Capítulo 2. O uso da autoscopia e do Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores reflexivos

Thatyana Machado Silva
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, T. M., and NUNES, L. R. D. P. O uso da autoscopia e do Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores reflexivos. In: NUNES, L. R. D. P., ed. *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 45-88. ISBN: 978-65-87949-10-9. <https://doi.org/10.7476/9786587949109.0004>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Capítulo 2

O uso da autoscopia e do Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores reflexivos

Thatyana Machado Silva
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Introdução

O desfecho do século XX foi transpassado por diversas mobilizações que culminaram no favorecimento da inclusão de pessoas com deficiência no sistema comum de ensino. Para alcançar o objetivo de incluir tais alunos, é necessário realizar medidas que ultrapassem apenas a garantia do direito à matrícula e à presença deles no ambiente escolar; e para garantir um ambiente inclusivo, é necessário envolvê-los no processo educativo, de modo que participem de todas as atividades e tenham condições de aprender. Em vista disso, é imprescindível que haja uma mudança abrangente, envolvendo desde questões políticas mais amplas, como a metodologia utilizada, currículo, processos avaliativos, estrutura física e materiais adequados, formação de professores, valorização dos profissionais de ensino; assim como atitudes de cunho particular, que resultam da maneira como os profissionais vão receber e trabalhar com a diversidade de alunos presentes na sala de aula.

Pensar em uma educação para todos requer a busca de um novo olhar voltado para a pluralidade de alunos presentes no ambiente escolar. No decorrer das últimas décadas, as políticas públicas foram construídas de modo a implantar importantes alterações na forma de funcionamento dos sistemas de ensino, orientando que todos os espaços se transformem em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2008), para que o cotidiano escolar seja repensado para favorecer o acesso, a permanência, a participação e a *aprendizagem* (destaque das autoras) do educando, ao longo de toda a vida (Brasil, 2015).

A palavra aprendizagem aparece em destaque no parágrafo anterior porque, embora a política assegure o pleno desenvolvimento desses sujeitos ao garantir a realização da matrícula na sala de aula do ensino comum, não é raro vermos estudantes com deficiência fazendo papel figurativo dentro do ambiente escolar, ocupando apenas uma vaga, mas sem a efetiva participação nas atividades e, por consequência, encontrando limitações no desenvolvimento e na aprendizagem.

A maior aposta do governo federal, até então, tem sido a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em relação à oferta e ao funcionamento desse atendimento, Nunes e Schirmer (2017) coordenaram uma pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, que contou com a participação de dezoito professores de Salas de Recursos (localizadas em diferentes escolas das onze Coordenadorias Regionais de Educação – CREs – da cidade). A respeito desse estudo, Nunes et al. (2017) apontam que as professoras participantes da pesquisa manifestaram com frequência algumas queixas relacionadas ao excessivo número de atribuições delegadas aos professores que exercem o AEE. De acordo com as autoras, as professoras relataram que, além da sobrecarga de afazeres relacionados ao cargo, há um sentimento de “isolamento e minus valia” recorrente do baixo reconhecimento de seu trabalho por parte dos demais agentes escolares, dos gestores e mesmo das CREs” (Nunes et al., 2017, p. 47).

No que se refere ao AEE, o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), realizou uma ampla pesquisa relacionada à implementação das SRM em todo o país, sendo o tema relacionado à formação dos professores que atuam nesse espaço um dos tópicos abordados.¹ Os estudos do Oneesp apontam que faltam professores especializados para realizar o AEE e que, na maioria das vezes, os professores que trabalham nas SRM não se consideram preparados para atender a toda demanda da educação especial, uma vez que o trabalho nesse espaço exige um amplo conhecimento relacionado a todas as deficiências, bem como de todos os níveis de ensino. É comum que o sentimento de despreparo faça com que muitos professores “assumam um problema que é político, como se fosse uma falha de formação pessoal” (Mendes e Cia, 2014, p. 24).

Mendes et al. (2014) se posicionam de modo a desaprovar a propagação de um modelo de inclusão que tem como alicerce apenas os atendimentos realizados nas SRM. Vale destacar que esse sistema de educação, cujas práticas educacionais inclusivas estão focalizadas no AEE, é um modelo simplista, uma vez que apostar em um único profissional para pensar, problematizar e solucionar as questões relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência não é suficiente. A inclusão precisa ser pensada muito além dos limites das SRM, envolvendo toda a comunidade escolar, de modo que haja o comprometimento de cada profissional em particular e visando à construção de um espaço favorável a todos.

Aprofundar-se nesses estudos leva à reflexão da urgência de promover ações que envolvam todos os atores de espaço escolar, não apenas o professor do AEE.

¹ O Oneesp é um grupo de pesquisa em nível nacional, que teve início em 2011 e seus primeiros estudos foram realizados em 56 municípios, oriundos de 17 estados brasileiros.

Formando professores reflexivos

Ao se dedicar a estudos relacionados à formação continuada de professores, percebe-se uma forte crítica em relação ao modelo de formação oferecido pela maioria das instituições, que não conseguem contemplar a real necessidade dos professores ao oferecerem um conteúdo muitas vezes desvinculado da realidade da sala de aula e do cotidiano escolar, resumindo-se apenas a um acúmulo de informações teóricas. Tal fato converge com o que diz Nóvoa (1995, p. 13):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Pensar em uma formação que fuja do modelo de educação bancária tão criticado por Freire requer que os formadores se aproximem dos sujeitos mais interessados nesse processo: os professores e demais funcionários do espaço escolar. É comum ver que os profissionais de ensino não se envolvem com os variados métodos e técnicas que são apresentados nos espaços de formação. Será isso um reflexo de que tais conteúdos já estão incorporados à docência, não havendo mais necessidade de formação para os professores? Não! Talvez a resposta esteja nos modelos de curso que se distanciam cada vez mais das escolas, não tocando nas questões emergenciais necessárias à prática docente. Cursos de formação continuada, com cunho apenas conteudista, não se preocupam em afetar com profundidade aqueles que estão no centro de todo o processo educativo. Questionamentos iniciais do tipo: quem são os profissionais de ensino? O que fazem? Como fazem? Por que fazem? O que pensam? Como relacionam-se com os conflitos oriundos do cotidiano escolar? Deveriam ser preocupações primordiais

ao pensar em um processo de formação que tenha a intenção de ressignificar as práticas pedagógicas para a construção de um espaço mais inclusivo.

Nóvoa (2009), ao pensar em como as práticas de formação de professores têm se efetivado, afirmou que os processos de formação “fazem sentido se eles forem construídos dentro da profissão”, ou seja, é preciso olhar para dentro do *campus* escolar, pois, enquanto as formações acontecerem apenas como imposições externas, as mudanças nesse cenário serão mínimas. Continuando os estudos relacionados à formação de professores, o autor assegura que “precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão” (Nóvoa, 2017, p. 16).

A ideia de ser um professor reflexivo não é assunto novo. O filósofo norte-americano John Dewey (1959) abordou os conceitos de reflexão e experiência, tecendo uma crítica severa ao modelo de ensino pautado unicamente na transmissão de informações. Seus estudos apontam a necessidade de repensar as práticas educacionais para, então, redefinir a posição criada entre um professor que ensina e o aluno que aprende. Para o autor, pensamento reflexivo significa “um cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (Dewey, 1959, p. 18). Ao propagar a necessidade de práticas reflexivas, o autor defende que somente a partir da reflexão é possível “firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio” (p. 18), para isso é preciso iniciar a reflexão por meio da observação e prosseguir com o levantamento de hipóteses, com a criação de dúvidas e com a conclusão de provas.

Donald Schön, que dedicou parte de seus estudos a compreender a obra de Dewey, também nos apresenta a importância de realizar um processo reflexivo na docência. Para ele, todo educador deve perseguir o ideal de tornar-se um ser reflexivo. Esse processo de reflexão-na-ação, segundo o autor, “tem uma função crítica,

questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (Schön, 2000, p. 33). Ele afirma que refletimos sobre nossas ações ao exercer o ato de avaliar de forma retrospectiva aquilo que fizemos, de modo a

descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação. Para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de ‘parar e pensar’. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em caso como este, que refletimos-na-ação (Schön, 2000, p. 32).

Ao analisar esse fragmento de texto e compará-lo com a ágil dinâmica que ocorre no ambiente escolar, é difícil imaginar a possibilidade de “fazer uma pausa no meio da ação” para refletir sobre seus atos. Silva (2016) aponta que, conforme o professor está envolto em sua pedagogia, é difícil que ele tenha, por si só, a percepção das mudanças necessárias. Ao buscar uma metodologia que favoreça o processo reflexivo dos profissionais de ensino em relação às práticas pedagógicas por eles executadas, nos deparamos com a autoscopia como ferramenta que oportuniza a reflexão crítica dos profissionais acerca da observação que eles próprios farão de si, sem se configurar como algo impositivo e vindo de fora. Com base em todo o conteúdo que foi abordado no capítulo anterior, podemos dizer que a autoscopia é uma técnica que favorece a prática das ideias propagadas por Dewey e Schön, visto que os encontros para assistir ao material coletado acontecem posteriormente a uma ação e “destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do ator (ou

atores) por meio de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas” (Sadalla e Larocca, 2004, p. 421). Nesse sentido, Souza et al. (2019) afirmam que, ao usar a técnica da autoscopia no processo de formação de professores, o docente tem a possibilidade de se observar de modo honesto, permitindo, assim, a identificação do motivo de suas ações.

Refletir sobre as ações pedagógicas realizadas em sala de aula pode ser um caminho para que a inclusão de alunos com deficiência não seja apenas uma idealização, mas caminhe também para se tornar realidade. Desse modo, ao se depararem com a variedade de alunos existentes, os docentes levarão em consideração as características individuais de cada aluno, bem como suas potencialidades, dificuldades e tempos diferentes para aprendizagem. Lidar com toda essa abrangência não é tarefa fácil e muitos profissionais encontram dificuldade para trabalhar com a diversidade que tem se apresentado nas salas de aula. Vários são os argumentos e as justificativas, passando desde a falta de formação profissional, insuficiência de recursos, sobrecarga de trabalho, falhas no sistema e até mesmo a insegurança por não saber o que fazer.

Como ajudar esses profissionais a pensar em estratégias de ensino que contemplem as especificidades de cada aluno? A verdade é que não existe uma receita de bolo que possa ser aplicada com todos e em todas as realidades. As especificidades de cada aluno, sendo ele uma pessoa com deficiência ou não, requerem que as escolas incorporem novas práticas e pensem em diferentes tipos de estratégias.

O Desenho Universal para a Aprendizagem fomentando a reflexão docente

Ao pesquisar por práticas de ensino que contemplassem a diversidade de alunos existentes no espaço escolar e ao buscar por ferramentas que pudessem auxiliar os professores na construção de atividades pensadas para atender a essa diversidade, tem sido cada

vez mais comum se deparar com o termo Desenho Universal para a Aprendizagem, sendo ele uma adequação do ideal de inclusão que foi pensado por profissionais da área de arquitetura ao idealizarem um projeto de produtos e ambientes que pudessem ser usados por todos os indivíduos e que recebeu o nome de Desenho Universal. Toda essa discussão a respeito da acessibilidade, que até então era pensada levando em consideração apenas questões relacionadas às barreiras físicas, aos poucos se ampliou para outros espaços.

Em 1984, uma equipe formada por cinco médicos, a saber: Anne Meyer, David Rose, Grace Meo, Skip Stahl e Linda Mensin, fundou o *Center for Applied Special Technology* (CAST) – Centro de Tecnologia Especial Aplicada –, em Massachusetts, nos Estados Unidos, cujo objetivo era “explorar formas de usar novas tecnologias para proporcionar melhores experiências educacionais aos alunos com deficiências” (CAST, 2019).² Tais médicos eram membros de uma equipe multidisciplinar de avaliação diagnóstica de crianças com dificuldade de aprendizagem. O trabalho realizado por eles permitia que observassem as barreiras enfrentadas pelos estudantes e pensassem em estratégias que os ajudassem a superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar (Meyer et al., 2014). Com o passar do tempo, essa primeira abordagem de trabalho foi repensada, e a equipe médica ficou convencida de que “o futuro estava não em ajudar os alunos a superar as barreiras que foram encontradas, mas em ajudar as escolas e educadores a reduzir e eliminar tais barreiras” (Meyer et al., 2014, p. 2).³

Ao realizarem visitas técnicas para acompanhar os pacientes e orientar a equipe escolar, os médicos concluíram que as dificuldades encontradas pelos pacientes não estavam relacionadas a eles como sujeitos, muito pelo contrário, os principais entraves para a

² As informações foram retiradas diretamente do site do CAST, cuja última atualização foi em julho de 2019.

³ As informações foram retiradas diretamente do site do CAST, cuja última atualização foi em julho de 2019.

aprendizagem estavam no currículo das instituições. Como currículo, a equipe entendia não apenas a determinação de conteúdos referentes a cada etapa escolar, mas também como a “aprendizagem dos objetivos, dos meios de avaliação, os métodos docentes e os materiais” (Meyer et al., 2014, p. 2).

Influenciados por toda a discussão e início de conscientização mundial acerca da importância de garantir a acessibilidade para todos, além de motivados pelos resultados referentes às visitas das escolas, no início dos anos 1990, a equipe de médicos criou o termo *Universal Design for Learning* (UDL), que no Brasil tem sido traduzido como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e é dessa forma que faremos menção no presente capítulo. A principal proposta do DUA consiste na elaboração de estratégias que promovam a inclusão de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, soluções educacionais e produtos, visando à eliminação das barreiras que impedem a aprendizagem (Meyer et al., 2014, p. 3).

Pensar em um modelo escolar construído com base nos aspectos apontados pelo DUA é, de acordo com a metáfora apresentada pelos autores, andar a todo momento com um GPS (*Global Positioning System* – Sistema de Posicionamento Global) (Meyer et al., 2014, p. 48). Qual é a função desse aplicativo tão usado atualmente? Ele nos encaminha para as rotas desejadas, mas não hesita em mudar a sua orientação quando nos perdemos no meio do caminho. É como se houvesse uma constante insistência em nos fazer chegar ao local planejado, mesmo que para isso seja necessário que o aplicativo se reorganize quando os usuários mudam a direção repentinamente.

Sendo assim, se as ferramentas sugeridas no DUA estiverem em consonância com a prática dos docentes, elas podem contribuir para a execução de atividades mais adequadas aos alunos com deficiência matriculados nas salas de ensino comum, que muitas vezes são deixados de lado por não se adequarem ao sistema. Pensar nos princípios do DUA na hora de elaborar as atividades é ter em mente

que não é o aluno que precisa se adequar ao meio, pelo contrário, é o professor, o sistema de ensino, a comunidade local e toda a cultura envolta no ambiente escolar que precisam se preocupar em como planejar atividades que consigam afetar a grande gama de alunos presentes na sala de aula.

O DUA foi estruturado com base em três princípios fundamentais, de modo que possam orientar o professor na hora de iniciar o seu planejamento. Vejamos quais são esses princípios:

1. fornecer múltiplos meios de Engajamento para o aluno, de modo que ele se envolva com o processo educativo e encontre o porquê de aprender – Rede afetiva da aprendizagem;
2. fornecer múltiplos meios de Representação do Conteúdo, de modo que o professor busque diversificadas formas de apresentar os conceitos para a grande variabilidade de alunos existentes, fazendo com que cada um compreenda o que deve aprender durante o processo educativo – Rede do conhecimento da aprendizagem;
3. fornecer múltiplos meios de Ação e Expressão ao aluno, permitindo que cada estudante demonstre de diferentes maneiras aquilo que entendeu em relação aos enunciados feitos pelo professor e consiga se colocar de maneira autônoma no ambiente, participando de todo processo educativo – Rede estratégica da aprendizagem.

Resumidamente, as três redes de conhecimento propostas pelo DUA se organizam da seguinte maneira:

Quadro 1 – Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Desenho Universal para a Aprendizagem		
Redes afetivas	Redes de reconhecimento	Redes estratégicas
(Por que aprender?)	(O que aprender?)	(Como aprender?)
Como os alunos ficam engajados e permanecem motivados. Como eles são desafiados. Como ficam animados e se interessam.	Como recolhemos fatos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. Identificar letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.	Planejando e executando ações. Como organizamos e expressamos nossas ideias. Escrever uma redação ou resolver um problema de matemática são tarefas estratégicas.
<i>Orientação:</i> Estimule o interesse e a motivação da aprendizagem.	<i>Orientação:</i> Apresente a informação e o conteúdo de maneiras diferentes.	<i>Orientação:</i> Diferencie as formas pelas quais os alunos expressam o que sabem.

Fonte: <http://udltheorypractice.cast.org/login> - p. 51 (tradução das autoras).

As três redes apresentadas acima se desdobram em três diretrizes cada uma, totalizando em nove diretrizes contidas no DUA, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem

Desenho Universal para a Aprendizagem		
Redes afetivas	Redes de reconhecimento	Redes estratégicas
Forneça múltiplas formas de engajamento.	Forneça vários modos de representação do conteúdo.	Ofereça múltiplas formas de ação e de expressão.
Fornecer opções para a autorregulação.	Fornecer opções para a compreensão.	Fornecer opções para a função executiva.
Fornecer opções para sustentar o esforço e a persistência.	Fornecer opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos.	Fornecer opções para expressão e identificação.
Fornecer opções para recrutar o interesse.	Fornecer opções para a percepção.	Fornecer opções para a ação física.

Fonte: <http://udltheorypractice.cast.org/login> - p. 59 (tradução das autoras).

Os pesquisadores que criaram o DUA apontam que as três redes são interligadas e precisam caminhar juntas ao planejar uma atividade que vise à aprendizagem dos alunos. Ou seja, para que o aluno aprenda, ele precisa estar engajado com o professor, precisa estar interessado no assunto e ter motivação para aprender. Ao se perguntar “*por que* o aluno vai aprender determinado assunto?”, a resposta imediata para um professor que tem o DUA como estratégia de ensino deve ser: ele vai aprender porque gosta desse assunto, porque vê sentido nele, porque ele poderá aplicar na sua vida diária e porque aprender essa habilidade o deixa animado e motivado a ir além. Esses são princípios pautados nas Redes afetivas e nas suas múltiplas formas de engajamento.

Ao planejar, o professor também deve ter em mente o questionamento sobre *o que* o aluno vai aprender? O que o professor precisa fazer na hora de apresentar as propostas na sala de aula para que o aluno aprenda? Em um sistema tradicional de ensino, observa-se que a maior parte das aulas dadas pelos professores acontece com uma figura que fala e outras tantas que escutam; e que o quadro é o único recurso utilizado para apresentar algum conteúdo. Perguntar o que o aluno vai aprender precisa ser uma

reflexão seguida de outra pergunta: de que modo eu vou ensinar? Nesse sentido, o professor deve pensar quais recursos ele utilizará para lançar as propostas na sala de aula. O que o aluno vai aprender tem ligação direta com o modo como o professor vai criar estratégias para minimizar as dificuldades por ele enfrentadas. Esses são princípios pautados nas Redes de reconhecimento e nas suas múltiplas formas de representar o conteúdo.

Por último, o professor precisa refletir sobre a forma como os alunos demonstrarão o que alcançaram durante as atividades realizadas no dia. *Como* os alunos vão demonstrar o que aprenderam? Como darão um retorno sobre as conquistas realizadas e as dúvidas que ainda permanecem? Isso dependerá dos tipos de ferramentas que o professor vai disponibilizar para cada um deles. Esperar que as respostas sejam dadas apenas com uma prova ao final do mês certamente não é uma boa opção. É preciso fornecer múltiplos meios de ação e expressão, conforme orienta a terceira rede do DUA: Redes estratégicas.

Se nos voltarmos agora para os conceitos apresentados no DUA e para os questionamentos que ele suscita nos professores na hora da elaboração de um planejamento de aula que se adeque à variabilidade de alunos existentes na sala, podemos atrelá-los aos conceitos apresentados por Dewey (1959) e por Schön (2000) acerca da importância de fomentar a reflexão-na-ação docente. Visto isso, apresentaremos adiante os resultados prévios de uma pesquisa de doutorado que se encontra em andamento e que utilizou a autoscopia como ferramenta que possibilite esse processo autoavaliativo e reflexivo dos professores.

Desenho da pesquisa e participantes

Mediante os conceitos apresentados anteriormente, observa-se a pesquisa a ser descrita no presente capítulo, que tem como objetivo *analisar os efeitos do processo de autoscopia e do planejamento de atividades baseadas nas diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem na prática pedagógica de profissionais da educação*.

Os objetivos específicos são os seguintes: 1) verificar os efeitos da autoscopia no desempenho pedagógico dos profissionais da educação por meio da reflexão de suas práticas; e 2) verificar os efeitos das estratégias de ensino contidas nas diretrizes do DUA no comportamento e na aprendizagem de alunos com o Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa dá continuidade a um estudo que teve início em 2013, sob a orientação de Nunes e Schirmer, sendo assim, logo no início já possuíamos a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujo registro se encontra com o número 336.622, do Coep, de 11/7/2013.

Antes de iniciarmos o estudo, as profissionais envolvidas na pesquisa, a diretora da escola e os responsáveis dos alunos assinaram o Termo de Livre Consentimento.

Para realizar a pesquisa (ocorrida em uma escola pública municipal que disponibiliza a oferta da Educação Infantil, localizada na Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro), a primeira autora – que atuou como agente de intervenção durante as etapas do estudo – selecionou profissionais de ensino que trabalhavam em diferentes funções: professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), professora regente da sala comum e professora auxiliar (que oferece apoio pedagógico aos alunos com deficiência matriculados

na turma e que, na prefeitura onde o estudo foi realizado, tem o cargo identificado como auxiliar educacional).⁴

Visando a preservar a identidade dos sujeitos, as docentes serão identificadas com nomes fictícios. Carla (C) é a professora regente da sala de ensino comum; possui curso de pós-graduação em coordenação pedagógica e supervisão, graduação em pedagogia e ensino médio em formação de professores; é professora concursada na prefeitura em que o estudo foi realizado e tem experiência de nove anos de atuação no magistério. A auxiliar educacional será identificada como Erika (E); ela está cursando a faculdade de pedagogia e realizou a formação de professores no ensino médio; é servidora contratada no cargo exercido e possui experiência de dois anos em tal função.

Além das profissionais, dois alunos fizeram parte do estudo. Eles estudavam na mesma turma de educação infantil e frequentavam o Pré I em uma escola de ensino comum; recebiam o apoio da mesma auxiliar educacional e eram atendidos na SRM pela mesma professora. Durante o período de coleta de dados, os alunos estavam com quatro anos e apresentavam laudo que aponta investigação de Transtorno do Espectro Autista (TEA) – CID 10F84. Também com nomes fictícios, os alunos serão identificados como Vagner (V) e Edson (E).

As profissionais de ensino descreveram o aluno Vagner com o comportamento agitado e dificuldade de concentração. O aluno não é oralizado e costuma emitir muitos balbucios durante a aula, enquanto caminha de um lado para o outro, realizando movimentos estereotipados com as mãos. Não apresenta interesse nas atividades realizadas pelas profissionais e prefere manter-se isolado em vez de estar perto dos colegas de turma. Passa boa parte do tempo com o olhar vago, comportando-se de forma passiva e sem se atentar para

⁴ Neste capítulo apresentaremos apenas os dados referentes à professora regente e à auxiliar educacional.

o que está acontecendo no ambiente. Está na escola pelo segundo ano, sendo o primeiro ano matriculado na escola atual. A família relatou para as profissionais que o aluno apresentou constantes problemas de adaptação no ano anterior, não conseguindo permanecer por muito tempo no ambiente escolar. Ao matricular-se na escola no presente ano, a família apresentou de imediato o laudo com o parecer médico indicando o TEA.

O aluno Edson, segundo análise das profissionais participantes da pesquisa, emite poucas palavras; falando-as de forma isolada de modo a não completar frases e apresentando uma dicção de difícil compreensão. Na maioria das vezes, o aluno age por si só, sem se dirigir às profissionais ou aos colegas. Por exemplo, ao desejar ir ao banheiro, Edson costuma levantar e ir sozinho, sem perguntar se é permitido ou não. Tem curiosidade de buscar informações de objetos que estão no ambiente, mexendo em diferentes materiais a todo o tempo. Gosta de estar perto dos amigos da turma, porém não costuma realizar trocas com eles, apresentando dificuldade na interação com seus pares. Este é o primeiro ano do aluno na escola, e a família relatou para as profissionais que só realizou a matrícula por temer denúncias no conselho tutelar. Ao chegar à escola, o aluno não possuía nenhum diagnóstico médico, tendo sido a professora regente, junto à professora da sala de recursos, a apontar a necessidade de buscar uma avaliação médica.

Procedimentos específicos da autoscopia no estudo

Para realizar a autoscopia, dois procedimentos foram efetuados durante o estudo: a organização prévia das cenas que seriam assistidas e os encontros específicos para que as profissionais assistissem às cenas elencadas. A seguir, explicaremos como essas duas etapas foram realizadas.

Organização prévia:

A autoscopia desempenhada neste estudo ocorreu conforme a pesquisa realizada por Silva (2016). Sendo assim, foram adotados os mesmos critérios da pesquisa efetivada pela autora, de modo que antes dos encontros assistíssemos aos vídeos gravados pelas professoras; alguns procedimentos prévios foram cumpridos.

Essa etapa inicial, que ocorreu antes da efetivação das sessões de autoscopia, deu-se em dois momentos: primeiramente, as professoras foram solicitadas a filmar suas práticas pedagógicas, realizando o registro de trinta minutos de filmagem ininterrupta, a fim de obter o registro contínuo da prática docente. Foi solicitado à professora regente e à auxiliar educacional para que realizassem a gravação somente nos dias em que os dois alunos tivessem comparecido à aula.

Ao término do registro dos atendimentos, elas enviaram o material gravado para que a pesquisadora pudesse assisti-lo previamente e, assim, selecionasse algumas cenas com pontos importantes para serem discutidos durante a autoscopia.⁵ O material gravado pelas professoras foi editado pela pesquisadora de acordo com as cenas escolhidas.⁶ Sendo assim, a pesquisadora recebeu os vídeos enviados pelas professoras e separou algumas cenas para serem analisadas durante as sessões de autoscopia. A edição dos vídeos foi realizada de acordo com o quadro a seguir:

⁵ Como pesquisadora, referimo-nos à primeira autora deste capítulo.

⁶ As cenas foram escolhidas pela pesquisadora conforme observação de momentos conflituosos e de difícil solução para as profissionais, como, por exemplo, os comportamentos agitados apresentados pelos alunos, a falta de interesse deles pelas atividades, a falta de comunicação entre os alunos e as professoras, a não realização das atividades propostas etc.

Quadro 3 – Protocolo de edição das cenas

Data da gravação	Duração total do vídeo	Quantidade de cenas selecionadas para a autoscopia	Duração total das cenas selecionadas
Data em que foi realizada a gravação na SRM	Duração total da gravação realizada pelas professoras na SRM	Número de cenas recortadas pela pesquisadora	Duração dos minutos que compõem todas as cenas selecionadas

Fonte: Silva (2016).

Realização da autoscopia

Os encontros para a autoscopia foram realizados logo após a edição das cenas. Esses encontros foram igualmente filmados como forma de registrar as falas emitidas pelas professoras ao se observarem nas cenas. Os diálogos surgidos a partir da percepção das professoras e das pontuações realizadas pela pesquisadora foram transcritos a fim de serem analisados posteriormente. Durante os encontros, a pesquisadora agiu de modo a suscitar a reflexão da prática pedagógica das profissionais participantes. Optou-se por realizar as sessões de autoscopia, em particular, com cada uma das participantes para evitar que a presença das colegas de trabalho as impedisse de expressar o que sentiram ao se observarem atuando em suas funções pedagógicas.

A cada encontro, as profissionais foram convidadas a assistir as cenas previamente selecionadas pela pesquisadora, de modo que, ao final de cada cena, havia a abertura para que cada uma falasse um pouco sobre a percepção que estavam tendo de si e do contexto que envolveu os alunos no momento registrado. Por se tratar de um processo autoavaliativo, foi acordado que as profissionais seriam sempre as primeiras a falar sobre a percepção que tiveram ao olhar as cenas. Somente após o depoimento delas, a pesquisadora faria as intervenções, construindo diálogos que gerassem a troca de experiências e a reflexão da ação realizada pelas profissionais.

Linha de Base

A Linha de Base foi considerada a primeira fase deste estudo. Durante essa etapa, as professoras realizaram quatro gravações consecutivas dos atendimentos realizados aos alunos. Esses primeiros registros foram feitos sem que as professoras recebessem qualquer tipo de orientação ou auxílio da pesquisadora em relação aos alunos atendidos, ou seja, “sob as contingências naturais” (Nunes e Walter, 2014, p. 34).

O material gravado durante essa etapa foi coletado na sala de aula comum e na SRM (porém, como foi dito anteriormente, neste capítulo abordaremos apenas os dados coletados na sala de aula pela professora regente e pela auxiliar educacional), de acordo com as especificidades requisitadas pela pesquisadora: os dois alunos deveriam estar presentes na gravação, sem que nenhum dos dois tenha faltado no dia, sendo a filmagem realizada de forma ininterrupta, contendo o registro de 30 minutos de gravação contínua. Para realizar a filmagem, as profissionais utilizaram uma máquina fotográfica e um tripé, que foi posicionado na sala de modo a captar um ângulo que registrasse a ação de toda a turma.

A filmagem registrada na sala de aula comum foi utilizada para a autoscopia da professora regente e da auxiliar. Com o mesmo material coletado na sala, a pesquisadora selecionou as cenas para realizar a autoscopia de modo individual nas profissionais.

Intervenção

Após terem iniciado o procedimento de autoscopia, as profissionais estabeleceram um processo de troca com a pesquisadora, dando início à intervenção da pesquisa que foi dividida em três momentos: autoscopia de treinamento, curso de formação teórica no Desenho Universal para a Aprendizagem e autoscopia orientada. Todas as etapas do processo de intervenção serão descritas a seguir.

Autoscopia de treinamento

O termo autoscopia de treinamento foi utilizado por Silva (2016). Essa fase tem como objetivo fazer com que as professoras se ambientem com a proposta de observar suas práticas por meio do material gravado, sendo estimuladas a treinar o olhar para que observem a relação existente entre o fazer pedagógico e o comportamento/aprendizagem/interesse dos alunos. Nesse período analisado, a pesquisadora se colocou numa posição de ouvir as professoras e entender o modo como elas conduziam as atividades e elaboravam o planejamento das tarefas propostas.

Dessa maneira, não foram realizadas orientações da pesquisadora durante a autoscopia de treinamento. As profissionais foram estimuladas a falar abertamente sobre suas práticas, colocando-se de modo reflexivo a partir das cenas assistidas. A escuta atenta da pesquisadora serviu como base para o planejamento do curso teórico, uma vez que o conteúdo abordado durante a formação foi proposto com o objetivo de minimizar as dificuldades que foram apontadas durante a autoscopia de treinamento. Após o quarto encontro, iniciamos a próxima fase da intervenção, que será descrita a seguir.

Curso de formação teórica no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Os encontros para a formação teórica ocorreram de forma conjunta, com a presença das três profissionais participantes. A intenção de reuni-las nessa etapa da pesquisa foi de realizar a troca de saberes entre elas, de modo que as estratégias traçadas durante o percurso pudessem ser colocadas em prática em conjunto no espaço da sala de aula comum e da SRM, evitando, assim, ações isoladas e esporádicas com os alunos.

Com base nos dados coletados durante a autoscopia de treinamento, a pesquisadora realizou, então, um estudo detalhado das

Redes de Conhecimento do DUA e de suas respectivas diretrizes. Foram realizados cinco encontros e, em cada um deles, a pesquisadora apresentou assuntos relacionados à temática contida no DUA, com o objetivo de apresentar às profissionais algumas ferramentas que as ajudassem a refletir sobre o planejamento pensado para a turma e com os alunos com deficiência incluídos em tais propostas. A partir de tais reflexões, as profissionais foram convidadas a colocar em prática as Redes de Conhecimento e as diretrizes contidas no DUA. Ao término do curso de formação teórica, as profissionais receberam orientações para iniciar a próxima fase da pesquisa, que será descrita a seguir.

Autoscopia orientada

Nessa fase da pesquisa, novamente as profissionais foram convidadas a gravar suas práticas de ensino e a assistir aos vídeos junto à pesquisadora. O termo autoscopia orientada também foi utilizado durante o estudo efetivado por Silva (2016) e assim foi denominado porque, passada a fase de treinamento, agora as profissionais receberiam orientações de modo mais direcionado por parte da pesquisadora. Orientações essas que, durante o presente estudo, foram pautadas nas estratégias contidas no DUA. Os encontros dessa fase também foram filmados e posteriormente transcritos para que a fala das professoras, ao se observarem nos vídeos, pudesse ser analisada.

Ao contrário da Linha de Base, em que os vídeos foram gravados em dias consecutivos, nesse momento da pesquisa, os registros foram feitos ao final de cada sessão de autoscopia. Com o término do curso de formação teórica, as profissionais gravaram novos vídeos de suas práticas e entregaram para a pesquisadora realizar todo o processo de análise do material e, assim, dar início ao processo de autoscopia orientada.

Delineamento da pesquisa

A fim de mensurar as implicações que as sessões de autoscopia e as estratégias educacionais contidas no DUA causaram na prática pedagógica das profissionais e no desempenho dos alunos, realizamos, neste estudo, um delineamento quase experimental intrassujeitos do tipo Linha de Base e intervenção. O emprego dessa metodologia baseou-se nos estudos de Nunes e Walter (2014), os quais afirmam que o referido procedimento “realiza uma avaliação individual e rigorosa dos efeitos das intervenções ou tratamentos, para cada participante, ou seja, a análise dos efeitos da(s) Variável(eis) Independente(s) em cada caso individual”.

Variáveis

A realização da autoscopia e do curso de formação teórica no Desenho Universal para a Aprendizagem constituíram-se como as Variáveis Independentes (VI) do estudo. Isso significa que veremos os efeitos da autoscopia (VI) na prática pedagógica das professoras (VD), assim como os efeitos das estratégias baseadas no DUA (VI) no comportamento e na aprendizagem dos alunos (VD).

Com base nos estudos de Meyer et al. (2014) e de Novak (2016), a pesquisadora propôs a análise de algumas categorias de respostas como Variáveis Dependentes (VD), as quais foram organizadas de acordo com as três redes de conhecimento do DUA.

O estudo realizado ocorreu de modo a investigar como as Variáveis Independentes modificam as Variáveis Dependentes. Cada VD foi dividida em subcategorias, e, no presente capítulo, abordaremos a análise dos resultados obtidos a partir das subcategorias descritas a seguir:

Prática pedagógica dos profissionais:

- Promove a colaboração entre os alunos – o profissional permite que os alunos trabalhem em conjunto, oferecendo atividades em que seja necessário um esforço coletivo (com toda a turma, em pequenos grupos ou em pares) para realizar o que foi proposto. Não se trata apenas de realizarem uma tarefa ao mesmo tempo ou no mesmo local, mas de efetuarem juntos algo que foi proposto.
- Utiliza a Comunicação Alternativa para organizar e apresentar as propostas – o profissional utiliza a CAA para fornecer instruções explícitas, permitindo que o aluno possa entender a proposta realizada e se organizar durante a tarefa por meio de um processo sequencial de rotina. A CAA é usada para auxiliar o aluno visualmente durante as tarefas que serão realizadas no dia, de modo que ele consiga perceber quais atividades devem ser cumpridas, bem como a sequência em que elas ocorrerão.
- Utiliza gestos afetivos para estimular a regulação comportamental do aluno – o profissional utiliza gestos afetivos, como abraçar, colocar e manter no colo, segurar pela mão, na tentativa de auxiliar na regulação do aluno e evitando que ele apresente comportamentos desafiadores. Não são atividades de cunho pedagógico, mas apenas a interação com o aluno por meio de gestos afetivos.
- Minimiza ameaças e distrações do ambiente – o profissional evita que o aluno permaneça ocioso e sem propostas para serem efetivadas, oferecendo alguma atividade direcionada para ele.

As variáveis que identificam se as profissionais “utilizam de gestos afetivos para estimular a regulação comportamental do aluno”, bem como “minimizam as ameaças e distrações do ambiente”, foram

medidas de acordo com a *duração* dos eventos ocorridos durante as videografações. Desse modo, foi possível analisar a extensão desses comportamentos, observando se houve o aumento ou a diminuição deles no decorrer do estudo.

Para verificar esses dados, observamos a totalidade de cada vídeo enviado pelas profissionais (30 minutos cada um) e cronometramos a duração dos comportamentos. Após isso, efetuamos o cálculo abaixo para mensurar a percentagem da duração dos comportamentos na sessão:

$$\frac{\text{duração dos comportamentos observados}}{\text{duração total da sessão}} \times 100$$

As VDs, que promovem a colaboração entre os alunos e utilizam a Comunicação Alternativa para organizar e apresentar as propostas, foram mensuradas de acordo com a ocorrência apresentada em intervalos de cinco minutos, totalizando 30 minutos de análise para cada variável. Para isso, dividimos os vídeos que as profissionais enviaram para a análise em seis intervalos de cinco minutos cada um. A cada intervalo observamos se aquele comportamento ocorreu ou não. Feito isso, realizamos o seguinte cálculo para mensurar a percentagem da ocorrência dos comportamentos na sessão:

$$\frac{\text{nº de ocorrência}}{\text{nº total de intervalos}} \times 100$$

Resultados e conclusão

Por meio da análise da fala expressada pelas profissionais no decorrer das sessões, pôde-se observar o impacto que a ação causou em suas práticas pedagógicas, provocando mudança no modo de

planejar as aulas e de pensar a educação. É importante frisar que em nenhum momento a intenção da pesquisadora foi olhar a prática profissional a partir da lógica da ausência, de modo a observar os profissionais como se lhes faltasse algo: falta esclarecimento, falta formação, falta curso, falta leitura, falta reflexão crítica... Pelo contrário, as sessões de autoscopia tiveram a intenção de ser um espaço de encontro e de diálogos.

Como iniciar um trabalho de formação continuada com professores sem a intenção de desrespeitá-los e impor sobre eles uma realidade que ainda não fazia parte de suas práticas? Problematicar e questionar a crença pessoal de cada um foi o caminho encontrado, de maneira que a pesquisadora se preocupou em compreender o modo como as profissionais organizavam suas práticas e acreditavam nos seus afazeres. Nesse ambiente de escuta e acolhida, a pesquisadora pôde, aos poucos, levantar questões reflexivas e observar como as profissionais foram se configurando ao longo dessa dinâmica de se observarem pelos vídeos.

Aqui serão apresentadas algumas mudanças ocorridas na prática educacional da professora regente e da auxiliar educacional durante as sessões de autoscopia. Elencamos alguns tópicos para demonstrar as principais mudanças observadas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Temas levantados durante as sessões de autoscopia

Tema	Sessões de autoscopia de treinamento	Sessões de autoscopia orientada
<p>Modo de planejar a aula</p>	<p>Professora regente: As aulas eram planejadas com foco no conteúdo a ser dado e nas atividades que seriam realizadas no dia, sem levar em consideração a diversidade de alunos existentes na sala.</p> <p>Auxiliar educacional: Havia um planejamento que levava em conta a aplicabilidade das atividades na vida diária e o uso de diversos recursos para facilitar a aprendizagem dos alunos, porém, no dia a dia, não o colocava em prática e esperava de modo passivo as orientações da professora para saber o que fazer com os alunos. Havia pouca interação com a professora regente na hora de pensar nas atividades que seriam realizadas com os alunos.</p>	<p>Professora regente: As aulas passaram a ser planejadas com foco nos alunos, levando em consideração se os conteúdos aplicados seriam relevantes para a vida diária deles. Houve a preocupação de alcançar a todos os alunos, tendo as diretrizes do DUA como alicerce na hora do planejamento: por que os alunos devem aprender esse conteúdo? O que utilizar para que eles aprendam? Que recursos usar para que os alunos demonstrem como estão assimilando os conteúdos?</p> <p>Auxiliar educacional: O planejamento realizado começou a ser colocado em prática com os alunos. As diretrizes do DUA começaram a estar presentes no momento de pensar nas atividades que seriam propostas. As atividades não eram mais planejadas de modo isolado, apresentando total interação com a professora regente na hora de pensar no que iria propor.</p>

Percepção da identidade docente	<p>Professora regente: Percebia-se como responsável em preparar o aluno para a série seguinte, demonstrando a necessidade de dar conta de cumprir o conteúdo programático apresentado pela orientadora da escola, a fim de habilitar o aluno para o futuro.</p> <p>Auxiliar educacional: Comportava-se de maneira maternal, realizando gestos afetivos em excesso, como, por exemplo, manter os alunos no colo por muito tempo. O foco principal estava no cuidar dos alunos.</p>	<p>Professora regente: Passou a preocupar-se com as habilidades necessárias para o bom desenvolvimento do aluno no tempo presente, sem se preocupar com a cobrança das séries seguintes. Demonstrou-se mais autônoma na hora de propor as atividades, questionando a orientadora sobre o sentido e o objetivo das tarefas a serem aplicadas.</p> <p>Auxiliar educacional: Percebeu que deveria exercer um papel pedagógico junto aos alunos, não os mantendo mais no colo por muito tempo. Passou a ter iniciativa de realizar atividades diferenciadas, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.</p>
Organização das atividades	<p>Professora regente: Propunha sempre atividades para serem realizadas individualmente. Exigia que os alunos permanecessem sentados a todo tempo para manter a ordem no ambiente. Realizava atividades de cunho conteudista, visando a preparar os alunos para a alfabetização.</p> <p>Auxiliar educacional: Não demonstrava preocupação com a organização de atividades. Agia de modo passivo na dinâmica escolar, por medo de atrapalhar a professora regente. Aguardava o comando dado pela professora para, então, propor ou realizar atividades com os alunos.</p>	<p>Professora regente: Passou a propor atividades para serem realizadas de modo coletivo. Apresentou tarefas mais lúdicas, sem preocupação excessiva com a ordem e a disciplina.</p> <p>Auxiliar educacional: Entendeu que não era necessário esperar pela professora para realizar as atividades com os alunos. Passou a procurar a professora previamente para pensar com antecedência nas atividades que seriam propostas e nos materiais mais adequados para a realização de cada tarefa.</p>

Organização da rotina	<p>Professora regente: Não expunha para os alunos as tarefas que seriam realizadas no dia. Apresentava dificuldade em realizar as atividades planejadas devido à agitação da turma.</p> <p>Auxiliar educacional: Apresentava ausência de rotina, sem saber a atividade que deveria ser realizada. Não havia a percepção da necessidade do encadeamento das ações, de modo que os alunos ficavam sem saber o que estava por vir e sem orientação durante a aula.</p>	<p>Professora regente: Começou a apresentar diariamente todas as atividades que seriam executadas durante a aula. Aderiu ao uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como recurso visual para sequenciar as atividades que seriam realizadas no dia.</p> <p>Auxiliar educacional: Introduziu a CAA em todas as tarefas propostas, de modo que os recursos visuais auxiliassem os alunos a se organizarem com a sequência das atividades.</p>
Recursos utilizados	<p>Professora regente: Costumava propor tarefas em que era necessário utilizar lápis e papel para registrar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Uso de poucos recursos durante as propostas das atividades.</p> <p>Auxiliar educacional: Restringia-se aos recursos utilizados pela professora e não propunha outros meios para os alunos executarem as atividades.</p>	<p>Professora regente: Passou a utilizar recursos como: expressão corporal, entonação de voz, objetos concretos, CAA, histórias com audiodescrição, músicas, fantasias e adereços, na hora de realizar as atividades. Uso de recursos diversificados durante as propostas das atividades.</p> <p>Auxiliar educacional: Passou a se atentar mais para o comportamento apresentado pelos alunos e combinava com a professora quais eram os recursos mais apropriados para serem utilizados nos mais variados momentos. A CAA esteve presente em todas as propostas realizadas pela auxiliar.</p>

Fonte: elaboração própria.

O uso da CAA, conforme relatado no quadro anterior, passou a ser colocado em prática cotidianamente pela professora regente e pela auxiliar educacional. A utilização desses materiais favoreceu a organização e o estabelecimento de uma rotina não só com os dois alunos com autismo, mas também com outros alunos da turma. Durante o curso teórico sobre o DUA, as profissionais foram orientadas em relação à importância de utilizar imagens para organizar a rotina dos alunos. Com isso, elas perceberam a relevância de utilizar esse recurso para possibilitar a comunicação e a organização pessoal dos alunos. Para que as duas pudessem utilizar os cartões concomitantemente, a pesquisadora preparou um material com imagens grandes, que pudessem ser vistas por toda a turma, e cartões menores para que a auxiliar pudesse manipular mais facilmente com os alunos Vagner e Edson.

Abaixo, seguem imagens dos materiais produzidos durante a pesquisa e utilizados pelas profissionais durante as aulas.

Figura 1 – Tripé móvel utilizado individualmente com os alunos

Fonte: Silva (2019).

A auxiliar educacional utilizou esse tripé (figura 1) para apresentar os cartões na sequência em que as atividades ocorreriam no dia. O benefício de utilizar tal material foi a facilidade de levá-lo para os diferentes espaços da escola, conforme o planejamento da professora. Sendo assim, se as crianças estivessem sentadas no chão durante a rodinha, a auxiliar poderia colocar o tripé próximo a elas; se a professora realizasse uma atividade no pátio, no refeitório, no parquinho ou em qualquer outro espaço, era possível levar o tripé

com os cartões para que os alunos acompanhassem a rotina visualmente e se organizassem durante as atividades.

Os mesmos cartões utilizados pelos alunos Vagner e Edson foram utilizados com toda a turma pela professora regente. A pesquisadora forneceu os cartões impressos e plastificados para as duas profissionais. Enquanto a auxiliar utilizou os cartões especificamente com os dois alunos com TEA, a professora regente organizou a rotina da turma por meio das mesmas imagens que estavam fixadas em um painel na parede (figura 2). O uso das imagens de CAA para possibilitar a organização da turma fez com que os alunos neurotípicos percebessem a utilidade e a importância dos cartões para Vagner e Edson, de modo que em alguns momentos foi possível perceber uma tentativa de aproximação entre eles ao utilizarem os cartões para demonstrar a realização da atividade para os dois alunos com TEA.⁷

Figura 2 – Quadro de rotina utilizado para auxiliar a organização de toda a turma

Fonte: Silva (2019).

⁷ Neurotípico - termo utilizado para se referir àqueles com neurologia estritamente típica, isto é, sem uma definição de distúrbio neurológico. Aqui aplicamos esse termo para nos referir aos alunos que não estão no espectro do autismo.

Ainda a respeito do uso da CAA para organizar a rotina e apresentar propostas pedagógicas aos alunos, o gráfico abaixo demonstra o crescente aumento ocorrido entre as fases de linha de base e intervenção.

Gráfico 1 – Porcentagem de ocorrência da utilização da Comunicação Alternativa pelas profissionais para organizar e apresentar propostas aos alunos

Fonte: Silva (2019).

Nas primeiras sessões registradas pelas profissionais, não observamos o uso de tal recurso em nenhum momento. Conforme a pesquisadora passou a orientá-las de forma mais direta, durante a autoscopia de treinamento, foi possível perceber o crescente aumento do uso da CAA pela auxiliar educacional, chegando a utilizá-la na totalidade das tarefas propostas na segunda sessão da autoscopia de treinamento.

De acordo com o gráfico acima, percebe-se que a professora regente também passou a utilizar a CAA durante as aulas. A opção

para que ela adotasse tal recurso em sua prática de ensino se deu após análise e reflexão em relação ao comportamento apresentado não só pelos dois alunos com autismo, mas também pela turma no geral. Durante as sessões de autoscopia de treinamento, as profissionais relataram a dificuldade que o aluno Edson apresentava em permanecer dentro da sala. Era possível observar um comportamento agitado do aluno, que desejava ficar a todo tempo no parquinho e no pátio externo da escola, não entendendo que havia um tempo programado para que as atividades acontecessem e para que esses espaços pudessem ser frequentados. A turma também se comportava de modo bastante agitado, e a professora regente tinha dificuldade de apresentar e concluir as propostas, pois, em muitos momentos, os alunos estavam conversando entre si e não respeitavam os comandos dados pela professora. Para tentar minimizar essa dificuldade, a pesquisadora orientou que as profissionais realizassem a identificação de todos os ambientes da escola utilizando imagens de CAA e que estas fossem incluídas na organização da rotina dos alunos, a fim de que eles tivessem um apoio visual que os ajudasse a entender o momento de estar em cada ambiente, além da necessidade de respeitar as atividades que foram planejadas para aquele dia. Adiante seguem imagens de alguns espaços da escola sinalizados com os cartões de CAA.⁸

⁸ Todos os cartões utilizados foram confeccionados com imagens do Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa, financiado pelo governo de Aragão, Espanha, que oferece gratuitamente recursos gráficos para facilitar a comunicação de pessoas que necessitam de apoio nessa área. Acesso gratuito em: <http://www.arasaac.org/index.php>.

Figura 3 – Sinalização da sala da diretora com cartão de CAA

Fonte: Silva (2019).

Figura 4 – Sinalização do banheiro masculino com cartão de CAA

Fonte: Silva (2019).

Figura 5 – Sinalização da sala de aula com cartão de CAA

Fonte: Silva (2019).

Figura 6 – Sinalização do refeitório com cartão de CAA

Fonte: Silva (2019).

Além de incluir a CAA na organização das atividades, outra mudança observada no modo como a professora regente conduzia a aula foi o tipo de atividades propostas para os alunos realizarem. Vejamos a exemplificação dessa informação no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Porcentagem de ocorrência da promoção da colaboração entre os alunos nas atividades propostas pelas profissionais

Fonte: Silva (2019).

Como é possível perceber no gráfico, no início do estudo, a maioria das atividades foram planejadas para serem executadas de modo individual. Dessa maneira, os alunos com TEA não eram estimulados a estar com os amigos da turma durante as situações de ensino. O aluno Vagner – que, como descrito anteriormente, apresentava passividade em relação ao ambiente, não tendo curiosidade de buscar por pessoas e objetos – ficava a maior parte do tempo isolado e, com isso, estava na sala sem ser percebido pelos colegas. A partir do momento em que a professora passou a elaborar atividades mais lúdicas e dinâmicas, o aluno foi estimulado a estar ao lado dos amigos para realizar tais atividades. Os alunos começaram a se aproximar dele e, em alguns episódios, foi possível percebê-los se interessando pelo material de CAA utilizado por Vagner. Tudo isso só foi possível porque a professora conseguiu observar e identificar que as atividades planejadas não eram prazerosas e não possuíam

aplicabilidade para os alunos. Ao refletir sobre a necessidade de planejar uma aula mais dinâmica, a professora passou a utilizar as diretrizes do DUA para elaborar atividades em que alunos com TEA pudessem participar junto à turma. Vejamos agora um trecho da fala da professora regente durante a primeira sessão de autoscopia orientada. Ao ser indagada pela pesquisadora sobre as mudanças que ocorreram em seu planejamento, a professora respondeu da seguinte maneira:

C: Eu planejava em cima do conteúdo. Eu pensava no que tinha que dar e planejava pensando em como fazer para passar todo aquele conteúdo para a turma. Hoje eu penso mais em atingir o aluno, através do lúdico, através de brincadeiras. Eu vejo que tem que ser mais significativo para eles. Percebi que não adianta levar o conteúdo se não for significativo para eles, se não tiver o envolvimento deles. Se não tiver afetividade não adianta e não vai adiantar porque não vai acrescentar nada, vai ser só um conteúdo de aula e pronto. Então, tem que ter vivência, tem que ser bom.

O gráfico anterior também aponta que a auxiliar educacional apresentou exatamente o mesmo que a professora na referida categoria. Isso porque a auxiliar planejava suas atividades conforme aquilo que a regente propunha. Quando a regente pensava em atividades em grupo, a auxiliar a acompanhava e estimulava os alunos com TEA a realizarem as propostas junto aos colegas. No entanto, se a professora elaborasse atividades para serem realizadas de modo isolado, a auxiliar não se sentia confortável para encorajar a colaboração entre os alunos, visto que cada um deles estava envolvido com a realização da tarefa que foi proposta pela regente.

Nos momentos em que a professora apresentava propostas para serem realizadas individualmente pelos alunos, era muito comum perceber que os dois alunos com TEA ficavam mais agitados, sem ter uma proposta específica para que eles pudessem reali-

zar. Por estarem mais agitados, era comum ver o Vagner andando pela sala de um lado a outro; enquanto Edson, geralmente, tentava sair para passear em outros espaços da escola ou mexia em diversos objetos contidos no ambiente, incluindo o material de seus colegas. Na tentativa de controlar a situação, a estratégia utilizada pela auxiliar educacional, em momentos como esse, era colocar os alunos com TEA em seu colo. Ela os posicionava sentados e os mantinha no colo por longos períodos durante a aula. Dessa maneira, os alunos que já não eram estimulados a estar com os amigos, devido às atividades isoladas planejadas pela professora, permaneciam no colo por muito tempo e eram igualmente distanciados dos colegas. Vejamos abaixo a demonstração desses dados no seguinte gráfico:

Gráfico 3 – Porcentagem de duração da utilização de gestos afetivos pelas profissionais para estimular a regulação comportamental do aluno

Fonte: Silva (2019).

Durante as sessões de autoscopia foi possível que a auxiliar revisse essa postura e refletisse sobre a importância de estimular a autonomia dos alunos. Logo na segunda autoscopia de treinamento, após assistirem a uma das cenas, a pesquisadora pontuou que, em determinado momento, a auxiliar manteve o aluno Vagner no colo por um tempo corrido de 15 minutos e 30 segundos. Erica reagiu à informação com os seguintes comentários:

E: A todo momento, eu achei que estava fazendo certo, mantendo ele ali comigo do meu lado, mas na hora não observei que aquilo estava desconfortável. Eu pensava que tinha que deixar todo mundo ali pertinho de mim para conseguir controlar melhor, e vendo o vídeo agora eu estou percebendo que não é assim. [...]. Não fiz por mal, eu só não sabia de que outro jeito poderia tentar e achei que essa era a melhor forma. [...] Estou com vergonha de ver que foi tanto tempo assim.

Mantê-los no colo como forma de evitar comportamentos inadequados não é a atitude de uma profissional que tem o objetivo de facilitar a inclusão dos alunos. Ao observar os dados indicados no gráfico, é possível perceber que, no decorrer das sessões de autoscopia orientada, esse comportamento foi totalmente banido das atitudes da auxiliar.

Os encontros para a autoscopia foram permeados de momentos em que as profissionais observaram a necessidade de mudança em seus modos de conduzir e planejar as atividades. Um ponto levantado pela pesquisadora nos momentos em que as profissionais assistiam aos vídeos foi a necessidade de evitar que os alunos permanecessem ociosos, sem receberem propostas de atividades. Vejamos o gráfico a seguir para analisar a mudança ocorrida no fazer pedagógico das profissionais:

Gráfico 4 – Porcentagem de duração das profissionais minimizando as ameaças e distrações do ambiente

Fonte: Silva (2019).

Esses dados mostram que, durante as primeiras aulas gravadas, as profissionais praticamente não ofereciam atividades direcionadas para os alunos. Observá-los de modo ocioso, sem tarefas propostas, fez com que as profissionais mudassem suas atitudes e passassem a planejar mais atividades para serem realizadas pelos alunos, tentando evitar que eles se distraíssem com o excesso de estímulos contidos no ambiente. No entanto, o gráfico aponta que essa atitude foi incorporada de forma muito mais frequente pela auxiliar educacional. Isso significa que a professora regente, por mais que tenha se esforçado e tentado se aproximar dos alunos, oferecendo-lhes atividades para serem realizadas, a maior parte da responsabilidade sobre eles continuou sendo da auxiliar educacional.

Uma das maiores preocupações do presente estudo foi ouvir os professores e tentar criar formas de fortalecê-los ao utilizar uma metodologia que partisse da realidade deles, da prática que acontece

cotidianamente, dos enfrentamentos, das dúvidas e das angústias vividas por eles. Os encontros de autoscopia propiciaram grandes momentos de reflexão da prática docente.

Cabe aqui ressaltar a importância da figura do pesquisador nesse processo. Os dados obtidos durante o estudo só foram possíveis porque a postura adotada foi o não julgamento e o não apontamento das pendências verificadas. As orientações colocadas pela pesquisadora foram fundamentais para que as profissionais percebessem questões que nem sempre estavam claras a elas pelo fato de estarem envolvidas afetivamente com aquela realidade. A presença de um mediador durante as sessões de autoscopia é essencial para que o ato de se assistir possa suscitar momentos de reflexão da prática docente, caso contrário, alguns pontos podem passar despercebidos para o profissional que está realizando a ação de se olhar no material videogravado. É preciso que o pesquisador assista cuidadosamente ao material com antecedência e, conhecendo a realidade do contexto vivido pelo docente, faça pontuações que o ajudem a perceber a necessidade de mudança. Para exemplificar que nem sempre o profissional consegue observar todas as questões envoltas no contexto do vídeo, vejamos um exemplo acontecido com a auxiliar educacional durante uma das sessões. A pesquisadora colocou uma cena em que a professora regente fazia com os alunos a identificação do tempo (para identificarem o tempo ensolarado ou chuvoso), e a auxiliar os orientava durante tal atividade. Abaixo segue um trecho da cena observada e o diálogo que se deu a partir dela:

Rotina – Identificação do tempo

C: Como está o tempo hoje? – Algumas crianças respondem que está Sol. Os alunos Edson e Vagner estão sentados nas cadeiras, junto às demais crianças da turma. Eles não respondem à pergunta da professora.

C: Muito bem, então eu vou desenhar um Sol aqui, olha. – A professora faz o desenho do Sol no quadro. Alguns alunos olham, outros

estão agitados, conversam entre si e ficam com a cabeça baixa sem olhar o desenho que ela fez. Edson e Vagner não acompanham o desenho. Edson fica em pé ao lado da cadeira.

E: Senta, Edson, na cadeirinha. Olha lá o Sol. – A auxiliar Erika aponta para o quadro em direção ao desenho feito pela professora e tenta buscar a atenção de Edson para a atividade.

C: Vamos cantar a musiquinha do Sol? – A professora começa a cantar uma tradicional música utilizada nas turmas de educação infantil no Brasil para o reconhecimento do tempo – ‘A janelinha fecha quando está chovendo, a janelinha abre quando o Sol está aparecendo’.

O aluno Edson se envolve com a música e acompanha a professora fazendo os mesmos gestos que ela. O aluno Vagner olha para outra direção, não canta e não reproduz os gestos. A auxiliar faz os mesmos gestos feito pela professora enquanto canta a música. *Erika está sentada atrás do aluno Vagner. Nesse momento em que ela faz os gestos e canta junto à professora, os alunos não conseguem vê-la, justamente por ela estar sentada atrás dos dois.*⁹

Ao terminarem de assistir à cena, a pesquisadora pediu para Erika falar um pouco do que ela percebeu em relação ao seu comportamento ao auxiliar os alunos e como eles reagiram.

E: Eu tentei ajudar como pude, mas eles continuam sem estar nem aí. Quer dizer, o Edson cantou a musiquinha e fez os gestos com a professora e com os amiguinhos, mas o Vagner continua sem dar a mínima para mim. Ele nem me nota ali.

⁹ O trecho em destaque diz respeito ao comportamento que a pesquisadora gostaria de destacar com a auxiliar durante a análise da cena, mas, como é possível observar no diálogo ocorrido a partir do vídeo, a auxiliar não conseguiu identificar tal questão, sendo necessária a intervenção da pesquisadora para isso.

P: Em relação à atividade de reconhecer como está o tempo lá fora, eles conseguiram se envolver? Você percebe se eles estão conseguindo se envolver?

E: Sim, eles participam.

A pesquisadora colocou a cena novamente, pediu para a auxiliar assistir e depois repetiu a pergunta em relação à participação dos dois alunos nesse momento de identificação do tempo.

E: Edson teve que ter estímulo para fazer. Vagner nem começou, porque eu acho que isso deve ser chato para ele. Ele não está nem aí, está olhando para o alto, em outra direção. Deve estar pensando: quero sair daqui e fazer coisas legais. Sei lá... Eu não sei explicar o motivo do Vagner não participar [...]. O Edson, eu percebi que ele tem até um pouco mais de facilidade em imitar sons; quando tem brincadeira de música, ele consegue até fazer as coreografias e imitar os gestos.

Ao perceber que Erika não comentou nada no tocante ao próprio comportamento, a pesquisadora refez a pergunta de modo mais direcionado para que observasse o modo como a auxiliar atuou na cena.

P: Você acha que poderia ter tido alguma postura diferente com o Vagner para que ele tentasse reproduzir os gestos?

E: Talvez, no caso, se eu fizesse para ele de frente, poderia ter contribuído melhor. Eu estava de costas. Por que eu estava nessa posição? Misericórdia (risos). Olha só que postura nada a ver a minha. Eu estava fazendo o gesto de costas para ele, mas na minha cabeça a minha intenção era que ele visse e tentasse me imitar. Como ele ia imitar se não estava nem vendo o que eu fazia? Eu estava sentada bem nas costas dele. Que bobeira a minha. [...] Na minha cabeça, eu estava fazendo junto com ele, mas eu não tinha reparado que estava

sentada atrás. Nunca que ele ia me ver assim. Preciso ficar atenta nesses momentos para não repetir essa postura, porque assim não ficou bom para ele me ver.

A prática da autoscopia pode trazer muitos benefícios para os docentes, possibilitando que eles revejam suas ações e identifiquem, junto ao pesquisador, quais são os pontos que necessitam ser modificados, tanto na ação do ato de ensinar, quanto no planejamento das atividades a serem apresentadas aos alunos. A fala das profissionais que participaram do estudo relatado neste capítulo demonstram os benefícios obtidos por elas ao longo do processo de autoanálise. No último encontro da autoscopia orientada, a pesquisadora pediu que elas fizessem uma avaliação de tudo o que vivenciaram durante com a experiência da autoscopia. A professora regente respondeu à pergunta da seguinte maneira:

C: Eu acho que no início eu deixava muito a desejar. Eu não pensava na hora de planejar, não tinha aquela inquietação. Não ficava com aquela coisa matutando na minha cabeça assim: ‘vou afetar todo mundo? Como que vai ser? O que eles precisam? O que eu quero saber deles?’. Não ficava com isso no início. E agora, isso já mexe comigo direto, todas as vezes que vou fazer um planejamento, que vou planejar, pensar em uma atividade, eu já penso de forma bem diferente. Eu acho que melhorei bastante. Eu lembro do que a gente viu nas diretrizes do DUA e penso no ‘O quê, Pra quê e Como’.

A auxiliar educacional se expressou com o comentário a seguir:

E: No início foi muito constrangedor, porque eu me via e falava assim: ‘gente, por que eu fiz isso? Por que eu estou assim?’ ‘Eu estou fazendo isso mesmo? Mas se não é para fazer isso, é para fazer o quê?’. Todo vídeo falava assim: ‘o que eu vou ver de mim, da minha postura?’

Será que eu fiz certo, errado, eu fiz realmente meu papel ou poderia ter feito mais?’. Depois eu fui pegando aquele prazer de ver que nem todos os dias acertamos, mas também não erramos tanto e que tem alguém que está ali para ajudar.

Substituindo a figura de um pesquisador acadêmico, escolas interessadas em realizar a prática da autoscopia como modo de suscitar profissionais críticos e reflexivos podem aproveitar a figura do orientador pedagógico, do diretor ou até mesmo de outros professores. O importante é que a pessoa que vá conduzir as sessões de autoscopia crie um espaço de ressignificação coletiva, em que profissionais de ensino possam partilhar ideias de modo a rever seus planejamentos e, consecutivamente, as práticas exercidas.

Referências

- BRASIL. *A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- _____. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 01 dez. 2019.
- CAST – *Center for Applied Special Technology*. Disponível em: <http://www.cast.org/about/timeline.html#.Xeueuj0nIU>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- MENDES, E. G. et al. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.
- _____. e CIA, F. “O Observatório Nacional de Educação Especial”. In _____ e _____ (orgs.). *Inclusão escolar e o atendimento educacional*. São Carlos: ABPEE, 2014, v. 1, pp. 15-28. (Série Observatório Nacional de Educação Especial).
- _____. et al. *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial. Observatório Nacional da Educação Especial*, v. 2. São Carlos: ABPEE, 2015.
- _____. et al. (orgs.). *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. São Carlos: ABPEE, 2015, v. 3. (Série Observatório Nacional da Educação Especial).

- MEYER, A. et al. *Universal Design for Learning: theory and practice*. Wakefield: CAST, 2014. Versão online disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/login>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- NOVAK, K. *UDL now! A teacher's guide to applying universal design for learning*. Wakefield: CAST, 2016.
- NÓVOA, A. "Formação de professores e a profissão docente". In _____ (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. "Para uma formação de professores construída dentro de la profesión". *Revista de Educacion*, n. 350, Governo da Espanha, Ministério de Educação, set.-dez. 2009.
- _____. "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente". In *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166 pp. 1106-33, out.-dez. 2017.
- NUNES, L. R. O. P. e WALTER, C. C. F. "Pesquisa experimental em educação especial". In _____ (org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial*. São Carlos: ABPEE, 2014, pp. 27-52.
- SADALLA, A. M. F. A. e LAROCCHA, P. "Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação". *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, pp. 419-33, São Paulo, set.-dez. 2004.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, T. M. *A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais* (dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- SOUZA, D. M. et al. "Autoscopia no processo de formação de docentes reflexivos". *Rev. Rene.*, 2019/20.