Capítulo 6. Autoscopia e formação continuada

percepção e reflexão de professores de alunos com múltipla deficiência sensorial

Vilma Gomes Sampaio
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SAMPAIO, V. G., and NUNES, L. R. D. P. Autoscopia e formação continuada: percepção e reflexão de professores de alunos com múltipla deficiência sensorial. In: NUNES, L. R. D. P., ed. *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 171-223. ISBN: 978-65-87949-10-9.
<https://doi.org/10.7476/9786587949109.0008>.

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 6

Autoscopia e formação continuada: percepção e reflexão de professores de alunos com múltipla deficiência sensorial

Vilma Gomes Sampaio
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Introdução

Durante os anos 1990, estudiosos como Maurice Tardif e Antônio Nóvoa tiveram grande influência no desenvolvimento dos estudos acerca da formação de professores no Brasil, tendo como foco reconhecer e compreender os saberes específicos dos docentes, ou seja, “saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes” (Cardoso et al., 2012, p. 1). Segundo Nóvoa (1995), a formação docente não está relacionada ao acúmulo de cursos ou de conhecimentos, mas centrada no trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas de *(re)construção permanente* de uma identidade pessoal. Freire (1993, pp. 22-3), por sua vez, enfatiza igualmente o caráter permanente e contínuo da formação de saberes dos professores:

[...] a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Portanto, a formação continuada contribui significativamente para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, favorecendo processos coletivos de reflexão e promovendo mudanças na prática pedagógica. Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas só porque se sentem forçados a cumprir determinações que lhes são apresentadas. É preciso oferecer-lhes oportunidades para experimentar a observação e para que tenham condições de desenvolver novas habilidades, transformando suas práticas de sala de aula (Hargreaves, 2002).

Percebe-se no cenário acadêmico atual que as pesquisas que tratam da formação de professores, ainda que apresentem muitas vezes perspectivas diferentes, apontam para uma direção comum: a necessidade de uma escola reflexiva e do desenvolvimento profissional do professor, enfatizando sua formação continuada e reconhecendo as lacunas deixadas pela formação inicial. A perspectiva atual de educação exige o repensar da escola para atender às exigências da sociedade e tem como objetivo proporcionar ensino de qualidade a todos, sem exceção, por meio do aprimoramento e da transformação das ações docentes, fortalecendo a importância da formação de professores (Bersch, 2009; Pelosi, 2008; Pletsch, 2009).

Nessa perspectiva, é imprescindível oferecer meios que garantam o processo de reflexão dos professores em relação à sua atuação com seus alunos com necessidades especiais, com base, por exemplo, em uma formação continuada que possibilite ao professor ampliar e construir novos conhecimentos, atualizando suas

práticas e permitindo uma ação docente efetiva e promotora de aprendizagens significativas. A formação continuada é importante no momento em que está associada à prática escolar e que busca promover condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar a todos, auxiliando na eliminação ou na diminuição das barreiras que dificultam o acesso e a permanência do aluno na escola. Portanto, uma proposta de formação continuada em que o professor é o protagonista na observação de suas próprias ações e “concebido como ator e autor de sua formação” (Tardif, 2008, p. 44) vai ao encontro de uma nova perspectiva na área da formação na qual o docente tenha a possibilidade de refletir sobre a sua própria atuação e a ressignificar, desenvolvendo práticas emancipatórias. Não é uma tarefa fácil para o professor perceber por si só a necessidade de reformulação pedagógica (Dewey, 1979).

Nesse sentido, optou-se por utilizar neste estudo o procedimento da autoscopia, que implica observação, interlocução e reflexão e que tem se mostrado na literatura como um instrumento importante na formação de professores. O presente estudo tem como foco verificar o impacto do uso da autoscopia nos processos de formação, particularmente no desempenho docente dos profissionais da Educação Especial que atuam com alunos com múltiplas deficiências sensoriais.

Tendo em vista que a autoscopia permite aos professores a possibilidade de avaliar o próprio desempenho por meio da análise de videograções de suas práticas pedagógicas cotidianas, espera-se que esse instrumento não apenas auxilie o professor no trabalho com o aluno com múltiplas deficiências sensoriais, como também permita que esse processo seja transformador, capaz de desconstruir conceitos adquiridos ao longo do tempo e transformados em “verdades absolutas”.

O uso da autoscopia na percepção e reflexão da prática docente

Segundo Leite (2012, p. 358), a autoscopia é um procedimento de coleta de dados conhecido como confrontação de si na tela: são realizadas sessões de gravação do comportamento do sujeito (como, por exemplo, relações em sala de aula) e, após a edição da fita, o sujeito é convidado a observar o material gravado, sendo estimulado verbalmente pelo pesquisador a emitir comentários sobre o seu próprio desempenho em função dos objetivos da pesquisa. Essa estratégia permite que o sujeito se volte sobre suas ações desenvolvidas em situações reais, possibilitando, assim, modificações de sua ação (Linard, 1980).

Sadalla e Larocca (2004) afirmam que a autoscopia é um instrumento versátil que pode ser utilizado tanto na pesquisa quanto mais amplamente na formação de profissionais das mais diversas áreas. As autoras destacam o caráter reflexivo desse método, que permite aos seus sujeitos uma autorreflexão sobre sua prática na medida em que “[...] o sujeito é o próprio objeto de *feedback* visual, ao se deparar com a imagem de seu corpo, a apreensão, pela memória, de sua representação e aparência” (Sadalla e Larocca, 2004, p. 421). Freitag (2013, p. 2) discorre sobre como se dá o processo de reflexão por meio da autoscopia: o processo envolve uma fase de videogravação do indivíduo em sua prática cotidiana feita pelo pesquisador ou mesmo pelo próprio sujeito. Em seguida, vem a fase reflexiva, que é realizada pela pessoa filmada em ação e na qual o pesquisador tem um papel importante como mediador do processo. Por intermédio da videogravação, busca-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem a situação (Sadalla e Larocca, 2004). Além de proporcionar uma oportunidade de reflexão para os sujeitos, a autoscopia, como método, apresenta outras vantagens em particular. A utilização da imagem (vídeo), por exemplo, permite uma análise mais cautelosa de detalhes que, em

geral, passariam despercebidos e também facilita a análise crítica por parte dos sujeitos ao permitir um “distanciamento emotivo” do conteúdo a ser analisado, o que, segundo Sadalla e Larocca (2004), nem sempre ocorre numa observação direta. Em sua pesquisa, as autoras também destacam algumas possíveis limitações do método, como o impacto que o uso da câmera (como elemento não neutro) e o processo de análise das imagens podem ter nos sujeitos (ansiedade, constrangimento, negação, distanciamento do material analisado). Afirmam ainda que “a imagem de si, no vídeo, não é inocente. Ela provoca manifestações nos indivíduos, especialmente naqueles que são mais resistentes a mudanças. A sua utilização deve acontecer de forma cuidadosa” (Sadalla e Larocca, 2004, p. 424). Portanto, ao utilizar tal método na pesquisa e na formação de profissionais, é necessário considerar esses elementos em todas as etapas da autoscopia e na análise dos resultados.

O objetivo do presente estudo foi verificar os efeitos da introdução da autoscopia como procedimento para efetivar a formação continuada desses professores nas interações professor/aluno em situação de ensino.

Participantes do estudo

A pesquisa foi realizada com duas professoras de Classe Especial e dois alunos com deficiência múltipla sensorial sem comunicação oral funcional. Com o intuito de preservar suas identidades, as professoras serão reconhecidas neste estudo como Andreia e Sílvia, enquanto seus respectivos alunos serão identificados como Nathália e Sérgio.

A professora Sílvia tem 62 anos, trabalha na educação especial há dezenove anos e tem 33 anos de formada; possui graduação em Psicologia e pós-graduação em Docência superior; não possui formação em Educação Especial. Andreia tem 44 anos, é formada

há 24 anos, tem dezesseis anos de experiência na área da Educação Especial e graduação em Fonoaudiologia.

Nathália, aluna da professora Andreia, é do sexo feminino e tem 12 anos. Faz uso de cadeira de rodas, não oraliza, apresenta perda auditiva de moderada a severa e demonstra somente percepção de estímulos luminosos, fazendo uso de alimentação enteral.

Sérgio, aluno da professora Sílvia, é do sexo masculino, tem 26 anos, não apresenta fala funcional, emite vocalizações e utiliza gestos quando quer comunicar; tem microcefalia associada à epilepsia, à deficiência intelectual, à macroglossia e só enxerga vultos.

Local, instrumentos e materiais

O estudo foi conduzido em duas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (SME/RJ), sendo uma delas escola especial e a outra, do ensino regular que tem em suas dependências uma classe especial. As sessões de autoscopia foram realizadas nos próprios espaços escolares.

Procedimento geral

A pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e aprovada sob o parecer n.º 2.547.393. Também foi solicitada permissão para a Secretaria de Educação, as diretoras das escolas, as professoras e os alunos e seus representantes.

Procedimentos específicos

Os procedimentos específicos do estudo foram realizados em quatro etapas, descritas a seguir.

Linha de Base

Foram conduzidas filmagens das interações das professoras com seus alunos em sala de aula, sem qualquer interferência por parte da pesquisadora, embora ela estivesse presente realizando a filmagem. O objetivo desta etapa foi registrar as atividades realizadas em sala de aula, os episódios interacionais das professoras com os alunos, as modalidades e as funções comunicativas exibidas por esses alunos, os recursos tecnológicos usados por eles para se comunicarem e o nível de interesse destes nas atividades propostas. Ao todo, cinco sessões de filmagens foram realizadas nesta fase, em dias diferentes e com tempo aproximado entre 25 e 30 minutos cada sessão.

Formação

Foi oferecido um curso de formação continuada com carga horária de 20 horas de formação teórica e 4 horas de confecção de recursos pedagógicos com cinco módulos teórico-práticos, composto pelos seguintes temas: conceito e especificidades da pessoa com múltipla deficiência sensorial, interação, comunicação e linguagem; tecnologia assistiva e comunicação alternativa; comunicação alternativa tátil e recursos de comunicação alternativa para a aprendizagem de alunos com múltipla deficiência sensorial. Foram confeccionados cartões de comunicação alternativa com símbolos táteis, que fizeram parte dos recursos disponibilizados para as ações de intervenção dos profissionais. A formação aconteceu em horários previamente combinados, de acordo com a organização e a disponibilidade da escola.

O quadro a seguir apresenta alguns cartões de comunicação alternativa tátil confeccionados durante o curso de formação.

Quadro 1 – Cartões com símbolos táteis

Símbolo tátil	Categoria	Descrição	Significado
Ação	Cartão em papelão Paraná com a forma de um triângulo, revestido com textura aveludada, cor verde, com uma miniatura de copo afixada ao centro do cartão.	Beber
Objeto	Cartão confeccionado em papelão Paraná revestido com papel cartão, formato oval, cor amarelo e textura lisa. Ao centro, pequenas fitas coloridas em cetim.	Cortina
Pessoa	Cartão confeccionado em papel Paraná revestido com papel de parede texturizado branco. Ao centro, um pedaço de couro sintético felpudo.	Professor Paulo
Tempo	Cartão confeccionado em papel Paraná revestido com papel indiano na cor prata, formato de um pentágono com textura rugosa. Ao centro, um chumaço de lã azul.	Domingo
Lugar	Cartão confeccionado com tela de artesanato na cor preta, formato quadrado, textura apresentando pequenos quadrados vazados. Ao centro, um rolinho de espuma revestido com papel toalha.	Banheiro

Fonte: elaboração própria.

Intervenção

Após a formação, a pesquisadora retornou à sala de aula para novas sessões de filmagem dos atendimentos das professoras a seus alunos. A pesquisadora filmou três atendimentos que tinham duração de 25 a 30 minutos e selecionou algumas cenas, contendo situações importantes, que foram discutidas com as professoras posteriormente durante as sessões de autoscopia. A edição dos vídeos privilegiou as cenas em que a ocorrência das variáveis pudesse ser mensurada, portanto estas apresentaram duração diferenciada, sendo considerada somente a relevância da cena no contexto a ser discutido, e não o tempo. A única padronização definida foi em relação ao somatório das cenas, que não deveria ultrapassar 15 minutos nem conter menos que 10 minutos. Após a edição dos vídeos, as professoras puderam observar suas práticas pedagógicas, momento em que foram estimuladas a analisar seu próprio desempenho e o de seus alunos. Essa fase foi definida como autoscopia inicial. Nessas ocasiões, a pesquisadora ofertou *feedback* sobre o desempenho das professoras, porém o aspecto mais importante foi a autoavaliação. Esses encontros foram filmados e posteriormente transcritos. Após o término da última sessão da autoscopia da fase inicial, a pesquisadora retornou à sala de aula para duas novas sessões de filmagem das aulas das professoras. Novas cenas foram escolhidas, e a pesquisadora seguiu o mesmo padrão de seleção utilizado anteriormente, dando então continuidade ao processo de autoscopia, que nesse momento foi identificado como autoscopia final.

Desde o início desse processo, apesar das cenas terem sido selecionadas pela pesquisadora, as sessões filmadas foram observadas integralmente pelas professoras para que elas não ficassem presas somente ao direcionamento e à orientação dados pela pesquisadora, mas que tivessem também a liberdade de explorar e analisar livremente toda a sessão. Cada sessão de autoscopia teve a duração

aproximada de duas horas, estando presentes apenas as professoras (em suas respectivas escolas) e a pesquisadora. A autoscopia final teve como foco os comportamentos-alvo, que constituíram as variáveis dependentes destacadas para o estudo. Ao todo, cinco sessões foram realizadas nessa etapa.

Follow up

O *follow up* consiste na última etapa do delineamento de pesquisa. No início do estudo, ficou acordado com as professoras que esse momento aconteceria em três sessões de filmagens, dois meses após o término das autoscopias. As sessões de *follow up* foram úteis na verificação da manutenção do trabalho desenvolvido com as professoras, como também na avaliação do desenvolvimento da comunicação dos alunos participantes da pesquisa após o término do estudo. Como a professora Andreia deixou a classe especial, só foi possível realizar uma sessão com sua turma.

Delineamento da pesquisa

Para a realização deste estudo de cunho quali-quantitativo, optou-se pelo delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B, envolvendo as fases de linha de base (A), intervenção (B) e *Follow up*. O delineamento intrassujeito 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” (Nunes e Walter, 2014, p. 31).

Variáveis

As variáveis independentes (VI) são sempre manipuladas pelo pesquisador. Assim, o emprego dos procedimentos da autoscopia

e a oferta do curso de formação continuada oferecidos para as professoras constituem as variáveis independentes (VI). As variáveis dependentes (VD) referem-se ao fenômeno observado, ou seja, àqueles que podem ser mensurados para avaliar os efeitos da introdução da variável independente (Nunes, 2013).

Para tanto, as sessões das fases de linha de base, intervenção e *follow up* foram analisadas a partir de categorizações dos comportamentos-alvo (as VDs), incluindo as professoras e os alunos atendidos por elas. Com base nos estudos de Corrêa Netto (2012), Silva (2016), Nunes et al. (2013), Nunes e Walter (2014), nos procedimentos de ensino das professoras e nas características da deficiência múltipla sensorial dos alunos participantes, a pesquisadora elegeu nove categorias de respostas das professoras e dos alunos. Assim, foram empregados os protocolos de registro de intervalo de tempo de dois minutos, nos quais eram anotadas as frequências das categorias de respostas das professoras e dos alunos.

As categorias relacionadas aos comportamentos-alvo das professoras foram: a) uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) tátil; b) estímulo à comunicação; c) interação com o aluno; d) modalidade da interação; e) espera pela resposta do aluno; f) emissão de mensagem clara para o aluno; g) tipos de apoio; h) atendimento às solicitações do aluno; e i) fornecimento de *feedback*. As categorias relacionadas aos comportamentos dos alunos foram: a) interação com a professora; b) formas de comunicação; c) atendimento às solicitações da professora; e d) participação nas atividades.

Categorias dos comportamentos do professor

- a. *Uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) tátil* – essa categoria foi criada para medir a ocorrência do uso dos cartões de CAA tátil pela professora, em cada intervalo de tempo durante a atividade com o aluno na sala de aula.

- b. *Estímulo à comunicação do aluno* – comportamento verbal ou não verbal da professora dirigido a estimular cada aluno a comunicar seus desejos, sentimentos e pensamentos para as demais pessoas na sala de aula. Caso a professora estimule o aluno, seria marcada a ocorrência na subcategoria “sim”.
- c. *Interação com o aluno* – entende-se por interagir quando a professora e o aluno exibem ação mútua, buscando a troca. A categoria é dividida em três subcategorias:
 - inicia interação: quando a professora começa a interagir com o aluno;
 - responde à iniciativa de interação: quando o aluno inicia uma tentativa de ação mútua com a professora e ela responde;
 - não responde à iniciativa de interação: quando o aluno inicia uma tentativa de ação mútua, mas a professora não responde à sua iniciativa.
- d. *Modalidade da interação* – entende-se por modalidade de interação a forma que a professora utiliza para chamar a atenção do aluno buscando a troca na relação entre eles. A categoria é dividida em três subcategorias:
 - toque: quando a professora tocava em alguma parte do corpo do aluno para chamar sua atenção para uma atividade ou para iniciar ou retomar a comunicação;
 - expressão afetiva: quando a professora utiliza expressões carinhosas na tentativa de estabelecer interação com o aluno;
 - material concreto: quando a professora utiliza qualquer tipo de material concreto (objetos reais, miniaturas, brinquedos, ou qualquer recurso tátil) na tentativa de interagir com o aluno;

- CAA tátil: quando a professora utiliza os símbolos táteis com a intenção de estabelecer interação com o aluno.
- e. *Espera pela resposta do aluno* – essa categoria indica se a professora emite alguma solicitação ou pergunta ao aluno e se ela espera a resposta dele.
- f. *Emissão de mensagem clara para o aluno* – essa categoria indica se a professora emite uma informação clara para o aluno com a intenção de envolvê-lo em uma atividade.
- g. *Tipos de apoio oferecidos na atividade* – entende-se por apoio todo auxílio oferecido pela professora para impulsionar o aluno nas suas tarefas. Foram mensurados dois diferentes tipos de apoios oferecidos aos alunos, cuja classificação está baseada em Walter (2000), que utiliza em sua pesquisa o termo “níveis de apoio”:
 - físico (F): quando é necessário que a professora toque no aluno com o auxílio corporal (contato físico) para que a tarefa seja realizada;
 - verbal (VE): quando é necessária a oferta de dicas faladas (orais) pela professora para que o aluno realize a tarefa solicitada;
 - tátil (TA): quando a professora utiliza recursos táteis (barbante, texturas, tela de desenho) para apoiar uma atividade realizada pelo aluno.

É válido ressaltar que, quando ocorriam dois tipos ou mais de apoios no mesmo intervalo de tempo, dever-se-iam sinalizar todos os tipos de apoio realizados.

- h. *Atende à solicitação do aluno* – comportamento verbal ou não verbal da professora que se segue a uma solicitação feita pelo aluno, em resposta a ela.

- i. *Fornecimento de feedback* – entende-se por *feedback* o comentário feito pela professora em resposta à ação realizada pelo aluno. O *feedback* pode ser:
 - positivo: quando o aluno faz algo apropriado ou que tenha sido do agrado da professora;
 - negativo: quando o aluno faz algo que foi inapropriado ou tenha desagradado à professora;
 - corretivo: quando o aluno faz algo que foi inapropriado ou errado e a professora o corrige, indicando uma alternativa apropriada.

Categorias dos comportamentos do aluno

- a. *Interação com a professora* – entende-se por interagir quando o aluno exerce ação mútua com a professora, buscando troca na relação. A categoria foi dividida em três subcategorias:
 - inicia interação: quando o aluno inicia a tentativa de ação mútua com a professora;
 - responde à iniciativa de interação: quando a professora inicia a tentativa de ação mútua com o aluno e ele responde;
 - não responde à iniciativa de interação: quando a professora inicia a tentativa de ação mútua, mas o aluno não responde à sua iniciativa.
- b. *Formas de comunicação* – entende-se por comunicação como a ação de tentar afetar o comportamento do interlocutor. Logo, foram selecionadas cinco subcategorias:
 - vocal: quando o aluno se comunica por meio de sons emitidos pela boca, mas sem compreender, pois não há fala articulada;

- gestual: quando o aluno se comunicava por meio de gestos e/ou expressões corporais/faciais;
 - CAA com símbolos táteis: quando o aluno se comunica por meio de cartões de Comunicação Alternativa e Ampliada com símbolos táteis. Ainda, de forma descritiva, na parte inferior do protocolo, há uma lacuna para descrever de qual(is) forma(s) o aluno usou os cartões de CAA (apontou, entregou para a professora, pegou o cartão, mas ficou segurando sem entregar à professora etc.);
 - expressão corporal: uso de movimentos corporais e/ou expressões faciais associados aos comportamentos com intenção de aceitar, recusar, negar, ignorar ou atender, podendo vir acompanhados de estereotipias motoras;
 - mista: quando o aluno se comunicava com duas ou mais formas de comunicação descritas acima simultaneamente.
- c. *Atendimento às solicitações da professora* – refere-se aos comandos feitos pela professora. Caso o aluno atendesse aos comandos, seria marcada a ocorrência na subcategoria “*Atende*”. Caso contrário, seria marcada a opção “*Não atende*”.
- d. *Participação nas atividades* – entende-se por participação nas atividades a todos os momentos de envolvimento do aluno com o que foi proposto pela professora. O auxílio para a execução da tarefa também foi considerado. A categoria foi dividida em duas subcategorias:
- participa usando símbolos táteis;
 - participa sem usar símbolos táteis.

Índice de fidedignidade dos dados analisados

Foram selecionadas, randomicamente, 25% das sessões de linha de base, intervenção e *follow up*. Elas foram submetidas à

categorização por uma assistente de pesquisa e pela pesquisadora, e os protocolos foram comparados para o cálculo de acordos e desacordos. O índice de concordância foi calculado a partir da fórmula de mensuração proposta por Fagundes (2004), com o número de acordos divididos pela soma de acordos e desacordos multiplicado por 100. A porcentagem média de acordo entre os dois observadores nas sessões foi de 91% (variação: 50% e 100%).

Resultados da autoscopia inicial

Partindo do princípio de que a ideia de professor reflexivo está baseada na “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2003, p. 41), essa etapa da pesquisa visou proporcionar aos professores a experiência de autoanálise a partir da autoscopia, técnica que implica a contemplação, possibilitando o olhar para si mesmo de forma reflexiva, numa perspectiva de transformação e reconstrução de práticas e saberes.

Ao iniciar o processo de autoscopia, a pesquisadora exibiu o vídeo na íntegra, sem edição de cenas, com o intuito de oportunizar à professora observar sua aula por inteiro, antes de ter acesso às cenas editadas. Para ilustrar, vejamos uma das cenas apresentada no primeiro encontro da autoscopia, que fazia referência a uma atividade conduzida pela professora Sílvia (S) com seu respectivo aluno Sérgio: a professora coloca nas mãos do aluno o cartão que significa “quero ir ao banheiro” e pergunta se ele deseja ir ao banheiro. O aluno responde balançando a cabeça afirmativamente. Ao rever a cena, a professora Sílvia diz:

S: É! Eu sinceramente tô começando né? Eu imaginei que ele queria ir ao banheiro e eu já fui logo colocando o símbolo na mão dele, não esperei ele pedir. Acho que é um pouco de ansiedade da minha parte.

Preciso fazer como você já falou: mostro dois cartões, faço a pergunta e espero a resposta dele. Preciso dar um tempo para o Sérgio refletir. E também não devo colocar três, quatro cartões na frente dele, porque, se colocar tudo junto, ele pega qualquer cartão mesmo.

Nesse momento a pesquisadora relembra a importância do tempo não só para a reflexão e a escolha do cartão, como também para o reconhecimento do material que lhe é oferecido. É necessário explorar por intermédio das mãos, condição que exige mais tempo, se comparada à percepção usando a visão. Para que o aluno identifique qual cartão expressa o seu desejo, é preciso fazer o reconhecimento um a um e por partes.

Dando continuidade ao processo de autoscopia, a pesquisadora apresenta uma nova cena ainda em referência ao uso de cartões com símbolos táteis, e a professora, então, comenta:

S: Tá vendo, já fiz de novo. [...] ‘Qual é o prato?’ Nossa! Respondi por ele outra vez... e ‘pega o prato’.

PE:¹ Então, como você acha que esse momento poderia ter acontecido?

S: Eu acho que eu poderia ter dito: agora vamos almoçar. Pegue pra mim o ‘cartão que representa o almoço’, e não falar a palavra prato, já que o símbolo que representa o almoço é um pratinho. Da forma que eu fiz, nunca vou ter certeza se ele realmente sabe que o prato colado no cartão significa almoçar ou se pegou o cartão com o prato só porque eu mandei pegar.

A professora, ao se deparar com as cenas de sua aula, entendeu que poderia ter construído uma situação diferente com o intuito de favorecer o desenvolvimento do aluno. Sílvia afirma

¹ PE – pesquisadora.

que a possibilidade de se ver atuando faz uma grande diferença e complementa:

Está sendo ótimo rever essas falhas, entre aspas, (faz o sinal de aspas com a mão) porque é um aprendizado. E são pontos que eu acho importante: primeiro preciso dar um tempo pra ele, não fazer atividades rápidas, dar tempo para o Sérgio refletir, escolher e pensar no que vai ser feito para não ficar uma atividade, eu não vou dizer mecânica porque eu não faço mecânico, mas com menos ansiedade, talvez. Eu percebi, por exemplo, que eu toco muito no braço dele, eu toco muito na mão dele, eu acho que às vezes não tem necessidade. Ele escuta, né? Eu posso falar e dar um tempo pra ele processar essa informação que eu estou dando. Mas eu falo e toco, e só notei isso agora vendo a filmagem. Isso pra mim é um aprendizado, [...] eu preciso também aprender em cima disso, né? [...] eu acho muito importante dar pra ele essa oportunidade de escolher, né? Isso o valoriza muito enquanto pessoa. Não dar tudo pronto, dar pra ele a possibilidade de entender ‘eu estou escolhendo’, ‘eu estou dizendo o que eu quero’, ‘eu estou conversando’, ‘as pessoas estão me entendendo’, acho isso uma valorização muito grande, do Sérgio e de qualquer pessoa. Hoje, quando o Sérgio pediu para beber água e eu fui levá-lo, o Renato já estava voltando para a sala com dois copos na mão. Aí eu falei: ‘Não, não precisa levar pro Sérgio. Ele agora vai pegar a água dele sozinho.’ Isso é muito bom, poder dizer o que se quer.[...] Não só a escolha, mas fazer o pedido de algo que ele deseja porque o cartão de comunicação com símbolo tátil dá essa possibilidade pra ele. Antes, ou ele concordava com o grupo ou ele não concordava com o grupo. Ou ele bebia água ou deixava a água de lado.

A cena a seguir, destacada pela pesquisadora, refere-se à segunda sessão de intervenção e mostra mais um momento do uso da comunicação alternativa com símbolos táteis. Em cima da mesa do aluno, estavam dispostos os seguintes cartões: quero beber água;

quero ir ao banheiro; o que simbolizava o professor Paulo (educação física); e o cartão que representava a professora Sílvia. Antes do início da atividade, a professora explora (de forma tátil) junto com o aluno cada um dos cartões e, em seguida, pergunta: “Sérgio, qual a professora que dá aula de bandinha?” Embora o aluno estivesse com a mão em repouso sobre o cartão que representava a professora Sílvia (que nesse dia dá aula de banda), ele pega o cartão “quero beber água”, que está no lado oposto da mesa, e o entrega para a professora. Desde o início da cena, é possível perceber que, enquanto a professora organiza com a turma o calendário das atividades do dia, várias vezes, o aluno toca o cartão “quero beber água”.

Ao receber o cartão “quero beber água”, a professora pergunta: “*Esse é... esse aqui é pra quê?*”. O aluno fecha a mão, coloca o dedo polegar perto da boca e faz o gesto de beber. A turma, então, aplaude, pois Sérgio demonstrou que sabia qual cartão havia pegado, apesar de não ser o cartão esperado como resposta para a pergunta da professora. Desconsiderando esse fato, Sílvia afasta o cartão de beber água e de ir ao banheiro, colocando-os mais distante do aluno, e retoma a exploração com os símbolos que representam os professores Paulo e Sílvia, perguntando outra vez quem dá aula de bandinha. Dessa vez, o aluno escolhe o símbolo esperado pela professora que finaliza a organização do calendário para as atividades do dia.

Ao assistir a essa cena durante a autoscopia, a professora relatou que não percebeu o desejo do aluno beber água e acreditou que ele não tinha compreendido sua pergunta; dessa forma, afastou os cartões que não faziam parte do contexto da atividade para que Sérgio não se confundisse na hora de dar a resposta à sua pergunta. Nesse momento, vendo com calma e avaliando melhor a cena, fica claro que o aluno desejava beber água, ele conhecia o significado daquele cartão, não fez a escolha aleatória, até porque esse cartão estava longe dele. A professora complementa dizendo

que poderia ter perguntado ao Sérgio se ele estava com sede, antes de afastar o cartão.

A pesquisadora ressalta que os cartões de comunicação alternativa tátil mudam muito de lugar em função de outros que são acrescentados durante a aula. Em relação a esse aspecto, ela orienta sobre a importância da organização – principalmente pelo fato de o aluno não enxergar, os cartões precisam estar sempre no mesmo lugar. Ao procurar algum cartão, o aluno acaba empurrando os outros e os afastando da sua área de exploração, que é justamente até onde suas mãos alcançam. A pesquisadora sugere a construção de uma base de papelão para ser fixada à mesa, com um local determinado, e nessa base estariam dispostos os símbolos táteis, presos com velcro. Dessa forma, sempre que o aluno fosse se comunicar e precisasse utilizar os cartões, ele já saberia onde os procurar.

S: É, eu acho que esses cartões ficam muito soltos mesmo. Não só porque ele empurra, mas os outros colegas são curiosos, aí eles pegam. Às vezes, eu vou dar uma atividade, eu jogo o cartão, empurro o cartão pra lá, pra colocar a prancha pra ele desenhar, pra colocar outra coisa. Realmente dançam um pouquinho esses cartões na mesa. Eu acho interessante se eles tivessem um lugar determinado, que ele soubesse aonde encontrar. Eu acho bom...

Durante toda a sessão, a professora se mostrou atenta e, à medida que ia se deparando com as cenas gravadas, ia tecendo comentários, analisando sua atuação, independentemente da mediação da pesquisadora. Dessa forma, inúmeras vezes foi preciso adiantar ou retroceder o vídeo para que pudéssemos fazer uma análise mais apurada; o que fica claro no exemplo a seguir: o minúsculo vídeo mostra a finalização das atividades do dia quando o aluno Sérgio levanta com o cartão que significa “acabou” a aula e entrega para a professora. Nesse ponto, Sílvia pede para congelar a cena e comenta:

S: Esse momento, quando eu coloco que já fizemos todas as atividades do dia: já almoçamos, já escovamos os dentes, fomos ao banheiro, com ele mesmo me entregando os símbolos, demonstrando compreender qual era a ordem né? A rotina, quer dizer, do que a gente estava seguindo, então ‘agora é a hora de ir embora’, ‘vamos pegar a mochila’, ele mostrou o cartão. Eu acho que nessas últimas cenas aí, ele está demonstrando compreender o significado deste trabalho. Ele está interagindo, participando. [...] Não pego mais a mochila pra ele nem os colegas, ninguém mais está trazendo os copos de água pra ele, ele está pedindo quando quer tomar a água. Então, eu acho que ele está criando uma autonomia muito grande aqui na sala. Com este trabalho, ele está se sentindo pertencente ao grupo. Porque é um trabalho que é dele e que é meu também, porque eu não sabia trabalhar assim. Então, agora ele não se sente à parte. Eu vejo que o Sérgio está interagindo mais porque ele está participando mais de todas as atividades. Ele está escolhendo, decidindo, pedindo, comunicando (mesmo que ainda seja preciso construir mais cartões), ele está levantando, ele está pegando. Nada está sendo dado a ele na mão, ele está sendo obrigado, entre aspas, a pensar, a raciocinar e se colocar como protagonista dessa sala, como todos os outros. É o que eu percebo.

Sílvia faz uma pausa para logo continuar:

S: Ele está mais íntimo dos cartões de comunicação tátil. Os cartões já fazem parte, parece que já fazem parte da rotina aqui da sala, porque todos da turma já conhecem, sabem o significado [...]. Então, já não são mais desconhecidos. E, quando a gente já tem uma certa intimidade com a experiência, a gente fica mais seguro mesmo, tanto ele quanto eu, porque eu me coloco no mesmo degrau de dificuldade. Apesar de enxergar, a minha dificuldade é outra. É transformar tudo isso em uma pedagogia, numa metodologia de trabalho. Isso aí é aprendizagem até pra quando Deus quiser.

A primeira fase da autoscopia com a professora Andreia foi desenvolvida da mesma forma que a autoscopia da professora Sílvia, variando, porém, os dias e os horários. A primeira cena selecionada pela pesquisadora mostra a professora Andreia apresentando uma atividade com tinta. A professora passa duas vezes no braço da aluna Nathália (N) um pedaço de papel celofane amassado. A aluna se movimenta, estica o braço e vocaliza: “uhm”. A professora pega um pedaço pequeno de cartolina e molha num pote com tinta, coloca perto do nariz da aluna e diz: “A: Vamos começar? Olha o cheirinho”.

A aluna demonstra sentir o cheiro da tinta e se movimenta na cadeira. A professora, então, pega a mão da Nathália e coloca seus dedos no pote com tinta para fazer pintura a dedo. A aluna puxa a mão e parece recusar a atividade. A professora insiste e novamente a aluna puxa a mão demonstrando irritação. Andreia então pega novamente o papel celofane amassado e passa no braço da aluna. Nesse momento, a pesquisadora interrompe o vídeo e pergunta à professora qual era a intenção dela com aquele trabalho e qual o sentido do papel amassado no braço da aluna. Andreia então responde:

Bom, a parte sensorial mesmo. Eu amasso e passo o papel para ela ter noção do que ela está fazendo e sentir a textura. Com esse papel, eu trabalho iniciando uma atividade, porque ele tem um maior contato com a pele, principalmente a Nayara, que tem a questão do tato, [...] ela tem essa parte sensorial muito bem desenvolvida, mais apurada. Então é uma forma de toda atividade que eu vou começar. Eu pego o celofanezinho, né, e trabalho isso antes de qualquer atividade, explicando tudo.

PE: A Nathália parece irritada com esse papel passando em seu braço a todo o momento. Você acredita que essa atitude permite que a aluna compreenda que vai começar a desenvolver as atividades?

A professora fica em silêncio por alguns segundos e, em seguida, muda de assunto, falando que a aluna gosta muito do cheirinho de uva porque o seu avô toma suco de uva todo dia. A pesquisadora percebe a dificuldade da professora em se ver atuando, mas não perde o foco e insiste, perguntando se Andreia está segura de que a aluna compreendeu o que estava acontecendo em sala de aula. A professora se cala outra vez, e a pesquisadora decide dar continuidade à sessão sem forçar uma resposta da professora, visto que esta parece constrangida com a situação. O vídeo prossegue, e é possível ver a professora passando novamente o papel no braço da aluna, dessa vez, antes do início do lanche. A pesquisadora, então, pergunta: “A Nathália vai sair para o lanche, e você usa a mesma sinalização da atividade de pintura?”. Andreia argumenta: “É... fica complicado mesmo dela entender o que está acontecendo. Se quem tá vendo, se quem tá enxergando não tá entendendo, imagina ela.”

A pesquisadora aproveita esse momento para reforçar o que foi discutido em encontros anteriores sobre o uso de objetos de referência e sua utilização, orientando Andreia a substituir o papel amassado por objetos que possam antecipar uma atividade que será realizada. Por exemplo: um bichinho de pelúcia pode representar a atividade da história. Então, todos os dias antes de começar a contar a história, a professora deve apresentar o objeto que marca o início daquela atividade. Se a aula é de educação física, outro objeto, como uma bola, por exemplo, deve ser usado para marcar a nova atividade. Mas as atividades também precisam ter um fim, então, quando a história terminar, o objeto de referência deve ser colocado num local especial, a caixa que indica que a tarefa terminou. Assim deve ser feito com todas as atividades que aconteceram e com as que vão acontecer: tanto o início quanto o final precisam ficar claros para o aluno. Por isso, a necessidade de se estabelecer uma rotina. As rotinas favorecem o desenvolvimento da noção de tempo, possibilitam que o aluno venha a compreender o que ele fez naquele momento e o que ele vai fazer depois.

A: É... acho que não faria mais assim, não faria mais desse jeito. Talvez ela não tenha entendido e tenha gostado do papel no braço, porque é macio, como se fosse um carinho... não sei. Eu tô pensando nisso...

Outro momento em que ficou visível a necessidade de organização e planejamento nas aulas da professora foi a cena em que ela está preparando o material que vai usar na aula. Primeiro, procura uma música no computador e leva algum tempo para encontrar a que queria, depois se senta e começa a misturar tinta e corante com cheiro. Nesse momento, a pesquisadora pausa o vídeo e a professora diz:

A: Nossa! Mas como minha aula tá bagunçada.

PE: Veja bem quanto tempo você fica ali sentada preparando o que vai usar e depois levanta para procurar papeis, recorta... São quatro alunos na sala que precisam muito de você. Eles ficam parados esperando. Eles não enxergam, não podem observar você na sala e não sabem exatamente o que está acontecendo naquele tempo de aguardo. Então, esses minutos se tornam intermináveis. A Nathália até dorme nesse tempo.

A: Porque ela relaxou com música, com essa música.

PE: Era essa a proposta de trabalho?

A: Não. Mas só estou vendo isso agora, olhando o vídeo. [...] mas eu já mudei um pouco, não estou mais fazendo dessa forma. Estou trabalhando diferente, seguindo tudo o que eu aprendi no curso. [...] É difícil reconhecer, mas acho que o melhor seria apagar esse vídeo todo e começar tudo outra vez.

Em vários momentos, Andreia afirma que sua aula não está boa, que precisa rever seus objetivos e planejamento e que já começou a fazer um trabalho diferente. Sadalla (1997) afirma que, em situação de pesquisa, a presença do pesquisador por si só já produz mudança no ambiente pesquisado. Ao tomar consciência de sua

imagem, de suas atitudes e posturas, o professor tem a possibilidade de transformar comportamentos e atitudes, mesmo que este não seja o objetivo da autoscopia (Sadalla, 1997).

A última sessão de autoscopia da fase Inicial tem início com a cena da professora recebendo a aluna do lado de fora da sala de aula:

A: Oi, Nathália, tudo bem?

Ao se apresentar, a professora coloca a mão da aluna na sua pulseira e diz:

A: Sou eu, a Andreia.

E continua com a mão da aluna em sua pulseira.

A: Que bom que você veio à aula hoje. Estou feliz porque você veio. Nesse momento, tira e recoloca a mão da aluna, dizendo:

A: Viu, sou eu, a Andreia.

A seguir, a professora segura a cadeira da aluna e a conduz até a porta. Para e pega a mão da aluna para que ela segure umas fitas que estão presas à porta. Nesse trecho, a pesquisadora para o vídeo.

Ao iniciar a autoscopia da cena, a professora comenta:

A: Ali foi assim. Primeiro eu me apresentei para a Nathália com a pulseira que eu agora uso todos os dias. Para ela saber que era eu. Depois eu fui até a porta da sala com ela porque eu queria que ela entendesse que agora ela iria para outro espaço. Eu queria que, aos poucos, ela entendesse que ia entrar na sala de aula. Então, eu fiz uma marcação na porta da sala. O corredor da escola tem várias portas, e eu queria que ela soubesse qual era a dela. Então coloquei pedaços de fita presos na porta e com guizos amarrados no final da fita. Eu queria que ela tocasse e depois, ao entrar, os guizos iam fazer um barulho. Só que eu não percebi, na hora que eu fiz isso, que precisava medir a altura da Nathália. Então ficou muito alto, e ela não conseguiu tocar. [...] Por precaução dos outros alunos, eu botei a marcação mais pra cima, só que eu esqueci dela, a marcação tinha que estar mais pra baixo.

PE: O que você acha de deixar a marcação numa altura em que todos possam identificar a sala, não só a Nathália, mas os outros alunos também.

A: Sim, vou trabalhar esse espaço da escola com todos. Talvez até eu troque os guizos por outro material que produza mais som... assim, quando alguém entrar na sala, todos vão perceber por causa do som. E como a turma é de deficientes visuais, vai ser bom para todo mundo. Eu posso até fazer um trabalho no corredor, do lado de fora. Eles vão passando pelas portas das outras professoras, e vou mostrando que não tem nada... ‘tô passando na porta da tia Claudia’, não tem nada na porta, ‘tô passando na outra da tia Ana’, não tem nada, até chegar a nossa porta. Aí, todos vão poder encontrar a nossa sala porque é a única que tem a marcação na porta.

É possível observar na atitude da professora uma postura mais tranquila. Ao se observar em ação, Andreia pôde perceber o quanto o seu desempenho influencia a participação real de seus alunos nas atividades propostas. Portanto, por meio da autoscopia, os indivíduos têm a chance de “alterar, reorganizar ou reformular suas ações, atitudes e posturas”, pois é possível, ao analisar o material gravado, observar o ambiente que o cerca e detectar as causas e efeitos de nossos comportamentos (Sadalla, 1997, p. 33).

Dando continuidade à gravação, Andreia leva a aluna em direção a um colega de turma dizendo: “olha João, a Nathália chegou”. Em seguida, pega a mão da aluna e toca o braço do João. Terminado esse momento de apresentação, a professora leva a aluna para o outro lado e inicia com ela a primeira atividade do dia que, seguindo a rotina da sala, é sempre pintura. O outro aluno fica de longe escutando o que está acontecendo.

A pesquisadora pergunta sobre a apresentação inicial dos alunos e argumenta que o João ouve e, dessa forma, ele sabe que é a Nathália quem está chegando, mas a aluna não sabe quem é o

colega. Ela simplesmente segurou na mão de alguém. A professora, então, responde:

A: Tem a chamada. Tem a chamada. É que eu esqueci de fazer. Na chamada, cada um tem um objeto de referência. O objeto que se refere a Nathália é um cordão; o Diogo é uma bolinha, porque ele adora, tá sempre com ela na mão; o Aguinaldo é o chocalho; e a Dedé é uma boneca. Só que, como só eles dois estavam na sala eu acabei não fazendo a chamada. Por isso, eles não estão com os objetos de referência. Realmente, é importante isso para ajudar a Nathália saber quem está na sala. Assim como eu mostro minha pulseira pra ela todo dia, eu também tenho que mostrar o objeto de referência dos colegas que estão presentes.

Andreia encerra dizendo que poder assistir aos vídeos e que se ver foi algo bem estranho, incômodo até, mas que está disposta a fazer o seu trabalho de maneira diferente. Ela afirma que a forma de enxergar o seu dia a dia na escola também mudou.

Resultado da autoscopia final

A primeira sessão da Autoscopia Final mostra a professora Sílvia organizando o calendário com as atividades do dia. Foi possível perceber que os cartões de comunicação alternativa com símbolos táteis já não estão soltos na mesa, e sim no plano adaptado com velcro. Foi possível perceber também uma mudança na postura dos alunos da turma que inicialmente consideravam a organização do calendário com comunicação alternativa tátil como um trabalho unicamente do Sérgio. A imagem atual mostra justamente o contrário, todos participam e organizam o calendário.

A cena seguinte apresenta a professora organizando um jogo, que consiste em encontrar pares de texturas iguais. Nesse momento, Sílvia pede para a pesquisadora que volte à cena e faz um comentário.

S: Pois é, a gente se organiza, prepara a atividade, mas sempre tem algo que podemos melhorar, fazer diferente, perceber os sinais apresentados pelos nossos alunos. Nesta atividade, eu fiz um sinal de anti-horário para indicar que depois que o Sérgio começasse a jogar, a ordem seguiria esse sentido. Mas agora eu me pergunto: o Sérgio sabe o que, é isso? Ele nem viu a minha mão se movimentando. E se ele tivesse visto, será que saberia? E, os outros meninos? Será que sabem? Eu poderia até ter usado esse termo, mas precisaria ter explicado melhor. Por exemplo: o jogo começa com o Sérgio, depois passa para o Bruno, depois para o Roberto, e ir tocando no braço de cada um deles enquanto falava, para marcar a posição. Então é isso mesmo. A gente tem que ter cuidado com esse tipo de coisa, como fala as coisas. A gente precisa avaliar se quem está escutando está compreendendo, se todos estão entendendo. Porque muitas vezes nos preocupamos com um aluno e esquecemos que todos são importantes. Estou falando isso não só para esse momento: todas as vezes que esse jogo for escolhido por eles, eu devo agir dessa forma. Oriento o Sérgio e os outros também porque, dessa forma, eles não confundirão mais o sentido que o jogo deve rodar.

A professora Sílvia continua sua observação, complementando que poderia ainda ter explorado melhor o jogo (tipo de textura, a sensação que essa textura provoca, o liso, o áspero, o rugoso, a quantidade de peças, quem tem mais, quem tem menos). Isso é importante para todos os meninos, muitos desses conceitos também são complicados para toda a turma. Ela ainda acrescenta que perdeu uma boa oportunidade para mostrar na prática o que é um par, o que é o igualzinho, o que é o diferente. Esse trabalho precisa ser constante.

Uma situação que merece destaque está ligada à confecção desse jogo. Ele foi elaborado durante o curso de formação, anterior às filmagens. Naquele momento, ficou decidido que o material teria dezoito peças, totalizando nove pares de texturas. Durante a

realização da atividade, a professora percebeu que essa quantidade de peças tornou o jogo longo e cansativo, desmotivando a turma. Em relação a esse fato, a professora faz a seguinte análise:

S: Na verdade, o recurso foi feito. Mas essa elaboração do desenvolvimento do jogo, ela tem que ser melhor organizada: qual o objetivo desse jogo? Por que eu tô fazendo esse jogo de texturas? O que eu quero alcançar com isso? Então, eu acho que, se foi feito um jogo com essa intencionalidade, pensando primeiro no Sérgio, dirigido para o Sérgio, eu precisaria ter me dedicado mais, pensar em como desenvolver para atender bem também os outros meninos. Eu tenho para o Sérgio um objetivo muito específico, né? Mas não é só isso. Eu não devo ficar a todo o momento pensando: – Ah! Eu tenho um aluno cego, então preciso trabalhar o tato, o tato, o tato... não é só isso, é também isso. Existe a organização, percepção do espaço, então, um jogo bem interessante, que poderia ter outros objetivos, também focou exclusivamente no tato. É preciso ficar alerta diante de determinadas situações em aula, para, imediatamente, tomar atitudes. Esse jogo precisa ser reformulado.

Quanto a esse aspecto, Schon (2000) afirma que a autoscopia permite colocar o profissional diante do vídeo para se avaliar a partir de várias cenas, alternando as reflexões sobre as ações vividas, observadas e idealizadas. Esse pensamento fica expresso na fala da professora quando ela, além de refletir sobre o momento da filmagem, cria expectativa de organizar novas estratégias, idealizando uma ação futura no momento em que fala: “vou reorganizar este jogo, ampliar os objetivos e observar qual será o comportamento dos meninos”. A professora Sílvia se mostrou muito segura enquanto fez essa análise. Ela afirmou que sempre teve o hábito de refletir sobre o trabalho que desenvolve, mas nada pode ser comparado à oportunidade de ver o que aconteceu na aula por meio do vídeo e,

principalmente, como o “seu desempenho” implica no comportamento e no desenvolvimento dos seus alunos.

Da mesma forma, a professora Andreia ressalta a importância de poder se ver “de fora da cena” como fundamental para que o professor perceba que nem sempre sua prática é eficaz e o que ele acreditava ser o melhor para o aluno muitas vezes não atendia às suas necessidades. Esse registro fica expresso no momento em que a professora faz a chamada e coloca o objeto de referência da aluna enquanto ela estava dormindo. A pesquisadora chama a atenção para esse momento, e a professora argumenta:

A: Na verdade, eu coloquei em todos eles sem relacionar nada. Mas, normalmente, eu não faço assim. Foi um esquecimento.... ela estava dormindo, aí foi meio que no automático, e eu fui colocando logo. Na verdade, eu fui falando com os outros, mas esqueci que ela estava dormindo. [...] Mas eu faço isso: eu apresento o colar, eu boto o colar em todos eles, eles olham, tem o contato com o colar, eu coloco a referência dos outros pra Nathália... eu faço essa troca.

Apesar de Andreia se mostrar simpática e sorridente, em alguns momentos é possível notar uma leve irritação, talvez motivada pela insistência da pesquisadora em discutir determinados pontos que parecem incomodá-la. Leite e Aranha (2005) afirmam que a eficiência do vídeo na formação do professor só acontece quando existe um vínculo de cooperação entre o professor e o pesquisador. É necessário que ambos acreditem na possibilidade de ação conjunta em que o pesquisador impulsiona o professor a buscar novas possibilidades de ensinar por meio da reflexão de sua prática. Dessa forma, a pesquisadora decide prosseguir sem dar ênfase ao assunto. O vídeo que mostra a hora da chamada continua, e a professora faz um novo comentário:

A: Neste dia, eu fiz tudo um pouco atrapalhado mesmo. Quando a Nathália acordou, eu fiz tudo outra vez, mas acho que estou melhorando [...] e isso, e eu só comecei a fazer depois das autoscopias, depois que eu percebi aonde estava falhando... Eu percebo que mudei bastante depois dos nossos encontros. Eu até sabia alguma coisa sobre o aluno cego porque uma colega professora tinha me ajudado, mas sobre surdo-cegueira não. Tudo o que você mostrou sobre o trabalho, sobre a importância da rotina, eu percebi que tinha que fazer, senão a Nathália não ia conseguir se organizar, não ia conseguir responder. E eu vejo que a turma mudou com isso. Eles estão mais calmos; isso porque eu também estou mais calma, mais organizada, prestando mais atenção nas necessidades deles. Eu percebi que não dava para apresentar as atividades assim, direto, uma atrás da outra. Ela estava ficando confusa. Antes eu mostrava uma referência e depois a outra e depois a outra. Agora não. Apresento a referência, começo a atividade, termino a atividade, guardo a referência. Tudo com calma, sem pressa. O importante não é o número de atividades desenvolvidas na sala, e sim se ela sabe o que está fazendo. Isso não é só pra ela. É pra todo mundo. E isso tudo só aconteceu porque eu criei uma rotina de trabalho e estou seguindo. Nossa! como a rotina é importante.

É possível perceber uma nova postura da professora em relação à forma como direcionava as atividades desenvolvidas em sala de aula. As imagens também comprovam que houve mudança no espaço da sala de aula. Os objetos e o mobiliário apresentam nova configuração, facilitando a locomoção e a organização, principalmente quando Andreia precisa de algum material para desenvolver as atividades programadas. A caixa de antecipação da Nathália e o calendário de sistematização das atividades do dia estão agora em um lugar de fácil acesso.

Avaliação das autoscopias pelas professoras

Ao iniciar este trabalho, a pesquisadora teve uma grande preocupação sobre o incômodo que sua presença poderia causar em sala de aula, justamente por estar com uma filmadora nas mãos, e como essa ação seria refletida no momento da autoscopia. Fernandes (2004) recomenda que o pesquisador tenha bastante cuidado durante as sessões de autoscopia, principalmente no que se refere aos seus comentários de *feedback*. Segundo o referido autor, o mais adequado é o equilíbrio entre os *feedbacks* positivos e negativos, começando com os positivos para que o professor se torne mais aberto às possíveis críticas. Em relação a esse aspecto, todas as sessões transcorreram com tranquilidade, oportunizando a autonomia do professor. Dessa forma, ao finalizar os encontros, a pesquisadora expressou o desejo de ouvir as professoras no que concerne aos seus sentimentos e impressões em relação aos momentos que vivenciaram durante as sessões de autoscopia.

S: Foi muito bom, foi muito bom porque dá continuidade a uma prática que eu tenho, até já conversei isso com você, de fazer autoavaliação né? Às vezes, eu chego em casa, fico pensando as coisas, o que deu certo, o que que não deu certo, o que pode ser feito diferente, o que eu preciso estudar mais a respeito. Porque a gente tem que estudar o tempo inteiro, você tem que buscar... as demandas vão acontecendo, e o professor tem que buscar mesmo, senão ele para. E, ter esse trabalho que você trouxe aqui pra sala, foi um trabalho muito rico, né? Rico assim, em conhecimento, porque eu desconhecia muita coisa, aprendi muito com você. E era uma situação que já estava me angustiando um pouco, porque eu sabia que o Sérgio precisava de mais, eu sabia que faltava algo, eu teria que ter algo mais direcionado, mais específico. Eu já tinha alguma coisa de Comunicação Alternativa, mas não pro cego, né? Então, isso só veio acrescentar conhecimento teórico, prático e descobrir um mundo de possibilidades. Porque quando se tem um

aluno cego e uma pessoa como eu, que não sabe trabalhar com ele, você fica angustiada, porque, poxa, é uma pessoa, é um ser humano, ele tem possibilidades, ele precisa de algo que faça surgir isso, pra eclodir essas possibilidades todas. Por isso, eu digo que foi muito bom todas as etapas que nós vivenciamos, o material que produzimos. Acho que nos alegra muito também o *feedback* que o Sérgio deu pra gente. Ele gostou dos materiais, ele compreendeu o uso dos cartões e ele usou os cartões para se comunicar. Você é uma pessoa que criou um vínculo com a turma. Eu acho que, pra qualquer trabalho ter sucesso, o primeiro item a ser desenvolvido é o vínculo. Se você não estabelece o vínculo com o aluno, com a turma, com a escola, não acontece. As pessoas rejeitam, fazem de má vontade... e eu acho que o vínculo foi estabelecido de uma forma muito boa, muito prazerosa. Pra você ver, eles se sentem super felizes quando você chega, eles sabem que tem novidade, o Sérgio sabe que tem novidade. Eu fico muito feliz quando você chega, e eu só tenho a agradecer mesmo o trabalho que você fez. A autoscopia melhorou muito a visão que eu tenho, que eu já tinha do meu trabalho; melhorou ainda mais, porque às vezes na autoscopia aparecem, assim, detalhes que escaparam ali no dia a dia, né? Escapou mesmo, não é nem falta de conhecimento, é que a percepção não chega a tanto. Na autoscopia, a gente vê esses detalhes e o que a gente pode fazer diferente, que é permitido esses ‘errinhos’, é permitido sim! É justamente daí que a gente vai melhorando. E eu só tenho a agradecer, agradecer muito a você!

Nesse momento, a pesquisadora fica visivelmente emocionada e diz: “Nossa! Eu não tenho palavras”. A professora Silvia então, responde: “Não precisa. É de coração”.

Assim como no último encontro com a professora Sílvia, a pesquisadora solicitou que Andreia também registrasse sua impressão do período em que estiveram juntas desenvolvendo as sessões de autoscopia. A professora, então, faz sua análise:

A: Antes da gente começar a autoscopia, eu pensei que ia ver no vídeo os meus erros. Mas, assim que a gente começou, eu percebi que não era isso. Foi muito interessante desde a primeira sessão até essa última, agora. Eu cresci muito nesse período, pelo menos eu achei. Tem algumas coisas que preciso melhorar sim. Eu percebi isso, mas percebi também que muita coisa mudou e pra melhor em relação ao meu trabalho, né? Aprendi muito com você também, lembra? Era tão confuso antes, eu não sabia lidar. E aí teve a formação, os encontros. Quando eu pude me ver no vídeo, é que notei que posso melhorar naquilo que faço, que não é uma questão de erro ou acerto, mas de olhar para os seus alunos e pensar: o que fazer para eles se desenvolverem, aprenderem? Quando eu vejo a Nathália agora, percebo uma enorme diferença, como ela cresceu. E a avó dela me disse que ela está diferente em casa também. Eu não percebia várias coisas nela, não percebia as respostas no corpo dela, eu passei por cima muitas vezes. Então, olhando os vídeos, fazendo uma autoanálise, eu vejo que a gente sempre tem coisa pra melhorar, né? Como a minha aula mudou, e vai mudar até mais. Nossa! Se eu pudesse, eu botava uma câmera ali! E filmava todas as minhas aulas. Só quando você vê é que as coisas podem mudar. A autoscopia é sem dúvida um caminho para a mudança, para a transformação.

Eu me sinto renovada. Eu vou dar um exemplo pra você entender melhor. Sabe aquela coisa assim. Eu estava cheia de informações, mas não conseguia setorizar. Eu me sentia assim como uma biblioteca cheia de livros, mas todos empilhados. Um acervo rico, mas que você não sabe por onde começar, que livro escolher porque eles não estavam arrumados nas prateleiras. Era preciso alguém chegar pra colocar em ordem, e também para trazer livros novos para a biblioteca. [...] Hoje eu consigo olhar e acreditar nas possibilidades do meu aluno, mas tendo a consciência de que o retorno, a resposta dele, não vem só dele, vem de mim também. Não adianta eu apresentar um símbolo tátil para a Nathália e dizer depois: 'Ah ela não conseguiu'. Mas não

conseguiu por quê? Até onde faço parte dessa história? Eu sou tão importante nesse processo quanto ela.

Nesse relato, foi possível perceber que o processo de autoscopia permitiu que a professora Andreia desenvolvesse um olhar diferenciado para sua prática pedagógica, possibilitando a análise de suas aulas não somente como situações isoladas, mas principalmente como uma realidade que merecia ser transformada. O impacto provocado no confronto entre as cenas gravadas e o cotidiano da sala de aula possibilitaram à professora projetar ações futuras em função de desenvolver uma prática pedagógica que atenda às necessidades reais de seus alunos.

Resultados da mensuração das variáveis

Durante o processo de autoscopia, ambas as professoras mostraram-se dispostas a um novo direcionamento em suas práticas. A possibilidade de se ver na ação, de se observar do “lado de fora”, impulsionou mudanças consideráveis com influências positivas em suas ações pedagógicas. Essas atitudes foram observadas pela mensuração das variáveis referentes aos comportamentos-alvos dos professores e alunos participantes deste estudo e consideradas de acordo com a frequência do comportamento ocorrido em intervalos de dois minutos, sendo medidas até o quinto intervalo, totalizando 10 minutos (contínuos) de análise para cada variável.

Os gráficos 1 e 2 mostram a frequência do uso de cartões de comunicação alternativa tátil pelas professoras Sílvia e Andreia

Gráfico 1 – Frequência do uso de cartões de comunicação alternativa com símbolos táteis pela professora Sílvia durante as fases de linha de base, intervenção e *follow up*

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 2 – Frequência do uso de cartões de comunicação alternativa com símbolos táteis pela professora Andreia durante as fases de linha de base, intervenção e *follow up*

Fonte: elaboração própria.

Os dados anteriores mostram que, na linha de base, Sílvia e Andreia não utilizavam os cartões como forma de comunicação. Durante as sessões de autoscopia, as professoras mostraram que desconheciam a comunicação alternativa tátil e ressaltaram a importância do curso de formação no favorecimento de novos conhecimentos. A professora Andreia registrou também que procurou na literatura artigos sobre esse tema e encontrou dificuldades, visto o número restrito de publicações. Ficou claro, nesse momento, que o processo de intervenção foi significativo, pois os cartões de comunicação tátil passaram a fazer parte da rotina de sala de aula, implicando também na quantidade de estímulos que as professoras passaram a oferecer aos seus alunos. Esses dados foram observados nos gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 – A professora Sílvia estimula a comunicação do aluno Sérgio

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 4 – A professora Andreia estimula a comunicação da aluna Nathália

Fonte: elaboração própria

Ao compararmos os dados dos gráficos anteriores, observou-se que já fazia parte da rotina das professoras Sílvia e Andreia incentivar a comunicação entre seus alunos. Porém, após o processo de intervenção, essa conduta se intensificou. A professora Sílvia, durante a autoscopia, mencionou que, a partir do momento em que se apropriou do trabalho com símbolos táteis, passou a utilizá-lo como estimulador da comunicação. A professora Andreia também faz o mesmo relato, dizendo que ficou mais segura em relação ao trabalho que desenvolve não só com a Nathália, mas também com todos da turma.

Tanto a professora Sílvia quanto a Andreia aumentaram o número de iniciativas de interação com seus alunos. A professora Andreia relata que inicialmente não havia interação com sua aluna, pois Nathália ficava sempre inerte, sem esboçar reação. Apesar de a aluna nunca ter iniciado interação nas sessões observadas, após a intervenção, ela começou, ainda que de forma tímida, a dar res-

postas, por meio da expressão corporal, às tentativas de interação iniciadas pela professora. A nova postura das docentes em relação a iniciar e manter interação com seus alunos proporcionou também transformação na modalidade dessa interação. Durante a linha de base, a professora Sílvia usa basicamente o toque e a oralidade para interagir com seu aluno. Durante a fase de intervenção, a comunicação alternativa tátil é inserida, mantendo-se também durante a fase de *follow up*. Durante a linha de base, a professora Andreia utilizou o toque, expressões afetivas e material concreto nas tentativas de interação com a aluna, que se manteve alheia ao que acontecia ao seu redor, sem oferecer retorno. A partir da intervenção, os cartões de comunicação tátil passaram a ser usados, e Nathália começou a apresentar respostas e intenção comunicativa, embora tenha prevalecido ainda o uso do toque.

As transformações ocorridas com as professoras são estendidas aos comportamentos dos alunos. Durante a linha de base, o aluno Sérgio poucas vezes iniciou interação com a professora. Outro fator a ser observado é que existe também um aumento nas respostas do aluno, o que nos leva a acreditar que o uso de CAA tátil permitiu ao aluno, além de fornecer respostas, manifestar seus desejos, intenções, impulsionando sua autonomia comunicativa.

Os gráficos 5 e 6 mostram as formas de comunicação apresentadas pelos alunos durante a realização deste estudo.

Gráfico 5 – Frequência das formas de comunicação apresentadas pelo aluno Sérgio

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 6 – Frequência das formas de comunicação apresentadas pela aluna Nathália

Fonte: elaboração própria.

Os dados apresentados mostram que vocalizações, uso de gestos e comunicação mista estavam presentes ao longo das sessões realizadas com o aluno Sérgio. A partir da intervenção, o uso de cartão de comunicação tátil começou a ser usado pelo aluno de forma efetiva, superando as vocalizações que na fase de linha de base era a forma de comunicação mais utilizada. Um aspecto que deve ser considerado neste momento é o fato do trabalho com o uso de comunicação tátil estar ainda no início, e a sala de aula não possuir cartões suficientes que deem conta do universo de possibilidades de atos comunicativos, ficando evidente, em algumas situações, o desejo do aluno em manifestar suas ideias e pensamentos e não encontrar uma forma para que isso acontecesse.

Em relação à Nathália, a única forma de comunicação demonstrada pela aluna foi a expressão corporal que no período da intervenção se tornou intensa. Foi crucial, para o desenvolvimento dos alunos, a compreensão dos professores de que seriam necessárias novas práticas e um olhar apurado para atender às necessidades de seus alunos. A nova postura das professoras fica evidente também no desempenho dos alunos durante as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Os gráficos 7 e 8 mostram as formas de participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Gráfico 7 – Frequência das formas de participação nas atividades apresentadas pelo aluno Sérgio

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 8 – Frequência das formas de comunicação apresentadas pela aluna Nathália

Fonte: elaboração própria.

A participação do aluno Sérgio, usando símbolos táteis, só começou a acontecer no período de intervenção (gráfico 7) em que o número de atividades sem o uso de cartões caiu vertiginosamente, enquanto atividades com símbolos táteis tiveram seu valor aumentado de forma significativa. Em relação à Nathália, a análise do gráfico mostrou que, durante a linha de base, a aluna participou pouco das atividades. Na fase de intervenção, dois tipos de atividades foram realizadas (com e sem cartão de comunicação tátil). Observa-se, porém, que as ocorrências de atividades com uso do cartão ainda são tímidas, talvez em virtude do tempo que a aluna necessitava para a compreensão da tarefa, do próprio uso do cartão que lhe é oferecido e também de sua condição física, embora seja um dado significativo em relação às mudanças ocorridas em sala de aula.

A percepção de que seria necessário atender às necessidades específicas de seus alunos é notória nos dados dos gráficos a seguir, que mostram aumento significativo no tempo de espera que as professoras ofereciam para os alunos responderem às atividades propostas.

Os gráficos 9 e 10 apresentam a frequência do comportamento de aguardar as respostas dos alunos pelas professoras nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*.

Gráfico 9 – Frequência do comportamento da professora Sílvia de aguardar as respostas do aluno Sérgio

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 10 – Frequência do comportamento da professora Andreia de aguardar as respostas da aluna Nathália

Fonte: elaboração própria.

Ao perceberem a importância de um tempo maior para que seus alunos tivessem condição de explorar o cartão de comunicação alternativa tátil, compreender seu significado e elaborar uma resposta, as professoras possibilitaram oportunidades de interação e atos comunicativos.

Paralelamente ao aumento do tempo de espera nas respostas dos alunos, as professoras perceberam a importância de oferecer mensagens claras para seus alunos, possibilitando maior envolvimento nas atividades propostas.

Os gráficos 11 e 12 apresentam a frequência de mensagens claras das professoras para os alunos nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*.

Gráfico 11 – Frequências de mensagens claras da professora Sílvia para o aluno Sérgio nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 12 – Frequências de mensagens claras da professora Andreia para a aluna Nathália nas fases de linha de base, intervenção e follow up

Fonte: elaboração própria.

A partir dos dados apresentados nos gráficos anteriores, ficou evidente o aumento do número de mensagens claras fornecidas aos alunos. Esse fato pode estar relacionado à transformação na postura profissional das docentes, que começaram a planejar melhor as tarefas, demonstrando mais clareza sobre aquilo que pretendiam ensinar. A professora Andreia passou a utilizar apoio de material concreto para dar suporte às suas aulas, o que não aconteceu durante as sessões de linha de base. Observou-se, também, durante as autoscopias, que houve aumento na utilização de apoio físico, tátil e verbal durante a fase de intervenção.

Os dados dos gráficos 13 e 14 mostram que no início deste estudo nem sempre as docentes atenderam às solicitações de seus alunos, visto que muitas vezes eles não conseguiam externar seus desejos de forma clara. Conforme as professoras foram mudando suas posturas e passando a ficar atentas às mínimas manifestações

de seus alunos, foi possível perceber o aumento das solicitações atendidas por elas.

Os gráficos 13 e 14 apresentam a frequência dos atendimentos da professora às solicitações dos alunos nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*.

Gráfico 13 – Frequência dos atendimentos da professora Sílvia às solicitações do aluno Sérgio nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 14 – Frequências dos atendimentos da professora Andreia às solicitações da aluna Nathália nas fases de linha de base, intervenção e *follow up*

Fonte: dados da pesquisa.

No gráfico 13, os dados da linha de base referentes às solicitações feitas pelo aluno mostram que, em alguns momentos a professora Sílvia não respondeu às demandas de Sérgio. Ela afirmou que não percebeu sua necessidade e, por isso, continuou a aula, como se nada tivesse acontecido. Após as sessões de autoscopia, a professora relata que se mostrou mais atenta aos sinais apresentados pelo aluno. Uma possibilidade que não se pode deixar de considerar para que os pedidos de Sérgio não tenham sido atendidos pode estar relacionada à comunicação, pois a fala do aluno não é compreendida em sua totalidade e nem sempre era possível entender seus gestos e sinais. Esses dados se mantêm também na fase de *follow up*.

Em relação à aluna Nathália (gráfico 14), durante a fase de intervenção foi identificado um episódio, entendido pela professora como uma solicitação. Essa ocorrência refere-se ao episódio da troca de fralda, quando a professora, após vários momentos de inquietação da aluna, percebeu que algo a estava incomodando. Com o auxílio dos objetos de referência e de símbolos táteis, a professora

iniciou uma interação com a aluna na intenção de compreender o que estava acontecendo. Após passar vários objetos no braço da aluna, na tentativa de conseguir uma resposta, a professora Andreia decidiu usar uma fralda limpa, passou no braço de Nathália e também em suas mãos e observou que esse gesto acalmou a aluna. Andreia entendeu que Nathália estava pedindo para trocar a fralda e atendeu a sua solicitação.

As transformações ocorridas durante os processos de autoscopia foram refletidas até na forma como as professoras se relacionavam com seus alunos, pois foi observado um acréscimo nos *feedbacks* positivos que elas ofereciam a eles. Inclusive, houve momentos em que os alunos foram elogiados pela participação na aula.

Conclusão

As questões que permeiam o universo escolar apresentam inúmeros desafios, principalmente quando o público-alvo são alunos com múltipla deficiência sensorial. Segundo Nunes (2001, p. 16) “educar crianças com deficiência múltipla é um processo complexo”. Desta forma, conhecer o aluno e suas necessidades é fator determinante para o direcionamento de ações que contemplem o planejamento, ampliando, assim, a participação do aluno com deficiência na rotina de atividades pedagógicas (Deliberato, 2015).

A partir desta premissa, sustentada por estudiosos como Schön (1995), Alarcão (1996), Nóvoa (1999) e Tardif (2007), de que o desenvolvimento do profissional deve acontecer por meio de uma formação crítico-reflexiva, a autoscopia, sem dúvida, mostrou-se um excelente instrumento de formação. No entanto, é vital que se tenha em mente a necessidade de reconhecer e devolver ao professor, como sujeito autoscópico, a condição de sujeito de sua própria profissão, promovendo, portanto, além da avaliação de si, também a autonomia do seu pensar e fazer (Sadalla e Larocca,

2004). Para tanto, é importante também que o professor perceba a necessidade de estar em contínuo processo de aprendizagem.

Resultados similares foram observados em outros estudos, como os de Rosa-Silva, Lorencini Júnior e Laburú (2009), Galvão e Cunha (2013), Silva (2016), Sadalla e Larocca (2004), os quais apontaram que os professores, após o processo de autoscopia, mostraram-se abertos a novos conhecimentos, passando a direcionar o olhar para as possibilidades de seus alunos.

Por meio da reflexão na ação, as professoras perceberam que necessitavam oferecer aos seus alunos sem oralidade e sem visão funcional formas alternativas de comunicação e linguagem, compreendendo a importância da comunicação alternativa tátil para estimular a expressão comunicativa dessas pessoas. Essa nova postura veio desmistificar a visão de que alunos com múltipla deficiência sensorial apresentam poucas possibilidades de interação e comunicação.

À medida que as sessões de autoscopia aconteciam, as professoras iam percebendo que interação e comunicação iam além de gestos carinhosos. Portanto, não bastava trabalhar a comunicação alternativa tátil apenas quando se tinha algo a dizer ou quando se queria perguntar alguma coisa para o aluno. Ela precisa fazer parte do dia a dia e ser utilizada não apenas em circunstâncias especiais. Nesse sentido, a simples introdução de uma nova forma de comunicação, como símbolos táteis, não melhorará as interações de um aluno, a menos que a comunicação seja voltada para três aspectos: como você se comunica, por que você se comunica e o que você comunica.

Os resultados do estudo comprovam que o uso da autoscopia teve influência direta na prática das professoras. Ao se confrontarem com seu próprio “fazer profissional”, elas foram convidadas ao diálogo reflexivo mediado pela pesquisadora. O exercício de se ver em ação causou, no início, grande impacto, mas também proporcionou às docentes uma oportunidade de rever conceitos e reconstruir significados, pois “mais do que definir o que se vai ensinar, é importante que

se defina como se vai organizar o processo de aprendizagem” (Nunes, 2001, p. 21). A intervenção reflexiva promovida pela autoscopia permitiu avanços nas práticas de ensino, mostrando-se um meio eficaz na formação de professores e na construção de conhecimentos acerca do processo de ensinar.

Referências

- ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores*. Portugal: Ed. Porto, 1996. (Coleção CIDINE).
- _____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BERSCH, R. *Tecnologia assistiva: metodologia para estruturação de serviço em escolas públicas* (dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- CARDOSO, A. A. et al. “Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil”. In *Anais da ANPED Sul: Seminário de pesquisa em educação da região Sul*, 9, Caxias do Sul, 2012.
- CORRÊA NETTO, M. M. F. *A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde* (dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- DELIBERATO, D. “Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência sem oralidade”. In _____ e MANZINI, E. J. (orgs.). *Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade*. São Carlos: ABPEE, 2015, pp. 11-22.
- DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- FAGUNDES, A. J. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 2004.
- FERNANDES, S. D. da S. *Vídeo-formação: uma experiência de videoscopia com professores estagiários* (dissertação). Universidade do Minho, Braga, 2004.
- FREIRE, P. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- FREITAG, M. S. B. “A visualização dos ângulos da prática por meio da Autoscopia”. In *Anais do encontro da ANPAD*, 37, Rio de Janeiro, 2013.
- GALVÃO, Z. e CUNHA, A. C. “A autoscopia como estratégia: a percepção e reflexão de uma professora de educação física sobre sua ação pedagógica”. In

- Anais do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*, 9, 2013, Portugal: Universidade do Ninho, Instituto de Educação, 2013.
- HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEITE, L. P. e ARANHA, M. S. F. "Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial". *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 21, n. 2, pp. 207-15, Brasília, mai.-ago. 2005.
- LEITE, S. A. S. "Afetividade nas práticas pedagógicas". *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, pp. 355-68, 2012.
- LINARD, M. "Autoscopie par video: l'image de soi au travail". *Éducation Permanente*, n. 52, pp. 7-24, mar. 1980.
- NÓVOA, A. "Formação de professores e profissão docente". In _____. Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995, pp. 15-33.
- _____. "Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas". *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, 1999.
- NUNES, C. *Aprendizagem activa na criança com multideficiência guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2001.
- NUNES, L. R. "Autismo e Comunicação Alternativa: contribuições da pesquisa intrassujeitos". In _____. et al. (orgs.). *Ensaíos sobre autismo e deficiência múltipla*. Marília: ABPEE/São Carlos: Marquezine e Manzine, 2013, pp.19-32.
- _____. et al. "A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro". In GLAT, R. e PLETSCHE, M. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ/PROESP, 2013, pp. 65-90.
- _____. 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.
- PELOSI, M. B. *Inclusão e Tecnologia Assistiva* (tese). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.
- PLETSCH, M. D. "A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa". *Educar em Revista*, v. 33, pp. 143-56, 2009.
- ROSA-SILVA, P. O. et al. "Autoscopia como estratégia da sala de espelhos na formação continuada de uma professora de ciências". In *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Científica*, VII, 2009. Belo Horizonte: Abrapec, 2009, pp. 1-12.
- SADALLA, A. M. F. A. *Com a palavra, a professora: suas crenças e suas ações* (tese). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

- _____. e LAROCCA, P. “Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação profissional reflexiva na Educação”. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, pp. 419-33, 2004.
- SCHÖN, D. A. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 77-91.
- _____. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 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. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2014_1-1250-ME.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. “Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino”. In BONIN, Iara et al. (orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 17-46.
- WALTER, C. C. F. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil* (dissertação). Universidade Federal de São Carlos, 2000.