?
Entrevistada: Então, ó... o que que acontece... eu tive esse aluno autista... primeira experiência com autista, que foi diagnosticado como autista mesmo foi em 2003, entendeu? Em 2013. Aí, depois em 2019, no início do ano, eu tive um, no quinto ano... em 2018, também eu tive um, tudo com diagnóstico... agora, os outros ainda não tavam totalmente diagnosticado, entendeu?

Pesquisadora: Sei... mas então, com diagnóstico foram 3, né?

Entrevistada: Isso. Tinha assistência os outros, né... mas assim, não tinha ainda um laudo...

Pesquisadora: Entendi...

Entrevistada: O laudo, né... da educação... da educação especial, eu não tinha ainda, né... eu tive vários alunos que eram suspeitos, mas ainda não... tavam passando por avaliação, pra finalmente, falar, não, é autista, né...

Pesquisadora: Entendi... e o grau desses autistas, que você teve... você sabe dizer?

Entrevistada: Olha... o primeiro, assim, de 2013, foi assim... eu não sei diagnosticar o grau, mas eu senti que foi o mais assim, severo, vamos dizer, não sei se pode usar essa palavra “severo”... foi assim, o mais forte... não sei se era porque a gente não sabia o que era autista, foi quando começou a inclusão na rede de autismo, entendeu... então, eu não tinha muita certeza, eu não sabia direito como lidar... nem a rede não sabia direito... pra você ter uma ideia, eu não tinha nem professora de apoio... entendeu? Nada pra ajudar... então, foi assim... acho que foi em 2013, o que eu mais sofri foi em 2013... que eu não sabia lidar com ele, entendeu? Eu fui conhecendo o autismo... né... com ele mesmo, no dia a dia da sala de aula.

Pesquisadora: Mas o comportamento dele era mais difícil do que o dos outros?

Entrevistada: Todos... todos... ele não parava dentro da sala de aula... ele não parava, ele corria... tipo assim, cinco ou seis minutos ele ficava dentro da sala de aula, entendeu?

Pesquisadora: Entendi... é, né... difícil, hein? E... e os outros?

Entrevistada: Os outros eram mais ... não sei... não sei se era porque os pais já tavam tratando... faziam bastante sessões de... numa escola que tem em Campinas que é... é... própria pra essas crianças que tem autismo, e já tinha cuidadora, nessa época... já tem... né... que eu... agora, então ficou mais... não é que ficou mais fácil... eu não sei usar essa palavra... eu sei que eu consegui lidar melhor com eles, entendeu? Porque eu estudei mais sobre autismo, entendeu... li mais sobre autismo... e a rede disponibilizou essa prof.... esses profissionais pra tá ajudando a gente... principalmente as professoras da educação especial e a cuidadora... então a gente tin... tem dois profissionais que ajudam na rede, a cuidadora, a professora de educação especial... essa escola de Campinas, que a maior parte das crianças da rede vão pra ela, no contraturno...

Pesquisadora: As crianças ficam na escola regular e também vão pra essa outra escola, é isso?

Entrevistada: É... tem... teve um meu que foi pra essa... ai, como que é o nome dessa escola? Peraí... vou lembrar... tá na minha cabeça, eu vou lembrar até o final, peraí... Pestalozzi...

Pesquisadora: Pestalozzi?

Entrevistada: É perto da EMEF...

Pesquisadora: E essa escola é só pra crianças com problemas, assim?

Entrevistada: É... então, assim, as crianças vão na escola regular e vão lá também... só que esse último meu, saiu da escola e foi só lá... chama Pestalozzi...

Pesquisadora: O último que saiu da escola que você tá falando?

Entrevistada: É... do quinto ano... só na Pestalozzi...

Pesquisadora: Os outros dois eram de que ano?

Entrevistada: Olha, um era do segundo ano... e o outro, do primeiro ano...

Pesquisadora: Tá... e.... bom, esse ano, não tem nenhum autista na sua sala, né?

Entrevistada: Não, não tive nenhum autista... não deu tempo também de perceber, né... foi tudo muito rápido...

Pesquisadora: Verdade, né... só um mês praticamente...

Entrevistada: É... de convivência mesmo, acho que foi... de dias, mesmo, acho que não deu dois meses...

Pesquisadora: É... verdade... e aí, é... pra você... o que que seria o desenvolvimento psicológico de uma criança autista? Como que ele se dá? Assim, a nível cognitivo, assim...

Entrevistada: Então... o... você fala na parte da aprendizagem?

Pesquisadora: Isso...

Entrevistada: Então, ó... o que eu percebi esse tempo que eu trabalhei com autista... tem que ser atividades rápidas, entendeu... não pode ser coisa muito demorada, que eles não tem tanta concentração, eles não conseguem ficar muito tempo parado numa atividade... eles assimilam sim, mas tem que ser tudo atividades muito rápidas, sabe... curtas... e assim, atividades diversificada, tipo uma atividade que eu dava pra... pruma cri... pra ele, né... tipo assim, o que eu dava pra ele na segunda, eu não podia dar mais durante a semana... eu tinha que mudar... e tem que ser tudo...

Pesquisadora: É... só pra eu... me situar, esse... você tá falando do primeiro ano?

Entrevistada: Qual que você tá falando? Eu to falando do quinto ano.

Pesquisadora: O do ano passado?

Entrevistada: É... eu vou indo até chegar no do primeiro ano... então, que que a gente fazia... eu e as outras professoras, né... que tem as especialistas... a gente adaptava... é tudo atividade adaptada... entendeu... a gente tentava puxar atividade que eles tavam aprendendo... as outras crianças dentro da sala, mas adaptada... tudo muito rápido... nada assim... demorado... e assim... ele ficava um tempo dentro da sala de aula e depois também já queria dar uma volta lá fora... não dava pra ficar... exigir dele o mesmo tempo que as outras crianças ficam, entendeu... então, é tudo... a gente trabalhava muito atividade de pintura, sabe... jogos... coisa assim, muito concreta... sabe... coisa concreta, porque a parte abstrata é bem difícil de lidar com eles... mesmo sendo aluno de quinto ano...

Pesquisadora: Então, é mais diferente dos outros, você acha?

Entrevistada: Bem diferente... bem diferente, não dá pra fazer comparação...

Pesquisadora: Assim, os outros conseguem trabalhar o abstrato melhor... mais assim, ou não... também tem dificuldade com o abstrato?

Entrevistada: Eu acho que todo o autista... todo o autista...

Pesquisadora: Não... os alunos normais... os alunos autistas em comparação aos outros...

Entrevistada: Ah, sim... ah, sim, com certeza... ele tem mais dificuldade...

Pesquisadora: Tem, né?

Entrevistada: O abstrato é uma coisa bem difícil... eu ainda não sei lidar com o abstrato... apresentar, sabe... o abstrato pro autista... eu ainda não sei lidar com isso... muita coisa a gente tem que aprender... eu falo que o professor regular de sala tem muita coisa pra aprender... pra tá lidando com o autista... então, eu não sei até que ponto isso é uma inclusão, entendeu? Eu acho que todo profissional da área da educação teria que ter, sabe... um curso de capacitação, de aprofundamento, pra realmente valer a pena, a criança tá lá dentro da sala de aula... que também só ir por ir e não conseguir desenvolver alguma coisa, que é a... ou avançar alguma coisa... não sei até que ponto que é válido...

Pesquisadora: Entendi... você notou algum avanço nesses alunos?

Entrevistada: Dos autista?

Pesquisadora: Isso.

Entrevistada: Sim, eu acho assim, o que ajuda muito o autista é a rotina... a rotina é importante pra eles, entendeu? A gente trabalhava muito com fotos... eu e a professora de educação especial... a gente tirou foto de tudo... então, tudo que eu ia fazer, tipo assim... quando eu chegava... porque esse meu último autista não falava... entendeu... falava muito pouco e você não entendia o que ele falava... então, eu mostrava a foto pra ele... que eu era a professora, e que eu ia começar a aula... então, eu tinha foto de tudo: das crianças, de quando a gente... ele queria ir ao banheiro, eu mostrava... quando você quiser ir ao banheiro, você... eu dava a fotinho pra ele, pra ele mostrar pra mim... quando a gente ia fazer... a gente ia... é, comer, fazer o lanche, eu mostrava a foto pra ele, que a gente ia até o refeitório... entendeu... quando era a hora da saída, que faltava alguns minutos pra ele arrumar a bolsa, o material dele, eu mostrava a fotinho, entendeu? Assim, era uma rotina... só que dentro dessa rotina, a gente tem que... é.... promover atividades diversificadas... eles enjoam muito rápido... Entendeu?

Pesquisadora: Uhum... entendi... ah, tá certo... é... na sua visão, como que o.... ah, não, isso acabei já perguntando... não, eu vou perguntar...

Entrevistada: Pode perguntar...

Pesquisadora: Na sua visão, como que o aluno autista, ele se desenvolve?

Entrevistada: Desenvolve, no... qual sentido, você fala... o desenvolvimento...

Pesquisadora: Dentro da sala de aula, assim...

Entrevistada: Então... olha, pergunta bem difícil, porque... é assim, ó... eu percebo que eles melhoram... tá dentro... de uma... assim... conviver com as crianças, tá dentro da escola... eles têm assim, uma melhora, mas é assim, todo cuidado é pouco... eles podem estressar muito fácil... tipo, com barulho... eles não aceitam muito barulho... assim, tumulto... eles não podem... tinha esse último aí, que se ele vêsse algum barulho... ele tava quieto, se de repente, alguma criança falasse muito alto... nossa... ele ficava desesperado... ele ficava desesperado, ele jogava tudo as coisas no chão... ele se desequilibrava com o barulho... sabe... então... eu não sei falar...

Pesquisadora: No final, você viu alguma melhora em relação a isso?

Entrevistada: Não... ele foi embora... a mãe optou em colocar ele... tirou ele da escola regular e colocou nessa escola Pestalozzi que eu te falei... que lá tinha mais gente especializada pra tá lidando com ele...

Pesquisadora: Tá certo... é... considerando esses alunos autistas, né... os três que você lecionou... quais é... são os pontos que você identifica como fortes, né, e que podem ser estimulados em sala de aula?

Entrevistada: Os pontos fortes que podem ser estimulados em sala de aula?

Pesquisadora: É... que eles apresentaram...

Entrevistada: Olha... o J... não posso falar o nome... o primeiro...

Pesquisadora: Fala assim, do primeiro... do terceiro... assim... aí, eu... fica melhor...

Entrevistada: Não teve ponto positivo... não teve... ele tinha aversão à sala de aula... ele não podia... ele... eu tinha que fechar a porta da sala de aula, pra ele ficar dentro da sala... não sei se é porque não tinha ninguém ali pra ficar com ele, porque não tinha ninguém pra ajudar... nenhum profissional, nenhuma cuidadora, nada... então, que que acontecia, ele não parava dentro da sala de aula, ele ficava correndo pela escola, os portões tinham que ficar todos fechado... ele passava nas outras salas, mexia com as outras crianças... ia em lugar muito perigoso... então, o primeiro... não foi nada bom pra ele... entendeu... porque ele... ele tinha que ter alguém pra orientar ele quase que o tempo todo que ele tivesse na escola, e eu não dava pra mim fazer isso, porque primeiro ano, criança tudo pequena... tudo... sabe... eles vem... tudo assim, carente... assim, tudo, estranho pra eles... eles não tem noção do que é um fundamental... eles... lá, eles perguntavam pra mim toda hora: Que hora a gente vai brincar na areia? Primeiro ano é assim: Que hora a gente vai montar joguinho, professora? Que hora que vamo... fazer a roda? Cê entendeu? E meio, no meio... você imagina a situação... foi o ano que eu mais chorei... eu chorava... eu chorava... eu não sabia como lidar com isso... e ele me batia... batia nas crianças... não podia dar tesourinha pra ele, porque ele se cortava... então, assim, foi muito difícil... e teve um episódio dele conseguir fugir da escola... que foi uma pessoa na secretaria, né, e abriu o portão, até que o guarda abriu o portão, ele escapou e correu...

Pesquisadora: Lá é tão controlado, né... o acesso...

Entrevistada: Nossa, cê não tem noção do que que foi aquilo... cê não tem noção... cê precisava um dia conversar com a F, que a F ficou cuidando da minha sala e eu e a diretora corria atrás dele na rua...

Pesquisadora: Imagino que não foi fácil...

Entrevistada: Teve um dia que ele empinou na cozinha e mexia nas panelas... as cozinheiras ficaram desesperadas, gritavam... porque assim, um caldeirão de água

quente, que fica ali em cima do fogão pra esterilizar, porque naquela época, não tinha essas máquinas como tem agora, né... elas esterilizavam tudo com água quente... e elas deixavam sempre um caldeirão bem grande, de água quente, em cima do fogão pra ta esterilizando as coisas... ele tava querendo mexer lá... elas gritavam... teve um dia que ele subiu na grade... tinha grade de proteção na minha janela... ele escalou a grade, ficou lá em cima, no alto... quando eu vi, eu fiquei desesperada... falava: Desce.... ele não descia, ele gritava... era difícil...

Pesquisadora: E, os outros, assim, você identifica algum ponto positivo nos outros?

Entrevistada: Então, no começo, as crianças ficaram assustadas, bem assustadas com ele... entendeu... e ele com as crianças também... porque, as crianças quando elas chegam, elas... tem bastante barulho dentro da sala de aula... até elas se aquietarem, né... se ajeitarem... até você falar bom dia... boa tarde, né... fazer a rotina do dia... eles ficam conversando... fica conversando mesmo... com você ali na sala... e pro autista, é o que eu mais sei... eles não suportam barulho... eles ficam mais irritados... então, ele já ficava irritado no começo... ele já não queria ficar dentro da sala de aula... entendeu? E aí, depois, as crianças que falavam: olha, tia, ele tá chegando... porque ele saia e voltava... aí, ele via que as crianças tavam quietas, fazendo as coisas, aí ele retornava pra sala de aula, entendeu? Mas, mesmo assim, tem uma certa resistência das crianças com ele... e eles.... eles também com as crianças... é uma adaptação bem difícil, viu? Com bastante resistência, dos dois lados...

Pesquisadora: E os outros... dos outros anos... os outros autistas do terceiro... não, do segundo e o do quinto ano, você identifica algum ponto forte neles que poderia ser trabalhado?

Entrevistada: Então... o que... eu acredito que precisa... assim... tem que ter bastante jogos... a parte lúdica você consegue trabalhar com autista... parte artística, pintura... sabe... eles gostam muito... principalmente, esse meu último do quinto ano... ele trabalhava muito a pintura, sabe... eu dava formas geométricas pra ele, ele adorava pintar... eu dava jogos de encaixe, desencaixe, ele adorava... livros, eu tinha livros com ilustração grande, sabe... ele... prendia a atenção dele, entendeu? Mas, assim, tudo muito rápido, né... aquilo que eu falei... tem que ser tudo muito rápido e coisas grandes... pequenas, não adianta... livro pequeno, assim, sabe... com escrita pequena não adianta... com bastante coisa colorida... ele adorava... entendeu? A parte de matemática é jogos... jogos é o que mais dá certo com

autista... sabe aquele joguinho de... de montar, do construtor, engenheiro... de bloquinho, não sei se você já viu... ele adorava... ele montava certinho... e eu tinha um quebra cabeça com várias formas geométricas, pra tá encaixando, sabe, as pontas, pra... era ótimo... ele encaixava tudo certinho... mas desde que a sala tivesse em silêncio e tudo muito rápido... porque ele termina e já... já começa a passear, e já procura outra coisa, entendeu? E se tiver barulho na sala, eles não ficam... não... nenhum dos três ficavam... a sala tem que tá em silêncio pra eles ficar... eles gostam de fazer as atividades em silêncio... você vai ver...

Pesquisadora: Difícil, hein?

Entrevistada: Difícil... por isso que tem que ter uma cuidadora, porque quando eles enjoam da atividade, tem que ter alguém pra acompanhar eles... que eles... aí, eles ficam perdido dentro da escola... que que eles vão tá fazendo... e eu... não dá pra sair e largar a sala de aula e ir atrás dele... da criança, entendeu? Eu tinha que fazer isso com o meu de 2013... eu tinha que fazer isso, porque eu não tinha nada... não tinha cuidadora, não tinha ninguém... e a escola tava sem professora de educação especial naquela época... nossa, foi um... nem gosto de lembrar... eu só chorava... eu queria exonerar, você acredita? Eu queria exonerar... eu fiquei traumatizada... porque eu não sabia como lidar... e medo de tá prejudicando ele e prejudicando as outras crianças, né... porque primeiro ano, naquela época, não é igual agora que é o antigo pré... primeiro ano, a criança já tinha que ir mais ou menos pra sair sabendo ler e escrever, sair mais ou menos que alfabetizada, já... né... pro segundo ano... agora, o primeiro ano é tipo o antigo pré... tá certo, que a gente alfabetiza no primeiro ano, também... mas, assim, o compromisso, antes, era bem maior com o primeiro ano...

Pesquisadora: Entendi... e... bom, você comentou dos pontos fortes, né... e aí, o que que você identifica como pontos fracos, que eles podem ser estimulados pelo professor, né... pra... pra que o aluno melhore esses pontos fracos em sala de aula?

Entrevistada: Ponto fraco do autista? Eu... eu acredito que... assim... é a falta de concentração... eles não se concentra muito tempo... então, eu acho que o professor tem que dar atividades, assim, que prenda mais, que eles consigam fazer... ficar mais dentro de sala de aula... é... essa... essa sensibilidade com o som... são muito sensível e difi... e é difícil você ter sala de aula silenciosa... então, é uma coisa também que tem que trabalhar... é... capacitar mais os profissionais da área da educação, que vai com esse... com o autismo, porque muita gente desconhece...

não sabe como lidar... entendeu... eu acho que é isso... eu... é... é isso aí, que eu vejo, uma capacitação melhor, um preparo melhor dos profissionais... de todos que trabalham na escola... porque eles... os autistas, eles não ficam sozinhos dentro da sala de aula... eles transitam pela escola... então, todos que tão ali na escola tem que saber lidar com eles... saber conversar, entendeu? Então, a escola tem que se preparar pra tá recebendo esses autistas. E as crianças... as crianças é o professor, né... o dia a dia ali... o professor tem que... eu conversava muito com os meus alunos, eu falava: Olha gente, hoje vamo fazer isso... vamo fazer isso... vamo procurar fazer menos barulho... eu trabalhava muito em roda, mesmo no quinto ano, sabe? Pra ele participar, entendeu... eu sempre deixava uma criança que queria se aproximar dele e que ele também tinha um pouco mais de afinidade, sentar do lado, às vezes, fazia alguma atividade junto... né... apesar, que é muito pouco o que eles faziam...

Pesquisadora: É, né...

Entrevistada: Eu tenho... é.... eles tinham um caderno, mas o caderno, assim... era... sabe... eu escrevia no caderno o que ele fez, o que ele se comportou... é... fazia uma atividade paralela, recortava e colava lá pra mãe ver o que foi desenvolvido, né... mas a maior parte das atividades era de pintura... de registro...

Pesquisadora: Entendi... é.... referente a... você... é assim, numa situação que você dê uma atividade pro seu aluno autista, né... e você tá vendo ali que ele tá aplicando uma estratégia que ele não vai conseguir resolver aquele... a... aquele... aquela situação que você propôs pra ele, aquele exercício, aquela atividade, né... aí, como você faria pra que ele... é... mudasse de estratégia, né... você visse que aquela estratégia não tá dando certo, aí você quer tentar fazer ele mudar... pensar uma estratégia melhor, como você faria isso?

Entrevistada: Então, aí, você fala da estratégia, na hora de dar a atividade pra ele fazer?

Pesquisadora: É... não, assim, por exemplo, você deu a atividade pra ele, certo... aí, ele vai fazer a atividade... não sei, de repente, fazer um exercício de matemática, por exemplo, e cê vê que ele tá indo por um jeito que ele não vai chegar na resposta correta, ele tá, assim, ele tá raciocinando do jeito dele lá, mas não é o raciocínio correto... e aí... pra chegar na resposta... e aí, você precisa ajudá-lo a pensar outro raciocínio, a mudar o raciocínio... aí, como você faria isso?

Entrevistada: Então... os que eu... esses três que eu trabalhei, eles não tinham atividade de registro, a não ser, pintura, essas coisas... agora, eu acredito que tem uns autistas que são mais leves, você fala, né... que consegue desenhar... que consegue... resolver exercício, vamos supor, de matemática, responder uma pergunta... eu... tipo assim, se fosse escrita... dá pra ele ler.... se a criança não conseguir ler, eu leria pra ela, e pra ela tentar responder... né... uma atividade de leitura, né... e a criança não conseguisse ler, eu lia... registrava... a resposta da criança, caso ela não consiga escrever também... entendeu... esse é meu... minha intervenção... cê fala minha intervenção...

Pesquisadora: Isso...

Entrevistada: Então, eu ia... eu ia fazer isso... tentar saber o que tá passando ali no momento... o que ele entendeu daquela proposta que eu dei pra ele ali... se ele não consegue escrever... falar... eu ia registrar... se ele não conseguisse ler, eu leria pra ele... agora, se a criança não consegue nem ler, nem escrever e tem dificuldade na fala, que é o caso dos meus três, eles não tinham uma fala que dava pra entender muita coisa, eram poucas as palavras que eu entendia... então, aí, fica bem difícil... aí eu não saberia... que aí, como que a gente vai... vai saber se a criança entendeu alguma coisa? Então, tem que ver o grau do autismo, né? Eu só tive grau forte, pelo visto... porque os meus não falavam direito, poucas palavras eu entendia dos meus três que falavam, mas eu sei que tem autista que fala... que lê, interpreta, né... então aí, dá pra fazer as intervenções... mas quando a criança não fala, você não entende, e não escreve, fica difícil...

Pesquisadora: Entendi... é... pensando nesse caso dos seus alunos que trabalhavam mais com atividades de pintura, né... por exemplo, vamos dizer que você fosse dar uma atividade de pintura, é... com... que ele tivesse que escolher um material de pintura lá... e você colocasse lá... sei lá... guache e algum... tinta acrílica, nanquim, sei lá... qualquer coisa assim, e giz, e você falasse pra ele, você tem que escolher um material de pintura líquido, por exemplo, digamos assim... e aí, ele fosse no giz de cera... e aí, você tem que fazer ele entender que o material não é o giz de cera, mas você disponibilizou ali, pra ele escolher... pra ele escolher, não... você quer que ele faça o material líquido, mas, você disponibilizou ali pra ele conhecer todos os materiais, digamos assim... e ele precisa escolher o material líquido, lá... o nanquim, ou o guache, ou seja o que for, de tinta, e aí, ele quer o giz... Como você faz pra ele mudar de ideia?

Entrevistada: Uhm... pra ele mudar de ideia? Eu tentaria fazer alguma coisa... eu... mostrar pra ele... pegar uma folha, do lado dele e mostrar: Olha, se você fazer desse jeito... né... mostrando, se ele utilizasse aquela tinta, ia acontecer aquilo... se ele usasse a outra, ia acontecer isso... tem que ser uma ação visual... que ele veja a diferença de um pra outro... tem que ser coisa... aquilo que eu falei... concreta, visível, entendeu? Pra você convencer um autista, eu acredito que tem que ser na parte visual e no concreto. Você tem que demonstrar pra ele, pra ele entender... não adianta você falar, só... entendeu? Ele tem que ver você fazendo e ver o resultado...

Pesquisadora: É verdade, né... você acha que a compreensão dele é boa, apesar dele não falar?

Entrevistada: Sim, eu acredito... eu acredito que eles entendam... apesar de toda essa dificuldade... que eu acho que a fala tem toda a parte neurológica, aí, que é essa parte, né, clínica, aí, essa... mas eu acho que a parte de inteligência deles não é comprometida, eu acho que eles são bem inteligentes... a dificuldade deles é... passar essa inteligência... canalizar, entendeu... essa, essa inteligência... entendeu... devido às dificuldades... vamos dizer, clínica deles, que eles tem, né... a falta da... às vezes, não falam... outros tem essa sensibilidade com o som... né... essa parte neurológica que dá uma... uma barrada aí... mas o cognitivo... a parte de aprendizagem deles... eles são muito inteligentes... eu acredito que não seja comprometida... é a dificuldade de passar isso que eles sabem, que eles entendem, pra gente...

Pesquisadora: Ah, tá certo... é... em relação ao foco, né... é... você deu uma atividade pra criança e ela precisa manter o foco naquela atividade pra ela finalizar... é... como você faria para estimular, né... que ele mantenha o foco nessa atividade?

Entrevistada: Manter o foco? Fazer junto com ele... fazer junto... tá ali envolvida com ele... entendeu? Porque às vezes, deixar ele sozinho, são poucos os que ficam... tem que ter um profissional junto... é tá alguém junto com ele... entendeu?

Pesquisadora: Entendi... e... e em relação à memória, né... você deu uma atividade pro seu aluno autista hoje, né... e você precisa que ele se lembre dessa atividade depois de amanhã, por exemplo... né... aí, quando chegar depois de amanhã, o que que você faria pra ele se lembrar da atividade que você deu hoje?

Entrevistada: O que eu faria? Eu retomaria um pouquinho... toda vez que você tem que avançar, você não pode esquecer do que você já ensinou... então, você ensina... vamos supor, você passa aquilo no dia... pra criança... e aí na, vamos

supor, aquilo que você passou naquele dia, vai depender que ele avance pra próxima etapa, então, você volta... dá outra, né... da uma... assim, uma relembrada, faz alguma coisa junto com ele, pra ele relembrar... e avança, mostra mais alguma coisa de novo... mas, nunca anular o que já foi ensinado, sabe? É um avanço que depende de uma aprendizagem do dia anterior, entendeu? Então, você sempre tá retomando com eles... ler com eles... mostrar as figuras, né... é... tudo é muito visual, muito... tem que tá muito presente ali com eles... não dá pra você deixar eles numa carteira e dá pra eles fazerem sozinhos... é muito pouco, pra eles isso... sabe... eles precisam ter gente ali com eles, pra eles avançarem... porque um avanço deles, às vezes é questão de segundos... entendeu? E se você não tá ali, você não vê se ele avançou ou não... então, você tem que tá ali, com ele, sempre... o meu, eu sentava perto, assim, ó... a minha mesa, ele de frente comigo... era grudada a carteira comigo... ele mexia em tudo que era meu, na mesa... eu não podia deixar uma tesoura, ele mexia em tudo... tudo, tudo, tudo, tudo... mas ele sabia que não podia quebrar... então, eu conversava com ele... mexia em tudo, tudo... meu celular... apesar que teve um tempo que eu cortei, que eu falava chega, não pode mexer mais no meu celular, entendeu?

Pesquisadora: Nossa, é complicado isso, hein...

Entrevistada: É bem complicado... nas minhas canetas... meu diário de sala, eu não podia deixar... falava: Não pode riscar... mas eles... ele queria... (risos)... meu caderno...

Pesquisadora: Ele queria mexer em tudo, hein... parece criança pequena...

Entrevistada: Tudo... mas é muito inteligente... eu destampava todas minhas canetas... falei, vou dar uma atividade pra ele... aí, ele pegava, tampava todas... agora, eu falava... eu tinha um copo na minha mesa, aí, eu deixava tudo... falava: ó, cada tampa, cada caneta tem sua cor, da caneta... procura... eu misturava tudo, sabe... deixava tudo destampado ali na mesa, pra ele... aí, ele ia lá, tampava uma por uma... procurava as cores, né... da tampinha, que... aí, colocava no copo pra mim...

Pesquisadora: Ele era organizado, hein?

Entrevistada: É... tinha dia que aí, eu falava assim pra ele: Agora, você vai me ajudar... vai lá, tem que apontar, sabe... eu apontava tudo... você vai lá no meu armário, vai pegar meu pote, aí ele ia lá, trazia o pote na mesa...

Pesquisadora: E ele sabia qual era o pote que você queria?

Entrevistada: Sabia...

Pesquisadora: Olha, que esperto... é... agora, pensando, é, no impacto dessas ações que você comentou, nessas ações pra... mudar estratégia, tipo aquela primeira situação, essa... estímulo pra memória... a questão de manter o foco... né... qual o impacto que você vê em relação a... dessas ações, em relação às crianças autistas que estão no ciclo de alfabetização?

Entrevistada: O impacto?

Pesquisadora: É... o impacto de todos esses estímulos que você disse que você faz, em relação à mudança de estratégias, à memória, ao foco, como você vê o impacto disso em crianças autistas do ciclo de alfabetização?

Entrevistada: É difícil, sabe por que... porque é assim... a alfabetização, ela vai... é um processo de construção... a criança vai construindo dia a dia... né… a gente sabe que a criança vai construindo sua escrita... vai... né... é um raciocínio... é uma... alfabetização, eu falo que é pura matemática... porque a criança vai construindo de acordo com as informações, juntando as letras, o tom, as figuras, quando você vê, a criança já tá alfabetizada... é um processo de construção... e pro autista... como que vai fazer esse processo de construção, se a maior parte tem dificuldade... ele constrói, mas como você sabe se ele realmente tá conseguindo, se ele tem dificuldade em se expressar... dificuldade em escrever... dificuldade na fala... muitos, às vezes, tem dificuldade na audição... então, esse processo de construção fica mais lento pra eles... não que eles não consigam... eles conseguem construir, mas fica muito mais difícil... fica muito mais comprometido... devido, eu falo, que o autista... assim... o que dificulta pra eles é essa parte neurológica... essa parte, às vezes... física, que é comprometida, que tem alguns que tem comprometimento físico... tinha um que tinha a mãozinha meia torta... entendeu? Então, essas dificuldades... é... na parte de saúde, mesmo.... de... mas não da inteligência... porque eles conseguem construir... por isso que às vezes... o que que eu fazia com o meu do primeiro ano? Eu dava o alfabeto pra ele, todo recortado, com várias letras e mostrava a figura... vamos supor, uma vaca... eu colocava a figura da vaca, e o nome da vaca embaixo e sempre em letra bastão... aí, eu falava pra ele: Monta... monta igual ao da professora, aqui... a vaca... Falava: va – ca... aí, pra ele escrever, sabe, juntar as letrinhas e colocar embaixo... então... quase não saia... não sei se era o problema de audição... se era o problema de mon... da mãozinha que, na hora de por as letras não ficavam... sabe... em ordem... então, essa parte física compro....

é a parte física que compromete, a parte neurológica... mas eu não digo que é a parte de inteligência, porque eles são inteligentes... por isso, que tem um que toma bastante medicamento pra ficar mais... né... o meu do quinto ano tomava bastante medicamento... pra ele ficar mais calmo... pra ver se ele conseguia se concentrar melhor... parar mais tempo sentado...

Pesquisadora: E você via melhora?

Entrevistada: Bom, não sei se é melhora, a criança tomar tanto medicamento assim, pra conseguir juntar umas letrinhas? Será que isso... às vezes, ficar tomando tanto remédio, que era um grau alto, né... ele ficava mais calmo... ele fica... né... mas será que isso é bom pra saúde? Esses medicamentos fortes assim, pra ele ficar mais calmo e poder ficar dentro da sala de aula?

Pesquisadora: É... essa é uma questão a se pensar, né...

Entrevistada: Então, eu falo, a gente tem que aprender muito ainda sobre autista... até que ponto é bom... bom... bom pra eles ficarem tomando... sabe... de repente tem algum tipo de atividade que ainda a gente lidar com eles e desenvolver essa parte aí... eu acredito que a parte lúdica... atividade fora da sala de aula, é o que eles mais avançam...

Pesquisadora: Entendi... é... e considerando essas mesmas ações, né... que você falou agora do impacto sobre os alunos autistas, esses mesmos estímulos, considerando o impacto deles sobre o desenvolvimento... as crianças com desenvolvimento típico, como você vê isso? Como você vê o impacto dessas ações sobre as crianças com desenvolvimento típico, quer dizer, aquelas que se desenvolvem normalmente?

Entrevistada: Ah, eu acho que é um ganho esse desenvolvimento... quando consegue avançar, eu vejo que é um ganho pra turma também... porque, mesmo pras crianças que não tem deficiência nenhuma, que tão dentro da sala de aula, saber conviver com ele é um ganho, porque elas aprendem muito, tá... eu acho que é um ganho também pra toda a equipe que tá ali, da escola, que tá sabendo lidar, né... porque, se você consegue lidar com ele dentro da escola, dentro da sala de aula, sinal que o ambiente tá favorável... então, todos tão envolvidos ali, todos estão conseguindo manter a criança ali... e um também porque ele tá indo, ele tá se socializando... a socialização... então, são vários ganhos quando a criança tá dentro da escola... quando a escola consegue, né... ficar com essa criança, porque muitas vezes, a escola não consegue... muitas vezes, tem que chamar a mãe no meio do

período pra vir buscar, porque eles surtam... entendeu? Então, aí, qual é o objetivo de ficar com uma criança surtada dentro da escola? Eu acho que o objetivo maior é que ele se sinta bem... a partir do momento que eles não se sentem bem, porque que você vai segurar uma criança autista ali?

Pesquisadora: É verdade, né... não faz sentido...

Entrevistada: Não... então, o que que é inclusão? Você tem que... tipo assim... encher a criança de medicamento pra ela ficar ali dentro, daquele espaço? De repente, se ela toma menos medicamento e fica menos tempo dentro da escola, eu acho isso melhor... eu acho que não tem que ser a quantidade e sim a qualidade... é o que eu falava pra mãe do meu... desse, do quinto ano, eu falei pra ela... ele tá... e como que foi hoje, como que tá... aí, ela falava: Olha eu tive que dá bastante remédio pra ele, porque ele acordou muito... a dosagem, né.. acordou muito agitado, pra que ele tenha sono... falei, então, até que ponto vai ser bom ele ficar aqui com sono? Se ele tá com sono, nada melhor do que ele deitar na caminha dele e descansar...

Pesquisadora: É verdade... com certeza... qualquer criança, né?

Entrevistada: Então... então, sabe... eu falo, não sei até que ponto é inclusão, sabe... eu acho que inclusão é quando a criança se sinta bem... a escola consegue acolher essa criança... abraçar essa criança... pra mim, inclusão é isso... quando a criança não sente bem, eu não vejo motivo pra criança ficar na sala de aula... eu acho que aí, ela tem que procurar a família, algum profissional pra ajudar... porque eu tinha um aluno do quinto ano que ele dormia muitas vezes, porque a mãe dava muito medicamento pra ele poder vir pra escola... pra ele não ter uma crise, sabe... tipo assim, de ficar agitado, pra lá e pra cá, batendo a cabeça na parede e jogando tudo...

Pesquisadora: Entendi... nossa... não é fácil, né... De uma maneira geral, assim, como você avalia, pra gente finalizar, o avanço dessas crianças no ano letivo, tanto esse do primeiro, quanto o do segundo, quanto o do quinto ano?

Entrevistada: Eu acredito que o avanço é a rotina, dele saber o que é uma escola, que tem horário, que tem uma professora, que tem os amigos dele... isso aí... dele saber que existe uma escola, eu acho que já é um avanço... entendeu? Que tem um lugar ali... o avanço, é quando ele consegue desenvolver a atividade assim, com calma, sem agitação, o avanço é quando você sente o sorriso dele, dentro da sala de aula, tranquilidade... eu acho que isso é um avanço... o avançar é você conseguir

criar um clima, ali, sabe? Tudo... um espaço pra ele... isso aí é um avanço... é você conseguir construir um espaço que ele se sinta bem, porque não... pra mim não existe avanço quando a criança é torturada, porque tem criança que sente tortura de ficar sentada ali, quer sair correndo... isso pra mim não é inclusão.

Pesquisadora: Como você avalia esses anos? Você acha que houve tudo isso que você acabou de comentar?

Entrevistada: O quê, avanço?

Pesquisadora: Isso.

Entrevistada: Sim... a rede já tá mais estruturada... a gente já tem mais profissionais... se fala mais em autismo, se tem mais curso, se tem mais palestra dentro da própria rede... porque eu... eu só peguei autista dentro da rede, né... esses anos que eu tô na prefeitura de Campinas. Antes, eu trabalhei em escola particular... eu não tinha autista, assim... não é que eu não tinha... sabe... a gente não sabia, na verdade o que que era um autista... às vezes, pode até ter passado dentro da sala de aula, a gente não sabia... eu acho que teve sim, entendeu? Essa parte da educação especial, também... agora tá bem, né... as professoras da educação especial, elas tão sabendo assim, orientar mais a gente, que é da sala, né... lidar com eles... e essa parte de atividade lúdica, que eu acho que é fundamental pra eles... é o lúdico... a leitura, sabe... filmes, eu colocava filme quando eu... né... pra eles... tudo coisa assim... bem, assim, visual e concreta...

Pesquisadora: Entendi... e quando você considera como eles entraram e como eles saíram, você viu muita diferença?

Entrevistada: Então, os dois foram pra escola de... especialis... de criança especial, com autista, né...

Pesquisadora: Antes de acabar o ano?

Entrevistada: Antes... antes... porque eles tavam tomando muito medicamento... eles dormiam dentro da sala de aula, que antes fugia... se eles não tomassem esses remédios, eles não ficavam dentro da sala de aula... eles não conseguiam ficar... e um... porque a mãe investiu demais... a família investiu demais... até... sabe, é... ecoterapia com cavalos, sabe?

Pesquisadora: Uhum... sei...

Entrevistada: Ele passava pela UNICAMP... tem um instituto lá, dentro da UNICAMP que lida só com autista... e dentro, e... esse pessoal do instituto indica essa ecoterapia, que é com cavalos... ele ia... gente, pensa numa criança que vinha

totalmente diferente... eu não sei que que o cavalo tem, que eu, professora, não tinha... (risos)... ele voltava totalmente diferente... ele voltava totalmente mais calmo, sabe... e pensa numa criança inteligente, que cantava música em inglês... é... cê entendeu... é essa ecoterapia, que tem com os cavalos... eu sei que tem com o golfinho, e tem com cavalos, o pessoal da UNICAMP trabalha com cavalos... é uma instituição própria pra isso... ele fazia... ele ia duas vezes por semana... então, ele passava com psicólogo direto... ele ia nessa Pestalozzi, mas ele... ele ia lá, mas frequentava a escola regular... ele canta tudo em inglês... ele cantava música em inglês, pra mim, na sala de aula... quando eu via, ele tava cantando... meio enrolada a fala, mas ele tava cantando em inglês...

Pesquisadora: Legal... esse era de qual ano?

Entrevistada: Era do primeiro...

Pesquisadora: Ah, o do primeiro...

Entrevistada: O do primeiro... ele veio da educação especial, sabe?

Pesquisadora: Uhum... sei... ah, que legal... então, esse foi um avanço?

Entrevistada: Esse foi um avanço... mas porque... a família, a mãe não trabalhava, a mãe se... é assim... ela... tudo que tinha sobre autismo, ela... ia atrás, entendeu... tudo que indicavam pra fazer, é... ela fazia, entendeu? Ela ia muito na UNICAMP com ele... eu falei que ele veio da educação especial... errei... ele veio da educação infantil já, entendeu, fazendo esses tratamentos... que já foi detectado lá na educação infantil... então, é muito importante quando detecta logo no início... que o avanço é maior, mais visível... e principalmente, quando eles chegam no fundamental, que aí, eles ficam... já tem uma noção melhor do que é uma escola, entendeu?

Pesquisadora: Aquele que você pegou em 2013, né, que era mais severo, ele sabia... o pessoal sabia que ele tinha autismo ou não?

Entrevistada: Sabia... sabia... eu gosto de conversar sobre eles, porque eu acho que eu tenho que aprender muito ainda... eu tenho que aprender muito com eles... muito, ainda precisa de muita gente, sabe... que sabe, que tá estudando... que tá pesquisando... que tem vivência, assim... que viu avanços grandes... passar pra gente, né... que... que tá dentro da sala de aula comum, normal, que eu falo, ter mais convivência com esses profissionais, eles darem mais testemunho, sabe? Porque é importante a gente saber lidar... porque eu tinha muito medo de tá prejudicando ele, porque, quando ele me via, ele corria, no começo... todos eles...

entendeu? Ai, meu Deus, será que eu tô fazendo alguma coisa... eu queria que eles se sentissem bem, dentro da sala de aula, sabe? Essa era a minha maior preocupação... é ver eles dentro da sala de aula... bem, não irritado, andando pra lá e pra cá... sabe... com aquela cara de, tipo assim, sendo torturado... essa era minha preocupação... minha primeira preocupação... que eles se sentissem bem, dentro da sala de aula... eles ficavam andando, mas se eles tavam calmo, eu deixava... as crianças: Professora... eu falava: deixa ele andar, gente... vamo deixar ele andar? Mas, aí, quando ele começava a chorar, muitas vezes, uns choravam, outro ficava irritado, outro batia a cabeça, outro saia correndo... jogava tudo em cima da mesa, batia nas crianças, então aí...

Pesquisadora: Aí é um desespero, hein...

Entrevistada: É muito... então, é por isso que eu falo, é difícil... isso, se ainda você tem algum profissional, seja um ajudante, seja, lógico, a professora de educação especial, né, que no momento, é a pessoa mais capacitada, você se sente assim, vamos dizer, mais segura... mas se você não tem nada, e você tem pequenos ali, porque os outros, eles assustam... imagina criança pequenininha... eles assustam... pra eles que tão chegando da educação infantil, sabe? Que é tudo diferente, tudo novo... e esbarra ainda com isso... o professor pira... foi o meu caso... eu pirei... eu chorava... e a diretora, que ela não está mais lá, que ela era diretora titular, mesmo, que era concursada, diretora, tudo, ela entrou junto comigo no concurso, só que ela entrou de diretora e eu entrei, nessa época, de professora adjunto, que eu sou, a gente passou no mesmo concurso, só que ela passou de diretora... ela falava: não, eu preciso de você, tem que cobrir mais ele... A... A, o nome dela... A, mas eu não tenho prática... Ninguém na rede tem prática, é tudo novo, a gente tá aprendendo com eles... mas eu falei: Aprendendo como, se eu só fico desesperada... ele não tá aprendendo, eu falava pra ela... ele só corre, entendeu, ele só corre... ele só corre, ele só fica com pânico comigo... será que ele não gostou de mim? e aí, eu descobri que não era só comigo, entendeu?

Pesquisadora: Eu acho que nessas horas, a gente precisa do apoio dos psicólogos, sabe? Nos orientar e até para nos escutar, os desabafos também...

Entrevistada: A gente precisa ter mais cursos, né... mais palestrantes na rede... apesar que cresceu muito, né... esses, esses cursos, esses temas, sobre autismo, sobre os outros lá... que teve na rede no ano passado... uma semana só sobre inclusão... com vários tipos de deficiência, né... eu não sei se o autismo é uma

deficiência, viu? Será que se enquadra como deficiência? Então, por isso que eu falei, eu acredito que sejam muito inteligentes, o problema é... saber transportar isso, né... igual a gente, a gente consegue se concentrar, dar um texto e fazer... dar uma operação, realizar... não é que eles não saibam, mas a dificuldade está em como fazer isso, com essa parte neurológica comprometida... eu acho que é isso... então, é isso que a gente tem que saber lidar, com a parte neurológica deles, porque eles sabem... e isso daí, eu acho que é uma dificuldade muito grande pra gente que é professor... eu acredito... eu estudei só pedagogia, não tem nada clínico, entendeu... então, eu acho que eu precisava, assim, de uma coisa mais clínica pra saber lidar com autista... eu acho que só a pedagogia em si não te dá a bagagem...