

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANEZA SILVA DA ROSA

NARRATIVAS DE PROFESSORAS DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM
ALUNOS AUTISTAS

Santa Cruz do Sul
2018

VANEZA SILVA DA ROSA

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM
ALUNOS AUTISTAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira

Santa Cruz do Sul

2018

R788n Rosa, Vaneza Silva da
Narrativas de professoras das experiências docentes com alunos autistas / Vaneza Silva da Rosa. – 2018.
92 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2018.
Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira.

1. Educação especial. 2. Professores de educação especial - Formação. 3. Transtorno autístico - Educação. 4. Crianças autistas - Educação. I. Oliveira, Cláudio José de. II. Título.

CDD: 371.94

Bibliotecária responsável: Jorcenita Alves Vieira - CRB 10/1319

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM
ALUNOS AUTISTAS**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira (UNISC)

Professor Orientador

Prof. Dr.^a Adriana da Silva Thoma (UFRGS)

Professora Examinadora

Prof. Dr.^a Márcia Doralina Alves (UFSM)

Professora Examinadora

Santa Cruz do Sul

2018

AGRADECIMENTOS

Considero que agradecer é uma experiência de gratidão. Sendo assim, sou grata a todas as pessoas que estiveram comigo nessa caminhada! Cada uma com sua história de vida, cada uma com a sua maneira particular de ser, cada uma marcou, com sua presença, meu percurso, me proporcionando reaprender e ser provocada por inquietudes e afetos.

Agradeço aos meus pais Djalma Silveira da Rosa e Izonilda Silva da Rosa, ao meu irmão Carlos Djalma Silva da Rosa, a minha filha Catarine da Rosa Coser, que me acompanharam, nessa trajetória, com amor, amizade e compreendendo as minhas ausências e acreditando, acima de tudo, nesta conquista!

Agradeço ao meu Orientador Professor Cláudio José de Oliveira, pelas experiências de aprendizagens e conhecimentos que foram alicerçados no percurso!

A minha amiga Paula Lemos, que me proporcionou a experiência da amizade, marcando a minha vida com sua presença!

Agradeço a força divina que projeta em minha vida a fé e a persistência para continuar caminhando!

Enfim, agradeço as pessoas que tive o privilégio de conhecer no Mestrado, e a todos que direta ou indiretamente se fizeram presentes em minha caminhada!

RESUMO

Essa dissertação tem por objetivo entender e problematizar as narrativas de um grupo de professoras por meio das suas experiências docentes com alunos autistas. Com esse propósito, a problemática compreendeu a seguinte pergunta: Como um grupo de professoras narra as suas experiências docentes com alunos autistas? Com base nessa problematização, a pesquisa foi realizada com quatro professoras dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da região do Vale do Rio Pardo, no estado do Rio Grande do Sul. O material de pesquisa foi produzido com as entrevistas narrativas e cartas escritas pelas professoras, que permitiram interlocuções entre docência, experiências e alunos autistas, tendo como recurso linguístico a metáfora do desenho, a fim de discutir os sentidos das experiências e a própria experiência com os alunos autistas. O relatório é composto por um desenho inicial de narrativas referentes ao meu percurso acadêmico e profissional. Na sequência, elenquei as trajetórias teóricas e metodológicas, apresentando os sujeitos da pesquisa e a escola, essa como um desenho empírico. Com as aproximações e distanciamentos das narrativas, as temáticas abrangeram as experiências desenhadas na docência autista e a invenção de alunos autistas. Com este estudo, foi possível concluir que tanto as respostas das professoras quanto as experiências docentes com alunos autistas foram justificadas pelos conhecimentos e teorias estudadas em suas vidas acadêmicas e profissionais. No entanto, a experiência com a diferença provocou, nas professoras, outros modos de olhar e pensar a docência com alunos autistas. Desta maneira, a partir do momento em que se sentiram afetadas por estas experiências, utilizaram como escudo a justificativa do despreparo. Por fim, a intenção dessa pesquisa é contribuir com os estudos da docência nas experiências com alunos autistas.

Palavras-chave: Docência. Experiências. Alunos Autistas. Narrativas.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand and problematize the narratives of a group of teachers through their teaching experiences with autistic students. With this purpose, the problematic understood the following question: How does a group of teachers describe their teaching experiences with autistic students? Based on this problem, the research was carried out with four teachers from the initial and final years of Elementary School in a municipal school in the Rio Pardo Valley region, in the state of Rio Grande do Sul. The research material was produced with narrative interviews and letters written by the teachers that allowed interlocutions between teaching, experiences and autistic students, having as linguistic resource the metaphor of the drawing, in order to discuss the senses of the experiences and the own experience with the autistic students. The report is composed of an initial drawing of narratives referring to my academic and professional career. In the sequence, I list the theoretical and methodological trajectories, presenting the research subjects and the school, as an empirical design. With the approximations and distances of the narratives, the themes covered the experiences drawn in autistic teaching and the invention of autistic students. With this study, it was possible to conclude that both the teachers' responses and the teaching experiences with autistic students were justified by the knowledge and theories studied in their academic and professional lives. However, experience with difference has provoked, in teachers, other ways of looking at and thinking about teaching with autistic students. In this way, from the moment they felt affected by these experiences, they used as a shield the justification of the unpreparedness. Finally, the intention of this research is to contribute to teaching studies in the experiences with autistic students.

Keywords: Teaching. Experiences. Autistic Students. Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Fachada da escola	18
Figura 2 – Imagem da rua em que se localiza a escola	19
Figura 3 – Prédio original (1961).....	20
Figura 4 –Planta baixa da escola (1961)	21

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
1 O DESENHO INICIAL: MINHAS EXPERIÊNCIAS EM UMA DOCÊNCIA	9
2 TRAJETÓRIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	18
2.1 O desenho empírico da escola.....	18
2.2 Os sujeitos da pesquisa desenham as cartas e entrevistas narrativas.....	23
2.2.1 Cartas.....	27
3 AS EXPERIÊNCIAS DESENHADAS NA DOCÊNCIA AUTISTA	34
3.1 Fragmentos de desenhos: as professoras não estão preparadas?	40
4 AS PROFESSORAS INVENTAM DESENHOS DE ALUNOS AUTISTAS	47
4.1 O desenho das diferenças	54
5 O DESENHO FINAL	61
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES.....	68
ANEXOS.....	71

1 O DESENHO INICIAL: MINHAS EXPERIÊNCIAS EM UMA DOCÊNCIA

A experiência não é um caminho até o objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pre-ver” nem “pre-dizer”. (LARROSA, 2015, p. 34).

No percurso ao desconhecido, como diz Larrosa (2015), muitas foram as experiências que me interpelaram e por conta disso, fui reconduzida a um processo investigativo com o objetivo de entender e problematizar as narrativas de um grupo de professoras nas suas experiências de docência com alunos autistas¹. A pergunta que me instigou: Como um grupo de professoras narram as suas experiências na docência com os alunos autistas? O questionamento não tinha a intenção de uma previsão de respostas, e tampouco conhecimentos inquestionáveis, mas sim, pensá-lo como eixo norteador do processo metodológico da pesquisa, para que os dados produzidos contribuíssem nas problematizações acerca da pergunta elencada.

Mediante ao que escrevi, entendo que muitos começos e recomeços se colocaram como atinentes a dissertação, porque a escrita das experiências de professoras poderá ser a invenção de outra experiência a partir do que eu senti nas interpelações das narrativas que a mim foram contadas. Desse modo, apresento o desenho como uma metáfora para contar a arte de diferentes docências. E por que o desenho? A inspiração que trago se pauta pela narrativa de uma professora que menciona que o seu aluno autista queria “*desenhar as experiências dele*”. Sendo assim, suponho que as narrativas das professoras são experiências em que cada uma inventou traçados, escolheu as cores, percorreu linhas, fazendo o seu desenho. O desenho poderá ser a maneira como foi produzida e sentida a experiência, mas também, quem sabe, seja a própria experiência. Cada imagem desses desenhos, mesmo não materializada em figuras, mas por palavras, que farão sentido a cada leitor que experienciará a leitura desta pesquisa.

Escrever as narrativas das experiências de diferentes docências provavelmente seja um modo peculiar de caminhos desenhados, em que não há uma previsão de chegada, um ponto fixo, mas uma conversa de professoras, que fazem a interlocução com a docência, autismo e experiência.

¹ Na escrita desta dissertação estou me referindo a alunos autistas para os gêneros masculino e feminino, optando pelo uso da terminologia alunos autistas, conforme as narrativas das professoras.

Neste sentido, me apresento nesta conversa para contar fatos da minha docência que permitiram desenhar os meus percursos, situando as escolhas que fiz em minha vida acadêmica e profissional. Escolhas e percursos que contribuíram até o momento para o meu ser mulher, mãe, professora e pesquisadora; um todo na dimensão pessoal e profissional da minha docência.

Mas antes de mencionar os fatos, aponto que na vida escolar e acadêmica aprendi a olhar para os meus professores entendendo a singularidade de cada um, em sua maneira de ser na relação com cada aluno, como também na metodologia da sua aula. Esses professores marcaram a minha trajetória de múltiplas maneiras, com conhecimento, afeto, receptividade, indiferença, medo, insegurança, entre outros aspectos que foram sentidos nas experiências escolares e acadêmicas. Experiências que me permitiram compreender que a docência se faz na construção pessoal, acadêmica e profissional de cada professor. Nos caminhos da minha docência, trago as marcas de cada professor e professora que tive na minha trajetória como aluna. Posso dizer que são referências com as quais desenho uma docência com as minhas singularidades e experiências.

Mencionar as razões que me instigaram a escolher Docência e Autismo como desencadeadores da minha pesquisa é entender como essas duas palavras começaram a fazer sentido na minha vida acadêmica e profissional, sendo importante contar os fatos que serão narrados na metáfora do desenho.

O primeiro desenho que trago é a minha formação acadêmica no curso de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de 1999 a 2003. Posso dizer que esse foi o protótipo da minha experiência como docente e do contato com a literatura do autismo, sendo que as discussões e os estudos abordados, durante o curso, me oportunizaram conhecimentos pautados no diagnóstico. Os conhecimentos psicológicos, terapêuticos e de reabilitação interviam na educação, permitindo uma leitura clínica sobre o autismo, ou seja, as características comportamentais e sociais relacionadas à etiologia do autismo, bem como as possíveis intervenções pedagógicas. Aponto a hipótese de que naquele momento da minha formação acadêmica, comecei a desenhar um aluno autista com características patológicas, em que saber o diagnóstico seria benéfico tanto para o aluno quanto para a minha docência. Talvez existissem outros conhecimentos que contribuíram para o estudo referente ao autismo, no entanto, para mim, o sentido da experiência acadêmica apontava para o entendimento clínico do aluno autista, remetendo para o patológico.

Na sequência dos meus desenhos, reporto-me ao ano de 2004, para dizer que após ter concluído o curso de graduação, a minha docência foi na Escola Recanto da Esperança,

APAE de Chapecó, estado de Santa Catarina, onde atuei como coordenadora pedagógica. Minhas atividades se realizavam através de reuniões, cursos de formação docente, orientação do trabalho em sala de aula, além de outras atividades que estavam presentes no cotidiano em que atuava. Neste lugar, a minha experiência ainda se deslocava para o conhecimento do diagnóstico de cada aluno e as medicações adequadas para cada caso, sendo que o meu modo de olhar permitia entender que aquele traria benefícios para a atuação pedagógica.

No ano de 2007, o desenho da minha docência foi como professora na disciplina Fundamentos da Educação Especial, no curso de licenciatura em Artes, na Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó). A experiência no trabalho universitário me permitiu fazer interlocuções na formação docente com os referenciais teóricos, através das abordagens e questionamentos das alunas em aula.

Assim, a partir dos estudos problematizados, as alunas faziam relatos das suas práticas cotidianas, falavam da sua docência, dos alunos autistas e de outras deficiências, das leituras que realizavam. Enfim, posso dizer que as experiências contadas seriam narrativas de vidas pessoais e profissionais. Acredito que o desafio, na minha atuação como docente, estava em compreender como apenas uma disciplina iria abranger tantos questionamentos em um curto período de tempo.

Considerando os fatos que marcaram os desenhos da minha docência, destaco a importância dos lugares em que atuei, os conhecimentos transmitidos, as relações pessoais, as marcas das diferentes docências, as histórias de vida pessoal e profissional. Tudo o que aprendi e reaprendi produziram a minha docência até o presente momento, mas foi o desenho da minha docência na classe especial para alunos autistas que me levou a entender as diferentes experiências docentes com estes alunos e, conseqüentemente, que as mesmas produzem diferentes docências.

No momento em que assumi, contudo, a função de professora da classe especial, muitas questões interpelavam a minha docência: medos, dúvidas, dificuldades. Sentimentos relacionados ao comportamento dos alunos, à aprendizagem e a minha relação como docente. O desenho desta docência se inicia com o meu retorno ao Rio Grande do Sul, no ano de 2007, que se concretizou com a aprovação e nomeação em um concurso público municipal na região sul do Brasil, para o cargo de professora em uma escola de ensino fundamental, na qual havia sido implementada, naquele mesmo ano, a modalidade de educação especial denominada classe especial. Todos os alunos da classe especial eram autistas, diagnosticados por um laudo médico do neurologista. Sendo que o serviço foi implementado na escola para atender

somente os alunos autistas, devido à carência do município em ofertar serviços educacionais para atendê-los.

Tensionar o desenho da minha docência, neste lugar chamado classe especial, me fez duvidar de certezas, teorias e respostas que pensava saber. No sentido de suspeitar, inclusive, que as questões relacionadas aos alunos autistas seriam respondidas pelo diagnóstico, como também, o modo de viver e ser, condicionado as características conceituais abrangentes aos estudos do autismo. Entendi que o curso de Educação Especial não conseguiria responder a todas as situações que eu iria experienciar na docência.

O sentido de ser professora de alunos autistas em uma classe especial era, para mim, voltar para um lugar que eu pensava estar superado, ou que não existisse, mediante as políticas de inclusão escolar. Sair de um processo de inclusão escolar para chegar a uma classe especial, poderia me fazer sentir prisioneira de um gueto em uma escola, que dividia o seu território entre os alunos autistas e não autistas.

Entretanto, a cada ano fui aprendendo outros modos de olhar as possibilidades que eu teria para produzir os desenhos da minha docência com os alunos, dividindo com a colega de profissão o planejamento, as aulas, as relações de afeto, as aprendizagens, enfim, tudo o que interligava a nossa docência. Comecei, então, a olhar para aquele lugar como um território de reaprendizagens, destituindo-se as grades da prisão, a qual cedeu lugar para a docência que, porventura, estava produzindo-se a cada ano letivo. Consequentemente, as experiências me fizeram entender o sentido da minha docência na classe especial, juntamente com as famílias, alunos e colegas de profissão.

Talvez não houvesse respostas para as questões que me inquietavam na docência com os alunos autistas, mas compreendi as razões pelas quais me faziam acreditar nos alunos e no trabalho que realizava. No momento em que me reporto à classe especial, não tenho a intenção de conceitua-la, no sentido de um aparato legal para a sua implementação. Mas sim, de contar os desenhos que fiz nesse lugar e como os descrevo a partir dos sentidos que interpelaram a minha docência.

Na trajetória percorrida na classe especial, compartilhei o espaço, os conhecimentos, as dúvidas, os afetos, como também o não saber com um grupo de alunos, professores e monitores, que a cada ano foi se modificando. Essas mudanças aconteciam porque os monitores eram contratados por um determinado período, assim como alguns professores que atuavam na classe especial não eram efetivos. Além disso, os alunos autistas tiveram, consecutivamente por determinados períodos, em cada ano letivo, aulas de educação física e

informática, que não foram mais possíveis devido à carga horária dos professores, que atendiam os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola.

Ao longo de dez anos, faz-se necessário acrescentar as mudanças ocorridas na classe especial, pois dois alunos foram incluídos em turmas regulares e outros dois foram transferidos para outras escolas, havendo novas matrículas. Os demais alunos permaneceram nas turmas até 2017 – apontamentos que são do meu conhecimento devido aos anos em que estive na classe especial. Quanto à organização dos alunos no espaço pedagógico, inicialmente se implantaram um trabalho individualizado e outro em grupo, que funcionavam em turnos opostos. No ano de 2010, a classe especial era composta por duas turmas que funcionavam nos turnos da manhã e tarde.

O grupo iniciou, portanto, com dois alunos em 2007, e no ano de 2017 havia onze alunos, sendo duas meninas e nove meninos, na faixa etária entre 7 e 18 anos. Desse modo, a classe especial foi se reestruturando no âmbito escolar, se fazendo conhecida na escola por classe autista. Penso na hipótese que contribuiu para essa nomeação e destaque a composição do grupo onde havia somente alunos autistas. Sendo assim, a classe autista, nomeada pela escola, era composta por três professoras que atuavam em uma docência compartilhada de duplas, ou seja, eu com 40 horas e as outras duas professoras com 20 horas cada.

Meu período de trabalho era no turno da manhã com uma professora e no período da tarde com a outra colega, e também tínhamos a colaboração dos monitores que cumpriam uma determinada carga horária na classe especial. Havia dias em que estavam os três monitores e, em outros, apenas um. É importante destacar que os monitores não eram contratados para a classe especial e sim para os alunos com deficiência, que estavam incluídos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Desta maneira, os monitores cumpriam as horas que faltavam para fechamento da sua carga horária.

Destaco que a docência compartilhada com a colega me possibilitou pensar sobre as nossas similaridades e distanciamentos. Ocupávamos o mesmo espaço pedagógico, possuíamos a mesma formação acadêmica em Educação Especial, no entanto, com trajetórias profissionais e pessoais singulares e distintas. A nossa aproximação foi caracterizada por disputas de espaços, conhecimentos, aprendizagens. Tivemos que entender, entretanto, a maneira de cada uma em sua personalidade e profissionalismo, e no momento em que entendemos que esse era o caminho para a nossa aproximação, constituímos vínculos afetivos na relação da experiência com as nossas diferenças.

E assim, no percurso da nossa docência, também me questionava: Como os alunos autistas eram olhados pelas pessoas que se faziam presentes naquele cotidiano escolar, bem

como os professores, demais alunos, funcionários, familiares, entre outros? Considerando a pergunta, digo que talvez os olhares fossem diversos, pois o sentimento de piedade se misturava com o do medo e da diferença, ou o estranhamento causado por comportamentos que se manifestavam em gritos, choros, puxões de cabelo. Porém, quanto aos alunos autistas, era flagrante a alegria que expressavam ao chegarem à escola, e o que chamava atenção da comunidade escolar era o comportamento notado pelo jogar-se no chão, derrubar objetos, a maneira de caminhar, na linguagem que se manifestava em movimentos corporais, sons e balbucios, visto que na ausência de palavras verbalizadas, o corpo era o comunicador das suas emoções.

Desta forma eram conhecidos os autistas, nomeação atribuída aos alunos que frequentavam a classe especial. Todavia, questiono: Se cada um deles tinha um nome, e o mesmo não estando associado à sua condição de ser autista, pois tinham/têm suas histórias de vida familiar, por que autistas? O nome de cada um não correspondia às características clínicas do autismo, mas se referia à personalidade do aluno. Entendo que a nomeação autista lhes possibilitou a presença na escola, bem como a garantia de um lugar na estrutura escolar, não restrito a um espaço físico, no caso a sala de aula, como de resto junto aos demais profissionais, alunos e familiares que atribuíam, no momento em que direcionavam o seu olhar, de alunos autistas. O lugar do medo, da piedade, da indiferença, da curiosidade.

A complexidade de tudo isso me permitiu entender que não poderia mais desenhar a existência de um aluno autista somente pelo viés da patologia, porque os alunos que frequentavam a classe especial apresentavam diferenças em suas relações sociais, afetivas e de aprendizagem. Embora todos fossem diagnosticados como autistas, a história de vida e as singularidades de cada um constituíam as diferenças na turma. Então, o desencontro com o diagnóstico, o pronto, o acabado e com a deficiência, começou a se tornar realidade na minha vida de professora.

Gradativamente, a experiência com os alunos me fazia sentir as diferenças existentes em cada um. E eu as compreendia, não somente associadas a características visíveis no corpo, tampouco relacionadas à idade ou ao gênero. Penso que talvez essas diferenças poderiam estar na relação com os outros, no processo de aprendizagem e assim, não seriam somente olhadas pelo viés de uma patologia, havendo, provavelmente, a interferência das relações pessoais e familiares na vida de cada aluno. Entretanto, digo que a maneira de agir e pensar de cada aluno autista possa ser, quem sabe, um processo contrário ao que se é socialmente aceito, ou que já está padronizado, e que no lugar das palavras verbalizadas, para expressar sentimentos, aprendizagens, dificuldades, haja gritos e choros. Portanto, ao considerar as narrativas que

descrevi até o momento, pergunto: Em que sentido a experiência como professora da classe especial me afetou como docente?

Para responder a esta pergunta, a partir da minha trajetória de dez anos como professora de alunos autistas na classe especial, que aprendi a olhar as similaridades que me aproximavam de cada professora, monitores e alunos. A experiência com as diferenças marcou a minha docência no sentido de reaprender o que havia aprendido, a entender a pessoa e não somente o diagnóstico, a potencializar as singularidades e minimizar a deficiência, a saber dividir os conhecimentos e entender que a experiência do outro não é a mesma que a minha, de tal forma que não se aprende através da experiência do outro, mas o outro poderá contribuir com a minha experiência.

Embora todos os alunos fossem autistas, não estavam em um gueto, ou sendo excluídos, ocupavam um lugar onde manifestavam as suas diferenças, havendo a expressão das singularidades e onde lhes era permitido ser eles mesmos sem as algemas que tentam aprisioná-los em comportamentos socialmente aceitos e regrados. Eu me permiti sair desta prisão para entender a minha docência na classe especial, pois a cada experiência não computada pelo tempo, mas pela sensibilidade e pelas dúvidas que me interpelavam, foi produzindo e desenhando o meu percurso docente, na relação com os alunos e colegas de profissão.

Nas experiências como docente de alunos autistas, o compartilhar o espaço da sala de aula, os encontros com os alunos, metodologias, planejamento, enfim, tudo o que estava relacionado ao trabalho da classe especial, me permitiram encontros e desencontros com a minha docência. Onde o ser professora da classe especial não era um retrocesso, como anteriormente havia mencionado, mas um recomeçar, um olhar para o que antes não era visto, sentir o que ainda não tinha sentido, como também suspeitar de um processo conceitual que apresenta a aprendizagem como um prontuário a ser seguido.

As marcas das experiências que serviram como alicerce para a minha docência e que me permitem continuar narrando o meu percurso profissional. É na sequência das narrativas que conto que chego à aprovação no curso de Mestrado em Educação, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no ano de 2016, culminando na elaboração desta pesquisa. Com os estudos realizados no curso, em especial nas disciplinas da linha de pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, outras questões me interpelavam no posicionamento referente à experiência, docência e alunos autistas. Como também, me estimularam a repensar os fundamentos/conhecimentos da Educação Especial que embasaram a minha formação

acadêmica e a docência, não para negá-los, mas sim como possibilidades de experiências a partir de outros olhares para a docência com os alunos autistas.

Docência que foi desenhada de uma maneira diferente. Essa diferença esteve na lentidão que me permitiu olhar e sentir cada aluno, na escuta, que me permitiu ouvir não somente palavras, como expressões corporais, gritos e choros. No pensar que me permitiu entender cada aluno, claro que não na sua complexidade integral, mas nas suas singularidades, no encontro com cada aluno autista, me fazendo reaprender e questionar as minhas certezas, me deixando as incertezas como possibilidades para entender outras aprendizagens. Enfim, posso dizer que os conhecimentos produzidos não foram somente conteúdos escolares, mas aprendizagens para a vida e vínculos afetivos.

As narrativas que contei sobre a minha vida escolar, acadêmica e profissional não foram escritas com a intenção de confessar as minhas experiências e os desfechos que nelas se teve (alegres ou tristes), mas para trazer aos leitores, desta dissertação, as relações com a temática “As experiências da docência no autismo” e com as trajetórias que percorri na docência. Também, as relações dessa temática com a minha vida profissional e acadêmica. Após ter narrado os fatos que contornaram as minhas escolhas profissionais e acadêmicas, me possibilitando o desenho da minha docência, me reporto à empiria envolvida no processo da pesquisa.

Desse modo, a problemática apresentada no início deste capítulo abrangeu um grupo de quatro professoras que lecionavam em uma escola municipal do Vale do Rio Pardo, no estado do Rio Grande do Sul, onde eu atuei como professora da classe especial. No grupo das professoras, havia duas que eram dos anos iniciais e as outras duas dos finais do ensino fundamental. Com a escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a produção dos dados foi realizada com as cartas escritas pelas professoras e as entrevistas narrativas². Então, o corpus analítico do presente estudo se constitui em quatro capítulos.

Nesse primeiro capítulo apresentei minha trajetória acadêmica e profissional, na qual as experiências com alunos autistas em uma classe especial trazem significados para esta dissertação. No segundo capítulo, intitulado “Trajetórias teóricas e metodológicas”, apresento a metáfora do desenho como um recurso linguístico que permite expressar os sentidos que a arte do desenho produz no seu autor. O desenho corresponde à escola, lugar das experiências dos sujeitos da pesquisa. Desta maneira, neste espaço também se produz narrativas de experiências que são sentidas pelas professoras que lá estão. Com a metáfora sigo na trajetória

² A entrevista narrativa para Andrade (2012, p.173), {...}é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica.

desta investigação, fazendo referência, para sua conclusão, ao desenho das entrevistas narrativas e as cartas, com o objetivo de descrever os caminhos que me conduziram as professoras e, posteriormente, à produção dos dados da pesquisa.

No terceiro capítulo, “As experiências desenhadas na docência autista”, exponho as narrativas de cada professora, referente às suas experiências com os alunos autistas. Nestas narrativas, as professoras expressam sentimentos que caracterizam a dimensão pessoal da docência, juntamente a dimensão profissional, havendo um desenho fragmentado que enuncia uma não preparação na medida em que as professoras são interpeladas em sua docência pelas experiências com os alunos autistas. Para tanto, apresento o subcapítulo “Fragmentos de desenhos: as professoras não estão preparadas?”, em que questiono se há uma preparação para abranger as tensões e desafios da docência no âmbito escolar com alunos autistas. Portanto, o objetivo do capítulo contempla-se na discussão das narrativas de cada professora nas experiências com alunos autistas.

No quarto capítulo, “As professoras inventam desenhos de alunos autistas”, tenho como objetivo compreender as narrativas das professoras com relação aos seus alunos autistas, visto que cada professora inventa um modo de falar dos alunos autistas a partir dos conhecimentos que envolveram sua trajetória de vida pessoal e profissional. Na sequência, faço referência ao subcapítulo “O desenho das diferenças”, procurando tensionar outros modos de olhar para os alunos autistas.

Nas considerações conclusivas apresento o desenho final, com as interlocuções referentes ao autismo e à docência, aproximando os dados produzidos com o referencial teórico, retomando cada capítulo que integra a pesquisa. O ponto final se faz necessário, pois as discussões precisam ser finalizadas, no entanto, em outro momento e com outros olhares poderão ter continuidade.

Convido, portanto, os leitores deste texto para estarem comigo neste processo investigativo. Mas de que maneira poderão estar? Na leitura que farão das experiências de cada docência, considerando que as narrativas das experiências são composições que falam a história de vida pessoal e profissional. Para entendermos, teremos que estar juntos pensando em docências, experiências e nos alunos autistas. Então, vamos todos juntos nesta travessia?!

2 TRAJETÓRIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

2.1 O desenho empírico da escola

A escola também produz modos de narrar-se, de dizer de si a partir das experiências lá vividas. (ANDRADE, 2012, p. 174).

Creio que ao pensar sobre o desenho que representa o lugar onde estão os sujeitos da minha pesquisa, desenha-se a escola. E, como diz Andrade (2012), na epígrafe acima, ela também produz modos de falar sobre si e sobre os outros que estão envolvidos nas experiências acontecidas no âmbito escolar. Desta maneira, considero que esse lugar, a escola, influencia na vida dos sujeitos que nela estão inseridos. Então convido vocês leitores, a imaginarem o desenho de uma escola municipal localizada no Vale do Rio Pardo, no estado do Rio Grande do Sul, que descreverei com o objetivo de apresentar os contornos da empiria envolvida na produção de dados desta pesquisa.

Figura 1 –Fachada da escola



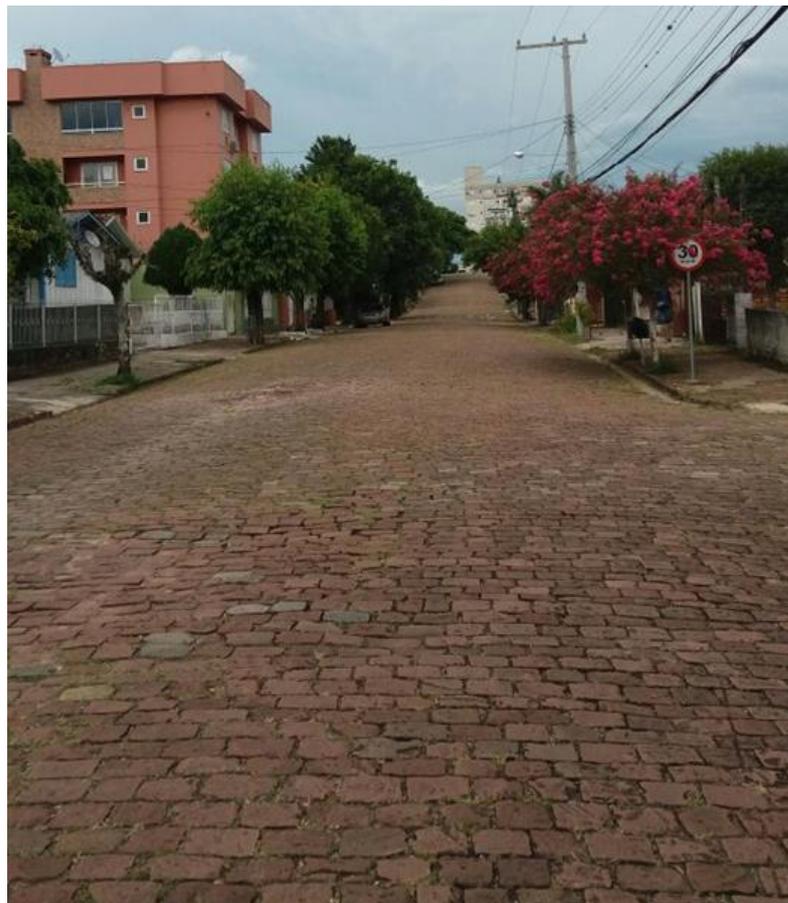
Fonte: Própria

Esta escola foi o lugar em que eu atuei como professora da classe especial com alunos autistas, entre os anos de 2007 a 2017. Para a minha apresentação como pesquisadora com as intenções de pesquisa, entreguei à direção uma carta de apresentação assinada pelo

orientador da mesma. Sendo assim, irei reportar-me a descrição desse lugar, onde as palavras serão as figuras para compor a representação do desenho. Início descrevendo que o local onde a escola situa-se é caracterizado por ruas pavimentadas, havendo algumas subidas e calçadas para a circulação de pedestres. Carroças, carros, animais como cachorros e gatos dividem os espaços com as pessoas. As casas são diferenciadas umas das outras, várias construções são observadas, sem que haja um padrão arquitetônico, possuindo o local desde casas, apartamentos a estabelecimentos comerciais, como salão de beleza, academia e armazéns.

Nas proximidades da escola, os prédios se destacam da arquitetura da rua, contrastando com a pequena casa sem pintura e o pátio sem fechamento ao lado da escola. Com isso descrevo, aos meus leitores, o retrato da paisagem externa da escola que compõe os seus arredores nos dias atuais.

Figura 2 – Imagem da rua em que se localiza a escola



Fonte: Própria

Para fazer uma leitura da sua interioridade, em termos dos acontecimentos que edificaram um território de mudanças, se faz importante revisitar os contornos históricos que

foram desenhados para a sua construção e funcionamento. Para tanto, realizei um estudo da proposta pedagógica, do regimento escolar, bem como dos documentos que legalizaram a implementação da etapa de ensino fundamental.

Os dados históricos da instituição retratam o desenho de uma construção inicial: um prédio de madeira, pré-fabricado, com duas salas de aula, uma pequena sala para a direção e secretaria, e outra menor que servia de cozinha. Segundo as informações contidas no Regimento Escolar (2011), com essa construção, a escola foi fundada no dia 5 de abril de 1961, através do decreto municipal nº1238.

Figura 3 – Prédio original (1961)



Fonte: Dados da escola

Por meio do referido decreto municipal, se instituiu a implementação de quatro escolas municipais no Vale do Rio Pardo, sendo uma delas a escola em questão. A construção do prédio original foi realizada através do programa de expansão de ensino primário, sintetizado no lema: “Nenhuma criança sem escola”, durante o governo estadual de Leonel Brizola, em cooperação com o município.

Figura 4 –Planta baixa da escola (1961)



Fonte: Dados da escola

Com base nas informações contidas no Regimento Escolar (2011), saliento que, no ano de 1986, a escola teve uma alteração em sua denominação, tendo em vista que anteriormente era chamada de Grupo Escolar, passando a ser denominada, a partir desta data, de Escola Municipal de 1º Grau Incompleto. Através da Portaria SE N°123, de 10 de janeiro de 1989, a escola obteve a autorização para o funcionamento da 6ª série. Em 1990, a 7ª série foi implementada e ano 1991, a 8ª série, sendo legalmente registrada a autorização pela Portaria SE N°211, de 9 de fevereiro de 1990. Neste mesmo ano, a escola passou a denominar-se Escola Municipal de 1º Grau. E em 1998, por meio do decreto n° 4.803, de 13 de outubro de 1998, passou a designar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Considero importante mencionar que, na fonte dos dados estudados, não havia justificativas legais para as mudanças na denominação e no funcionamento do ensino fundamental na escola, acreditamos, contudo, que as mudanças correspondam a alterações nas leis em âmbito nacional.

Com base nos dados mencionados, observo que o tempo e o espaço dos acontecimentos fazem a história dessa instituição. Em sua trajetória de 57 anos, a escola expandiu o trabalho educacional, implementando a Educação Especial na modalidade de classe especial e, posteriormente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de recursos. Os projetos pedagógicos que foram implementados, no âmbito escolar, possibilitaram aos alunos a participação nas seguintes atividades: Horta escolar, Ajardinamento, Clube de Ciências, Ateliê de Artes, Oficina de Língua Alemã, Oficina de Violão, Projeto Leitura e Produção Textual.

Entendo que a reestruturação do trabalho pedagógico em termos de projetos e serviços educacionais, poderá ter provocado experiências que foram edificando a construção da escola, não somente na estrutura física, mas na docência, nas aprendizagens, nos alunos, nos conhecimentos, e em tudo que está presente e atuante no âmbito escolar. Conseqüentemente, cada profissional deixou a sua marca, o seu trabalho, as suas aprendizagens, contribuindo para a história de uma instituição que iniciou em um pequeno prédio de madeira.

A paisagem externa e interna constitui a escola que se olha, no presente, mas ao revisitar o seu passado, encontram-se muitas respostas para a atualidade, porque a paisagem externa talvez não seja a mesma, o funcionamento também, alguns profissionais saíram e outros chegaram, mas os lastros do passado poderão (ou são) ser atuantes no presente.

Nesse sentido, mediante as considerações anunciadas, questiono quais foram as mudanças na paisagem da estrutura externa que retrata o desenho da escola na atualidade? Atualmente, a construção da escola é de alvenaria, ocupando 1.729,05m², e a área total do terreno é de 3.258m², dispondo de onze salas, secretaria, sala de direção, sala de reuniões, sala de supervisão e orientação, salas de aula, sala de professores, sala de teatro, laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo, cozinha, despensa, refeitório, depósito, banheiros para alunos (masculino e feminino), banheiros para professores e funcionários.

Ao descrever a estrutura do espaço físico da instituição, considero haver um mapeamento na divisão desses espaços, o que conseqüentemente afeta a divisão da docência, no sentido de dispor as professoras à funcionalidade que terão a partir do lugar ocupado, onde se inclui as regras, comportamentos, atribuições, tudo o que prevê a institucionalização da docência. Partindo destas constatações, como se institui o desenho da organização institucional, incluindo número de professores, funcionários, monitores e alunos, considerando os dados atuais?

Para responder tal pergunta, pontuo que a organização institucional estrutura o seu ensino nas seguintes etapas: Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano); e nas modalidades: Classe Especial, com o seu funcionamento entre os anos de 2007 a 2017, e o atendimento Educacional Especializado (AEE), para os alunos com diferentes deficiências, incluídos nas turmas de ensino fundamental da escola.

Segundo o censo escolar, datado de 31 de maio de 2017, e o relatório estatístico de 2017 da escola, a instituição abrangia o número de 248 alunos e o quadro institucional contava com 23 professores. Somam-se a esse número de professores, cinco funcionários (supervisora escolar, orientadora pedagógica, instrutor agrícola e serventes) e oito monitores

contratados pelo município, para o acompanhamento dos alunos incluídos nas turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. No que se refere ao número de professores, saliento que neste grupo estão os sujeitos da minha pesquisa.

Desenhei, desta forma e com palavras, o lugar da docência, ou poderia dizer, o palco onde as experiências serão contadas através das narrativas. Lugar em que as experiências de cada professora provocaram um sentido para a sua vida.

Percorro minha pesquisa com a hipótese de que a estrutura física dispõe de um lugar para cada docência, visto que a cada espaço pensado, para uma sala de aula, pode haver motivos para as escolhas onde são conectados os diferentes olhares e escutas. As professoras, que ocupam os espaços, também são afetadas pela organização da estrutura física, no sentido do agir, pensar e se relacionar com alunos e colegas de profissão.

Concernente a tudo isso, considero que a docência possa ser a interlocutora da estrutura escolar, uma vez que:

[...] a escola é um dos lugares da cultura no qual se produz e nomeia o sujeito (jovem, velho, incluído/excluído, normal/anormal, competente/fracassado) [...], por meio da forma como se organiza o espaço escolar, da seleção daquilo que conta como conteúdo válido ou não para ser ensinado, das relações que se estabelecem entre professores/as e alunos/as etc. (ANDRADE, 2012, p. 174).

Neste sentido, provavelmente a docência será influenciada pela organização escolar, visto que as palavras verbalizadas nas narrativas não remetem somente às experiências, mas também, ao lugar em que elas acontecem, ou seja, a escola. Falar, portanto, sobre o desenho do lugar das experiências docentes é dar voz as histórias que compõem as linhas que marcam o tempo e o espaço de cada docência. Por essas linhas, chego ao desenho dos sujeitos da minha pesquisa e, posteriormente, às cartas e as entrevistas narrativas. No prosseguimento do presente capítulo, apresento os caminhos e descaminhos percorridos para a escolha dos sujeitos da pesquisa.

2.2 Os sujeitos da pesquisa desenham as cartas e entrevistas narrativas

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. (LARROSA, 2011, p. 48).

Inicialmente, apresento os caminhos e descaminhos que me conduziram e pelos quais eu me permiti ser conduzida para chegar aos sujeitos da minha pesquisa. E como diz Larrosa

(2011), na epígrafe deste subcapítulo, o sentido do que somos está relacionado com a construção narrativa sobre nós mesmos. Ao escrever as narrativas das colegas professoras, também estou me possibilitando pensar na minha própria docência, as experiências sentidas, compondo, assim, diferentes modos de entender a docência a partir do lugar em que cada professora se encontra, ou dos conhecimentos elencados nas diferentes trajetórias.

Assim, com o objetivo de contar a trajetória percorrida nesta investigação, especificamente dos sujeitos da pesquisa, trago como referencial para o embasamento teórico os seguintes autores: Andrade (2008) e Wanderer (2007).

Os estudos de Andrade (2008) fazem referências às juventudes e processos de escolarização, o que contribuiu no meu percurso metodológico, permitindo entender a importância de uma aproximação com os sujeitos da pesquisa antes das entrevistas, evitando um possível engessamento no diálogo e possibilitando uma conversa envolvendo afetos. Andrade (2008), em seu processo investigativo, conhecia a escola, caminhava juntamente com os alunos no bairro próximo, situação que permitiu, segundo a autora, a sua entrada e atuação na escola como pesquisadora, bem como a interação com os alunos. Na minha pesquisa, o estar atuando na escola e saber do seu funcionamento são aspectos que podem ter contribuído com a minha entrada como pesquisadora, embora sentisse que as colegas professoras não me olhavam a partir dessa posição. Além disso, também favoreceu a escolha dos sujeitos da minha pesquisa.

Referente ao estudo de Wanderer (2007), as discussões se situam na temática “Escola e matemática: Mecanismos de regulação sobre os sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul”. Este estudo me instigou a entender as escolhas que fiz em minha investigação, com relação ao tema de pesquisa, aos percursos metodológicos, uma vez que a autora destaca as razões pelas quais fez a escolha do seu tema de pesquisa e como esse produziu marcas em sua vida pessoal e profissional. Em sua trajetória metodológica, Wanderer (2007) escutou histórias relacionadas à aprendizagem da matemática, bem como histórias de vidas pessoais e escolares, narrando os percursos que a conduziram aos sujeitos da sua pesquisa e como as experiências desses encontros fizeram sentido em sua investigação. Posso dizer que as questões destacadas nortearam os percursos da minha pesquisa, pois as professoras contavam as suas histórias de vida relacionadas às suas experiências na docência com alunos autistas.

Os estudos elencados me possibilitaram, portanto, a compreensão das relações entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa no processo metodológico. Na sequência, destaco os

sujeitos da minha investigação, que abrangem um determinado número de professores da escola em que eu atuava.

O grupo era constituído por 23 professores, com diferentes histórias de vida e trajetórias docentes, compondo singularidades na maneira de ser e agir. Com base em tais constatações, como dei início à escolha dos sujeitos da minha pesquisa? Bem, com referência a minha investigação, partia da premissa que os professores escolhidos teriam que ter experiência na docência com alunos autistas. E como atuava há 10 anos como professora na classe especial da escola, já tinha o conhecimento dos professores com alunos autistas em suas turmas, embora com rotatividade do quadro docente. Cheguei ao número de 12 professores, sendo quatro professoras dos anos iniciais e oito dos anos finais. Mediante essas informações, como estabeleci os critérios para a escolha dos sujeitos? Como foi o convite para participar?

Considereei, para a escolha, a disponibilidade dos meus horários, bem como das professoras, os vínculos de proximidades com algumas e a aceitabilidade ou não ao convite. Devido ao meu horário ser diferenciado na escola, por estar atuando na classe especial, teria dificuldades de conversar com os professores para agendar as futuras entrevistas, este fator acabou também sendo considerado para a escolha dos sujeitos da minha pesquisa.

Devo acrescentar que um fato foi relevante para a pesquisa: as colegas sabiam da minha aprovação no Mestrado em Educação na UNISC, sendo informadas através da direção da escola, em uma reunião pedagógica. E este foi o ponto inicial para o convite. Após ter ponderado sobre as questões mencionadas, delimito o número de quatro professoras, mesmo não sabendo se elas aceitariam o meu convite.

Conversei com cada uma delas em meus intervalos de almoço, na escola, a fim de convidá-las. Os assuntos intercalavam-se entre a história de vida pessoal e profissional, estabelecendo interlocuções entre mim e cada colega, mas após um determinado tempo, direcionava a conversa para a minha intenção de pesquisa. Durante duas semanas planejei possibilidades de diálogos com as professoras e, por fim, a escolha do grupo: quatro professoras, cada uma delas com o seu repertório de conhecimentos, com uma linguagem que, talvez, seja a reprodução do seu modo de pensar e ser. As palavras verbalizadas caracterizam a sua fala, que está associada às suas histórias de vida pessoal e profissional. Uma maneira singular de se posicionar diante dos conflitos que a vida lhes impõe. Jeito de ser professora que está associado aos lugares a que pertenceram e, conseqüentemente, às razões pelas quais escolheram a profissão.

Professoras que para desenharem as suas experiências pessoais e profissionais, verbalizaram palavras, demonstraram sentimentos, expressaram com o corpo o sentido de cada palavra e de cada emoção. Professoras que foram alunas e que também trazem as marcas de outros professores e, com isso, pensam e sentem a sua docência de maneiras diferentes.

Os dados que trago a seguir comportam uma leitura estatística do grupo, possibilitando a caracterização do mesmo. Todavia, a aproximação com cada professora me sensibilizou, pois no momento que as ouvi, era uma espécie de confidente para escutar os fatos de sua vida pessoal e profissional. Mesmo estando há anos compartilhando o espaço escolar, convivendo com elas, entendi que provavelmente não as conhecia, porque, como diz Andrade (2012, p. 190) “falar sobre a trajetória de vida escolar, implica falar em trajetória de vida de um modo bem mais amplo”. Deste modo, não bastaria eu estar convivendo com as colegas, no mesmo espaço da escola, se não pudesse me aproximar para escutar suas narrativas. Reporto-me, então, aos dados que havia anunciado, referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa, especificando as informações obtidas com cada professora. Abaixo segue a tabela com a caracterização do grupo.

Tabela 1 – Professoras

Fonte: Própria

IDENTIFICAÇÃO	ANO	FORMAÇÃO	HORA AULA	IDADE
Professora “L” 25 Anos de Docência	4º Ano Ensino Fundamental	Pós-Graduação em Ed. Física e Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais	20 Horas	45 Anos
Professora “J” 4 Anos de Docência	1º Ano Ensino Fundamental	Pedagogia (Educação Infantil e Anos Iniciais) e Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica	20 Horas	27 Anos
Professora “G” 6 Anos de Docência	Ciências e Ensino Religioso nos Anos Finais. 1º Ano do Ensino Fundamental	Graduação em Biologia e Pós-graduação em Educação Ambiental e Sustentabilidade.	40 Horas	35 Anos
Professora “B” 9 Anos de Docência	Anos Finais Ensino Fundamental	Geografia	20 Horas	30 Anos

* As professoras foram identificadas pela letra inicial do seu nome, preservando-se, desta forma, a identidade das mesmas.

Observei, a partir dos dados, as distintas trajetórias do grupo quanto à formação acadêmica, anos de profissão e idade, pois os referidos aspectos podem responder as diferentes docências e experiências, que serão discutidas nesta dissertação. Assim, após a delimitação dos sujeitos da pesquisa, na sequência das narrativas trago as cartas que foram escritas pelas professoras.

2.2.1 Cartas

[...] a experiência é para qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2015, p. 32).

Considerando a epígrafe de Larrosa (2015), digo que a escrita de cada carta, pelas professoras, poderá ter sido uma experiência única, diferente para cada uma delas, não podendo ser repetida, tendo em vista que a escolha das palavras e dos fatos que seriam contados, provavelmente, provocaram em cada uma, sentimentos distintos. E por que as cartas? As cartas foram escolhidas como uma das ferramentas metodológicas, pois poderão indicar o percurso, ser o desenho dos traçados e contornos das experiências de cada professora. As palavras tecendo as figuras que estão compondo a história de vida pessoal ou profissional, e as cores sendo evidenciadas a partir dos sentidos que essa escrita tem.

Houve, talvez, também o medo de que a escrita não estivesse ortograficamente correta, ou se a resposta abrangeria a pergunta elencada. Por oportuno, seria necessário para a escrita das cartas um ponto inicial, ou seja, o que iriam escrever as professoras? Neste sentido, a proposta que norteou a escrita foi a seguinte: Conte-me, professora, do teu trabalho, das tuas experiências, da relação com os alunos e colegas de profissão nesse cotidiano escolar.

Apresento, deste modo, os excertos da primeira carta escrita pela professora (L), a qual farei referência com a letra inicial do seu nome, o que também será atribuído às demais professoras a fim de obter o sigilo quanto à sua identificação. Os excertos serão apresentados em escrita itálica separado do texto.

A professora traz a palavra “*desacomodações*”, como um título atribuído a sua carta. A palavra, por envolver o contexto da carta, poderá estar relacionada aos seus 25 anos de docência em diferentes turmas? Conforme a fala da professora, a cada ano as experiências foram mudando, pois as aprendizagens e os alunos não são os mesmos. Então, isso provocaria

uma desacomodação em sua docência? Para tentar responder as perguntas que faço, seguem os excertos da carta da professora (L).

Tenho 25 anos de experiência em sala de aula. Destes, já trabalhei com turmas de pré-escola, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental de 9 anos, e 3º e 4º série da antiga seriação.

Sempre trabalhei 40 horas semanais. Em alguns períodos tive turma nos dois turnos e em outros, como atualmente, tenho um turno em setor (direção) e outro com docência. Tenho que confessar que cada um destes 25 anos, foi um período de novas experiências, de aprendizagens, de desacomodação, pois a cada ano que passa, recebemos alunos com novas aprendizagens, aos quais nós é que temos que nos adaptarmos, nós é que temos que aprender a ensiná-los. Eles estão com alguns conhecimentos muito mais avançados que os nossos. Professora (L).

Mediante a escrita da professora, as desacomodações seriam atribuídas aos anos de profissão e aos desafios que em cada ano se apresentam na docência, relacionados aos alunos e as aprendizagens. Visto que da sua fala depreende-se a necessidade de uma preparação constante, pois a ela compete ensinar, reconhecendo, por outro lado, que os alunos já estão à frente destes conhecimentos.

Na sequência das cartas, apresento os excertos das narrativas que compõem o texto da professora (J), no qual as palavras experiências, tempo, angústia, ansiedade, calma, poderão servir de referenciais para a sua docência.

Independente do meu tempo de experiência, penso que angústias, ansiedades e receios me acompanham no meu caminho, pois ainda que situações semelhantes as já vivenciadas surjam em algum momento, as atitudes a serem tomadas não são as mesmas. Eu já não sou a mesma, os envolvidos são outros, o tempo e local são outros. Estamos em constante construção, reconstrução. Tudo é novo. Mas sim, os anos de experiência, ainda que poucos, têm contribuído para certa calma e segurança na hora de resolver problema, ver a situação de outra forma, por outro ângulo. Professora (J).

A carta em questão teve como título a palavra “singularidade”. Para situá-la, no contexto das discussões, é necessário retomar a epígrafe desta seção, em que Larrosa (2015) afirma ser “a experiência singular”. Desta maneira, acredito que a professora, ao referir-se a essa, esteja caracterizando a sua docência no sentido de ser distinta, pois as experiências sentidas, provavelmente não serão repetidas em outras docências.

Na continuidade das cartas, ressalto a escrita da professora (G). No momento em que iniciei a leitura do seu texto, me senti afetada pelos acontecimentos que foram contados e pela linguagem envolvida na produção da escrita. A professora escreveu fatos que foram importantes na sua vida e, conseqüentemente, estavam interligados à vida profissional. Naquele momento, estava conhecendo não apenas a professora, mas a sua personalidade, que

era inerente ao seu profissional. Outra narrativa da professora, que me sensibilizou, foi o sentir-se profissional em um determinado período da sua docência. No que se refere ao título da sua carta, a professora escolheu a palavra “*persistência*”, suponho que para caracterizar os sentidos da sua docência na trajetória pessoal e profissional. Na sequência destaco os excertos da carta da professora (G).

Meu sonho sempre foi ser professora, por isso corri muito atrás. Venho de uma família humilde, estudei em escola pública, morando no interior, dependia de transporte, onde tinha que caminhar dois quilômetros todo dia até a parada do ônibus. Mas a vontade de estudar era grande e eu nunca desanimei, consegui terminar o ensino médio (magistério), aí veio mais um obstáculo, a faculdade. Não tinha condições financeiras, então primeiro fui procurar emprego para trabalhar. Nesse meio tempo engravidei, então minha vida começou a ter outras prioridades, mas meu sonho ficou guardadinho. Com muito incentivo de meu esposo, fiz o vestibular e fui para a faculdade, onde cursei licenciatura em Biologia, depois de muita dificuldade me formei. Daí veio mais obstáculos pela frente, mas o meu foco era passar em um concurso para professora. Até que consegui, na educação infantil, uma experiência incrível, onde fui muito feliz, pois me identifiquei com as crianças. Nesse nível é imprescindível ter muita paciência e afeto com os pequenos. Mas claro, existe o outro lado, onde na educação infantil muitas vezes somos vistas como tias e não professoras. No momento que surgiu o concurso de professora de ciências e fui lecionar com turmas do ensino fundamental nos anos finais, pude me deparar com outra realidade, tanto de alunos, escola (sistema) e até colegas. Não sei se é certo dizer, mas agora realmente me sinto professora. Professora (G).

Com tudo isso, nos desenhos de cada palavra que produzem sentidos para quem lê e escreve, me permito pontuar a última carta escrita pela professora (B). O título que a compôs foi “*Uma decisão da infância*”. O modo como escreveu e contou os fatos da sua vida pessoal e profissional, me remeteu aos estudos de Wanderer (2007), nos quais a autora relaciona a sua docência com os acontecimentos que foram experienciados na trajetória escolar e nas origens familiares.

Desde pequena eu já sabia a minha profissão: ser professora. Não tive dúvidas disso em nenhum momento. Lembro-me do primeiro dia de aula e do carinho da minha primeira professora, Ane Lore. No ensino médio apenas precisava decidir qual disciplina eu seria docente e a minha escolha por geografia se deu por eliminatória. A professora titular ajudou muito nessa escolha, a entender o mundo que vivo e a relação do ser humano com este me encantou. A faculdade não era opção, era obrigação. Meus pais sempre nos incentivaram a estudar. Sou filha de agricultores com o Ensino Fundamental Séries Iniciais incompleto. Para eles, ver as filhas no estudo era prioridade. Tanto se fez que eu e minhas três irmãs nos formamos no ensino superior, dando sequência com cursos de pós-graduação e mestrado.

Ao olhar e reler a escrita de cada carta, as palavras referenciadas como título, entendo que não são somente palavras, frases ou textos que construíram as escritas, mas relatos de histórias de vida que falam sobre os modos de ser na docência. Digo isso porque as

desacomodações, a singularidade, a persistência e a decisão da infância poderão estar implícitas no desenho de cada arte de ser docente. Neste sentido, se fazem necessárias as desacomodações para haver oportunidade de olhar e pensar de um modo diferente e, a singularidade, fala de diferentes docências, nas quais há conhecimentos pessoais e profissionais que caracterizam a trajetória de cada professora. Não podemos, contudo, descartar a importância da persistência para prosseguir na profissão, que muito provavelmente foi uma decisão da infância.

Na sequência das trajetórias metodológicas, chego às entrevistas narrativas que foram agendadas com cada professora após a entrega das cartas. Assim, na próxima seção irei narrar o lugar onde cada entrevista foi realizada.

2.2.2 O lugar das entrevistas narrativas

Sala de aula vazia, num intervalo entre um turno e outro. [...] De um lado a entrevistadora, com a apreensão inevitável de que algo de errado [...]. De outro a entrevistada, com outros receios: que perguntas ela vai me fazer? (SILVEIRA, 2007, p. 117).

Após o recebimento das cartas, agendei com cada professora uma data para a entrevista individual, chegando ao terceiro momento de encontro com as professoras e mais uma vez me senti afetada por este momento, mas de forma diferente. Concordo com Silveira (2007), pois naquele momento da entrevista, me sentia afetada pela imprevisibilidade do que iria acontecer, e o lugar em que eu e a professora estávamos também era o palco das nossas incertezas. As dúvidas presentes em meu pensamento eram: como será a conversa com as professoras? Como elas irão responder? Será que eu saberei perguntar com palavras que contribuiriam para as respostas que eu esperava? No entanto, acompanhada de minhas inquietudes, segui a investigação, planejando o momento de cada entrevista.

Deste modo, as entrevistas foram realizadas individualmente, não seguiram um roteiro previamente definido. Considerei a carta de cada professora como desencadeadora da nossa conversa, pois a partir do que escreveram, principalmente no que se refere às experiências na docência, iniciamos o nosso diálogo. As entrevistas foram gravadas após a leitura, com a devida autorização e assinatura do termo de livre consentimento. No decorrer do diálogo, solicitei que narrassem as suas experiências com os alunos autistas e, a partir daí, outras questões emergiram. Cada entrevista teve duração de 11 a 16 minutos, e foi realizada

no local de trabalho das participantes. Também, nesse momento, retomei o objetivo e justificativa da minha pesquisa.

A entrevista não segue um roteiro pré-estabelecido, um questionário, mas se constitui de uma reaprendizagem recíproca entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. A entrevista narrativa, que trago como ferramenta metodológica, permite uma leitura que não é somente verbalizada, mas observada e sentida. Os sentimentos, as expressões faciais, os movimentos com o corpo, o medo, as dúvidas que poderão ser demonstradas pelas professoras, bem como a descrição do ambiente em que será realizada a entrevista, se fazem presentes na produção dos dados da pesquisa, permitindo, assim, a expressão da linguagem, das experiências, histórias de vida. O desenho de um todo que pode envolver a docência. Dito isso, considero a entrevista como “a narrativa de si, a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com/o outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação” (ANDRADE, 2012, p. 174).

Entendo, a partir dos estudos de Andrade (2012), que as entrevistas narrativas constituem-se em uma relação com outros, na interpretação do processo metodológico, considerando a trajetória pessoal de investigação. Nas entrevistas narrativas, as professoras retornaram às suas experiências na docência, emergindo as emoções envolvidas nos fatos narrados e, nesses momentos, eu, como pesquisadora e professora, também fiquei envolvida com os sentimentos de um passado que ressignificava o presente. Após as discussões referentes às entrevistas narrativas, chego ao lugar onde foram realizadas, iniciando as narrativas que caracterizam esses espaços.

A primeira entrevista foi em uma sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental, com a professora (L), no momento em que os seus alunos estavam na educação física. Ao me aproximar daquele espaço, observei a organização quanto às classes e cadeiras dos alunos, todas estavam ordenadamente distribuídas na sala. A professora sentada em sua cadeira me esperava para a entrevista. Era o último período de aula do turno da tarde, às 16h30min, na data de 28 de junho de 2017. No momento em que me viu, na porta da sua sala, disse para eu entrar e sentar, e assim os nossos olhares e sorrisos foram as primeiras aproximações, naquele dia, antes de iniciar o diálogo que contemplava a entrevista.

O segundo espaço que contemplou a entrevista foi a sala de reuniões da escola, estávamos eu e a professora (J) sentadas uma de frente para outra. A professora estava muito ansiosa devido ao horário, pois tinha um compromisso naquele dia. Eu me sentia afetada por aquele lugar, havia muitas interferências de professores e funcionários que circulavam, no

entanto não tínhamos outra opção. A entrevista foi realizada no dia 29 de junho de 2017, às 15h30min.

Nas recordações que tenho daquele lugar, posso dizer que a sala onde conversamos era próxima da orientação, por isso a orientadora saiu da sua sala para que pudéssemos ficar somente eu e a professora. Também era um lugar onde entrava muitos professores por causa dos materiais escolares que eram guardados no local, como folhas, cola branca e colorida, papel crepom, cartolinas, tintas, entre outros. No tempo em que estivemos na sala, três professoras fizeram tentativas de entrar, e em dois momentos interrompemos a nossa conversa.

Na sequência dos acontecimentos, me reporto ao terceiro lugar onde a entrevista foi realizada, naquele momento era com a professora (G), na data de 29 de junho de 2017 às 14h20min.

Novamente ocorreu em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, os alunos estavam na educação física. Quando cheguei, auxiliei a professora na organização de um espaço onde eu pudesse sentar e colocar, sobre a mesa, o telefone para a gravação. Havia muitos materiais em cima da mesa, objetos escolares como folhas, lápis, cola e também mochilas no chão. Organizei um espaço para eu sentar, e também colocamos as garrafinhas de água dos alunos em cima do banco do lado de fora da sala, especificamente no saguão da escola, para que os mesmos não interrompessem a entrevista. Tivemos o cuidado de avisar a professora de Educação Física. Outro aspecto a ser destacado é que ouvíamos muito barulho de carros em virtude da proximidade com a rua. Após termos organizado o ambiente para a entrevista, sentamos em cadeiras próximas à mesa da professora. Senti, em seu comportamento, uma ansiedade diante da situação de ser entrevistada, principalmente porque eu iria gravar o que seria falado.

Por fim, o último lugar da entrevista foi a sala dos professores. A entrevistada foi a professora (B), na data de 14 de agosto de 2017, no último período de aula do turno da manhã, às 10h45min. Naquele dia a professora estava corrigindo trabalhos de aula, com a minha chegada guardou os seus materiais. A ansiedade, no momento da entrevista, era evidenciada pelo consulta constante ao relógio, talvez por desejar a conclusão da entrevista ou por algum compromisso. Quanto à sala dos professores, posso dizer que é um lugar de muitos olhares, escutas e narrativas referentes a assuntos pessoais, escolares e profissionais. Lugar onde alguns professores fazem o lanche, contam suas viagens, fatos do cotidiano, falam sobre a família e relacionamentos pessoais. Aprendem e estudam, escutam as informações da direção relacionadas ao trabalho na escola, enfim, os diferentes assuntos, fatos, recados, desabafos,

inquietações, discussões, angústias, alegrias e tudo o que poderia envolver a docência em um cotidiano escolar.

Mediante as observações que fiz quanto aos lugares nos quais as entrevistas foram realizadas, aponto a hipótese que eles também produzem modos de narrar-se, deixando as marcas da sua exterioridade, ou seja, o mobiliário presente na sala, os objetos que nela se contemplam. A luminosidade, os barulhos que poderão acontecer, entre uma janela e uma porta que se abrem, e tudo isso abrange as interrupções que poderão provocar os momentos de fuga entre uma palavra, uma frase e outra. Assim sendo, considero que este seja o cenário das entrevistas narrativas em que eu fui interpelada pela experiência de ser pesquisadora, professora, entrevistadora, mas em muitas ocasiões também, a entrevistada.

Nas tentativas de aproximações com as professoras, me senti interpelada por suas linguagens verbalizadas e corporificadas, também por seus comportamentos expressados. Assim, concordo com Silveira (2007, p. 123), quando afirma que “não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referências de hierarquia, de poder e persuasão, ainda que as posições de domínio, direção e supremacia sejam objeto constante de disputas”.

No que se refere à citação acima, as experiências que senti com as professoras, nas entrevistas narrativas, me fizeram duvidar de um sujeito que somente pergunta e o outro responde, pois entre entrevistador e entrevistado há relações de reciprocidade e aprendizagem. Ao mesmo tempo, o medo para saber o dito ou não dito, ou o que será perguntado, conseqüentemente se materializa em relações de fuga ou domínio entre os sujeitos da entrevista.

Nesta trajetória de escolhas e percursos, delineados para a produção dos dados da pesquisa, senti uma experiência diferente em cada lugar onde estive para realizar as entrevistas narrativas. Os dados que foram produzidos, nas entrevistas, bem como as cartas das professoras, me permitiram dialogar com estudos que problematizam a docência, experiências e alunos autistas, os quais apresentarei nos capítulos que seguem. No entanto, digo que ao falar em docência, experiências e alunos autistas não estarei induzindo respostas, por compreender que não há apenas uma única resposta, elas divergem e se diferenciam a partir dos olhares de cada pesquisador. Assim, não há certo ou errado, mas diferentes modos de olhar para algo que se pretende pesquisar.

Portanto, com as aproximações e distanciamentos referentes às falas das professoras, apresento o terceiro capítulo desta dissertação, com o objetivo de discutir as experiências desenhadas na docência autista.

3 AS EXPERIÊNCIAS DESENHADAS NA DOCÊNCIA AUTISTA

Ele queria fazer experiências, desenhar as experiências dele. (Professora L).

Ao me debruçar na escrita sobre as experiências de cada professora com alunos autistas, reportei-me ao território das minhas recordações, as quais me afetaram na dimensão pessoal da minha docência. Nos afetos, aprendizagens, dúvidas e alegrias que me levaram a entender cada aluno e a mim, singularidades que se unem em uma experiência de existência. Desta maneira, considero as narrativas de cada professora como um desenho particular, um território de acontecimentos em que o sentido se faz diferente para cada docência.

Considerando os argumentos que descrevo, justifico a escolha do título para este capítulo, na hipótese de pensá-lo como uma metáfora que se traduz na própria experiência. Como cada professora sente os acontecimentos que as interpelam em suas trajetórias docentes? E quais foram as razões para a escolha dos títulos das suas narrativas?

As razões abrangem as falas de cada professora, direcionadas somente aos alunos autistas, embora não sendo professoras apenas deles. As narrativas focam em tais alunos, onde somente eles parecem estar em suas salas de aula. As angústias, desconfortos, afetividade, acontecem porque eles estão lá. Não haveria nenhum outro fato que desconforte ou cause angústias à docência? Neste sentido, a docência autista, que apresento na discussão, foi desenhada pelas narrativas das quatro professoras que falam exclusivamente de alunos autistas, sendo que as experiências docentes poderão ter produzido essa docência autista.

Na continuidade das discussões, pontuo o excerto da narrativa da professora (L), epígrafe do capítulo, na qual ela se refere ao seu aluno autista como aquele que queria desenhar e fazer as suas experiências. Mediante a narrativa, discuto em qual sentido estaria situada a palavra experiência no contexto do aluno? Quem sabe a palavra experiência estivesse relacionada às invenções que o aluno faz para produzir a sua aprendizagem, ou seja, do seu modo ele percorre os caminhos que possibilitam o seu aprender. Desta maneira, ao elencar possíveis discussões para dar conta de tais perguntas, continuo pensando por um movimento metafórico e trago a experiência como um desenho que representa a vida humana, própria de cada pessoa. E por que o desenho?

O desenho compõe as diferentes linhas, contornos, cores e sentimentos, produzindo a imaginação, ou seja, um sentido específico da experiência de ser e sentir. No capítulo

anterior escrevi sobre os desenhos que contornaram as escolhas e interesses relacionados à minha vida acadêmica e profissional, bem como a construção metodológica dessa investigação, em que trago os sujeitos pesquisados e o lugar das suas experiências. No presente capítulo, como já mencionado, pretendo apresentar as experiências desenhadas na docência autista. Para esta configuração metafórica, destaco as contribuições de Larrosa (1994; 2015), Nóvoa (2013) e Corazza (2005), que fundamentarão as narrativas produzidas nas entrevistas, no caso, o que foi dito pelas professoras e o sentido dessas falas para a pesquisa.

Sendo assim, refiro o sentido da palavra experiência para Larrosa (2015, p. 27), em que considera ser “a passagem da existência”. Reporto-me, a partir desta afirmação de Larrosa (2015), a narrativa da professora (L), quando relatou que o aluno queria desenhar as experiências dele. Quem sabe eu possa dizer que esse desejo seja a expressão do seu modo de pensar, de aprender, onde ele seria o autor da sua existência.

De outro modo, pensar as experiências desenhadas na docência autista é considerar a dimensão pessoal e profissional de cada professora. Dimensão que abrange a trajetória escolar, acadêmica e profissional, entendendo assim que a história de vida envolve a singularidade da docência, que poderá ser escutada e sentida nas diferentes vozes que foram narradas e experienciadas. Que dizer, cada experiência poderá ser uma narrativa de sentimentos, desafios, inquietudes, frustrações, desabafos e confissões de uma docência que corresponde a um ser professora.

No momento em que palavras são ditas, as recordações das experiências são novamente sentidas na expressão do olhar, no sorriso, nos movimentos corporais e até mesmo no choro, projetando, deste modo, diferentes significados que poderão remeter ao medo ou ao desejo de ser novamente o sujeito de uma experiência. Ao serem afetadas por essas experiências, se tornam sujeitos inerentes a essa, conseqüentemente, sofrendo interpelações. Por sua vez, o sujeito da experiência não é o que sabe informar, opinar, ou julgar, mas como diz Larrosa (2015, p. 25), “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Deste modo, como as professoras estariam desenhando as experiências na docência autista? Estariam traçando as marcas dos afetos?

Os afetos se distinguem nas docências, pois cada professora sente e fala de uma maneira diferente sobre a situação ou algo que experienciou. Neste território de passagem, cada professora constrói seus caminhos ou descaminhos, produzindo uma docência com

receptividade ao aprender, tendo a disponibilidade para o novo, uma docência que é tocada no encontro, na relação com a experiência. Essa experiência não se constrói com os anos de uma docência, visto que não é o tempo que a constitui, e não está relacionada com as informações que estão diariamente presentes na sociedade, mesmo sendo estas necessárias para terem conhecimentos e continuarem informadas.

A experiência não é a vivência e tampouco o trabalho. Podem-se ter anos de profissão, mas não ter nenhuma experiência. Para se pensar sobre a experiência, é necessário compreender as palavras de Larrosa (2015, p. 18), quando diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

Ao considerar as argumentações teóricas do autor, acredito que as professoras foram afetadas por um território de acontecimentos e encontros, onde outro entra em sua vida, como possibilidade ao olhar, escutar e reaprender. Nesse reaprender, me coloquei como pesquisadora, nas experiências que tive dialogando com as professoras e na leitura das cartas escritas por elas, inserida em um espaço desconhecido, no qual não haveria o julgamento do certo ou errado, mas sim o entendimento de que cada professora é uma pessoa. Entendimento de que cada experiência é única, não se repete, e quem está sofrendo a experiência é envolvido pelo desejo de aprender ou pela insegurança do não saber.

Sendo assim, as experiências desenhadas na docência autista remetem, em suas narrativas, a um território particular da docência, onde as palavras ditas e não ditas convergem em uma maneira particular de se expressar, de ser, de falar sobre si e sobre os outros. Para Larrosa (1994, p. 68),

a etimologia da palavra narrar vem de “narrare,” significando algo como arrastar para frente e também deriva também de “gnarus” que é, ao mesmo tempo, o que sabe e o que viu. E o que viu é o que significa também a expressão grega “istor” da qual vem da história e historiador. Sendo assim, aquele que narra é o que leva para frente, apresentando de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória.

A memória, por conta disso, seria a recordação de um determinado fato ou situação que aconteceu em um tempo e espaço histórico, no qual as marcas da temporalidade e espacialidade estão presentes no que está sendo narrado. Logo, a memória não traz consigo somente a descrição dos sujeitos, mas também o lugar das suas experiências. Conseqüentemente, isso remete às experiências na docência autista, as quais tensiono nesta pesquisa, pois a estrutura institucional marcada por sua cultura, história e atribuições referente

aos horários, os períodos de aula, reuniões e jornadas pedagógicas, planejamento, avaliação e outros mais, esteja produzindo uma docência e esta resposta em suas experiências.

Sendo assim, elenco a narrativa da professora (L), que nomeia a escola como o lugar marcado por sua docência autista:

[...] aluno autista, foi quando eu voltei aqui para a escola. Ah! foi uma experiência que logo no início, assim, me chocou bastante. Porque o aluno do ano passado, ele me rejeitava muito. Logo no início ele, na verdade, aceitava o monitor dele e aceitava um e outro colega que chegasse perto dele. Então foi assim, uma coisa muito difícil, eu levei mais ou menos uns dois, ou três meses para conseguir conquistar a confiança dele.

Partindo da suposição de que a escola produz uma docência, e essa resposta com as suas experiências, a professora (L) teria sido afetada pelo âmbito escolar, produzindo uma docência autista? Mas o que seria essa docência autista? Penso que a docência autista seja produzida nas experiências narradas pelas professoras, como também pelas minhas próprias experiências como professora de uma classe especial para alunos autistas. Por outro lado, não poderá ser generalizada, visto que o sentido da experiência é diferente para cada professora. Conseqüentemente, poderia estar se inventando uma docência autista para falar de afetos, aprendizagens, incertezas que abrangem a docência em um todo.

Retomo, pelas implicações, a narrativa da professora (L) para destacar que essa não foi descrita somente por palavras, mas com a expressividade do seu corpo e sentimentos, indicando que, provavelmente, a docência também se faça com o corpo, gestos e sorrisos. Em sua narrativa, não escutei somente as palavras, mas observei e senti os seus sentimentos, a expressão do seu olhar, o movimento dos seus braços e mãos que acompanhavam as palavras verbalizadas. O medo de falar que eu observei em um primeiro momento, gerado pela situação de estar sendo gravada a sua entrevista, no final provocou um choro que expressava o sentimento de ser rejeitada pelo aluno. A experiência que marcou o seu retorno para a escola era recordada e com ela, os desafetos e, quem sabe, a exclusão, novamente sentidos. Com isso, entendo que:

[...] a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação, implica certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa. (LARROSA, 1994, p. 68).

As professoras contam as experiências através de suas recordações, produzindo uma docência autista com os contornos de um desenho, expressando cores e traçados em que somente a própria professora, autora da arte, consegue falar e sentir.

Deste modo, cada contorno poderá se caracterizar pela espera que faz desaprender o aprendido. E ainda, se houver um novo ou desconhecido traçado, um desenho ainda não acabado, fará um sentido para o autor que o fez. Ao falar desse algo novo que poderá acontecer, a narrativa da professora (J) faz relação ao acontecimento, no momento em que fala de um fato que ainda não havia experienciado na sua docência, lhe causando certas inquietudes. Sendo a narrativa assim verbalizada:

Bom, ah, é meu primeiro ano né, trabalhando com aluno autista, ah, é uma experiência super nova, ah, que de início, quando eu fui informada, gerou uma certa angústia né, no sentido de como eu vou agir, o que eu vou fazer [...]. Então, assim, foi bem angustiante, bem essa palavra né, no início. Ah, com o passar dos dias, na minha experiência com o aluno, ah, foi um sentimento que foi aos poucos amenizando, desconstruindo, não que eu fui sabendo como lidar, mas assim, eu me abri para a questão, bom é um aluno novo, tem as suas peculiaridades, vai exigir um trabalho diferente e eu vou ter que aprender com ele.

Considerando a narrativa da professora, o que a experiência provocou em sua docência? Entendo que a professora foi afetada pelo sentimento de angústia, que aos poucos foi amenizando por saber que o aluno autista tinha as suas peculiaridades. Também destaco, com base nesta narrativa, que as palavras ditas pela professora “*uma experiência supernova*” poderá ter a intenção de anunciar um fato inesperado em sua docência, quer seja, o aluno autista. Ao contar sobre este acontecimento, senti uma ansiedade no início da fala, até mesmo porque a professora se recordava das angústias sentidas, e elas eram expressas por gestos e olhares. Aos poucos a expressão do seu rosto foi mudando e a ansiedade para falar foi se desconstituindo, com as palavras que estavam compondo o seu diálogo.

Por esse motivo, discutir a arte da docência não é fazer a grafia de uma única trajetória em metodologias para o planejamento das aulas, mas também fazer a grafia de traços indefinidos ou definidos, com desenhos abstratos ou concretos, somente interpretadas pelo autor que o desenhou. Talvez uma docência autista seja, assim, uma obra de arte que envolve a relação de afetos e a profissionalização.

Contudo, na docência está a pessoa e a profissional, na junção das partes está a professora. Entretanto, não podemos falar de um profissional excluindo o pessoal, e os conhecimentos não acontecem sem os afetos. O excerto da narrativa da professora (G)

caracteriza os apontamentos em questão, uma vez que fala dos seus sentimentos como mãe em relação ao aluno autista:

Porque eu sempre penso assim, que se aquele aluno ali, se eu fosse mãe dele. Se ele fosse meu aluno né. Como eu gostaria que meu filho fosse tratado né, ou então até mesmo em situações de me colocar no lugar, né? Poxa, se fosse eu, então às vezes, quando eu vejo um aluno mais agitado, alguma coisa, até fico meio emotiva, aquela situação ali. E eu assim, a maior dificuldade que eu acho que eu tenho é separar o emocional do profissional.

Discuto a narrativa da professora (G) em dois contextos. No primeiro, trago a hipótese de que a sua docência evidencie as marcas de um processo histórico e cultural, o qual atribuiu às professoras características maternas, de uma relação entre mãe e filho. Todavia, como já havia mencionado, se o pessoal está junto ao profissional, é perfeitamente cabível a professora dizer que se sente mãe do aluno, uma vez que poderá ter sido capturada por esse sentimento, nas experiências da docência autista. Tais argumentos, relacionados à docência, apontam para Nóvoa (2011, p. 56), que esclarece: “O professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e que naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Ao concordar com a argumentação de Nóvoa (2011), é possível elencar a experiência como a transformação e a potência da vida, onde os sentidos são diferentes para cada professora, pois estariam dependendo da profissional e da pessoa que compõe a docência. Com base nisso, digo que a minha relação como professora e pesquisadora permitiu olhar, escutar, transcrever e estudar o que cada professora narrou e o que para ela seria experiência.

Entretanto, também fui afetada por sentimentos, pois a minha experiência como pesquisadora e professora é única e diferente. Nesse conjunto de afetos e desafetos, inquietudes e emoções, aprendizagens, desafios e desconfortos, se encontram diferentes docências autistas, contando as suas experiências.

Para entender estes sentimentos, como resposta de uma experiência se faz necessários a lentidão, a escuta, a espera, os olhares, considerando que a experiência não se reduz ao trabalho pedagógico, aos anos de profissão, estando em sintonia com o desejo de encontro com o outro na simbiose do aprender. Portanto, as professoras falam das experiências a partir de seus afetos e sentimentos, corporificando-se por meio de palavras verbalizadas, que imprimem as marcas das vozes e expressões envolvidas na personalidade de uma docência. O que corresponde a um modo de ser e experienciar algo que lhes tocou e aconteceu. Pode-se dizer que esta é constituída por uma singularidade, onde cada um que é

afetado, é interpelado por um sentido diferente. Assim, a experiência estaria relacionada com a vida, com o modo como o outro nos afeta, e a arte das experiências contribui para diferentes sentidos da docência autista, sendo justificada pelas inquietudes, emoções e afetos relatados pelas professoras nas narrativas, emprestando uma nova forma de pensar em docências.

As professoras já têm condições de pensar, dizer e fazer algo diferente com a sua docência. Docência que, ao modo de suas artífices, poderia ser também chamada “artística”. Docência que “artista” ao se exercer, experimenta e inventa; reescreve roteiros rotineiros de outros tempos; desenvolve a artistagem de pedagogias inimagináveis. [...]. Artistas que educam, artizando; diferenciam, arriscando-se; usufruem o prazer de criar, sem se considerarem nunca uma obra de arte acabada, mas uma permanente e alegre devir-artista. (CORAZZA, 2005, p. 141-142).

Ao falar da docência como uma obra de arte, entende-se que esta poderá ser inscrita em um território de experiências em que não há uma previsibilidade do momento em que irão acontecer. Fato que permite às professoras recriarem a sua docência, ou se sentirem afetadas pelas dúvidas, pelo desconhecido, por uma nova aprendizagem.

No momento em que as experiências tocam as professoras, os seus afetos são potencializados com diferentes expressividades e respondem, com isso, à sua docência a partir do que pensam e sentem.

Iniciei este capítulo contextualizando os motivos pelos quais falo em uma docência autista e, ao concluí-lo, digo que a minha intenção, nesta investigação, é provocar diferentes modos de pensar em docência, que se fundamentam nas narrativas das professoras falando em experiências com alunos autistas.

Com estes apontamentos, prosseguirei com as discussões em torno da docência, experiências e alunos autistas, mas agora para entrar em uma construção narrativa, na qual as professoras falam de uma suposta ausência de preparação no momento em que são interpeladas pelas experiências com os alunos autistas. Neste sentido, me proponho a tensioná-las a seguir.

3.1 Fragmentos de desenhos: as professoras não estão preparadas?

E eu não tive essa preparação, nenhuma para trabalhar com eles. (Professora B).

Para introduzir a escrita deste subcapítulo, questiono em qual sentido a professora (B), no excerto da sua narrativa, na epígrafe, afirma não ter preparação? Há definições para a

preparação? Como saber se está preparada ou não? Apresento, então, o que seriam argumentos para a não preparação enunciada pela professora (B).

As justificativas que aponto são no sentido da formação acadêmica e também do interesse das professoras em buscar continuamente subsídios teóricos, que poderiam garantir algumas respostas para as dúvidas pertinentes aos conflitos emergidos na docência. Deste modo, o objetivo apresentado é o de discutir o sentido da não preparação das professoras. Para tanto, utilizo como referencial teórico os seguintes autores: Fabris (2008), Larrosa (2015) e Veiga-Neto (2011).

No que se refere ao questionamento sobre a suposta ausência de preparação, se faz pertinente entender que cada professora irá interpretá-la como uma maneira de justificar a sua docência, no sentido de não se sentir autorizada para ocupar tal lugar. No acontecimento destas experiências, em que a docência é afetada, se começa um processo de preparação e a narrativa da professora (G) evidencia tais questões, uma vez que diz estar:

[...] procurando ler, procurando estudar, procurando fazer algum curso, porque eu penso assim também, não adianta a gente tá reclamando muito, porque a realidade tá aí e a gente vai ter que se preparar pra enfrentar.

A fala acima apresenta justificativas para a referida preparação que a professora diz estar procurando para os enfrentamentos da sua docência. Considerando-se que a professora (G) possa estar considerando a importância da formação continuada na docência, traria isto as respostas o que as professoras almejam, com os conhecimentos específicos sobre os alunos autistas? Estes questionamentos são pertinentes para continuar discutindo a docência e a preparação, e com esse intuito destaco a não preparação como um enunciado evidente nas narrativas das professoras. Para Veiga-Neto (2011, p. 94):

O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe.

Os enunciados instituem assim, uma preparação no sentido de algo almejado pelas professoras, o que traria benefícios para a docência em termos de conhecimento práticos. O enunciado da não preparação poderá estar relacionado com o desejo de uma formação continuada, ou de possuir habilidades específicas que contribuíssem com a docência e, ainda, de frequentarem um curso de graduação que abrangesse os estudos sobre o autismo.

No entanto, na narrativa da professora (J) se evidencia que mesmo um curso de graduação ou pós-graduação, com os conhecimentos específicos sobre o autismo, não comportam as experiências e os dilemas inerentes à docência. Tais questões são constatadas no momento em que afirma:

[...] na faculdade a gente viu a respeito, na pós a gente também estudou bastante a respeito, mas quando eu soube que tipo, tu vai ser profe de um aluno autista, pra mim aquilo parecia a mesma coisa que nada né.

No que se refere narrativa acima, observa-se uma produção de sentido diferente das narrativas anteriores, das professoras (B) e (G), pois a professora (J) diz que estudou a respeito, se contrapondo a professora (G) que informou estar estudando. A justificativa da professora (B) se deu no sentido de uma ausência de preparação, possivelmente apontando para os estudos e formação acadêmica e continuada, os quais seriam significativos em sua docência.

O enunciado “*a mesma coisa que nada né*”, corresponde, a nosso ver, a não preparação, tendo em vista um deslocamento de argumentos que preconizam uma formação continuada, para as limitações dessa formação, uma vez que não corresponde aos conflitos que serão sentidos nas experiências da docência. O enunciado da professora (J) aponta para uma docência que não estivesse comprometida apenas com os conhecimentos teóricos, mas que pudesse unir os conhecimentos correspondentes a um cotidiano de escola e sala de aula.

Abordando as discussões com relação aos enunciados, a professora (J), em outro ponto da narrativa, apresenta algumas respostas para as interpelações em torno da sua docência, mencionando que:

Mesmo que já tivesse tido uma experiência com outro aluno autista, ou por mais que eu ache que estudasse a respeito e tudo, teria que aprender com ele, conhecer ele, pra a partir daí poder atuar.

Decorre disso uma reflexão: o aprender e o conhecer o aluno seriam possibilidades que contribuiriam com a preparação almejada pelas professoras? A hipótese sustentada é a de pensar as narrativas a partir dos enunciados como uma via de mão dupla, em que há um desejo de uma preparação que antecipa as experiências docentes, mas também de uma preparação que se faz na aprendizagem com o aluno. Então, me proponho a pensar o porquê das professoras falarem de uma não preparação. Seria para responder aos sentimentos com

relação à presença dos alunos autistas, que provocam experiências com a angústia, a dúvida, o medo ou o não saber?

No momento em que as professoras são interpeladas por estas questões, as justificativas se posicionam em uma não preparação. Com relação a não estar preparada, conforme dito pelas professoras em suas narrativas, Fabris (2008, p. 02), traz o seguinte contraponto:

Será que alguma profissão oferece a preparação pretendida por este grupo de professores? [...]. As docentes assumem uma posição que se tornou comum na tradição pedagógica, ou seja, de que a formação inicial ou continuada deve dar conta de todos os problemas pedagógicos que vamos encontrar no cotidiano escolar.

Nesta posição ocupada, as professoras constroem a sua docência, mesmo não estando preparadas para as experiências que estarão acontecendo, cabendo perguntar-se: se a docência se faz por uma arte, estariam as professoras desenhando fragmentos de um desenho? Considerando que se não se sentem preparadas para compor os traçados, para pintar com as cores, conseqüentemente não saberiam como desenhar. No entanto, a docência se reconstrói nas experiências sentidas, por isso almejar uma suposta preparação seria algo distante da docência. Na continuidade destas discussões, reporto-me novamente ao enunciado, mencionando que o mesmo também poderá ser produzido por uma linguagem repetitiva, prescrevendo-se em determinados saberes.

A partir disto, considero que não estar preparada condiciona-se à divisão da docência em áreas de atuação. Não me coloco em uma posição de julgamento referente aos professores que atuam nas áreas de conhecimento ou especializações, mas o que tematizo é o enrijecimento da docência nessa posição, inserida somente naquele determinado conhecimento ou área de atuação, conforme a formação acadêmica. Logo, o não estar preparada se torna uma justificativa plausível. De acordo com o exposto, a narrativa da professora (B) faz aproximações, pois segundo ela:

[...] a gente não tem esse entendimento, não sou somente eu, são todos os profs. que se formaram pra dar aulas para alunos ditos normais, não fizeram educação especial, não fomos formados em educação especial, isso é bem difícil pra gente.

Na sequência das discussões sobre a narrativa da professora (B), evidencia-se no enunciado “a não preparação” um divisor da docência. Desenha-se uma linha divisória entre os professores com formação acadêmica em Educação Especial e os demais, com outras

formações, situação que implicaria que a docência narrada pela professora seja representada por fragmentos de desenhos que intitulam a docência para alunos autistas.

Em outro aspecto da discussão relacionada à narrativa, proponho pensar como enunciado o processo de naturalização das narrativas na docência, como já havia dito anteriormente. E ao retomar a discussão, digo que a mesma está implícita na narrativa quando a professora menciona que não somente ela, como os demais colegas que fizeram um curso de graduação para serem professores de alunos ditos normais. Questiono, todavia: Todos os colegas da professora apresentam este modo de entender a docência, ou a professora está repetindo uma narrativa que produz a justificativa para isentar os professores dos enfrentamentos da sua docência?

A partir da narrativa da professora (B), me desloquei para o meu curso de Educação Especial, em que eu também pensava me preparar para a docência. No entanto, nos dias atuais, penso ser difícil um curso capaz de abranger os desafios e conflitos existentes na docência, tendo em vista que ela requer mais que uma teoria, considerada importante, mas que sozinha não se faz uma docência. O ser docente requer os conhecimentos teóricos, como as experiências sentidas na trajetória de cada professor.

Para seguir pensando sobre esta narrativa, retomo as palavras da professora (B), enfatizando a expressão “*alunos ditos normais*” e, para contextualizá-la, apresento a contribuição de Foucault (2014) que diz:

[...] há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico juiz, do educador juiz, {...} todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. (FOUCAULT, 2014, p. 251).

Com referência às palavras que compõe os argumentos teóricos acima, faço aproximações com a narrativa da professora (B), salientando hipóteses relacionadas à sua fala e a do autor, onde aponto relações de poder que garantem à professora definir quem são os seus alunos. E com essa definição, posiciona a sua docência em um determinado lugar, portanto, quando a professora se refere aos alunos normais, o seu olhar captura-os para a sua docência, excluindo os demais, e determinando, assim, os modos de pensar e ser professora.

Faço, aqui, referência às possibilidades para haver tal preparação e, talvez, fosse necessário um planejamento das possíveis situações que cada professora enfrentaria em seu cotidiano escolar, havendo uma maneira ou método a ser adotado, uma garantia para se saber como atuar. Caso fosse assim, as professoras não teriam dúvidas e saberiam como agir? Se as

professoras, em sua docência, enfrentam, no cotidiano escolar, experiências que envolvem pessoas com diferentes histórias de vida e aprendizagens, a previsibilidade de uma preparação não seria uma idealização? Caso seja possível, o que é necessário para colocar em prática tal preparação?

Reformulo minhas perguntas, e indago: O que seria necessário para que as professoras pudessem aprender com as suas experiências, desconstituindo a narrativa da não preparação, que poderá estar introjetada na sua docência? Se não há uma receita, um prontuário que possa antever o que irá acontecer, e a maneira como se deverá agir, subentende-se que é porque está relacionado a cada docência, depende da trajetória pessoal e profissional que engloba os conhecimentos acadêmicos e pessoais, pertinentes à vida de cada uma, caracterizando a diferença na arte de se fazer a docência.

E na arte da docência, em que as professoras não se sentem preparadas, os desenhos continuam se fragmentando. Todavia, pensar em argumentos possíveis para estas questões também envolve a singularidade, sendo que os motivos pelos quais as professoras se posicionam para dizer que não estão preparadas são próprios de cada uma delas.

É possível que as professoras se sintam atrasadas em sua docência, pelos anos de profissão, havendo necessidade de realizarem estudos a fim de subsidiar a sua atuação. A professora (L) faz menção a esta questão em sua narrativa:

Para mim isso, tá sendo seguir, assim e sempre muito. A gente sempre tem que tá procurando, correndo atrás, né. E é bastante difícil, a gente já é uma professora mais antiga, mas vamos em frente. A gente tá aí nessa profissão pra isso mesmo.

Destaco que o enunciado da não preparação poderá se evidenciar na narrativa da professora, no momento em que ela diz ser mais antiga, correspondendo ao ato de seguir e correr, ações que ocasionam dificuldades, mas que são necessárias. As mudanças acontecem e os anos na docência remetem a um atraso, provavelmente a uma não preparação. Independentemente da idade e dos anos de profissão, as quatro professoras relatam não estar preparadas.

A palavra “*antiga*”, mencionada pela professora (L), refere-se aos seus 25 anos de docência. Será que isso invalidaria os seus conhecimentos? Se em cada ano de docência, há diferentes experiências, a aprendizagem não será a mesma e o tempo, por sua vez, não corresponde à experiência, pois a docência não é contada pelo tempo e sim pelos acontecimentos que fizeram sentido e provocaram mudanças na mesma. Mediante os apontamentos descritos, Larrosa (2015, p. 23) aponta que:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso, mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo.

Até mesmo as professoras apoiadas na âncora da não preparação são afetadas em sua personalidade pelas experiências que as sensibilizam nos sentidos das suas emoções. E, em virtude disso, são interpeladas a andar devagar, a olhar o que ainda não tinham visto, a escutar mais do que falar, pois a preparação, tão almejada, poderá ser algo inacabado e não atingir o objetivo final que é estar/ser pronta. A cada novo ano letivo, as professoras poderão estar diante de situações que irão exigir um novo preparo ou um repensar sobre a docência.

Nesta duplicidade, que compõe a docência, onde se fala em afetos e da não preparação, os desenhos se fragmentam pelos diferentes modos de olhar, falar e pensar das professoras com relação ao que lhes acontecem.

Contextualizei, até aqui, as narrativas em que as professoras falaram sobre as experiências, agora me deixo ser conduzida pela escrita das narrativas, pelas quais as professoras contam sobre os alunos autistas. E, no movimento da metáfora que envolve a escrita desta investigação, chego ao quarto capítulo: “As professoras inventam desenhos de alunos autistas”, que tem por objetivo compreender como as professoras falam dos seus alunos autistas.

4 AS PROFESSORAS INVENTAM DESENHOS DE ALUNOS AUTISTAS

Ah! Porque já tive aluno autista vai ser a mesma coisa. Professora (L).

O desenho poderá representar algo que sinto, algo que quero expressar. O desenho que falo, neste capítulo, não se configura em imagens, formas ou linhas, mas em palavras, em modos de falar sobre o outro, sobre a sua presença. Este desenho se configura na docência, especificamente, nas narrativas de três professoras sobre alunos autistas, e em suas experiências docentes a partir dos conhecimentos da sua trajetória pessoal e profissional, como também pelos sentidos que cada experiência representou em sua vida. Por uma espécie de via de mão dupla, inventam modos de falar sobre o outro e como a presença do outro afeta a vida pessoal e profissional de cada uma delas. Por tal perspectiva se busca compreender como as professoras falam dos seus alunos autistas. A fim de dialogar com essas narrativas, na abrangência do objetivo elencado, tomo como referência os estudos de Lockmann (2013), Lopes (2011), entre outros.

Na epígrafe acima está o excerto da narrativa da professora (L), que se refere a uma experiência anterior com um aluno autista, pois ao saber que seria novamente professora de um aluno autista, o fato não lhe tivesse afetado no sentido de sentimentos e aprendizagens, seria “*a mesma coisa*”.

Com a expressão “*a mesma coisa*”, início o diálogo com as narrativas das professoras, buscando compreender como cada uma delas fala sobre o aluno autista com base em suas experiências na docência. Poderia a expressão a “*mesma coisa*” ter sentido para as demais professoras? A expressão verbalizada pela professora (L) poderia ser justificada pelo entendimento de que todo o aluno autista tem um mesmo modo de ser e agir, independente do seu histórico de vida, das suas trajetórias de aprendizagens? Estaria a professora considerando referenciais teóricos ou somente a sua experiência anterior? Como foi conduzida para chegar à constatação de que seria a mesma coisa?

Tais perguntas me fazem pensar em estudos clínicos e patológicos referente ao autismo, os quais poderão trazer conceitos, certezas, características relacionadas à deficiência, constituindo um modo pelo qual as professoras poderão se apropriar desses estudos para justificar a sua docência com alunos autistas. Neste sentido, haveria um processo de

naturalização de narrativas fechadas em si mesmas, inventando um aluno, produzido por representações construídas em uma cultura e que sustentam como o outro deverá ser.

No contexto dessa discussão, entendo ser importante elencar a etiologia da palavra cultura, a qual está associada:

a noção de cultivo agrícola. A palavra cultivo aponta para uma produção orientada e regulada por práticas sociais distintas; agrícola, por sua vez, aponta para a ideia de atividade, de ação sobre o que poderíamos chamar de natureza. O conceito de cultura, portanto, pode ser entendido como uma ação, como uma possibilidade de intervenção sobre algo; assim, a palavra cultura coloca-se na própria ordem do mundo material. (LOPES, 2011, p. 18).

Haveria, dessa forma, possibilidade de considerar que a professora (L) estaria potencializando uma cultura que carrega as marcas de características relacionadas ao corpo, comportamento e aprendizagem que dão conta de uma uniformidade, as quais preconizam as certezas de como é/será um aluno autista. Amparada nesta perspectiva, haveria a probabilidades de se engessar os alunos em afirmações que delimitam a sua existência, cultivando uma identidade fixa, operante em suas vidas. A que se supor, nesse sentido, que ao se cultivarem maneiras padronizadas de pensar o outro, com características comuns a todos, poderá se inventar tipos de pessoas, para as quais é atribuído um nome, um comportamento e uma aprendizagem tendo como referência os aspectos clínicos do autismo.

No âmbito da discussão, o fato de nomear o aluno como autista o torna conhecido, saindo do lugar de desconhecido, se investindo, talvez, na sua captura para melhor compreendê-lo. No momento em que a captura acontece, se institui um manual de prescrições de como aprende um aluno autista, como se deverá agir com ele. Por conta das possibilidades deste entendimento na docência, poderá haver a invenção do aluno autista e, assim, as certezas da professora (L) sejam provenientes de tal entendimento que propicia respostas para sua docência no sentido de dizer que será “*a mesma coisa*”. Como seria caracterizado esse aluno se existisse a possibilidade de olhá-lo em um distanciamento do diagnóstico do autismo, como ele seria caracterizado? Como um aluno com dificuldades de aprendizagem, desatento, agitado, entre outros aspectos? Talvez nenhuma destas características fosse evidenciada e o aluno autista não iria existir.

Entretanto, se tais características são destacadas, possivelmente haverá investimento em um comportamento que não está dentro dos padrões estabelecidos, como aquele aluno que presta atenção, com bons comportamentos. Mas será que somente isto define a personalidade do aluno? Quem ele é? São estas perguntas que nortearão as discussões a seguir.

Na continuidade das narrativas, reporto-me a professora (B), quando esta diz não conhecer as questões que envolvem a “doença do aluno”. É possível que ela entenda que o autismo possa ser uma doença e assim, na sua docência, difícil compreender os sintomas que acometem o aluno. Pela presente narrativa, constata-se a hipótese da invenção de um aluno doente, sendo desenhado em seus sintomas:

[...] tu não consegues atingir o aluno, saber as questões dele, da doença dele”.
(Professora B).

Ao trazer o marcador da doença para se referir ao aluno, é possível compreender a ausência de conhecimentos anunciada pela professora, considerando que ela exerce um trabalho de docência e não na medicina. Ponto de vista que não a impede de fazer leituras direcionadas ao autismo e, principalmente, conheça e entenda o histórico de vida do aluno. Estando em uma condição patológica, a existência do aluno autista, a sua maneira de estar no mundo e se relacionar com ele poderá ser justificada pela patologia.

No entanto, tais tensosamentos que faço são para dizer que as palavras operam em um nível de linguagem que pode ter como referência os conhecimentos cristalizados em uma formatação histórica, com aspectos clínicos atribuídos ao autismo. Estas palavras verbalizadas, inúmeras vezes, provavelmente irão inventar um modelo de ser autista, onde a doença corresponderá ao seu modo de existir, servindo como um modelo para se classificar o outro. Modelo que poderá atribuir um grau, um número, um conjunto de características associadas e que apreende o aluno autista em comportamentos e aprendizagens com medições correspondentes às suas dificuldades ou habilidades. Mediante a narrativa da professora (B), há a hipótese de existência do saber médico que opera no conhecimento da patologia e nas possíveis intervenções educacionais. Assim, afirma Lockmann (2013, p. 136):

O saber médico além de marcar uma linha divisória entre normais e anormais, ele produz saberes específicos sobre cada uma dessas anormalidades, classificando-as em categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e numerosas. Há, portanto, a necessidade de tornar os sujeitos conhecidos, de capturá-los dentro de classificações e diagnósticos que lhe atribuem um nome, ou de uma síndrome, ou de uma deficiência, mas, em qualquer um dos casos, fazem desse sujeito alguém menos estranho, mais conhecido e, por isso, mais governável.

É nesse sentido que o saber médico poderá operar na invenção de um aluno autista, desenhando formas prontas, inibindo rupturas que permitiriam pensar em outros modos de ser aluno autista, como um desenho que sirva de modelo para os demais. Entendo que o saber médico poderá contribuir com a docência desde que não seja utilizado apenas para se entender

o diagnóstico, usando o mesmo como um recurso classificatório, onde o aluno autista passa a ser visto com o olhar clínico pautado em características patológicas, evidenciando-se, possivelmente, a deficiência que produz um desenho do rótulo autista unificado para todos.

Diante das considerações até o momento destacadas, compreendo que as narrativas de cada professora são pontuadas como excertos que compõem a história da sua docência, na qual falar sobre o outro, que se faz presença em sua vida, é inventar a execução de um desenho com singularidades a cada professora.

É importante elencar, desta forma, o significado da palavra invenção, compreendendo de que maneira esta contribui para os argumentos teóricos que estão sendo tensionados, considerando as aproximações com as narrativas das professoras. Lopes (2011, p. 17), diz que “a palavra invenção tem o sentido que lhe atribuiu Wittgenstein (1979), em que as coisas são inventadas quando usamos a linguagem para falar delas, quando elas passam a existir em nosso cotidiano, quando passam a ter nomes”.

Com o embasamento da autora, o sentido da palavra invenção, para a escrita dessa pesquisa, está focado na linguagem que traz consigo terminologias, conceitos, referenciais teóricos elaborados em uma construção histórica e cultural, que nos dias atuais ainda se encontra fortalecida pela relevância atribuída à mesma. Por tais conceitos, trazidos pela linguagem dentro de um escopo histórico e cultural, poderá se produzir o autista que não olha nos olhos, não socializa e não aprende, ou que terá altas habilidades. Enfim, uma série de características que nomeiam o outro a partir de um olhar focado apenas no que está ausente ou no que se ressalta.

Para exemplificar como essa linguagem, os conceitos presentes, se torna a interlocutora de narrativas naturalizadas, situo os meus leitores para a narrativa da professora (L), em que na sua fala está uma descrição em padrões comportamentais. Segundo a professora, estas descrições são escutadas por ela, quando há falas sobre o aluno autista. A narrativa da professora (L), epígrafe deste capítulo, verbaliza a expressão “*a mesma coisa*” e, agora, poderá contribuir com a narrativa em destaque, também da professora (L), pois “*a mesma coisa*” se refere às características que estão sendo direcionadas à condição de autista. Estaria considerando, a professora, essas questões implícitas na narrativa como referência para dizer que já tinha conhecimento do aluno autista, justificando-se “*a mesma coisa*”? A narrativa da professora aponta:

Porque a gente né quando ouve falar do autista. O autista tá no mundo dele, o autista não quer contato, o autista é isso, o autista é aquilo... Professora (L).

Nota-se pela narrativa, a criação de um aluno autista, desenhado por um parâmetro de falas generalistas, em que existe um cabedal de atributos comum a todos, inibindo possibilidades de se pensar em outras maneiras de ser autista. A fala da professora contém esse referencial e talvez a sua docência seja influenciada pelo que ouviu falar sobre o autismo. Pressupomos, ao se apresentar um desenho pronto do que é ser autista, a existência de uma previsibilidade de como será a docência com esse aluno (a), tornando-se o desenho uma âncora para as perguntas que poderão emergir. Assim, com base nos argumentos citados, posso apontar hipóteses sobre a confirmação da expressão “*a mesma coisa*”, na narrativa que está em discussão, pois se todos os alunos autistas apresentam o mesmo comportamento, haveria a probabilidade da professora saber como seria a sua docência, ou seja, haveria uma experiência anterior e por conta disso saberia que “*a mesma coisa*” iria se repetir.

Na sequência desta discussão, a narrativa da professora (G) desenha um aluno autista com mais detalhes, com informações mais precisas, delineando as formas, linhas, inventando palavras para dizer as limitações, que talvez a condição de ser autista implique. A professora se refere também a outros aspectos, diz que para alguns, as características associadas ao autismo são mais fracas e outras mais fortes. E também menciona algo novo, que ela não sabia.

Além disto, a narrativa da professora (G) acrescenta, à narrativa da professora (L), novas informações e detalhes que poderão contribuir para compreender “*o isso e o aquilo*”, mencionado pela professora (L), quando se refere ao aluno autista. Tais palavras, provenientes das leituras realizadas pela professora (G), provavelmente tem a intenção de instituir um conceito do que seja o autismo, com base em estudos clínicos. Talvez sirvam de referencial para a professora na sua docência, no momento em que diz:

[...] eu noto como uma pessoa que não socializa muito com os outros, parece que vive num mundo só seu e algumas características assim, que eu procurei ler, não olha no teu olho, que tem como dizer alguns movimentos repetitivos, algo assim. Eu consigo perceber mais fraco em alguns, alguns menos e até, às vezes também, algo novo e não sabia, o que me chama atenção bastante é de serem do sexo masculino, isso é uma coisa que me chama atenção.

Considero que a narrativa da professora (G) esteja se referindo a questões envolvidas na definição conceitual do autismo, descrevendo características possivelmente associadas a estudos clínicos: as dificuldades de uma interação social, bem como de interesses repetitivos e restritos, envolvendo uma díade de comportamentos, os quais estão atribuídos ao Transtorno

do Espectro Autista (TEA)³, terminologia, usada nos dias atuais. Como anteriormente havia mencionado, não tenho a pretensão de conduzir este estudo à definição do que seja o autismo, mas entender as narrativas das professoras que, talvez, sejam atravessadas por tais definições. Neste sentido, entendo que a narrativa da professora (G) aponta para tais questões, por isso trago a contribuição de Alves (2014) a fim de fundamentar as discussões sobre o autismo. Segundo a autora,

o espectro do autismo diz respeito a uma condição que varia à apresentação clínica do quadro, ou seja, a forma como ele se apresenta em cada criança, variando de caso para caso. A terminologia “espectro” sugere que as causas podem ser as mais variadas possíveis, fato esse que faz com que pesquisadores do mundo todo ainda busquem identificar a etiologia precisa do autismo. Desta forma, o espectro do autismo refere-se a sujeitos que podem variar quanto ao grau de inteligência, indo de um comprometimento profundo à faixa das altas habilidades. (ALVES, 2014, p. 46).

Considerando o referencial da autora, tensiono, na narrativa da professora (G), o “*algo novo*” por ela desconhecido, considerando o aluno dentro de um espectro, havendo diferenças quanto ao grau de comprometimento. Provavelmente o novo aqui referido estaria associado a esses aspectos, mas estaria o saber sobre o conceito do autismo contribuindo para a docência da professora? Ter o conhecimento das dificuldades de socialização, o não olhar nos olhos, apresentar movimentos repetitivos, seriam informações relevantes para a professora? Acredito que sim, se a professora olhar somente para o autismo, classificando os alunos em categorias, em graus de comprometimento, inibindo a singularidade de cada um.

Suspeito que os estudos e conhecimentos da professora, para a invenção deste aluno autista, responda à sua docência no sentido de justificar a relação com o aluno, visto que a professora, ao falar de uma ausência no olhar, possa não ter entendido a diferença desse olhar e não a observou devido à sua preocupação em querer saber o diagnóstico. As questões envolvidas na socialização dependiam da aproximação dos colegas como dela também. Os movimentos repetitivos do aluno poderiam ser uma maneira de expressar os seus sentimentos, emoções, inquietudes.

É importante salientar que somente as características apontadas pela professora não são suficientes para responder a tudo que o aluno vier a apresentar, tendo em vista que a sua história de vida, sua aprendizagem, se dá no contato com o social, cultural e com outras pessoas. Os alunos autistas poderão recorrer a outros meios para tentar fazer as suas experiências com o mundo, em muitos momentos não convencionalmente aceitas.

³ Transtorno do Espectro Autista- (TEA)- terminologia usada nos dias atuais e que se refere a déficits na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. (APA 2014, p.50)

Sinalizo nesta discussão, que as professoras ao falarem sobre definições e características inerentes ao autismo, possivelmente entendam que essa via seja considerável para a aproximação com o aluno em sua docência, sendo que ao compreenderem as questões envolvidas no diagnóstico do autismo, poderão justificar os comportamentos e aprendizagens do aluno, tornando-o assim, conhecido e possível de aproximação ou distanciamento.

Nesta docência, é importante destacar que cada professora fala a partir de um determinado lugar, o qual é construído na trajetória de vida pessoal e profissional. Pensar nesses espaços e tempos é entender que as narrativas correspondem a um modo particular de ser docente. No momento em que falam sobre os alunos autistas, também inventam palavras que remetem a uma nomeação, a qual se institui por uma linguagem transmitida, reproduzida e reelaborada em suas experiências, sendo que tais maneiras de falar sobre o outro, poderão sinalizar as características que marcam o que foi dito.

A linguagem também apresenta atributos de um sistema cultural e social que as professoras representam através de sua maneira de ser e agir. As palavras e os comportamentos expressam o que a docente pensa sobre os alunos autistas, a partir de seus conhecimentos, crenças e conceitos. No que se refere às colocações teóricas que faço sobre as narrativas das professoras, situo cada uma delas em diferentes linhas e curvas que se convergem em um desenho singular, onde juntas produziriam uma forma de ser para esse aluno que se caracterize na doença, no autismo ou na deficiência. É possível, todavia, discutir outras possibilidades de olhar e entender o aluno autista, outros modos de inventá-lo que não sejam somente por meio de teorias e estudos patologizantes. Ao inventar um aluno autista, cada professora também representa o desenho que não é visto pelas figuras e linhas, mas sim pelo modo de falar sobre o outro. Interpretam o que escutam, olham e sentem, sustentando o entendimento do que seja para cada uma delas um aluno autista.

No momento em que essa linguagem inventa um referencial de aluno autista, tendo como interlocutora a docência, se institui um prontuário de cuidados que prescreve modos de agir, aprendizagem e comportamentos com relação aos alunos autistas. Consequentemente, essa referência influenciará sobre os demais e, posteriormente, com a materialização de um nome, institui-se o aluno em um determinado lugar, submetendo-o a nomeação que o outro lhe atribuiu, ou seja, por narrativas que enclausuram o aluno no diagnóstico do autismo. Neste enclausuramento, identificam sua posição social e de aprendizagem, bem como as marcas do autismo inscritas em seu corpo e comportamento, podendo afetar sua existência, a maneira como se relacionam e aprendem no mundo com os outros.

Contudo, as constatações que faço sobre a invenção do aluno autista, trazendo a representação do desenho para aludir a cada um, não são passivas a relações de poder. No momento em que cada professora fala sobre o outro, respaldada em conhecimentos da sua trajetória como docente, essa linguagem instituída provoca resistências, pois nas palavras circulam o poder. Para Foucault (1979, p. 183),

o poder nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza e um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação, nunca são o alvo inerte ou concedido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Por oportuno, nem todos os alunos autistas poderão ser inventados em um diagnóstico, deficiência ou doença, pois as forças de resistência produzidas como respostas a esse poder, dificultam a captura para a invenção. “Assim, as verdades {...} passam a ser desnaturalizadas e estranhadas. Isto significa ampliar o olhar para além da perspectiva biológica vigente {...}.” Marroco (2017, p.25). Haverá meios de fugas e no momento em que escapam, produzem na experiência as diferenças, as quais não poderão ser representadas através de um desenho pronto ou acabado, mas sentidas na relação com a experiência. Enquanto houver as disputas pelos espaços, quer seja escolares ou não, separando e nomeando os outros, sejam eles desconhecidos e indesejáveis, as diferenças estarão sujeitas a exclusão. Entretanto, elas resistem e continuam se multiplicando. Deste modo, na continuidade das narrativas sobre os alunos autistas, me deparo com a metáfora que produz o desenho das diferenças, no qual não é permitido visualizar as figuras, as linhas, as formas, nem as cores, mas que poderá afetar os sentidos da docência. Sendo assim, na sequência, aponto o subcapítulo: “O desenho das diferenças”, tendo como objetivo tensionar outros modos de se olhar os alunos autistas.

4.1 O desenho das diferenças

*Assim, eu vou dizer, a diferença dos dois é muito gritante.
(Professora L).*

O que são diferenças? Por que a professora se referiu à experiência como gritante? Elenco as duas questões como norteadoras da escrita que irá compor este subcapítulo, que tem por objetivo tensionar outros modos de olhar os alunos autistas. Para pensar, busco a companhia nos estudos de Silva (2006), Corazza (2003), Schöpke (2004) e Veiga-Neto

(2011). Estes autores farão interlocuções nos diálogos em torno das narrativas das professoras.

Proponho pensar as diferenças na perspectiva desses autores, como uma produção cultural e social, haja vista que elas não estão prontas, sendo produzidas e sentidas na relação com a experiência. Ao me reportar aos questionamentos que elenquei inicialmente, consideramos que talvez não haja um conceito ou algo que defina as diferenças e, quem sabe, quando a professora falou na palavra “*gritante*”, tenha sido a maneira de expressar o sentido das diferenças em sua docência. Sentidos que poderiam ter sido produzidos no momento em que a professora foi interpelada pelas diferenças, provocando outro modo de olhar e pensar. Quando a professora utilizou a palavra “*gritante*”, na entrevista, eu *sentia*, nas ondulações do seu tom de voz, uma emoção, um sentimento que era difícil de ser expresso com palavras. Havia uma linguagem verbalizada e corporificada, que expressava emoções, inquietudes e aprendizagens. Neste sentido, a relação entre experiências, diferenças e desenho se conecta, provavelmente em uma via de sentidos, pois o desenho, que tensiono, não é visto, mas experienciado.

Nestas relações de experiências, me proponho a pensar em diferenças que existem na própria diferença e apresento a hipótese de que o fato de conhecer um aluno autista não me proporciona o conhecimento de todos os alunos autistas. Quando me refiro a um aluno autista, também estou me referindo a uma pessoa que possui o seu histórico de vida, incluindo família, relações sociais e de aprendizagem, podendo ter limitações como qualquer outra, devido à condição de ser autista ou não, mas nem todas serão justificadas por isso, tendo em vista a influência do ambiente familiar e escolar.

No que se refere ao desenho das diferenças, provavelmente não haja figuras prontas e visíveis, mas linhas e contornos com significados diferentes para cada um que olhar, pois como havia dito anteriormente, na própria diferença há muitas diferenças. Reporto-me novamente a palavra “*gritante*”, da narrativa da professora (L), situando-a como desencadeadora de um processo de mudanças, que poderiam ter causado interferências em sua vida docente, no sentido do conhecimento da personalidade do aluno autista.

Na continuidade das narrativas, a professora (L) justifica as diferenças existentes entre os dois alunos, contudo, usa um parâmetro comparativo que é definido por diferentes comportamentos e relações sociais:

Então, assim, eu me vejo, o que é o autista, o que é uma criança autista, eu não sei dizer, porque essas duas experiências que eu tive foram tão diferentes, que eu vejo, tudo bem, ela gosta de ficar sentada, mais no canto, mais daqui a pouco ela vem e

se mistura com os colegas, ela passa a mão nos colegas, ela quer fazer carinho sabe. E, ah, então, eu não posso dizer ela tá só no mundinho dela, ela quer se inserir no grupo. E o menino do ano passado não. Ele ficava no mundinho dele, ele escondia, ele se escondia atrás da cortina, ele não queria que olhassem pra ele, responder alguma coisa ele não queria participar. [...] sabe é, então assim, eu vou te dizer sinceramente, eu tô bem perdida porque tudo o que eu já ouvi falar de autismo, sabe, tá, tá, na minha cabeça, tá diferente, totalmente diferente.

Embora a professora tenha compreendido as diferenças entre os dois alunos, baseada em distintos comportamentos e relações sociais, aponta uma questão muito importante em sua narrativa, principalmente o que ouviu falar sobre autismo e agora estava diferente em sua cabeça. Penso, assim, que a professora (L), ao sentir essa relação de experiência com as diferenças, fez o deslocamento da sua docência de um lugar em que se havia naturalizado o aluno autista, - em termos de comportamentos, aprendizagens, maneiras de ser e agir -, para um lugar em que, possivelmente, não haja uma definição concreta e visível. E a palavra “*gritante*” poderá ter causado uma desordem na previsibilidade de saber quem é o outro, por isso, que em sua cabeça, está tudo diferente.

Na sequência das discussões, também destaco que a professora (L) teve dúvidas em falar sobre os alunos autistas, embora tenha usado um parâmetro comparativo, não apresentou um conceito, ou uma definição. Nesta ausência conceitual, provavelmente não há como capturar o aluno autista em determinados espaços educacionais, clínicos ou terapêuticos, e isso faz com que a diferença interogue conceitos e classificações.

Pensar o aluno autista na diferença é possibilitar o olhar com lentes que desmistifiquem o diagnóstico, que não o reduzam a conceitos ou a números de dados estatísticos, classificando-o em categorias, sendo significativo compreender o aluno autista como um ser histórico, em processo de aprendizagem e, assim, na sua existência, a diferença poderia se tornar uma potência.

Para haver, no entanto, essa potencialização, penso ser necessária uma cultura que entenda a diferença na produção com o humano, em que não haja a visibilidade pelas marcas externas inerentes a um corpo, mas pelos sentidos da experiência, do olhar, sentir e tocar. Por conta disso, não trago um conceito da diferença, mas modos de pensá-la que poderão contribuir com as docências, permitindo ampliar as possibilidades de conhecimento sobre cada aluno autista.

Neste sentido, Schöpke (2004, p. 80) considera a diferença não “como um dado concreto, mas uma pura relação. Não é apenas uma ideia em si e muito menos uma qualidade ou um atributo de um corpo, ela é algo que tem uma existência que se aproxima do incorporeal”.

Deste modo, pensar nas diferenças não é associar as características do fenótipo do corpo e tampouco a diversidade. Pensar nas diferenças é olhar para o ser que se faz presença e se multiplica em muitos outros, em um sentido de soma e não da exclusão. Diferenças que se fazem presentes nas relações humanas, que são únicas, multiplicam-se e proliferam. Com as discussões envolvendo a diversidade e multiplicidade, Corazza e Silva (2003, p. 13), destacam que:

[...] a diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

Para tensionar os desenhos das diferenças, introduzo, a partir do exposto, as palavras multiplicidade e diversidade como atravessamentos à diferença. No que se refere à diversidade, digo que essa é característica do diverso, no entanto, esse diverso se constitui em um modelo no qual os outros se aproximam ou se distanciam. Com relação aos alunos autistas, a diversidade elenca um modelo, um referencial comparativo, determinando quem é o aluno autista. É na multiplicidade que se caracteriza o desenho das diferenças. No movimento com o múltiplo, as linhas não convergem em único ponto, e não são delimitadas em um ponto de chegada. Elas desconsideram formas, não há como defini-las e nem como prever o seu número, pois são muitas. Na multiplicidade as diferenças são incontáveis.

Retomo as questões que distinguem as palavras diversidade e multiplicidade para dizer que elas se distanciam, pois produzem um sentido diferente para as questões estudadas, haja vista que cada palavra poderá ter a intenção de conduzir o pensamento e a escrita para determinados conceitos. A diversidade remete ao diverso, como havia mencionado anteriormente, provavelmente capturado por narrativas reducionistas, as quais reduzem a diferença às características externas de um corpo. Na diversidade a diferença é vista e todas as pessoas são diferentes, considerando as exterioridades, entretanto se neutraliza a discussão de como a diferença é produzida.

A multiplicidade, contudo, desloca a diversidade do centro da existência e entende que há um movimento na produção das diferenças, que não são fixadas e tampouco determinadas pelas condições humanas, sociais, econômicas ou educacionais.

Sendo assim, na multiplicidade não se permite a contagem, um número referente às pessoas, visto que na proliferação haverá milhares, direcionados ao gênero, a raça, a

deficiência, os quais, provavelmente, não poderão ser numerados. Desta maneira, Silva (2000, p. 96), menciona:

A diferença não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A diferença tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a diferença é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A diferença está ligada a estruturas discursivas e narrativas.

Mediante a citação de Silva (2000), amplio a discussão da diferença para o processo de aprendizagem dos alunos autistas, sendo que a aprendizagem poderá ser considerada uma experiência particular de cada um, em que não há uma previsibilidade de como, o que, e quando cada aluno irá aprender. Tampouco a aprendizagem é fixa e unificada, mas um encontro, uma construção entre os autores (professores, alunos, familiares) no território dos conhecimentos. Na narrativa da professora (L), se evidencia as questões em pauta ao comparar a diferença na aprendizagem dos seus dois alunos autistas.

Ela é muito diferente dele. E ela tem uma aprendizagem totalmente diferente da dele. Ele o ano passado, ele gostava muito da área da ciência, tudo pra ele tinha que ser, ah! Em alguma forma de experiência, tudo na forma de experimento. E, ela não. Gosta de fazer atividades de matemática, ela gosta de fazer atividade de português, ela gosta das atividades. Professora (L).

Observa-se, pela narrativa da professora, que a diferença também se produz na aprendizagem, pois cada aluno desenha o percurso que o conduzirá aos conhecimentos, a partir do qual não se prescreve um roteiro de passos a serem seguidos, no sentido de como o aluno aprende e de como ensiná-lo.⁴ Desta maneira, não seria possível limitar a aprendizagem de um aluno autista, pois as suas escolhas é que irão conduzir o processo de aprendizagem, obedecendo às características particulares de cada um.

A marca da diferença na aprendizagem dos alunos talvez estabeleça distintas relações com os conhecimentos, visto que não é uniforme e tampouco padronizada, não havendo um ponto de chegada, pois na experiência do aprender, cada aluno constrói a sua trajetória a partir da resignificação com o conhecimento. Neste sentido, na experiência com a aprendizagem, o aluno autista desenha a sua autoria e, para tanto, seja necessário nas docências, um entendimento de que nem todos os alunos autistas terão habilidades intelectuais em áreas do conhecimento como português, matemática ou ciências, as quais foram citadas

⁴ “{...} em alguns casos de autismo, advoga-se pela adaptação curricular que deve apontar para reformulações substanciais nos conteúdos do currículo, com vista a favorecer as máximas condições educacionais para a aprendizagem acadêmica do aluno, a autonomia e o exercício da cidadania”. (Neves et. al. 2014, p.48)

pela professora (L), ao falar sobre a aprendizagem dos seus alunos autistas. Os conhecimentos terão sentido a cada aluno, com as suas próprias experiências.

Mediante as considerações apontadas, justifico a diferença na aprendizagem como uma construção particular com o conhecimento, que somente é distinguido pelo autor da sua criação. Território da experiência, onde se aprende o que é sentido no tocar, olhar, escutar e fazer. Contudo, a diferença provoca a ruptura de uma estética que retrata a exterioridade da beleza no sentido em que o aprender é um ritual de conhecimentos e regras que deverão ser seguidos e não questionados. Portanto, na experiência com a aprendizagem, também se sente a relação com as diferenças, produzindo os seus desenhos, questionando, desta maneira, o que é aprender.

Em outro aspecto, a diferença, juntamente com a insuficiência de aprendizagem, provavelmente ocasiona um incômodo, um mal-estar, pois a presença daquele que se apresenta como o diferente, na relação interiorizada com os outros, é muitas vezes observada na exterioridade de seus comportamentos e nas características que contornam o seu corpo. Consideramos que nessa diferença, o aluno autista produza a aprendizagem por um caminho inverso do convencional, podendo haver, na experiência com as diferenças, o medo, a insegurança, a reaprendizagem, o despir-se de conceitos pré-estabelecidos, mas também, a reconstrução do aprender e entender aquele que se apresenta como o desconhecido.

Para a professora (G), as diferenças marcadas nos alunos autistas trazem medo e insegurança, o que justificaria a exclusão dos alunos no grupo. Segundo a narrativa da professora,

eles são um tanto quanto excluídos da turma, não dá pra negar sabe, alguns por serem agitados, a turma tem medo, receio, assim, sabe que vai fazer alguma coisa pra eles. O outro, de repente a aprendizagem, porque não é suficiente, talvez não vá contribuir tanto no trabalho com o grupo, tô falando isso no trabalho com o grupo. Alguma coisa, assim eu noto, certa exclusão.

Destaco, a partir da narrativa da professora (G), algumas questões para serem pensadas, tendo em vista o que, segundo ela, são as justificativas para a exclusão dos alunos autistas do grupo. A primeira questão é o comportamento, na sequência a aprendizagem. Pode-se perguntar se um comportamento diferente daquele previsto, para estar em uma sala de aula, convivendo em um grupo, aponta para a exclusão? Qual seria o comportamento previsto? Talvez aquele que se enquadre às regras da instituição escolar, quanto a comportamentos e aprendizagens e por conta disso o aluno autista, por não entender as regras sociais estabelecidas no grupo, bem como a linguagem, se torne agitado por não saber como

entender os colegas, ou querendo criar vínculos afetivos, mas tendo dificuldades em se expressar se tornem agitados.

No que se refere à aprendizagem, por que é insatisfatória? Por estar condicionada a conteúdos e, sendo assim, poderia estar aí a ausência na aprendizagem do aluno autista? Mas se a aprendizagem se processa somente em conteúdos curriculares, e o fato de ter uma aprendizagem diferente, predispõe à exclusão? Se a aprendizagem constitui um processo de experiência humana, então há conhecimentos que são aprendidos na vida, nas relações sociais e afetivas. Consequentemente, se houvesse a possibilidade de pensar nessas aprendizagens como contribuições para o grupo, as tentativas de aproximação reduziriam as relações de exclusão.

A narrativa da professora (G) traz a possibilidade de que “eles”, os alunos autistas, são excluídos pelo grupo porque as suas presenças incomodam, não permitindo, quem sabe, uma relação homogênea em que todos são pertencentes de um mesmo espaço, sem uma linha divisória entre os autistas e os não autistas. O medo da diferença poderá provocar a exclusão, ou deixar que fique, mas sem aproximação dos demais. Para Veiga-Neto (2011, p. 108):

a diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete a repetição mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioria.

Ao me referir à diferença, tendo como pauta as considerações de Veiga-Neto (2011) e a narrativa da professora (G), acredito ser importante o olhar para os alunos autistas com as lentes da diferença, onde a quebra do espelho da normalidade cede lugar para o ser, que é a diferença. Com isso, não haveria a divisão de espaços entre o autista e não autista, mas sim uma relação de experiências culturais e de aprendizagens. Pensamos que desta forma as diferenças pudessem ser pensadas em um sentido de soma e não exclusão, referidas à personalidade do aluno, no caso que é autista, levando em conta seu histórico de aprendizagem e desenvolvimento, sua origem familiar. Logo, não é somente autista, podendo assumir outras diferenças.

Diferenças que poderão ser sentidas nas relações humanas, na aprendizagem. Diferenças que se fazem pelos sentidos, por isso não estão prontas. Diferenças que incomodam, causam dúvidas e indefinições, e que marcaram as docências e as experiências de cada professora. Portanto, no movimento da escrita sobre as diferenças, também me senti afetada por elas, produzindo um repensar sobre a minha docência.

5 O DESENHO FINAL

A experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p. 25).

Ao me propor estudar as experiências da docência com os alunos autistas, não entendia experiência como descrita na citação de Larrosa (2015), que se faz na essência da vida, desenhando um território em que olhar, escutar e aprender se fazem na lentidão do caminhar, na demora que permite apreciar os detalhes. A partir deste estudo, me senti afetada pelo sentido da experiência.

Desde então comecei a entender que, para falar em tempo na docência, não basta olhar a contagem nos ponteiros de um relógio, que a experiência não é a quantidade de anos em uma docência e tampouco o acúmulo de conhecimentos ou cursos de formação. Não estou desconsiderando, com isso, tais e tampouco dizendo que não são importantes, mas com os estudos de Larrosa (2015), comecei a entender outros sentidos da experiência, que estão interligados com a própria existência, conseqüentemente, não correspondem a uma didática ou metodologia. É possível que a experiência não possa ser traduzida nas quantidades, nas informações, nas medidas, nos valores. Enfim, a experiência que reaprendi se conecta com os sentidos do ser humano.

E quais são as relações que os sentidos dessas experiências estabeleceram com a docência e alunos autistas? Para possibilitar interlocuções com esta pergunta, considero pertinente referir-me ao objetivo e a problemática desta pesquisa, que nortearam os percursos investigativos. Diante disso, o objetivo da minha pesquisa era entender as narrativas de um grupo de professoras nas experiências docentes com alunos autistas. Com base neste objetivo, estabeleci a seguinte problemática: Como um grupo de professoras narra suas experiências docentes com alunos autistas? Iniciei, assim, os meus percursos metodológicos, para os quais contei com as contribuições dos estudos realizados no Mestrado em Educação na UNISC.

Nos percursos investigativos, escolhi os sujeitos da minha pesquisa, quatro professoras que lecionavam na escola em que eu atuei como professora da classe especial para alunos autistas. Após ter delimitado o grupo dos sujeitos da pesquisa, dei início à produção dos dados por meio das entrevistas narrativas e das cartas escritas por cada professora. Posso

dizer que no momento da produção dos dados, me sentia afetada pelas narrativas das professoras e a escrita das suas cartas, pois também possuo experiências na docência com alunos autistas e, assim, poderia escrever uma carta contando a minha docência, e foi o que eu fiz.

Na apresentação desta dissertação, relatei fatos da minha vida acadêmica e profissional, tensionando experiências na classe especial. Desta maneira, sentia que não era apenas pesquisadora, enquanto narrava as minhas experiências, contando a docência com alunos autistas, também sujeito da minha pesquisa. No conjunto desta obra de narrativas e cartas, não haveria apenas uma docência, mas diferentes docências que contavam experiências com os alunos autistas a partir dos seus conhecimentos na trajetória de vida pessoal e profissional.

Cabe ressaltar que o desenho final desta dissertação foi a escrita de uma composição de narrativas que contavam as experiências com os alunos autistas, inventando outros modos de olhar para a docência. Com estes olhares, as professoras desenhariam uma docência autista caracterizada pelas inquietudes, dúvidas, medos, choros, buscando, por isso, refúgio em uma não preparação. Mas também é uma docência que sente alegrias, afetividade, paixão, com as suas particularidades, reaprendendo a cada dia ser professora. É uma docência que, embora sendo escrita no singular, não poderá ser única, ou igual para todos, e cada professora inventou a sua docência nas experiências com alunos autistas.

As narrativas das professoras me fizeram lembrar da minha docência na classe especial. Posso dizer que senti novamente os medos, dúvidas, alegrias, mas que me permitiram reaprender a caminhar na lentidão, olhar não somente os comportamentos, a deficiência de um corpo. Sentir que as significativas aprendizagens não seriam vistas, mas sentidas nas relações afetivas e sociais, sendo que a deficiência não minimiza as potencialidades que existem em cada aluno autista, que podem aprender, sentir afetos e tristezas, fazer as suas escolhas, ter amigos.

Considero que ao compartilhar as experiências das professoras e as minhas, falando de uma docência autista, não tive a intenção de rotular ou nomear a docência, mas sim de estabelecer um diálogo que poderá contribuir com a docência em um todo, pois independentemente dos alunos serem autistas, as professoras, em sua vida profissional, enfrentam diferentes situações que lhes causam inquietudes e, por isso, nós professoras poderemos andar: “Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores” (NÓVOA, 2011, p. 77).

Com a intenção de estabelecer o diálogo proposto por Nóvoa (2011), continuo compartilhando as experiências para escrever o desenho final, que também foi traçado pelas narrativas das professoras quanto aos seus alunos autistas. Com as suas experiências, inventaram um modo de falar e olhar para os seus alunos, considerando os conhecimentos e teorias estudadas em sua vida acadêmica e profissional. Narraram um aluno doente, como também um aluno que não socializava e nem olhava nos olhos e, contudo, disseram que as características atribuídas ao diagnóstico do autismo eram comuns a todos que estivessem na condição de ser autista. Nesta relação de inventar alunos autistas, pode ser importante pensar que “inventar pessoas altera o espaço de possibilidades para se ser uma pessoa” (HACKING, 2010, p. 123).

Com base no que diz Hacking (2010), penso ser importante olhar para o desenho das diferenças, o qual seria produzido por uma docência interpelada na relação da experiência com a diferença. E foi o que aconteceu com a professora (L), que não conseguiu encontrar similaridades entre os alunos autistas e tampouco argumentos que pudessem justificar que eram de determinada maneira. E a experiência da professora (L) poderá contribuir para entender a “complexidade que se apresenta quando falamos pelo outro, quando narramos e o inventamos a partir das marcas da normalidade” (THOMA, 2004, p.67). Neste sentido, o ser de cada aluno autista se converge em vozes que marcam as diferenças registradas na experiência da professora(L).

Com relação ao desenho que eu fiz dos alunos autistas, foi um investimento planejado nas experiências que me tocaram. Primeiramente não sabia como começar e tinha medo do desconhecido, mas nos percursos da docência reaprendi que para ser professora, de uma classe especial para alunos autistas, não bastava apenas saber do diagnóstico, era necessário entender a personalidade de cada aluno. Assim, em minha docência, os alunos não deixaram de ser autistas, mas a maneira como eu me relacionava com eles, não mais pela via da deficiência, mas da particularidade do ser humano, que me permitiu entender o seu modo de se relacionar com o mundo.

Posso dizer que esta pesquisa é produzida por diferentes cartas e narrativas, ela mesma podendo ser uma narrativa de muitas outras narrativas, e uma de muitas outras cartas, com a qual eu inventei um modo de falar em docência, experiências e alunos autistas. Narrei uma docência autista, mas poderia trazer outras docências produzidas com as experiências de cada professora. Poderia ter narrado uma docência da paixão, uma docência da alegria, do reaprender, as quais seriam contornadas com linhas e cores que compõem a trajetória de vida pessoal e profissional das diferentes docências. Levando em consideração as narrativas desse

desenho final, ressalto que em minha trajetória como professora e pesquisadora, reaprendi que a docência não é somente metodologias, objetivos, conteúdos, recursos pedagógicos, formação profissional e avaliação. Docência projeta algo a mais que isso, tendo em vista que em minha trajetória investigativa, senti os afetos, a indiferença, as angústias, os medos. Logo, posso dizer que a docência é um desejo, um pulsar da vida, onde cada professora produz a autoria da sua obra de arte.

Ao concluir esta dissertação, não posso deixar de registrar um fato que marcou a minha docência: o fechamento da classe especial. No momento em que fui comunicada, senti a experiência da ausência, do medo de não saber como seriam as futuras experiências. As dúvidas que perpassaram a minha docência poderiam ter sido similares aos sentimentos narrados pelas professoras quanto às suas experiências com alunos autistas, por estar sendo interpelada por algo ainda não experienciado, ao desacomodar-me de um lugar conhecido.

Os sentimentos envolvidos na relação de não pertencer a um determinado lugar, provocaram em mim a exclusão e me fizeram reportar aos alunos autistas, já que eles também poderiam ser afetados pela indiferença da exclusão, não se sentindo pertencentes aquele lugar. Quais foram os motivos do fechamento da classe especial? Por que os alunos não poderiam estar na escola? Um dos motivos talvez seja as políticas de inclusão escolar que atribuem, às salas de recursos, o atendimento pedagógico aos alunos autistas, como a todos os alunos com deficiência, desde que estejam matriculados no ensino regular. No entanto, não eram as especificidades dos alunos da classe especial, pois não frequentavam o ensino regular. Quem sabe esse lugar pudesse ter sido caracterizado como um gueto para a administração pública e, assim, não haveria razões e benefícios para que fosse mantida tal modalidade de ensino.

Os questionamentos e hipóteses elencadas irão me acompanhar no novo percurso da minha docência, até porque talvez não haja respostas para tais perguntas, tendo em vista os diferentes argumentos e história para contar sobre o fechamento da classe especial.

Antes do ponto final na dissertação, apresento alguns argumentos para pensar a formação continuada, quem sabe para futuras pesquisas. No momento em que me propus a entender e problematizar as narrativas de um grupo de professoras, escutando as suas histórias de vida pessoal e profissional, bem como as experiências docentes, me senti afetada pelos sentimentos e recordações que a mim foram contadas, pois de uma maneira diferente já havia sentido aqueles afetos e inquietudes. Desse modo, as narrativas docentes poderiam compor um livro que fala de um ser professora, de um desenho que é particular a cada docência e a leitura desse livro poderia ser compartilhada na escola. Como? E quando? Em uma reunião pedagógica em que fosse planejado um determinado tempo para a escuta dos professores, para

narrarem as situações que estão experienciando no cotidiano escolar, provocando momentos de rodas de conversa.

A intenção não seria de aprender com a experiência do outro, como diz Larrosa (2015), e tampouco ter prontuários de como proceder com um aluno autista, mas, no momento em que cada professora tem a possibilidade de narrar o que sente, dialogando com o colega de profissão, considerar que há um processo de simbiose em que ambos reaprendem, contribuindo com o outro. Não com o objetivo de obter respostas, mas para problematizar os diferentes modos de olhar e sentir cada experiência.

Entendo assim, a significativa relevância dessa pesquisa para a educação tendo em vista que problematizar as experiências docentes é produzir sentidos para a docência com alunos autistas. E, como professora e pesquisadora, pretendo compartilhar essa pesquisa com a escola, lugar em que os sujeitos da pesquisa lecionam e lugar em que atuava como professora da classe especial. Penso que para a efetivação dessa proposta seja necessário haver uma reunião pedagógica, ou uma roda de conversa com os professores. A dissertação também poderá ser oportunizada em artigos, servindo de subsídio para outros professores e pesquisadores.

Coloco, neste momento, um ponto final na pesquisa, contudo, a escrita poderá ter continuidade se outras professoras e pesquisadoras quiserem contar narrativas com vistas a inventar outros modos de falar em docência e alunos autistas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia Doralina. *Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização*. 2014. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

ANDRADE Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza, 2012.

_____. Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. 2008. Tese (Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). *DSM-V: manual de diagnóstico de transtornos mentais*. Tradução: Maria Inês Corrêa nascimento et.al.5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CORAZZA, S. M.; SILVA, T. T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005.

FABRIS, E. T. H.; SILVA, R. R. D. Análise de uma matriz pedagógica escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. *Currículo sem Fronteiras*, V.15, p.492-507, 2015.

_____. Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades. In: 31ª Reunião anual da Anped, *Anais*. Caxambu. 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 9º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Michel. *Vigiar e Punir*. 29ºed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HACKING, Ian. *Ontologia histórica*. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. (Orgs.). *Educação Matemática e Sociedade*. São Paulo: Livraria da física, 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOCKMANN, Kamila. Inclusão e biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

LOPES, Mara Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *O Regresso dos professores*. [S.l.:s.n], 2011. Disponível em: [HTTP://scribd.com/doc/68387246/O regresso - dos professores](http://scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores). Acesso em: 13 jan. 2017.

MAROCCO, Vanessa. *Herdeiros da humanidade: o fenômeno sujeitos com autismo*. 2017. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017.

NEVES, Anderson Jonas das; ANTONELL, Carolina de Santi; SILVA, Marina Giroto carvalho da; CAPELLI Vera Lúcia Messias Fialho. *Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira*. Belo Horizonte. V30n02.p.43-70. Abril- Junho 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Proposta Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Schroeder, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Regimento Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Schroeder, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença: In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença*. Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto. São Paulo: Edusp, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

THOMA, Adriana da Silva. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema: In:_____. (Org.). *A invenção da surdez*. Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul:Edunisc,2004.

VEIGA NETO, Alfredo. Incluir para Excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WANDERER, Fernanda. *Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio grande do Sul*. 2007. Tese (Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Carta de apresentação



Programa de Pós-Graduação
EDUCAÇÃO
 Mestrado e Doutorado

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

Santa Cruz- RS, 11 de junho de 2017

PREZADA SENHORA,

Eu, VANEZA SILVA DA ROSA, venho através desta, solicitar a permissão para a realização de entrevistas com 4 (quatro) professoras da vossa escola que atuam com alunos autistas. As entrevistas visam contribuir para a realização do estudo intitulado: **NARRATIVAS DE PROFESSORAS NAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM ALUNOS AUTISTAS**, que tem por objetivo entender as experiências de um grupo de professoras acerca da docência com alunos autistas. Estas entrevistas fazem parte do trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Educação, realizado na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, sob orientação do professor Dr. Cláudio José de Oliveira.

Na produção de dados desta pesquisa serão utilizados os seguintes instrumentos: Entrevistas, diário de campo e estudo de documentos. Todo material de pesquisa será arquivado por cinco anos. Serão utilizados dados gerais da pesquisa de modo a não identificar o participante, assegurando o caráter sigiloso. Em caso de desistência da participação na pesquisa, o desligamento poderá ser solicitado à pesquisadora em qualquer etapa do processo, sem nenhum prejuízo ao entrevistado/a.

Como pesquisadora, reitero meu compromisso ético com os sujeitos da pesquisa e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos: e-mail vanezasilvadarosa@bol.com.br, telefone (51) 991349151.

Atenciosamente,

Vaneza Silva da Rosa

Cláudio José de Oliveira – Docente.
 Orientador e Professor Programa de Mestrado
 e Doutorado da UNISC.

APÊNDICE B- Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: **NARRATIVAS DE PROFESSORAS NAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM ALUNOS AUTISTAS.**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido.

Ademais, declaro que, autorizo a utilização da transcrição das entrevistas pelo pesquisador, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

Esta pesquisa está sendo realizada como parte do trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul. Tem por objetivo entender as experiências de um grupo de professoras acerca da docência com alunos autistas. O trabalho está sendo orientado pelo professor Dr. Cláudio José de Oliveira.

Na produção de dados da pesquisa serão utilizados diário de campo, análise de documentos e entrevistas. Elas serão gravadas e o produto das transcrições serão arquivados, por cinco anos. Serão utilizados dados gerais da pesquisa de modo a não identificar o participante, nem a instituição de ensino, assegurando o caráter sigiloso da pesquisa. Como pesquisadora, reitero meu compromisso ético com os sujeitos da pesquisa e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos: e-mail vanezasilvadarosa@bol.com.br, telefone (51) 991349151.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Data: _/_/_

Assinatura do Voluntário: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

ANEXOS

ANEXO A - Entrevista da professora (L)

Pesquisadora: O que a professora teria para contar como experiência com os alunos autistas nessa escola?

Professora: *Assim, ah, o primeiro ano que eu tive aluno autista foi o ano passado, até então já tive aluno com dislexia, eu já tive aluno com deficiência mental, algumas dificuldades de aprendizagem, mas aluno autista foi quando eu voltei aqui para a escola. Ah! E foi uma experiência que logo no início assim, me chocou bastante. Porque o aluno do ano passado ele me rejeitava muito. Logo no início, ele na verdade aceitava o monitor dele e aceitava um e outro colega que chegasse perto dele. Então, foi assim, uma coisa muito difícil, eu levei, mais ou menos uns dois, ou três meses para conseguir conquistar a confiança dele. A gente tinha que negociar com ele no início da aula, pra ele acomodar, né, e pra depois conseguir realizar algum trabalho com ele. Que tivesse ligado com o trabalho dos demais colegas, foi bastante complicado, assim, sabe. Até que a gente teve uma conversa com a família, a gente solicitou que a família encaminhasse um trabalho com ele pra uma fonoaudióloga, a fono assim, veio na escola, mantinha contato comigo e assim, foi muito bom, porque eu e a fono conseguíamos manter um link com a família e fazer um trabalho melhor. Mas, mesmo assim, esse aluno do ano passado ele é um aluno assim, não aceitava muito o toque, o chegar perto, né, era só com o monitor.*

Então, assim, esse ano tá sendo uma experiência totalmente diferente (muda a expressão facial-sorrisos). Ah! Porque já tive aluno autista vai ser a mesma coisa. Totalmente diferente, porque a menina desse ano, ela é uma menina carinhosa, ela quer ser tocada, ela quer ser abraçada, ela quer abraçar, ela quer fazer carinho, ela quer carinho. Ela é muito diferente dele. E ela tem uma aprendizagem totalmente diferente da dele. Ele o ano passado, ele gostava muito da área da ciência, tudo pra ele tinha que ser, ah! Em alguma forma de experiência, tudo na forma de experimento. E ela não. Gosta de fazer atividades de matemática, ela gosta de fazer atividade de português, ela gosta das atividades. Agora, ela assim, tá descobrindo fazer palavras cruzadas, ela vem e me pede palavras cruzadas para fazer. Tá sendo uma coisa diferente o trabalho com ela. E eu assim, sinceramente tô achando mais gratificante esse trabalho com ela, por ela me deixar chegar perto dela, sabe.

Para mim isso tá sendo seguir, assim e sempre muito. A gente sempre tem que estar procurando, correndo atrás, né. E é bastante difícil, a gente já é uma professora mais antiga (risadas), mas vamos em frente. A gente tá aí, nessa profissão, pra isso mesmo.

Pesquisadora: O fato de você ter dito um aluno autista no passado, considerou que nesse ano seria tudo igual com a aluna autista?

Professora: *Porque a gente né, quando ouve falar do autista. O autista tá no mundo dele, o autista não quer contato, o autista é isso, o autista é aquilo, e é totalmente diferente. Porque a aluna deixa a gente chegar perto dela, ela quer chegar na gente, sabe é muito diferente o trabalho, eu não sei se é por causa do trabalho realizado anteriormente com ela, na inclusão dela na escola, ou se isso vem de casa, não sei dizer. Mas vejo a família dela mais unida, mais amorosa, do que a do aluno do ano passado.*

Pesquisadora: Hoje o que você diria em relação a uma pessoa com autismo?

Professora: *Assim, eu vou dizer a diferença dos dois é muito gritante. Então, assim, eu me vejo, o que é o autista, o que é uma criança autista, eu não sei dizer, porque essas duas experiências que eu tive foram tão diferentes, que eu vejo, tudo bem, ela gosta de ficar sentada, mais no canto, mais daqui a pouco ela vem e se mistura com os colegas, ela passa a mão nos colegas, ela quer fazer carinho sabe. E, ah, então, eu não posso dizer ela tá só no mundinho dela, ela quer se inserir no grupo. E o menino do ano passado não. Ele ficava no mundinho dele, ele escondia, ele se escondia atrás da cortina, ele não queria que olhassem pra ele, responder alguma coisa ele não queria participar. Ela já participa, ela já quer falar, hoje nós trabalhamos singular e plural, e ela trabalhou igual dos outros. A gente colocou palavras para passar do singular para o plural e ela colocou todas as palavras para o plural. Ela copiou do quadro, sabe é, então assim, eu vou te dizer sinceramente, eu tô bem perdida, porque tudo o que eu já ouvi falar de autismo, sabe, tá, na minha cabeça, tá diferente, totalmente diferente. De outros colegas, que trabalham em outras escolas e têm alunos autistas. Ah! Porque a minha, o meu aluno autista só quer trabalhar com imagens, não! A minha aluna autista não quer só trabalhar com imagens, ela quer escrever, fazer cálculos, ela quer fazer outras atividades. O outro aluno autista não queria imagens, queria fazer experiências, se desse uma imagem, ele não queria saber daquilo. Ele queria fazer experiências, desenhar as experiências dele.*

Professora: *Eu acho que assim, hoje em dia se alguém me pergunta como é trabalhar, eu tenho relatado a minha experiência, sabe, ah, é diferente. Têm colegas que tem, mas eu não consigo trabalhar assim, procura fazer desse jeito, daquele, aliás, as pessoas também me dizem. Eu tenho na minha outra escola, a orientadora, ela tem também, ela faz trabalhos com*

autista, não sei se tu conheces. Ela também me dá dicas como fazer mesmo que ela não conheça a aluna, conhecia o aluno do ano passado. Então, assim, a gente tá sempre pedindo ajuda, conversando, e isso aqui na escola, a gente tem que agradecer. Porque é uma experiência, tu chegas, meu Deus! Eu vô, mas a ajuda que a gente recebe de vocês, ajuda do AEE, ajuda que a gente recebe da supervisão, é tão grande que o desafio se torna uma coisa prazerosa e chega ao fim do ano e tu bah, passou e a gente conseguiu né, vamos pra outra experiência e vamos ver outras coisas novas.

ANEXO B – Entrevista da professora (J)

Pesquisadora: O que você teria para contar como experiência com alunos autistas nessa escola?

Professora: *Bom, ah, é meu primeiro ano (2017) né, trabalhando com aluno autista, ah, é uma experiência super nova, ah, que de início quando eu fui informada gerou certa angústia, né, no sentido de como eu vou agir, o que eu vou fazer, se eu tô realmente preparada ou não para atuar com o aluno que exige uma prática diferenciada. Né, bastante diferenciada. Então, assim, foi bem angustiante, bem essa palavra né no início. Ah, com o passar dos dias né, na minha experiência com o aluno, ah, foi um sentimento que foi aos poucos amenizando, desconstruindo, não que eu fui sabendo como lidar, mas assim, eu me abri para a questão, bom é um aluno novo, tem as suas peculiaridades, vai exigir um trabalho diferente e eu vou ter que aprender com ele. Mesmo que já tivesse tido uma experiência com outro aluno autista, ou por mais que eu ache que estudasse a respeito e tudo, teria que aprender com ele, conhecer ele, pra a partir daí poder atuar. Ah, como é que eu vou te dizer assim, tem sido a cada dia uma experiência, um desafio novo, é porque têm coisas que dão certo, têm coisas que não dão, e quando não dá certo, esse sentimento de frustração é bastante presente.*

Né, porque tu tentas, propõe uma atividade, e muitas vezes aquilo se inicia e não conclui, então, eu fico avaliando, ah, ah... será que tá valendo né o que eu tô propondo, será que eu tô propondo algo bom, ou não, tá sendo válida a experiência que eu tô trazendo para ele ou não, então ah, é algo assim, todo dia parece que reinicia, começa do zero e vamos de novo. Ah, mas ao mesmo tempo, tem trazido bastante conhecimento, tô aprendendo bastante, tô conhecendo ele, tô vendo coisas que poxa, têm dias assim, um dia não dá, um, outro dia propõem algo parecido e dá certo, coisas pequenas né, propor, ah, oferecer um lanche e ele não quer e outro dia ele aceita, pegue, e tu sugeres, vamos sentar ali e ele vai, então, assim, algumas pequenas trocas a gente tá conseguindo né. Mas, não são em todos os momentos, ah, eu tô tentando me apegar nessa parte positiva né, vamos lá é assim mesmo, e, e....resolvendo o que eu posso tá auxiliando ele, e tá favorecendo pra ele também no crescimento, desenvolvimento dele.

Pesquisadora: Quando tu te referes eu não estava preparada, em que sentido é essa preparação para ti como professora?

Professora: *Eu acho que é justamente a prática né, na faculdade a gente viu a respeito, na pós a gente também estudou bastante a respeito, mas quando eu soube, que tipo, tu vais ser profe de um aluno autista, pra mim aquilo parecia a mesma coisa que nada, né, porque na prática, não que traga conhecimento sobre a área, mas é que tu estares ali, diante de um aluno autista, e pensar atividades, ou experiências para propor para ele, que possa auxiliar, é diferente de ter conhecimento do que é o autismo, o que que isso propicia, então foi assim, uma preparação que eu achei que tivesse, mas penso que não foi tão útil, na prática, no atuar do dia a dia. Então, a experiência, a falta de preparação, que eu acho que não tive, enfim, foi no sentido de não ter tido essa experiência em atuar.*

Pesquisadora: Como a professora nomearia ou descreveria uma pessoa com autismo?

Professora: *bom, pelo o que eu vejo do meu aluno, eu vou falar assim, da experiência com ele. Mas eu nomearia assim, uma pessoa que tem as suas singularidades no sentido de, apesar de todos serem diferentes, mas é uma diferença que ressalta a questão do se relacionar com os demais, né, que tem a necessidade perante o grupo que ressalta essa característica né, então, que nem. O foco dele na sala de aula, o foco não é tanto a aprendizagem em si, o conteúdo né, mas assim, questões de habilidade, que podem ser desenvolvidas ali, então eu vejo o autismo como uma questão assim, que tá cada vez mais presente em nossa realidade, mas ao mesmo tempo, aos poucos, tá sendo desconstruída essa imagem de isolamento e tudo, mas pensando em que sentido você pode resolver essas questões no grupo. Até mesmo a inclusão na escola, a ideia que eu tinha bem diferente do real, e o teórico é mais diferente no sentido em que a gente tenta, espera, fazer uma inclusão de uma forma em que na nossa ideia todos saem ganhando, mas na prática assim a impressão que se tem que todos saem perdendo nesse processo, né. Porque, por fim, aquela criança que tá ali incluída, que necessita de outros recursos que proporcionem outras experiências, muitas vezes fica a desejar o atendimento, os demais eu acho, não tenho certeza, perdem também no sentido das experiências que acabam se propondo ali, algumas bastante ricas, também, né, enriquece de um lado, mas empobrece no sentido de conteúdo e outras atividades e por questões assim, o próprio relacionamento, porque são grupos que têm necessidades diferentes e veem o mundo de forma diferente, então muitas vezes geram situações, que os demais alunos não compreendem o porquê né, porque não tem aquele entendimento, poxa, uma criança que tem uma dificuldade de se relacionar né, que tem uma percepção diferente do mundo, então eles não compreendem e dá aquela frustração, dá*

aqueles frustrações complicadas que tu tentas conversar só que tu sabes, bom, são crianças, ainda não tem aquele entendimento para compreender o que tá acontecendo e assim eu diria que o autismo é algo que tá presente, muito presente, e que, não sei, não estamos preparados, mas que estamos procurando alternativas pra...

Pesquisadora: O que você considera como importante na tua docência com os alunos autistas?

Professora: *Eu acho muito importante o observar, o escutar, o tentar fazer diferente né, de ter aquela paciência para propor coisas diferentes e de principalmente buscar fora né, alternativas, cursos, coisas que possam me abrir um pouco mais a mente para esse campo, para compreender um pouquinho mais, até com sugestões, do que poderia ser proporcionado pra ele e até mesmo coisas que deram certo num lugar pra tu entenderes também, poxa em que sentido, eu posso estar auxiliando mais, o que eu preciso trabalhar mais né, pra auxiliar mais ele na dificuldade que ele tem, então eu acho que capacitação sempre.*

Pesquisadora: Consegue ter uma aproximação com o aluno autista? Você e o grupo?

Professora: *Em alguns momentos, né, são momentos breves que nem, em sala de aula, eu até acho que me aproximo muito pouco, não por não querer, mas por ser uma turma do 1º ano, tem uma exigência muito grande, necessidade muito grande, todos precisam de auxílio o tempo todo, né, então, ah, porque aquilo suga tanto que em outras palavras me falta tempo para chegar até ele né, aí têm momentos que eu procuro, vô lá conversar e o que tu estás fazendo né, pra tentares, aí que legal, o que tu fazes, né, tal, então geralmente não é muito receptivo nessa parte, mas não que isso me impeça de chegar nele novamente. Mas assim, em outros momentos, que nem no lanche, às vezes vai propor um lanche, alguma coisa, ele chega e dá aquele olhar que ele tem, aquele jeitinho que tu não dizes que é um aluno autista, mas um aluno sapeca, né, então a gente tem aquela troca no olhar, têm muitas algumas, não que ele troque palavras, mas assim, gestos que ele demonstra. Olha entendi o que tu disseste né, às vezes é de acordo, né, mas geralmente não é muito receptivo. Mas são esses poucos momentos que valem bastante, né.*

Pesquisadora: Hoje você o entende como um aluno “sapeca” ou um aluno autista?

Professora entrevistada: *Nessa parte eu achei que eu ia ficar sinceramente bem mais apegada, o aluno autista é assim, assim, age assim, mas assim, no primeiro momento a gente teve o contato, nossa, mas não é nada aquilo que eu pensava né, eu inicialmente olhei, nossa, ele tá mais pra um aluno arteiro, aluno sapeca, que outra coisa, então eu não sei se foi esse primeiro momento que talvez quebrou, essa questão daquele quadradinho como é aluno autista, essa experiência abriu um novo olhar, mas assim, eu vejo ele como um aluno, que*

tem as dificuldades dele, coisas, penso eu que talvez a gente não vai conseguir auxiliar e é bem provável que não, mas que têm outras coisas que a gente pode, tá auxiliando e contribuindo, eu acho que um pouquinho eu quebrei aquela imagem daquele quadradinho.

ANEXO C - Entrevista da professora (G)

Pesquisadora: Então, professora (G), porque somente se sentir professora no ensino fundamental, após aprovação em concurso público?

Professora: Assim, Vaneza, na experiência em educação infantil por mais que tu passes em um concurso, que seja nomeada professora, depois que tu entras lá dentro a realidade é diferente, né, é muito assistencialismo, assim, tu tens que dar conta de muitas coisas, suprir às vezes até a falta da família, né. Então, tu acabas muitas vezes sendo a mãe, a tia, e não a professora, né. E durante muito tempo tu ficas dentro daquele ambiente né. Geralmente são 30 horas, tu entras e passa aquele turno inteiro, tu tens que dar conta de alimentação, rotina, né. Com os bebês menores, como eu tinha, a questão de trocar fraldas e aí sobra pouco tempo pra ti podes em prática alguma coisa pedagógica. Por mais que eu considere também, no momento em que eles estão comendo, que eles, que a gente tá fazendo a troca de fraldas, a gente tá passando alguma coisa, tá ensinando. E, perante a sociedade, perante aos pais, eles também têm essa visão que tu és profe, mas ao mesmo tempo tu és a tia. Tu não tem aquela função assim, a professora da turma, ela tá aqui para ensinar. Não, eles acham que a gente tá lá para cuidar e não ensinar. Eu sempre tentei andar contra isso né. Se me chamavam de tia, ah! Profe. Tentava assim de uma maneira bem educada, mas de colocar pra eles. Mas até na família, tipo quando eu fui chamada no concurso aqui em Santa Cruz, a minha mãe disse: agora sim minha filha tu vais ser professora né, na própria família, eles não encaram aquilo como uma profissão de verdade, né. Mas assim, como eu comentei no texto, é uma profissão linda, mas tem que gostar muito, tu tens que ter muito afeto, tu tens que ser uma pessoa de muito afeto, muita paciência, porque aquelas crianças muitas vezes vão passar mais tempo contigo do que com a família e né, então o tempo que eu passei na educação infantil, tentei fazer o melhor para as crianças. Não sei se eu fui bem clara assim, pra ti.

Pesquisadora: E aqui na escola, o que você sentiu quando chegou para atuar como docente?

Professora: Primeiramente eu senti medo (sorrisos) de enfrentar aquilo, a primeira vez que ia lecionar ciências né, a minha disciplina, primeiro eu me preocupei em vir conhecer a escola, né, e depois em estudar né, já fazia alguns anos que eu havia terminado e tinha

alguns conteúdos que eu tive que ir atrás, mas assim, foi só no início, depois eu consegui assim, ir me soltando com colegas, com alunos, comecei a ter mais segurança, né, ponto chave, ponto chave quando tu começa a ter segurança. Mas realmente aqui eu me senti uma professora, eu não sei se é o sistema da escola, não sei dizer assim, mas realmente aqui eu me sinto.

Pesquisadora: e as turmas?

Professora: *Em que sentido?*

Pesquisadora: Os alunos, como são

Professora: *Ah! Assim, perto de algumas outras escolas, de alguns comentários, assim, que colegas minha faziam, eu acho tudo ótimo. Eu não gosto de ficar reclamando muito. Porque a gente tá numa escola muito boa. Com alunos muito bons, equipe, tudo, mas assim, eles têm um nível de conhecimento melhor, né. Eles têm possibilidades também, né, mais recursos também. Do ano passado pra cá eu tô achando bem bom. Eu tô gostando.*

Pesquisadora: E os desafios com os alunos inclusos, assim como a professora mencionou no texto?

Professora: *Isso foi algo novo pra mim também. Eu sempre estava do outro lado, eu ouvia falar que agora tem inclusão de alunos. E eu agora, eu pude vivenciar isso né. Não vou te mentir, assim pra mim, foi bem difícil né, e agora posso dizer que tá um pouco melhor, mas assim, difícil no que eu digo de lidar com a situação. De entender os problemas assim, em que aquele aluno tem as dificuldades que vai ter pra conseguir fazer um exercício, ou aquele conteúdo que eu tô passando. Como que eu vô conseguir de alguma forma atingir eles, né. Eu sei que têm níveis diferentes, né, de dificuldade, de deficiências, tem uns que são mais fáceis né. Por exemplo, tem um aluno no 9º ano que ele compreende bem, né. Ele consegue pegar o conteúdo. Já tem o outro, no 7º, que é difícil e o que eu tô fazendo, tô procurando me inteirar. Ah! Dessas deficiências, não sei se assim eu posso chamar, procurando ler, procurando estudar, procurando fazer algum curso, porque eu penso assim, também não adianta a gente tá reclamando muito, porque a realidade tá aí e a gente vai ter que se preparar pra enfrentar.*

E eu, assim, a maior dificuldade que eu acho que eu tenho é separar o emocional do profissional. Porque eu sempre penso assim, que se aquele aluno ali, se eu fosse mãe dele. Se ele fosse meu aluno né. Que nem eu coloquei ali. Como eu gostaria que meu filho fosse tratado né, ou então até mesmo em situações de me colocar no lugar, né. Poxa, se fosse eu, então às vezes, quando eu vejo um aluno mais agitado, alguma coisa, até fico às vezes meio emotiva aquela situação ali. Eu acho que eu preciso trabalhar o meu emocional também para enfrentar.

Pesquisadora: E essas situações se relacionam aos alunos com autismo?

Professora: *Que nem eu te falei antes, é a minha primeira experiência, né. E eu tenho, acho que são 3 alunos com autismo e 1 cadeirante. E ainda eu só tenho essa parte do autismo, né, como experiência em sala. E eles têm nível bem diferente né? Mas eu acho curioso, sabe assim, não consigo entender né. Mas, assim, as características eu vou pegando de um e do outro, sabe. Noto que eles não gostam de barulho, quanto mais tem agitação na sala, mais eles ficam agitados, então o que eu tento fazer é uma conversa com a turma. Sempre, né, de a gente controlar mais pra ficar todo mundo mais calmo pra deixar o colega calmo também, nesse sentido.*

Pesquisadora: Quais são os sentimentos que a professora tem em relação aos alunos com autismo?

Professora: *Eu vou ser sincera em dizer, na maioria das vezes eu tenho sentimento de pena daquela situação, eu procuro olhar pra eles com o olhar de afeto, sabe, que eles são como qualquer outro aluno né, outra pessoa, mas ainda assim tenho um olhar assim, não sei, se é pena a palavra certa, não sei se tu consegues me entender.*

Pesquisadora: Tu trabalhas com eles as duas disciplinas?

Professora: *Um é ensino religioso e o outro é ciências (química), o 9º no é química agora. E tem mais um aluno que esse trimestre ele não teve comigo, mas o ano passado sim. Também era ciências.*

Pesquisadora: Há uma relação de aproximação dos alunos com autismo contigo e com os colegas?

Professora: *A gente tem pouco tempo com eles assim, eles são um tanto quanto pouco excluídos da turma, não dá pra negar sabe, alguns por serem agitados, a turma tem medo, receio, assim, sabe que vai fazer alguma coisa pra eles. O outro, de repente a aprendizagem porque não é suficiente, talvez não vá contribuir tanto no trabalho com o grupo, tô falando isso no trabalho com o grupo. Alguma coisa, assim eu noto, certa exclusão. Assim, comigo, eu recebo assim, eu noto que eu tenho uma troca, eu sinto isso. Eu acho pouco ainda, mas já acho assim que a gente consegue ter uma ligação.*

Pesquisadora: Como a professora descreveria uma pessoa com autismo?

Professora: *Difícil né? Mas pra mim, do pouco conhecimento que eu tenho das coisas que eu converso, procuro ler, ah! É uma pessoa diferente, né? Dos outros, intelectual e fisicamente também. Eu noto como uma pessoa que não socializa muito com os outros, parece que vive num mundos ó seu e algumas características assim, que eu procurei ler, não olha no teu olho, que tem como dizer alguns movimentos repetitivos, algo assim, Vaneza.*

Pesquisadora: E na tua experiência isso se concretiza? Tu leste e observas nos alunos?

Professora: *Eu consigo perceber mais fraco em alguns, alguns menos e até às vezes também algo novo que não sabia, o que me chama atenção bastante é de ser do sexo masculino, isso é uma coisa que me chama atenção.*

Pesquisadora: Para você, enquanto professora dos anos finais, é mais difícil ser docente de alunos com autismo?

Professora: *Em minha opinião nos anos finais é mais difícil por causa dos conteúdos, é mais difícil do que fosse nos anos iniciais e até mesmo na educação infantil, eu considero.*

ANEXO D - Entrevista da professora B

Pesquisadora: Em suas turmas você teve alunos com autismo?

Professora: *Para mim essa questão é bastante complicada nos nossos alunos especiais, porque o sistema é de uma forma e o que vem na realidade é outra. Né, o primeiro ponto. Eu sempre quis ser prof. não vejo um início porque acho que nasci prof. Minhas brincadeiras eram de escolinha, ir pra escola sempre foi o melhor momento da minha vida, estar na escola sempre foi muito bom. Tanto que sai do ensino médio e fui fazer faculdade, então geografia, queria ser prof. Ponto. E comecei a trabalhar, fiz primeiro a minha faculdade e depois eu comecei então a trabalhar, o que foi muito positivo. Que os meus pais puderam deixar isso para mim de estudar, primeiro estudar, a gente plantava fumo, enfim, mas eu tinha tempo, né, pra estudar. E não tinha aquela coisa regrada que hoje eu vejo muitos alunos de faculdade trabalhando o dia todo, pra de noite estudar. E, aí depois, em 2008 que eu comecei a trabalhar e dar aula, e essa foi a minha profissão, eu não trabalhei em nenhuma outra coisa, que eu possa dizer, eu comecei dando aula, ponto. E eu comecei em uma escola do interior com alunos ditos normais, né, que a gente chama e toda a minha faculdade em nenhum momento foi falado em alunos especiais, com algum tipo de deficiência. Então eu não tenho nenhuma base pra trabalhar com eles, a partir do momento que eu descobri que eu teria que ter esses alunos, isso foi no ano de 2011. Lá no interior a gente não tinha nenhum caso. Quando eu vim pra cidade, que eu trabalhei no estado, então eu tive os meus primeiros alunos especiais. Com Síndrome de Down e outras deficiências, então, e depois no município isso foi, continuou, foi e é muito difícil pra eu lidar com esses alunos. Porque eu quero ensinar e eu não sei de que forma, e eu não tenho estudo, não tenho suporte pra saber como fazer que eles aprendam alguma coisa.*

De autismo eu tive, então, desde o ano passado, alguns alunos na minha outra escola, eu tive uma menina e aqui tenho um menino com graus completamente diferente né, bem diferente. E é sempre complicado entender o lado deles, porque ao mesmo tempo em que eu o tenho, né, se tratando dessa escola, eu tenho mais dezenove que também querem aprender, sabe isso é muito complicado para mim, porque cada um na sua especificidade de grau de dificuldade, não tendo nenhuma deficiência, mais ele que precisa de um acompanhamento bem de perto e ao mesmo tempo eu não tenho base nenhuma pra poder ajuda-lo. Isso assusta bastante e decepciona muito, muito.

Pesquisadora: Tu entendes que é uma questão não somente de estar ali o aluno?

Professora: *Não, Não.*

Pesquisadora: Que há uma série de questões que envolvem a aprendizagem?

Professora: *Dele e dos demais, porque nós temos aqui o aluno, é completamente fora de qualquer coisa que eu tenha já visto, né, pela agressividade, pela falta de educação, isso me choca, e é com qualquer pessoa, seja eu prof. seja o papel da diretora, sejam colegas, isso me choca muito, me afeta muito, as minhas aulas, o enrolar das aulas.*

Pesquisadora: Mais essa questão emocional...

Professora: *É emocional de lidar com isso, de lidar com esse diferente. É complicado. Diferente do que eu tenho na outra escola, a outra menina que quer fazer alguma coisa, mesmo que ela não consiga, mas ela tenta né. Ela tenta associar, ela tenta responder, ela tenta escrever não é alfabetizada ainda, mas as letrinhas ao menos ela sabe, então se tu disseres o A, ela vai colocar o A, colocar o L, com que letra começa a palavra geografia, ela vai tentando, J, G, é o G, como que é o G, daí ela vai colocando e daí também tem um monitor que auxilia.*

Pesquisadora: Ela também tem autismo?

Professora: *Ela também tem autismo, mas assim, o querer dela é diferente do que eu tenho aqui. Então assim, é desgastante pra nós profs. termos na sala de aula, porque a gente não consegue atingir e aí é frustrante né. Porque tu tens que trabalhar com esse aluno e aí tu tens os demais alunos que querem atenção e precisam compreender o conteúdo, e aí tu tá ali num fogo cruzado, tu não consegues atender o aluno com autismo e se tu quiseres dar mais atenção para ele, tu acabas deixando os outros. Tu acabas precisando fazer uma escolha. E isso é muito frustrante. E eu não tive essa preparação, nenhuma para trabalhar com eles.*

Pesquisadora: Tu achas que essas questões que envolvem o aluno dessa escola como da outra, são experiências diferentes, associadas ao quadro clínico ou relacionadas à pessoa?

Professora: *Totalmente da deficiência isso com certeza. Porque eu tenho a ciência de que ele não vai conseguir, mas eu gostaria que ele conseguisse. Ou quisesse sabe, queria poder alguma coisinha ficar, mas sei que diante do quadro dele, ele não vai conseguir.*

Pesquisadora: Tu consegues ter alguma aproximação com o aluno daqui?

Professora: *Sim, sim, mas não faz nenhuma atividade, esse que nós temos aqui, não faz nenhuma atividade proposta, eu pesquiso em casa, trago coisas, pra ele, desse conteúdo que a gente tá vendo agora, urbanização, sobre a cidade, o que tem na cidade, o que ele percebe, como é que é, daí eu já trago a zona rural junto, que é onde ele mora também, o que tem lá, mas não quer. E daí eu tenho todos os demais, isso que me dá o enfrentamento, por mais que eu quisesse estar ali com ele, talvez conversando um pouco, trazendo um pouco do mundo, mas também têm todos os demais que também precisam de mim. E daí não dá pra começar*

uma coisa com ele e não concluir. Não tem como, tem que ter uma sequência. E os monitores infelizmente não tão preparados para isso, seja qual for, e eu os entendo, é bastante complexo essa realidade também. Caem aqui de paraquedas, não têm essa preparação também.

Sinto muita falta de uma sala de recursos, realmente aqui na escola, porque não tem atendimento pra eles no turno oposto ou mesmo dentro do mesmo turno, uma professora que pudesse auxilia-los, com quem realmente eu pudesse contar. Diferente do que eu tenho nas minhas outras duas escolas que tem uma professora de sala de recursos que me auxilia muito, tanto em trazer atividades, quanto às vezes entrar em sala de aula, fazer intervenções. Então, elas ajudam bastante, aqui eu não tenho esse auxílio. Essa ajuda eu não tenho aqui, e é muito importante, dá um sentido para o aluno, elas trazem o sentido da escola, pro aluno, e não vejo isso aqui. Fazer sentido, a prof., tal é referência pra eles. Que eles podem contar, chorar. E isso nós não temos aqui, sinto bastante falta dessa estrutura.

Daí colocam os alunos dentro da sala de aula, mas não nos dão estrutura pra se manter. O governo não dá estrutura pra manter. Não tem uma sala de recursos, não temos cursos apropriados pra isso também. Mas uma oportunidade assim, de fazer de estudar, não há, a secretaria de educação de parar bem, vamos ver o que vocês vão trabalhar com o fulano de tal, como vocês vão trabalhar com a pessoa que é assim, como trabalhar.

E a gente não tem esse entendimento, não sou só eu, são todos os profs. que se formaram pra dar aulas para alunos ditos normais não fizeram educação especial, não fomos formados em educação especial, isso é bem difícil pra gente.

Pesquisadora: Todas essas questões que tu citaste envolvem a tua docência?

Professora: *Porque tu não consegues atingir o aluno, eu não tenho preparação pra saber lidar com ele, saber as questões dele, da doença dele. Então, do que fazem que seja assim, as características dele específicas, como lidar com isso, eu não tenho preparação, a gente, professor e aqui a gente tá falando do autismo, mas qualquer outra deficiência física, surdos, cegos, enfim, todos, todas, a gente não tem a preparação pra isso.*

Pesquisadora: Como é a relação da turma com o aluno?

Professora: *Ah! Não, eles são muito especiais, eu sempre digo porque essa turma bem suave. Mas assim, tanto com o aluno autista, quanto os demais alunos com autismo ou qualquer tipo de deficiência aceitam muito bem. Nisso não há nenhum tipo de preconceito, acredito nem dos profs. A gente tenta fazer o que pode e os colegas também não tem preconceito, ah! ele é assim, ele faz isso, tentam aceita-lo, mas não interagem com ele. Aqui, especificamente, não chamam pra brincar, não chamam pra jogar bola, ele tá isolado. Mas,*

assim, nenhum momento falam mal ou criticam, aí porque ele tá aqui, não aceitam, mas ao mesmo tempo eles não querem se aproximar. Não querem se aproximar, não vejo essa aproximação no pátio, na sala de aula, não tem essa aproximação. Mas também não maltratam, enfim ou debocham, ou qualquer coisa parecida, nenhum momento.

Pesquisadora: Quais são os anos que você atua aqui na escola?

Professora: 6º, 7º e 8º.

Pesquisadora: E o aluno está?

Professora: 7º

Pesquisadora: Você acha que nos anos finais é mais difícil trabalhar com aluno autista, ou isso não difere?

Professora: Nos anos iniciais eu não sei como seria, mas eu acho essa inclusão muito difícil, independente da série, do ano, ensino médio. Porque ele não acompanha, ele está ali por estar e isso me dói muito. Específico desse aluno com autismo, ele está li, porque está ali, talvez ele coloque o dia no caderno, ele está na escola por estar na escola, talvez isso seja positivo, então estar na escola, pra não estar em casa, né, sozinho, isolado, então ele tá aqui, talvez o objetivo não seja aprender porque não vai. Mas o estar aqui, socializando, conhecendo as pessoas, os lugares, lidando com pessoas. Isso, talvez, seja o aprendizado que o aluno precisa, não aprender geografia, história, matemática, que não vai alcançar, mas o estar ali pelo social, então. Mas essa inclusão é totalmente mal feita, completamente mal feita.

Pesquisadora: Uma última questão professora: na tua docência, tu como professora de geografia, vais supor, não tendo um aluno autista, se tu não tivesses uma experiência de autismo na tua sala de aula, haveria outras questões que te incomodariam em relação aos alunos, ou tu vêes mais específica essas questões da inclusão?

Professora: Pra mim a questão da inclusão tá muito forte, porque eu tenho turmas que não há nenhum incluído, claro têm alunos com muita dificuldade e outros com menos dificuldade, mas dá pra trabalhar dentro de um igual, avaliando separadamente, claro. Mas, quando eu tenho um aluno especial dentro da minha sala com inclusão eu preciso ter um olhar pra ele e um olhar para os outros, dificulta muito, dificulta o trabalho com toda certeza. Se eu tenho uma sala de aula com 20 ou 30, como eu tenho na outra escola, 30 alunos, a gente vai tocando, dando conteúdo, vai passando, explicando, eles vão perguntando, flui. Não preciso em nenhum momento parar pra atender aquele ali, que não tem nem monitor, ou deixar ali completamente perdido, isso me incomoda, deixar ali, não tá fazendo nada, tá ali olhando, isso me incomoda não dá. Porque eu olho é meu aluno, ele tá

ali por mim também, então eu preciso trazer alguma coisa pra ele, mas daí eu volto, espera aí, sim ele também tem as deficiências dele, fico pensando, mas o primeiro impacto eu preciso ter alguma coisa pra ele, ele também tem que fazer alguma coisa, alguma atividade. Aí, frustra quando não faz, não quer, não consegue. Aí fazer a aula com a presença do aluno e sem a presença do aluno é completamente diferente.

ANEXO E- CARTA DA PROFESSORA (L)

"Deixa comodinho"

Tenho 25 anos de experiência em sala de aula. Destes, já trabalhei com turmas de pré-escola, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e 3º e 4º série da antiga seriação.

Sempre trabalhei 40 horas semanais. Com alguns períodos tive turma nos dois turnos e em outros, como atualmente, tenho um turno em setor (direção) e outro com docência.

Tenho que confessar que, cada um destes 25 anos, foi um período de novas experiências, de aprendizagens, de "desacomodação", pois a cada ano que passa, recebemos alunos com novas aprendizagens, aos quais nós é que temos que nos adaptar, nós é que temos que aprender a ensiná-los, pois eles estão com alguns conhecimentos muito mais avançados que os nossos.

* Além disso, temos as "inclusões", que são um turbilhão de emoções, de novas experiências, de aprendizagens, experimentos, erros e acertos. É com estes alunos que nós temos um compromisso de primeiro conquistá-los, conquistar a sua confiança, para depois conseguir realizar um trabalho de ensino/aprendizagem. É, não é fácil, com uma turma de 17 alunos, 2 alunos incluídos, com níveis de aprendizagem totalmente diferentes.

Mas felizmente, aqui na escola, há muito apoio, por parte da equipe de coordenação pedagógica, de colegas, há muitas trocas de experiências.

ANEXO F - CARTA DA PROFESSORA (G)

Persistência

CONTE-ME PROFESSORA DO TEU TRABALHO, DAS TUAS EXPERIÊNCIAS, DA RELAÇÃO COM OS ALUNOS E COLEGAS DE PROFISSÃO NESSE COTIDIANO ESCOLAR.

Meu nome é G, tenho 35 anos, sou formada em Licenciatura em Biologia, tenho pós-graduação em Educação Ambiental e Sustentabilidade, estou terminando de uma Pós em Educação Infantil e iniciarei outra em Gestão escolar. Vale também ressaltar que fiz Magistério, onde na minha opinião foi a base de tudo na minha profissão, o curso que mais aprendi, tanto com práticas ou com teorias.

Meu sonho sempre foi ser professora, por isso corri muito atrás, venho de uma família humilde, estudei em escola pública, morando no interior, dependia de transporte, onde tinha que caminhar 2 km todo dia até a parada do ônibus. Mas a vontade de estudar era grande e eu nunca desanei, consegui terminar o ensino médio (Magistério), aí veio mais um obstáculo a faculdade, não tinha condições financeiras, então primeiro fui procurar emprego para trabalhar, neste meu tempo engravidou, então minha vida começou a ter outras prioridades, mas meu sonho ficou guardadinho.

Com muito incentivo de meu esposo, fiz o vestibular, e fui para a faculdade onde cursei Licenciatura em Biologia, depois de muita dificuldade me formei. Daí veio mais obstáculos pela frente, mas o meu foco era passar em um concurso para professora.

Até que consegui na Educação Infantil. Uma experiência incrível, onde fui muito feliz, pois me identifiquei com as crianças. Neste nível é imprescindível ter muita paciência e abito com os pequenos.

cada avanço, conquista das crianças é muito gratificante, o retorno que elas te dão é imediato. Mas claro existe o outro lado onde na Ed. Infantil muitas vezes somos vistas como "tias" e não professoras, onde a escola é assistencialista e assim as professoras não são tão valorizadas, alguns gostam disso e acabam se acomodando. Em parte fiquei um tanto quanto frustrada. E também o cansaço físico é um pouco desgastante, a rotina de alimentação, troca de fraldas te requer bastante esforço e a gente fica muito exposta as várias doenças (como vírus, etc.).

No momento que surgiu o concurso de professora de ciências e fui lecionar com turmas do ensino fundamental nos anos finais, pude me comparar com outra realidade, tanto de alunos, escola (sistema) e até colegas. Não sei se é certo dizer, mas agora realmente me sinto "professora".

Estou realizada profissionalmente, muito feliz, apesar das dificuldades que a "classe" enfrenta, penso que não importa tanto o valor (dinheiro) que se ganha, mas de estar feliz na sua profissão e eu estou.

Olho para atrás e valorizo cada esforço dos meus pais, que tanto queriam me dar um futuro digno, cada obstáculo que enfrentei para chegar até aqui e assim proporcionar um futuro para meus filhos dando de exemplo minha caminhada até aqui.

Ainda encontro alguns desafios nessa jornada no cotidiano escolar, com alunos incluídos, ou indisciplinados, mas tendo me qualificado para enfrentar essas situações, gosto de conversar com as colegas, onde peço opinião, ajuda

orientação sobre que atitudes tomar em determinadas situações.

Mas sempre tento me colocar no lugar daquele aluno, ou naquela situação, pensando se fosse comigo, ou se fosse meu filho como gostaria que fosse tratado ou resolvido aquele "problema" ou "situação".

Penso que não estamos aqui para julgar ninguém e sim tentar ajudar fazer a diferença na vida das pessoas.

Quero ser lembrada como alguém que contribuiu de alguma forma na vida dos alunos. Quero plantar sementinhas de bem, por cada criança, aluno, colega que passar (conviver) acredito em um futuro melhor, uma educação com mais qualidade, uma sociedade mais engajada em melhorar o país, o mundo, ...

Hoje também leciono com 1.º ano dos anos iniciais e Ensino Religioso anos finais, onde gosto bastante, são experiências muito significativas.

Tenho esperança que todas as dificuldades na educação vão ser superadas, enquanto isso vou fazendo a minha parte.

ANEXO G - CARTA DA PROFESSORA (L)

A singularidade do "ser professor".

CONTE-ME PROFESSORA DO TEU TRABALHO, DAS TUAS EXPERIÊNCIAS, DA RELAÇÃO COM OS ALUNOS E COLEGAS DE PROFISSÃO NESSE COTIDIANO ESCOLAR.

O trabalho como professora, pra mim, é algo muito gratificante e surpreendente. São dias em que me sinto desafiada a dar conta de situações novas, buscando novos conhecimentos e outras formas de resolver situações nem tão novas assim (mas que exigem outros meios de resolvê-los por não serem suficientes as maneiras usadas até então). Surpreendente por trazer novidades diárias, resultados inesperados, enfim, por nem sempre dar certo o que foi planejado ou por surgirem imprevistos que exigem a flexibilização da prática ou da proposta.

Independente do meu tempo de experiência, penso que angústias, ansiedades e receios me acompanham no meu cotidiano, pois ainda que situações semelhantes às já vivenciadas surjam em algum momento, as atitudes a serem tomadas não são as mesmas. Pois eu já não sou a mesma, os envolvidos são outros, o tempo e local são outros. Estamos em constante construção, reconstrução. Tudo é novo! Mas sim, os anos de experiência, ainda que poucos, têm contribuído para uma certa calma e segurança na hora de resolver problema, ver a situação de outra forma, por outro ângulo. Buscar parcerias para resolvê-lo e ter a tranquilidade que nem tudo é responsabilidade completa nossa. Não dá pra abraçar tudo, se responsabilizar por tudo.

Os colegas de profissão, que de início faziam-me sentir certo desconforto por minha falta de experiência, hoje me fazem sentir-me mais confiante e aberta às trocas, novas aprendizagens. Vejo que não há um jeito certo e único de ensinar, mas que cada um trilha seu caminho a partir de suas experiências e sua construção como indivíduos, o que torna a prática como professor singular.

ANEXO H - CARTA DA PROFESSORA (B)

Uma decisão da infância

Desde pequena eu já sabia a minha profissão: Ser professora. Não tive dúvidas disso em nenhum momento. Lembro-me do primeiro dia de aula e do carinho da minha primeira professora, Ane Lore. No ensino médio apenas precisava decidir qual disciplina eu seria docente e a minha escolha por geografia se deu por eliminatória. A professora titular ajudou muito nessa escolha e entender o mundo que vivo e a relação do ser humano com este me encantou. A faculdade não era opção, era obrigação. Meus pais sempre nos incentivaram a estudar. Sou filha de agricultores com o Ensino Fundamental Séries Iniciais incompleto. Para eles, ver as filhas no estudo era prioridade. Tanto se fez que eu e minhas três irmãs fizemos o ensino superior e dando sequência com cursos de pós-graduação e mestrado.

Minha primeira experiência como professora foi em uma escola municipal do interior no ano de 2008. Era docente em História e Geografia, sendo que não era formada nem em Geografia. Ali já vi que a educação realmente não tinha importância para qualquer governo. Fiquei por dois anos consecutivos e foi uma experiência muito interessante.

Em 2010 fui morar na cidade, e no final do ano consegui um contrato no estado. Continuo no estado nomeada desde 2010. Em 2013 fui nomeada no município. Em sala de aula sempre tive uma ótima relação com os alunos. A sala de aula é o melhor espaço da escola para mim. Realizo-me. Sou feliz. Sempre trago novas atividades aos alunos, converso sobre a realidade, relaciono o conteúdo e a vivência. Percebo que a grande maioria dos alunos sente afeto por mim e tento entender um pouco das inúmeras barreiras que a vida impõe a eles.

A sala dos professores sempre foi um lugar difícil para mim. Sou muito crítica e vejo um desânimo grande em grande parte dos meus colegas. Uma falta de esperança e um mundo de reclamações. Isso me incomoda. Reclamações sem efeito. Com poucos me relaciono realmente. Tenho dificuldade em fazer atividades interdisciplinares. Planejo algumas atividades bem legais, mas na hora de ir conversar com os colegas, algo me trava.

A escola é um ambiente fantástico. De sonhos. De esperança. De felicidade. De transformar a informação em conhecimento. Hoje continuo a dizer que sou muito feliz no ambiente da escola, mas especialmente na sala de aula.