



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Thatyana Machado Silva

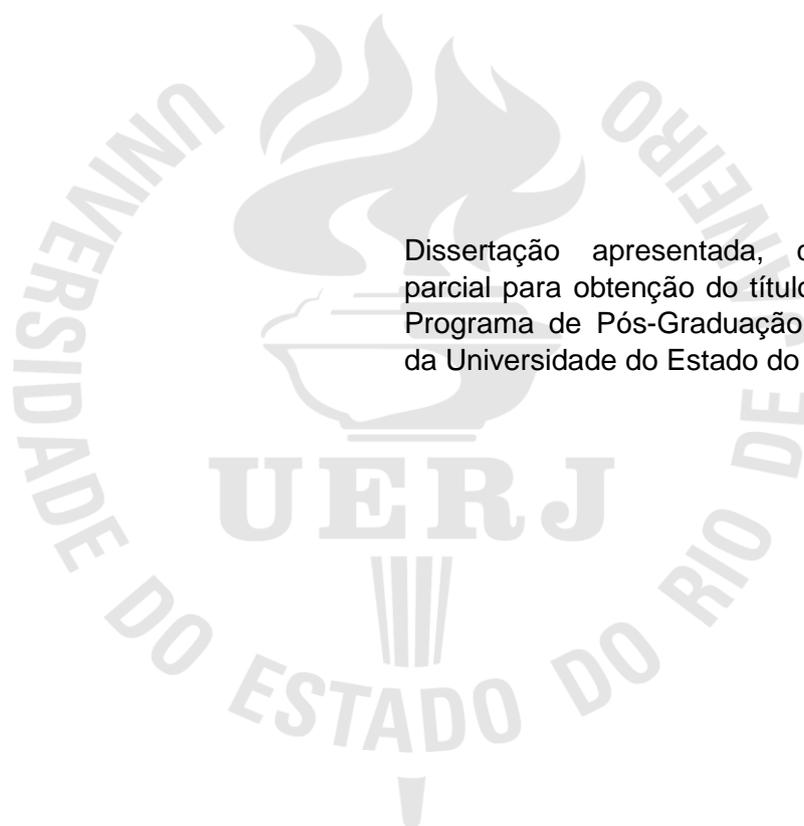
**A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de
professores de Sala de Recursos Multifuncionais**

Rio de Janeiro

2016

Thatyana Machado Silva

**A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de
Sala de Recursos Multifuncionais**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Rio de Janeiro
2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Thatyana Machado.
A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de
professores de Sala de Recursos Multifuncionais / Thatyana Machado
Silva. – 2016.
154 f.

Orientadora: Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Educação Especial – Teses. 3. Professores
– Formação – Teses. I. Nunes, Leila Regina d’Oliveira de Paula. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

es CDU 371.1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thatyana Machado Silva

**A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de
Sala de Recursos Multifuncionais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de julho de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Marcia Denise Pletsch
Programa de Pós Graduação em Educação - UFRRJ

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

A Luiz Henrique, aluno que me tirou da minha zona de conforto e me fez caminhar por lugares antes inimagináveis.

AGRADECIMENTOS

Como diria o grande cantor brasileiro Gonzaguinha: “aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Certamente eu só cheguei até aqui porque tive a ajuda e lições de muitas pessoas especiais ao longo da minha caminhada. Por isso terei o máximo cuidado de mencionar todos aqueles que tornaram possível a concretização desse sonho.

Primeiramente eu agradeço a Deus, que é o princípio e fundamento da minha vida. Nada seria possível sem a benção e permissão Dele. A Ele eu entrego todos os meus dons, no desejo que eles sejam usados conforme à Sua vontade.

Agradeço à minha mãe, Maria da Conceição, por tornar os meus dias mais fáceis mesmo quando os seus precisaram ficar mais difíceis para isso. Obrigada por tudo mãe! Se não fosse você, com o seu infinito amor e entrega, certamente eu não teria realizado essa conquista.

Andreza e Arthur, meus amados sobrinhos, obrigada por alegrarem a minha vida e me encherem de amor. Acompanhar o crescimento de vocês faz com que eu me apaixone, cada vez mais, pelos estudos relacionados à linguagem e ao desenvolvimento humano.

À minha irmã Evelyn e minhas primas Eluza, Suellen e Kellen. Obrigada pelo amor, amizade e parceria durante todos os momentos da minha vida, em especial nos meses que antecederam a conclusão desse trabalho. Sou o que sou porque vocês são a minha base.

Um super obrigada aos meus afilhados Thiago, Andreza, Kellen, Manuela, Gabriel e Heitor que fazem com que eu me sinta a pessoa mais amada do mundo através do carinho de vocês. Muito obrigada por me impulsionarem a ser uma pessoa melhor e mais comprometida com a construção de uma sociedade mais justa para todos.

Agradeço de forma muito especial a todos os amigos que tiveram paciência para aguentar a minha irritação, e compreensão para entender a minha ausência durante esse período. Vocês não fazem ideia do quanto a oração de vocês me sustentou ao longo desses dois anos. Leda Magalhães, Juliana Rettich, Rosana Gois, Camila Perez, Danielle Leal, Gustavo Melo, Giselle Cunha, Marcos Abreu e Bárbara

Rocha, nenhuma palavra é capaz de expressar o quanto o amor e o incentivo de vocês me permitiram chegar até aqui.

Agradeço, também, a duas amigas muito queridas, que estão comigo desde o tempo de formação da Escola Normal. Paloma Cunha e Vanessa Rodrigues, vocês acompanharam de perto toda a minha trajetória na educação. Foi ao lado de vocês que tive a minha formação inicial e que construí o sonho de trabalhar com educação especial. Muito obrigada por todo o companheirismo ao longo de todos esses anos.

E por falar em formação inicial agradeço à Valéria Oliveira, professora que foi essencial para a minha decisão de escolher o magistério. Suas aulas de Didática me deram a certeza que eu nasci para me dedicar à educação especial. Obrigada por amar o seu trabalho e me contagiar ao ponto de me fazer amar o meu.

De alguma forma eu precisava de um empurrãozinho e de algumas palavras de incentivo e encorajamento para dar o passo de ser candidata à vaga no mestrado e quem fez isso foi a lindeza da Vanusa de Melo. Muito obrigada por ter sido a primeira a acreditar em mim! Nunca esquecerei de todo apoio e revisão cuidadosa com o projeto de pesquisa.

Na luta por uma educação de qualidade para todos, encontrei alguns grandes parceiros que me ajudaram na formação profissional e humana. Quando ingressei no desafio de ser professora de Sala de Recursos tive o apoio direto da Eni Faria, uma profissional incomparável, que me ensinou tudo o que sei sobre o AEE. Obrigada por toda a formação partilhada e mais ainda, obrigada por se fazer presença em minha vida sempre de modo tão carinhoso.

Agradeço, também à Fernanda Eccard, Virgínia Figueira, Elisângela Ventura, Gisele Costa, por serem ótimos companheiros de trabalho e por transpassarem a barreira da escola, tornando-se companheiros de vida. O cotidiano do meu trabalho é melhor e mais feliz porque eu tenho vocês ao meu lado.

O período do mestrado me reservou gratas surpresas e uma delas foi a graça de fazer amigas dentro do universo acadêmico. Aureanne Lira, Odila Mansur, Danielle Castelões e Lívia Vitorino, vocês foram as conquistas mais importantes do meu Lattes. Obrigada por cada sorriso e lágrima partilhados.

Com o coração repleto de gratidão, agradeço à Glaucia Lage por todo o apoio e sustento durante os últimos anos. Obrigada por ver estradas onde eu sempre via o fim. A sacralidade dos nossos 50 minutos semanais foi fundamental para que eu mantivesse o equilíbrio necessário e conseguisse concluir mais essa etapa.

Nada do que foi construído nesse trabalho seria possível sem a presença da Gabriela Ferreira e da Cláudia Togashi, que corajosamente aceitaram fazer parte da pesquisa e foram, sem sombra de dúvidas, as melhores parceiras que eu poderia ter para dividir esse momento. Obrigada pelo sim de vocês, meninas. Serei eternamente grata pelo carinho, comprometimento e disponibilidade na participação da pesquisa.

E como nenhuma pesquisa se faz sozinha, agradeço infinitamente à Vera Val, Maristela Siqueira e Janaína Larrate pela riqueza das contribuições feitas e pela relação permeada de carinho que construímos.

Durante a realização de uma pesquisa existem alguns processos essenciais para a conclusão do trabalho, mas que não são tão agradáveis de serem feitos. Por isso eu agradeço com todo amor que há em mim às bolsistas que me ajudaram com a transcrição das filmagens e com a organização dos dados e materiais. Juliane Lourenço, Raffaella Faria e Luciana Pinto, não consigo expressar em palavras o tamanho da minha gratidão por vocês. Todo agradecimento seria pouco perto do tanto que vocês me ajudaram.

Agradeço, também, a todos os membros do grupo de pesquisa do Laboratório de Tecnologia Assistiva da UERJ, em especial à professora Cátia Walter. pelas trocas valiosas durante às aulas e por todo o conhecimento partilhado em relação às crianças com TEA. Suas contribuições foram muito valiosas para a construção da minha pesquisa.

Com muito carinho agradeço à professora Marcia Pletsch, que aceitou fazer parte da banca e que fez importantes contribuições para a versão final desse trabalho.

Por fim agradeço àquela que foi a principal responsável para que tudo isso acontecesse e que desde o início confiou em mim. Professora Leila Nunes, o conhecimento que aprendi com a senhora vai muito além da vida acadêmica. Obrigada por me mostrar que a família é o bem mais precioso que podemos ter na vida e que nosso trabalho científico só terá sentido se ao final do dia tivermos um local para reclinar a cabeça e nos lembrar da nossa verdadeira essência.

RESUMO

SILVA, Thatyana Machado *A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais*. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Na tentativa de colaborar com o processo de formação continuada dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais, Schirmer e Nunes coordenam desde 2013 uma pesquisa intitulada “A Formação Continuada de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Rio de Janeiro em Tecnologia Assistiva”. O presente trabalho é um desdobramento do estudo realizado por Schirmer e Nunes, e tem como objetivo geral *analisar como o processo de autoscopia na formação continuada dos professores influencia em suas práticas pedagógicas*. A autoscopia é um procedimento de coleta de dados em que o sujeito tem a possibilidade de fazer uma autoavaliação a partir de imagens videogravadas: são realizadas sessões de gravação do comportamento do sujeito para que, posteriormente, ele seja colocado em uma situação para observar o material coletado. Foi empregado no estudo um delineamento quase experimental intrassujeitos, contendo três sessões de linha de base e quatro de sessões intervenção. A autoscopia foi definida como a Variável Independente (VI) do trabalho e como Variáveis Dependentes (VD), foram elencadas as seguintes categorias: 1) Professora favorece a comunicação do aluno, 2) Aluno se comunica com a professora, 3) Aluno faz uso de diferentes funções comunicativas, 4) Desempenho acadêmico do aluno e 5) Prática pedagógica do profissional. A pesquisa se desenvolveu de modo a verificar como a VI implica e modifica as VDs. Para isso foi proposto que os professores participantes filmassem as sessões de atendimento aos seus alunos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e enviassem tais vídeos para a pesquisadora analisa-los previamente. Após a análise prévia da pesquisadora, os participantes se encontraram para realizar as sessões de autoscopia, e o autor de cada vídeo foi solicitado a avaliar seu próprio desempenho assim como o de seu aluno. Os demais professores e agentes de intervenção foram igualmente estimulados a comentar sobre o vídeo assistido e dar sugestões. O estudo ocorreu em duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e tiveram como participantes duas professoras de Sala de Recursos e um de seus respectivos alunos que não apresentassem fala funcional. Ao final do estudo podemos observar que a autoscopia provocou a mudança na prática pedagógica das professoras, pois elas tiveram a oportunidade de serem formadas de acordo com os conflitos que emergiam de suas práticas. A reflexão realizada pelas professoras através da autoscopia, favoreceu a criação de diferentes estratégias de ensino, fato que implicou diretamente no comportamento dos alunos que passaram a apresentar a diminuição de comportamentos desafiadores e o aumento da concentração durante as atividades.

Palavras-chave: Autoscopia. Formação continuada de professores em educação especial. Comunicação Alternativa

ABSTRACT

SILVA, Thatyana Machado *Autoscopy as a tool for continuing education Multifunctional Resource Room teacher*. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

In an attempt to assist in the process of continuing education of Multifunction Resource Rooms teachers, Schirmer and Nunes coordinate since 2013 a survey entitled "The Continuing Education of Teachers of Multifunctional Resource Rooms in Rio de Janeiro in Assistive Technology". This work is a study of the split done by Schirmer and Nunes, and has the general objective to analyze how the autoscopy process in the continuing education of teachers influences in their teaching practices. It was used to study almost experiment intrassujeitos containing three baseline sessions and four sssões intervention. Autoscopy was defined as the Independent Variable (VI) of the work and as dependent variables (VD), were listed the following categories: 1) teacher favors communication student, 2) Student communicates with the teacher, 3) Student makes use of different communicative functions, 4) academic performance of the student and 5) pedagogical professional practice. The research was developed in order to see how the VI implies and modifies VDs. For this it was proposed that participating teachers to film the sessions service to their students in SRM and send these videos to the researcher analyzes them previously. After preliminary analysis of the researcher, participants met to make autoscopy sessions where the author of each video was asked to evaluate their own performance as well as his student. Other teachers and intervention agents were also encouraged to review the watched video and give suggestions. The study took place in two schools in the municipal public of Rio de Janeiro and had as participants two teachers Resource Room and of their respective students have shown no functional speech. At the end of the study we can see that autoscopy caused the change in the pedagogical practice of the teachers, because they had the opportunity to be formed according to the conflicts that emerged from their practices. The reflection that teachers are held by autoscopy favored the creation of different teaching strategies, a fact that led directly to the behavior of students who have to submit to decrease challenging behaviors and increased ability to focus during the activities.

Keywords: Autoscopy. Teacher training in special education. Alternative communication

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Frequência média de utilização dos cartões pelas professoras para incentivar a comunicação das crianças nas sessões de Linha de Base e Intervenção.	92
Gráfico 2 -	Frequência média de oferta de cartões de CAA pelas professoras para mediar atividades pedagógicas na Linha de base e na intervenção.....	94
Gráfico 3 -	Frequência média do comportamento de espera das respostas dos alunos pelas professoras na Linha de Base e Intervenção	95
Gráfico 4 -	Frequência média das respostas da professora às perguntas/solicitações das crianças na Linha de Base e Intervenção	96
Gráfico 5 -	Frequência média de respostas dos alunos Arthur e de Heitor à iniciativa de diálogo das professoras Célia e Glória, nas fases de Linha base e Intervenção.....	97
Gráfico 6 -	Frequência média das respostas dos alunos às iniciativas pedagógicas das professoras nas fases de Linha base e Intervenção	99
Gráfico 7 -	Frequência média das interações que os alunos estabeleceram de modo autônomo com os profissionais nas fases de Linha base e Intervenção	100
Gráfico 8 -	Frequência média dos pedidos de objeto realizados pelos alunos de forma autônoma às professoras durante as fases de Linha base e Intervenção.....	101
Gráfico 9 -	Frequência média dos pedidos de ação e consentimento realizados pelos alunos de forma autônoma durante as fases de Linha base e Intervenção.....	103
Gráfico 10 -	Percentual de duração da atenção do aluno na realização das tarefas durante as fases de Linha de base e intervenção	105
Gráfico 11 -	Percentual de duração dos comportamentos desafiadores/provocativos dos alunos durante as tarefas das fases de Linha de Base e Intervenção	106

Gráfico 12 - Avaliação da funcionalidade apresentada pelas professoras durante as fases de Linha de Base e Intervenção.....	108
Gráfico 13 - Avaliação da intencionalidade apresentada pelas professoras durante as fases de Linha de Base e Intervenção	108
Gráfico 14 - Avaliação da motivação que as professoras despertaram nos alunos durante as fases de Linha de Base e Intervenção.....	109
Gráfico 15 - Avaliação da flexibilização das propostas pedagógicas apresentadas pelas professoras durante as fases de Linha de Base e Intervenção	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Protocolo de edição das cenas	57
Quadro 2 -	Protocolo de autoscopia.....	57
Quadro 3 -	Organização Prévia da Autoscopia	58
Quadro 4 -	Datas das sessões de Linha de Base	59
Quadro 5 -	Professora Célia - Edição das cenas da LB - professora Celia.....	60
Quadro 6 -	Professora Glória - Edição das cenas da LB - professora Gloria	60
Quadro 7 -	Data das reuniões da Autoscopia de Treinamento	61
Quadro 8 -	Data das reuniões da Autoscopia Orientada.....	62
Quadro 9 -	Professora Célia - Edição das cenas da Intervenção - professora Célia.....	63
Quadro 10 -	Professora Glória - Edição das cenas da Intervenção - professora Glória.....	63
Quadro 11 -	Organização da Pesquisa	64
Quadro 12 -	Escala ordinal utilizada por Lidz (1991).....	69
Quadro 13 -	Fórmula para realização de cálculo Point by point.....	90
Quadro 14 -	Resultado de acordo entre os observadores.....	91
Quadro 15 -	Equação realizada para obter a percentagem de duração da atenção do aluno durante as atividades.....	104
Quadro 16 -	Equação realizada para obter a percentagem de duração dos comportamentos desafiadores dos alunos durante as atividades..	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
ALLE -	Grupo de Alfabetização, Leitura e Escrita
BCF -	<i>Blissymbolics Communication Foundation</i>
BCI -	<i>Blissymbolics Communication Institute</i>
CAA -	Comunicação Alternativa e Ampliada
CID -	Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde (<i>International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems</i>)
COEP -	Comitê de Ética e Pesquisa
CRE -	Coordenadorias Regionais de Educação
GP -	Foreesp - Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos
HANS -	<i>Help Autism Now Society</i>
IHA -	Instituto Municipal de Educação Helena Antipoff
LATECA -	Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa
MEC -	Ministério da Educação
OMS -	Organização Mundial de Saúde
Oneesp -	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU -	Organização das Nações Unidas
OV -	Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas para Ação Educativa
PCS -	<i>Picture Communication Symbols</i>
PECS -	<i>Picture Exchange Communication System</i>
PIC -	<i>Pictogram Ideogram Communication System</i>
Proped –	Programa de Pós Graduação em Educação
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SRM -	Salas de Recursos Multifuncionais
TA -	Tecnologia Assistiva
TEA -	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD -	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TLC -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos participantes
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

VD - Variável Dependente

VI - Variável Independente

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	20
1	O CENÁRIO ATUAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	22
1.1	Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado	23
1.2	Formação de professores em Educação Especial: Desafios da prática e formação docente	25
1.3	O uso da autoscopia como aliada no processo de formação de professores	28
2	CRIANÇAS SEM ORALIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	33
2.1	As crianças e a linguagem: um encontro com Vigotski	34
2.2	Crianças sem oralidade e Comunicação Alternativa: um espaço de construção dos sujeitos	37
2.3	A construção da linguagem em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	44
3	ORGANIZAÇÃO DO PRESENTE ESTUDO	50
3.1	Caminhos precursores	50
3.2	Objetivos do presente estudo	53
3.3	Método	54
3.3.1	<u>Participantes:</u>	54
3.3.2	<u>Agentes de intervenção:</u>	55
3.3.3	<u>Local e Instrumentos:</u>	55
3.3.4	<u>Procedimentos gerais</u>	56
3.3.5	<u>Procedimentos específicos da autoscopia</u>	56
3.3.5.1	Organização prévia:	56
3.3.5.2	Realização da autoscopia:	58
3.3.5.2	Linha de Base:	59
3.3.5.3	Intervenção	60
3.3.5.4	Delineamento da pesquisa:	64
3.3.5.5	Variáveis:	65

4	RESULTADOS	70
4.1	Resultados da Autoscopia de Treinamento	70
4.2	Resultados da Autoscopia Orientada	86
4.3	Resultados da mensuração das VDs	90
	CONCLUSÃO	116
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A – Parecer com aceite da Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ	123
	APÊNDICE B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais	125
	APÊNDICE C – Termo de consentimento dos pais para filmagem dos filhos e gravação de entrevista	127
	APÊNDICE D – Termo de consentimento da professora para realização de filmagem no exercício de suas atividades profissionais.	128
	APÊNDICE E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores	129
	ANEXO A – Variáveis sorteadas para a realização da Fidedignidade dos dados referentes à comunicação da professora Célia e do aluno Arthur	131
	ANEXO B – Variáveis sorteadas para a realização da Fidedignidade dos dados referentes à comunicação da professora Glória e do aluno Heitor	134
	ANEXO C- Fidedignidade das VDS referentes à comunicação das professoras e alunos	137
	ANEXO D - Variáveis sorteadas para a realização da Fidedignidade dos dados referentes ao desempenho pedagógico da professora Célia	138
	ANEXO E - Variáveis sorteadas para a realização da Fidedignidade dos dados referentes ao desempenho pedagógico da professora Glória	139
	ANEXO F - Fidedignidade das VDS referentes ao desempenho pedagógico das professoras	140
	ANEXO G – Duração dos comportamentos apresentados pelo aluno Arthur	141

ANEXO H – Duração dos comportamentos apresentados pelo aluno	
Heitor	150

APRESENTAÇÃO

Meu interesse em buscar a formação necessária para trabalhar com crianças com deficiência veio desde a época em que cursei formação de professores no Ensino Médio. Lembro como se fosse hoje do estágio que realizei em uma classe especial que fazia parte de uma escola regular, no Rio de Janeiro. A experiência citada ocorreu no ano 2000 e, até então, não era possível que as crianças com deficiência estudassem junto às outras nas classes regulares. Questionei diversas vezes a professora responsável pela disciplina de estágio, que não conseguiu sanar com a minha angústia de saber o porquê aquelas crianças estavam separadas das demais.

No terceiro ano do curso normal tive a graça de ter uma professora de didática maravilhosa. Ela era militante da educação especial e lutava por uma educação inclusiva de qualidade. Suas aulas despertaram o meu interesse de me dedicar a essa área e concluí o Ensino Médio certa de que era isso que eu queria para a minha vida.

E dessa forma eu segui para a faculdade... Em 2003 ingressei na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e desde o início o meu objetivo era me especializar em algo que me capacitasse a trabalhar com crianças com deficiência. Para a minha tristeza, a UFRJ não oferecia nenhuma disciplina que fosse voltada para essa área e durante a graduação não tive o preparo que eu esperava ter para trabalhar com tais crianças.

A solução encontrada foi realizar a disciplina de estágio obrigatório no Instituto Benjamin Constant, que fica localizado bem ao lado do campus da faculdade. O Instituto é instituição pública, voltada para a educação de cegos. Eles não trabalham com a inclusão e as crianças e jovens que lá estudam necessitam de um laudo que comprove a deficiência visual, não havendo a possibilidade de matrícula para crianças que não apresentem deficiência. Não era exatamente o que eu queria, pois minha intenção era ver como se dava a prática de incluir tais crianças no ensino regular, mas considerando o fato de não ter visto nada sobre isso na faculdade, pedi liberação para realizar o estágio no Instituto e assim o fiz.

Os três semestres de estágio fizeram com que eu me encantasse com a área da deficiência visual. Assim que terminei a graduação, em 2007, realizei o curso de

capacitação de professores que o Instituto oferece anualmente. Formei-me no curso de 600 horas e com isso fui habilitada a trabalhar e prestar concurso específico para essa área.

Logo ao final do curso eu passei em um concurso público, mas só em 2011 fui convocada e tomei posse como professora de deficiência visual na prefeitura de Rio das Ostras, uma cidade localizada na Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro. Ao me apresentar na prefeitura fui informada sobre as Salas de Recursos Multifuncionais que estavam sendo implantadas pelo Ministério da Educação. O MEC propunha o Atendimento Educacional Especializado e o profissional que trabalhasse nas SRM deveria atender a todas as deficiências. Fiquei animada e pensei que essa seria a grande chance para eu trabalhar com a inclusão e ver de perto como se dá a prática de convívio e aprendizagem entre todas as crianças, sem distinção.

Quando comecei a receber meus alunos me dei conta de quão despreparada eu estava para exercer essa função. Passei da fase da alegria para a fase de desespero! A cada criança que eu atendia percebia uma necessidade específica para o AEE e a única área que eu dominava era a deficiência visual.

Minha maior aflição foi quando eu estive pela primeira vez com um aluno cadeirante. Ele era diagnosticado com hemiparesia. Não falava, não andava, não se mexia, não respondia, não dava sinais, não entendia nada do que eu estava falando... Essa foi a minha primeira (e errônea) impressão. Nunca mais esquecerei esse primeiro encontro! Olhei pra ele e chorei. Ele me olhou e não entendi o que seu olhar queria me dizer. Ficamos assim, parados, por, aproximadamente, 50 minutos (tempo de duração do atendimento). Eu olhava para o relógio e o tempo parecia estar congelado. Foram os minutos mais demorados de nossas vidas. Eu que não sabia o que fazer, e ele que estava ali perdendo seu tempo com uma professora leiga no assunto.

Posso dizer que esse aluno foi o grande divisor de águas na minha carreira. Foi a partir dele que comecei a pesquisar como seria o trabalho com crianças sem oralidade e através das pesquisas me inteirei sobre o que era a Comunicação Alternativa. Passei a buscar formação nessa área e foi por meio de um livro que eu conheci a professora Leila Nunes e o trabalho que ela desenvolve no Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa (LATECA), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A paixão pela Comunicação Alternativa foi tamanha, que resolvi tentar o mestrado nessa área e em 2014 ingressei no grupo de pesquisa da professora Leila. A minha trajetória enquanto pedagoga, professora de ensino regular e professora de Sala de Recursos fez com que a minha pesquisa seguisse por essa área, na tentativa de ajudar outros professores que, assim como eu, ficam perdidos e sem saber o que fazer ao se deparar com a dificuldade de comunicação com alunos que não possuem a fala funcional e/ou articulada.

INTRODUÇÃO

Ao final do século XX, o direito de todos à educação, sem nenhum tipo de prerrogativa, foi debatido de uma forma ampla, possibilitando, assim, a inclusão de estudantes com deficiência no sistema comum de ensino. O processo de inclusão escolar é bastante complexo e requer mais do que, simplesmente, uma mudança no referido sistema. Para que a inclusão aconteça, de fato, é necessário realizar transformações na escola como um todo, considerando questões que perpassam desde a metodologia, currículo e avaliação desses alunos, bem como mudanças mais subjetivas, que dizem respeito ao modo como cada profissional vai acolher e trabalhar em prol do desenvolvimento desses sujeitos.

Ao falar sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar é essencial discutir as políticas públicas que fomentam a implantação/implementação desse serviço, contudo, não podemos abrir mão de realizar uma análise crítica daquilo que acontece no cotidiano escolar e que diz respeito ao modo como cada profissional lida com a pluralidade contida na sala de aula. Ou seja, é preciso se debruçar sobre a concepção que os professores têm em relação à garantia de oferta igualitária de um ensino de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada teve a intenção de contribuir para a formação continuada de professores de Salas de Recursos Multifuncionais do município do Rio de Janeiro. A partir do propósito de qualificar os profissionais que realizam o Atendimento Educacional Especializado e acreditando que a prática reflexiva é o melhor caminho para a formação docente, oferecemos aos professores a possibilidade de analisarem suas práticas pedagógicas através da observação de suas próprias ações no locus de trabalho. Essa ação se concretizou através da técnica da autoscopia, que consiste na utilização de vídeos gravados em situações reais, que permitem a análise do indivíduo em relação ao modo como ele executa determinadas ações.

Embora o público alvo da educação especial seja bem abrangente, nesse estudo optei por trabalhar com crianças que não apresentam a fala de modo funcional e que necessitam de recursos alternativos para se comunicar.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é *analisar como o processo de autoscopia na formação continuada dos professores de Salas de Recursos*

Multifuncionais influencia suas práticas pedagógicas. E como objetivos específicos pretendemos a) descrever e analisar a interação de dois professores com os alunos atendidos nas SRM e b) verificar os efeitos da introdução da autoscopia como procedimento para efetivar a formação continuada desses professores nas interações professor aluno em situação de ensino.

De modo a possibilitar a organização dos dados obtidos durante a pesquisa, o primeiro capítulo apresentou uma abordagem histórica do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, bem como das leis atuais que validam tal política. Ainda no capítulo um apresento a discussão de importantes reflexões acerca da formação de professores da educação especial, principalmente em relação àqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No intuito de propor uma formação de qualidade para esses profissionais, foi apresentada a técnica da autoscopia como um recurso que permite a reflexão das práticas pedagógicas.

O segundo capítulo tratou de questões referentes à construção da linguagem em sujeitos não oralizados, apresentando a ampla definição dos termos linguagem e comunicação. A Comunicação Alternativa assumiu um importante papel na discussão da linguagem dos sujeitos que não apresentam fala funcional e para finalizar o capítulo foram apresentadas diferentes possibilidades de estimular a linguagem de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Seguindo na construção da pesquisa, no terceiro capítulo a metodologia foi apresentada de forma detalhada, explicando como se deu o desenvolvimento de todos os procedimentos para a coleta e análise dos dados, bem como os caminhos precursores à realização desse estudo.

O quarto capítulo apresenta os resultados encontrados durante a realização da pesquisa, demonstrando como a autoscopia implicou no comportamento das professoras e dos alunos participantes, desencadeando no quinto capítulo que contém a discussão dos dados e a conclusão final de tudo que foi observado.

1 O CENÁRIO ATUAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Para pensar uma prática educativa que proponha a inclusão escolar de modo a conquistar uma equidade social das pessoas com deficiência, é preciso considerar os avanços que o sistema educacional tem apresentado em relação às propostas de políticas públicas que garantem melhores condições e estruturas para acolher essas pessoas.

A partir de meados do século XX, o Brasil intensificou os movimentos sociais que lutavam contra as variadas formas de discriminação e que impediam o exercício da cidadania das pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência.

Esse período fomentou a luta contra a segregação dos alunos que eram encaminhados para ambientes que adotavam o modelo homogeneizador de ensino e aprendizagem e que gerava grande exclusão nos espaços escolares. Esforçando-se para lidar com esse desafio e construir propostas capazes de superar os processos históricos de exclusão, o governo federal brasileiro tem investido em importantes ações em diversas áreas do serviço público como parte de um ideal que tem sido denominado “política de inclusão” (MEC 2005), com a intenção de democratizar o espaço escolar.

Essa opção do país pela construção de escolas inclusivas sofre a influência de documentos produzidos em encontros internacionais e assumidos pelo Brasil a partir de 1990, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Esse acordo define a educação como “um direito fundamental de todos, homens e mulheres de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1998).

Em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, foi elaborada a Declaração de Salamanca, na Espanha, documento que afirma que a educação deve ser para todos – incluindo nesse “todos” as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais – e ofertada dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1998).

Ainda nessa premissa de busca pela inclusão escolar, em 2007 o Brasil assinou e participou da elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, movimento que teve uma abrangência internacional através da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa convenção dispõe, em seu artigo 24, que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à

educação e, para a efetivação desse direito, esses assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU, 2006).

Ao assumir os acordos citados acima, o Brasil acaba por se responsabilizar pela busca da transformação de seu sistema educacional, tendo a obrigação de direcionar suas ações e políticas para o acolhimento de todos, dando ênfase a um ensino de qualidade e de iguais condições para todos os indivíduos. Para que as peculiaridades de cada sujeito sejam atendidas, as escolas e o sistema de ensino no geral, devem se planejar e se organizar pedagogicamente, viabilizando o alcance de tais objetivos. Dentro dessa perspectiva de inclusão escolar, esses e outros dispositivos legais vêm sendo implantados, com a intenção de que as escolas se preparem para receber todas as crianças de forma satisfatória, tornando o espaço escolar um local de aprendizado que contemple a totalidade e não apenas algumas partes.

1.1 Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado

Para concretizar o objetivo de transformar o modelo de educação brasileiro em sistemas educacionais inclusivos, a partir de 2003 foram implementadas algumas estratégias do governo federal para a propagação dos referenciais da educação inclusiva no país. Através da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), Estados, municípios e Distrito Federal, o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* desenvolveu um amplo processo de formação de gestores e educadores. Este foi o prenúncio da construção de uma nova política de educação especial que pretende enfrentar e superar o desafio de apresentar uma modalidade transversal de inclusão, abrangendo desde a educação infantil à educação superior. Neste processo, as práticas educacionais que seguiam um modelo padrão de professor, aluno, currículo e gestão foram repensadas e redefinidas.

Em 2008, o MEC publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecendo um novo marco organizacional na educação brasileira (MEC/SEESP, 2008, p 15). Dentro deste novo parâmetro, a educação especial é apresentada como modalidade não substitutiva à escolarização.

Fica definido que os alunos que apresentarem alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação receberão os benefícios desta nova diretriz estando incluídos nas turmas comuns do ensino regular (MEC/SEESP, 2008, p 15). Ainda em 2008, o MEC publica o decreto 6.571 que dispõe questões sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008b). Em seu artigo 3º, o decreto declara que o MEC prestará apoio técnico e financeiro para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e para a formação continuada de professores para o AEE. A implantação das SRM faz parte da política de Educação Especial, elaborada pela extinta Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), a qual lançou em 2005 o programa “Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais”. A intenção é atender com qualidade (grifo meu) alunos destinados a receber os benefícios desta nova política, que traz como inovação o Atendimento Educacional Especializado (AEE); um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC/SEESP, 2008).

O AEE deve ocorrer, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais e para isso, tais alunos devem estar regularmente matriculados na rede regular de ensino e possuir cadastro no censo escolar do MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (BRASIL, 2009a).

Após serem promulgados, esses documentos que definem o AEE e como esse deve ocorrer nas SRMs, em 2009 o governo federal publica a resolução nº 04, que institui as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial”, promovendo a operacionalidade necessária para que a política se concretize. O artigo 9º da referida Resolução afirma que “a elaboração e a execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular e com a participação das famílias” (BRASIL, 2009b, p.02). Assim, os planos de AEE devem ser o resultado da análise e escolha dos professores em relação aos recursos e equipamentos necessários para auxiliar na transposição ou eliminação de barreiras, garantindo a participação do aluno no cotidiano escolar segundo suas limitações.

A partir das atribuições citadas até então, pode-se perceber que não são poucos os afazeres que o professor da SRM precisa realizar para cumprir de forma

competente o modelo de educação inclusiva que vem sendo fomentado pelo MEC. O artigo 13º do decreto em questão descreve as atribuições do professor do AEE e dentre elas encontram-se as seguintes ações: “identificar, elaborar, produzir, organizar, executar, avaliar, acompanhar, estabelecer, orientar, ensinar, ampliar, promover e disponibilizar” (BRASIL, 2009b, p.3).

1.2 Formação de professores em Educação Especial: Desafios da prática e formação docente

O século XXI é permeado de importantes transformações e mudanças de paradigmas que tornam essencial a reestruturação da postura dos professores que não podem mais olhar a escola de modo homogêneo, mas precisam dar início a um processo de pensar crítico-reflexivo sobre a educação, de modo a fazer valer o direito de educação para Todos.

No Brasil, a temática relacionada à formação continuada de professores está prevista no artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 939496 e no artigo 67 encontramos questões ligadas ao aperfeiçoamento profissional continuado. A partir das recomendações da nova lei faz-se necessário investir em recursos que proporcionem a melhoria da ação pedagógica¹.

Ao considerar a urgência em discutir assuntos relacionados à educação inclusiva e à formação exigida dos professores para trabalhar nessa área específica, um grupo de pesquisadores ligados ao Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos (GP-Foreesp), da Universidade Federal de São Carlos, constituiu a formação do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), que tem como principal objetivo “produzir estudos que contribuam para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade de ensino oferecida a população

¹ A respeito da formação que o professor de AEE deve apresentar, o MEC determina que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.13)

público alvo da Educação Especial no Brasil” (MENDES e CIA, 2014, p.15). A fim de avaliar a proposta de inclusão proposta pelo governo, o Oneesp voltou suas ações de pesquisa para três eixos: a) o processo de avaliação do aluno da SRM, b) a formação inicial e continuada de professores que atuam nas SRM e, c) a organização e o funcionamento das SRM².

Em relação à formação dos professores que atuam nas SRMs, as pesquisas do Oneesp (2014) confirmam que há uma grande escassez de professores especializados e o modo que o governo vem combatendo tamanha falta é por meio de cursos de educação à distância e de curta duração. As pesquisas confirmam, ainda, que os professores de SRM não se sentem aptos para oferecer o AEE a toda demanda que consta no público alvo da educação especial – o que inclui o trabalho não só com os diferentes tipos de deficiência, mas também com pessoas de diferentes faixas etária. Isso faz com que os professores assumam um problema de cunho político-administrativo como se fosse uma falha pessoal por ter uma formação precária.

Mendes, Cabral e Cia (2015) apontam que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE – EI), de 2008, é possível identificar as imprecisões contidas em relação à formação do professor da área de educação especial. Segundo as autoras, o documento determina de maneira ampla e dúbia o que a formação inicial e continuada deve oferecer e de que maneira o professor do AEE deve proceder. As autoras afirmam, ainda, que “predomina no discurso político a responsabilidade deste profissional em adquirir múltiplas competências” (MENDES, CABRAL e CIA, 2015, p.30), como se o professor tivesse sobre ele a responsabilidade de buscar formação por conta própria a fim de conseguir cumprir com todas as especificidades exigidas pelo MEC.

² O ONEESP é um grupo de pesquisa a nível nacional, que teve início em 2011 e seus primeiros estudos foram realizados em 56 municípios, provenientes de 17 Estados brasileiros a saber: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba e Paraná. A princípio o projeto foi composto por 25 pesquisadores que faziam parte de 22 universidades e de 18 programas de Pós-graduação. Com o passar do tempo esse número se alastrou de modo que em 2014 havia participado do projeto 808 pessoas, sendo 203 pesquisadores (49 da rede nacional, 72 das redes estaduais de pesquisa, 77 pesquisadores colaboradores e 5 pesquisadores em estágios de pós-doutorado); 217 estudantes (115 alunos de 22 cursos de graduação, 55 de 14 diferentes Programas de Pós-graduação, 10 de cursos de Especialização e 37 de graduação envolvidos em dois Programas de Incentivo à Docência – PIBID de suas universidades); 446 professores especializados de SRM dos vários Estados; e 36 gestores municipais da educação especial (MENDES e CIA, 2014, p.20)

Ao observar tais legislações pode-se dizer que o MEC vê no professor de educação especial uma carta coringa, que pode atuar em várias posições e que devido ao seu vasto conhecimento, pode trabalhar de modo a favorecer melhores práticas inclusivas na educação. No entanto, essas propostas podem ser confrontadas com a realidade do sistema educacional brasileiro, pois, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ao mesmo tempo que o MEC indica a construção de uma parceria colaborativa do professor de AEE junto professor da sala comum, de modo que possa auxiliá-lo nas questões pertinentes à inclusão dos alunos com deficiência, esta se contradiz ao definir o turno de trabalho do professor de AEE oposto ao do professor do ensino comum³. As autoras não defendem que o AEE deva ocorrer no mesmo período que o aluno encontra-se na sala regular, porque dessa forma o atendimento reforçaria a exclusão, mas elas questionam o modo que o sistema está organizado, pois sugere-se que haja uma constante troca entre os professores do AEE e da sala regular, mas a forma que ocorre o trabalho nas SRMs impossibilita a comunicação e o trabalho em equipe.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) tecem uma enorme crítica ao modelo de Sala de Recursos, dizendo que este é um modelo econômico para o governo, pois centraliza diversos materiais, equipamentos e outros apoios em um mesmo local. Segundo as autoras, “esse modelo coloca obstáculos intransponíveis à formação dos professores, pois esses são obrigados a dominar conhecimentos e habilidades de ensino de diferentes populações da Educação Especial” (MESDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.25)

Em relação à formação continuada de professores, Candau (1996) ressalva que tal processo precisa apoiar-se em uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e buscar soluções. Para isso a autora destaca a escola como o *lócus* privilegiado de formação, pois “é no cotidiano da escola que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, 1996, p.144). A reflexão gerada por Candau nos faz perceber que é no dia-a-dia da escola que acontece a relação entre professor e aluno, e é dentro desse espaço que emergem necessidades imediatas para as quais o professor precisa buscar soluções.

³ Isso acontece porque os alunos matriculados para receber o AEE nas SRMs devem frequentar o referido espaço de educação no contra turno de sua matrícula na sala regular, pois o AEE não é substitutivo ao ensino comum

Pensando nas palavras da autora e analisando o modelo de formação de professores de AEE vigente no Brasil, que como foi visto anteriormente, ainda acontece de maneira bastante limitada, surgiu a motivação da presente pesquisa. No tópico a seguir apresento a autoscopia como possibilidade de formar professores através da análise reflexiva de suas ações no próprio *lócus* de trabalho.

1.3 O uso da autoscopia como aliada no processo de formação de professores

Pensar em um processo de formação de professores que tenha o *lócus* de trabalho como principal laboratório para que a formação aconteça não é tarefa fácil. Embora seja no cotidiano da escola que o professor aprenda e desaprenda, reestruturando o aprendido e fazendo descobertas, é nesse mesmo *lócus* que o professor mergulha e se envolve em sua prática pedagógica, de modo que seja difícil a percepção por si só das mudanças necessárias. Deste modo, a técnica da autoscopia é uma excelente ferramenta para que o professor consiga se observar com o distanciamento necessário para refletir sobre suas posturas e (re)formular suas práticas no modo de ensinar e planejar suas aulas.

Ao final dos anos 1990 o grupo de Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) teve uma ramificação de estudo através de um novo grupo preocupado com a dimensão afetiva na mediação pedagógica em sala de aula. Este novo grupo foi carinhosamente chamado de Grupo do Afeto, pois ao pesquisar questões referentes à alfabetização escolar e letramento foi constatada a importância do afeto entre professor e aluno para que haja a constituição do sujeito como leitor.

Leite (2012) afirma que os estudos realizados no Grupo do Afeto têm suas pesquisas centradas em abordagens qualitativas, sendo as entrevistas recorrentes e a autoscopia duas estratégias de grande representatividade em pesquisas etnográficas e em estudos de caso. Segundo o autor

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 (ex: relações em sala de aula) e, após edição da fita, o sujeito é colocado em uma situação para observar o material gravado,

sendo estimulado verbalmente pelo pesquisador para emitir comentários em função dos objetivos da pesquisa (LEITE, 2012, p.358)

O trabalho no Grupo do Afeto se desenvolveu com orientandos dos diversos níveis – doutorado, mestrado e iniciação científica. A seguir serão apresentadas algumas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo, todas elas tendo a autoscopia como técnica de coleta de dados.

Sadalla desenvolveu em 1997 uma pesquisa cujo objetivo era identificar, descrever e analisar as crenças de uma professora alfabetizadora a respeito da sala de aula, bem como discutir as possíveis relações entre estas e sua ação docente. A sala da professora sujeito da pesquisa foi filmada durante sete encontros e as gravações foram, posteriormente, apresentadas à docente para que ela realizasse a autoscopia, sendo os episódios analisados selecionados por ela. A análise de seu próprio desempenho mostrado nos vídeos inferiu naquilo que a professora, até então, trazia como verdade e a partir disso aconteceram mudanças em sua maneira de agir com os alunos. Ao final da autoscopia foi possível perceber a importância de discutir e analisar com os professores as relações entre as crenças e as ações docentes, de modo que isso possibilite o planejamento de futuras ações, coerentes com aquilo que se deseja ensinar.

Tassoni (2008) analisou a dimensão da afetividade nas relações professor-aluno e sua influência no processo de aprendizagem. A autora desenvolveu seu estudo em três turmas, com crianças de seis anos em média. Foram registradas em vídeo algumas aulas dadas pelos professores, onde o foco da gravação era as interações entre o professor e o aluno durante as atividades que envolviam a linguagem escrita. Esses registros foram utilizados para professores e alunos realizarem o processo de autoscopia, de modo a perceber o modo com interagem entre si durante as atividades. Os resultados apresentados confirmam que existiu um refinamento nas trocas afetivas. Após a autoscopia foi possível observar no depoimento, tanto dos alunos como das professoras, referências a necessidade de haver respeito, colaboração e o desejo de compreender o outro.

Larocca (2002) definiu como objetivo principal de seu estudo analisar como se dá a articulação entre Psicologia e prática pedagógica partindo do acompanhamento ao processo reflexivo de um professor sobre suas próprias ações. Portanto, o ponto central da pesquisa era identificar as contribuições da Psicologia para a prática pedagógica, pretendendo observar a dinâmica do trabalho docente de modo a

perceber como o professor se vale dos conhecimentos da Psicologia em sua ação e reflexão pedagógicas. Através da autoscopia foi identificado pela pesquisadora que é preciso refletir como a Psicologia da Educação vem sendo ensinada aos professores, pois quando ela é trabalhada exclusivamente a partir de fundamentos teóricos, os conhecimentos aprendidos num determinado momento/ espaço serão úteis apenas em outro momento/ espaço e com isso a formação dos professores fica prejudicada porque outras possibilidades de questionamento e análise não podem considerar um real que ainda é desconhecido.

Além dos estudos realizados pelo Grupo do Afeto, outras pesquisas que tiveram a autoscopia como forma de coleta de dados, serviu como embasamento para a realização do presente trabalho. Silva, Lorencini Júnior e Laburú (2009) realizaram uma pesquisa visando à formação continuada de uma professora de ciências no decorrer de um ano letivo. As intervenções ocorreram por meio da autoscopia de três fases como estratégia similar ao que ocorre na sala de espelhos de Schön (2000)⁴, onde a professora refletiu sobre sua prática pedagógica a partir do material gravado durante suas aulas e na leitura de textos sobre o ensino de Ciências, em interação com a pesquisadora. Os resultados apontaram que a autoscopia trifásica disciplinou a professora a planejar melhor as aulas, refletindo para a ação; favorecendo a reflexão sobre uma ação passada, confrontando o plano de aula e as ações que ocorreram em sala e desenvolvendo a reflexão na ação, levando o profissional a se debruçar diante de determinadas situações em aula, para, imediatamente, tomar atitudes.

Baseando-se nos estudos de Alarcão (2000, 2003), Schön (2000) e Jackson (apud SAINT-ONGE, 2001), Silva, Lorencini Júnior e Laburú (2009) realizaram algumas adaptações de modo a trabalhar com a autoscopia trifásica contendo as seguintes fases: A) Fase Pré-ativa – A professora participante do estudo foi incentivada a preparar as suas atividades pedagógicas refletindo para a ação, isto é, repensando o modo como realiza a sua prática educativa. Nesta sessão de discussão, os pesquisadores utilizaram um roteiro com perguntas que ajudavam a professora na elaboração do seu plano de aula que deveria conter cinco elementos, a saber: objetivos, conteúdos, estratégias didáticas, recursos e avaliação. Essa fase

⁴ A sala de espelhos é uma estratégia que permite colocar o profissional diante do vídeo para avaliar-se a partir de várias cenas, ou seja, de vários espelhos, alternando as reflexões sobre as ações vividas, observadas e idealizadas (Silva, Júnior e Laburú, 2009 apud Alarcão, 2000)

durou em torno de duas horas e a sessão foi gravada em áudio para posterior transcrição. B) Fase Interativa – Durante essa fase foi realizada a filmagem das aulas onde o foco principal era a ação docente, a interação entre a professora e os alunos, entre alunos e alunos e algumas ações discentes. Após a realização da filmagem os pesquisadores assistiram ao material, transcrevendo-o na íntegra, e selecionaram algumas cenas que enfatizassem o critério de confronto em relação ao que tinham discutido e planejado na fase Pré-ativa. A seleção de cenas feitas pelos pesquisadores serviu como material a ser usado na próxima fase. C) Fase Pós-ativa – Nessa fase foi realizada a sessão de discussão com o auxílio do material selecionado durante a fase interativa. Os pesquisadores enfatizaram o processo de reflexão da professora para, depois, analisar a fala das reflexões feitas por ela. Além do material videogravado, os pesquisadores tinham em mãos o plano de aula elaborado pela professora anteriormente. Essa fase se retroalimenta com a fase pré-ativa, pois através da reflexão de sua ação, a professora modificava a forma de planejar suas aulas.

Ao final do estudo os autores consideraram que a utilização da autoscopia trifásica influenciou positivamente a prática pedagógica da professora, de modo que tal estratégia ampliou a atividade docente, levando-a a planejar as aulas refletindo para uma ação futura (a partir da reflexão sobre uma ação já ocorrida em sala de aula e confrontando o plano de aula com tais ações); e a desenvolver a reflexão na ação (de modo a ficar diante de determinadas situações, para posteriormente tomar atitudes). Nesse sentido, os autores acreditam que a professora evitará determinadas condutas em aula que, através da análise de si nos vídeos, foram consideradas como negativas por ela.

Em 2012, Campos realizou uma pesquisa que tinha como objetivo analisar a concepção de uma professora sobre o processo de ensino aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down, matriculada na educação infantil de uma escola regular da rede privada, no município de Campina Grande/PB. Durante a pesquisa, Campos observou uma menina com Síndrome de Down (que na ocasião da pesquisa estava com sete anos), e sua professora. O trabalho foi conduzido de forma qualitativa, combinando um estudo de caso com uma pesquisa-ação. Para coletar os dados, a autora utilizou entrevistas abertas e semiestruturadas, observação participante e a autoscopia. Durante a observação participante, foram utilizados o diário de campo e a microanálise por meio da videogravação. Os vídeos coletados

foram utilizados para a observação participante da fase etnográfica e como instrumento de autoscopia.

Os dados obtidos na pesquisa apontam as dificuldades para a implementação de políticas públicas de inclusão. A autora identificou que o despreparo dos professores para lidar com crianças com deficiência e que a ausência de conhecimento sobre flexibilização de estratégias de ensino e aprendizagem não leva em conta a diversidade dos alunos, tornando-se questões complexas para o processo de inclusão escolar. Através das filmagens realizadas foi possível perceber que a aluna não participava das atividades realizadas em sala e que a falta de conhecimento da professora em relação ao desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual e práticas pedagógicas alternativas dificultavam ainda mais o processo de inclusão da aluna.

Os resultados revelaram que a professora demonstrava ter conhecimentos pedagógicos baseados no ensino tradicional, com uma concepção de educação infantil voltada para a prontidão para a alfabetização, evidenciando, assim, uma dificuldade em desenvolver o trabalho pedagógico numa perspectiva sócio-histórica. Apesar das dificuldades apresentadas pela professora e pela escola como um todo, a realização da pesquisa-ação – cujos instrumentos metodológicos se deram a partir de entrevistas abertas e semi-estruturadas, observação participante, a microanálise e a autoscopia – colaborou para o desenvolvimento social e afetivo da aluna, e a professora, mesmo diante de suas limitações pedagógicas, contribuiu para esses avanços.

Como vimos anteriormente, o público alvo do AEE é muito amplo e dentre os alunos que necessitam deste atendimento especializado estão aqueles que devido a diferentes fatores se mostram incapazes de apresentar fala funcional. É sobre esta população que iremos tratar no próximo capítulo.

2 CRIANÇAS SEM ORALIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

*Oito anos
Por que o fogo queima
Por que a lua é branca
Por que a Terra roda
Por que deitar agora
Por que as cobras matam
Por que o vidro embaça
Por que você se pinta
Por que o tempo passa
Por que a gente espirra
Por que as unhas crescem
Por que o sangue corre
Por que a gente morre
Do que é feita a nuvem
Do que é feita a neve
Como é que se escreve Reveillon
Paula Toller*

Neste pequeno trecho de música encanta a maneira como a criança utiliza a linguagem para levantar questionamentos curiosos sobre alguns fatos presentes no seu cotidiano. É através da linguagem que o homem entra em contato com o mundo, expressa seus pensamentos, se comunica e convive socialmente; fato que começa na primeira infância, nos gestos e balbucios que, inicialmente, são interpretados pelo outro e que, aos poucos, se tornam palavras plenas de significado.

A linguagem não somente representa como cria também a realidade; ela dá ao homem a possibilidade de expressar seus sentimentos e anseios e de atuar sobre a realidade, e assim o fazendo, o homem vai se constituindo como tal. Especialmente com as palavras ele consegue se comunicar, se colocar diante do mundo e dos

outros, criando uma teia de significados partilhados, infinitos sentidos, infinitos relacionamentos; socializando-se.

No presente capítulo, discuto a linguagem infantil, buscando compreender o seu desenvolvimento e construção, tendo como principal fonte teórica os estudos de Vigotski (2001). Esse autor nos ajuda a entender o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico e de singularidade, enfatizando o papel da linguagem nesse desenvolvimento.

2.1 As crianças e a linguagem: um encontro com Vigotski

O choro é o primeiro som no qual a criança se expressa e através dele é possível que haja uma reação imediata nas pessoas que estão próximas a ela. Cada indivíduo responde ao choro do bebê conforme sua interpretação particular. Pode achar que o bebê está com fome e dá-lhe de comer; ou com sono e o embala para dormir, ou, até mesmo, que está com fome e é preciso o amamentar. Essas são algumas maneiras que o adulto encontra para manter um diálogo imaginário com o bebê, conversando e falando por ele, como se estivesse respondendo e participando de uma conversa. Durante essas interações a criança constrói pouco a pouco o seu universo de significações e constitui-se como falante. Conforme imita e é imitada pelo adulto, a criança passa a assumir um papel mais ativo no diálogo e com isso a palavra do outro é internalizada.

A criança nasce com a capacidade de desenvolver a fala e esta se constrói nas diferentes interações que são estabelecidas com as pessoas. Em seu livro *A construção do Pensamento e da Linguagem* (2001), Vigotski afirma que a criança não utiliza sons que não possuam sentido. Aos poucos, estes sons ganham significado e é este significado que tornará a palavra um objeto comunicável. A ausência de significado limitaria a palavra a um simples ruído, não podendo ser caracterizada como fala humana.

Segundo o autor, “a palavra desprovida de significado não é palavra, mas um som vazio; portanto, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (p.10). O significado atribuído a cada palavra é a generalização de um conteúdo numa determinada classe, onde as crianças podem fazer uso de uma mesma cultura

e partilhar dos mesmos fenômenos. Conforme a criança estabelece suas relações e suas múltiplas vivências, ela se apropria desses significados e alastra o seu conhecimento, fazendo com que ela a domine generalização existente no significado das palavras. Enquanto a fala da criança não adquirir essa característica generalizante, ela será apenas um som sem significado, ficando a mercê da interpretação adulta. Somente a partir do momento em que a criança exprime, através da fala, algum elemento que é generalizado por aqueles que partilham de um mesmo grupo, o balbucio deixará de ser um som para tornar-se palavra. Como salienta Vigotski, “a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação” (p.12).

Mas é também através da comunicação que surge a discussão social e cultural na teoria de Vigotski. A partilha social, realizada através da conversação e da compreensão, influencia o desenvolvimento humano em vários planos, de modo que é a cultura que, em primeiro lugar, proporcionará ou não determinadas circunstâncias. Cabe também à cultura apontar os modelos, bem como a constância em que tal modelo se expande ou se retrai. Isto ressalta o fato de que o significado das palavras depende do ambiente cultural no qual o sujeito está imerso, sendo assim, é a cultura de um povo que significará ou não determinada palavra.

Nas sentenças colocadas acima, encontra-se o que Vigotski chamou de *funções fundamentais da linguagem*, sendo elas a de *intercâmbio social* – o homem cria a linguagem e faz uso de seus sistemas com a intenção de comunicar-se – e a de *pensamento generalizante* – o significado das palavras é construído conforme se possa ordenar e categorizar determinadas classes de objetos, vivências e situações; nomeando, assim, as palavras.

Ao concluir que a generalização do significado das palavras é o que propicia uma forma de comunicação social, Vigotski afirma que o significado é, ao mesmo tempo, um fenômeno da linguagem e do pensamento, porque é uma unidade do pensamento verbalizado. A compreensão entre signo e significado e a sua correlação com a generalização existente em um determinado grupo pode ser definida como atividade intelectual da criança, ou seja, para significar novas palavras e fazer uso da linguagem no dia-a-dia é necessário que a criança pense. Deste problema apresentado resulta a formulação feita por Vigotski, a qual se tornou seu objeto de

pesquisa em relação à forma indissociável entre a estrutura do pensamento e da linguagem.

Para o autor, a análise da linguagem deixará falhas ao tentar separar a função social (comunicativa) da função intelectual; tais funções percorrem, inicialmente, caminhos paralelos e até independentes entre si, mas uma vez que se encontram, tornam-se indissociáveis. É no significado da palavra que Vigotski encontra o elemento que vai construir, ao mesmo tempo, a unidade da linguagem e a unidade do pensamento. O autor começa, assim, um estudo mais elaborado em relação às questões referentes à comunicação existente num meio de partilha social. Na medida em que pensamento e fala se desenvolvem, cria-se uma perfeita conexão entre eles, de modo que a fala se modifique e se desenvolva.

Para Vigotski, o engano da maioria das pesquisas anteriores à sua deve-se, em grande parte, ao fato de se cogitar que o pensamento e a palavra eram objetos que agem de modo independente e isolado. Para o autor, o método de análise baseado nesta concepção está fadado ao fracasso. Denominado como método de decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos, este método busca explicar as propriedades do pensamento verbal dividindo-o nos elementos que o compunham (a palavra e o pensamento), porém, para o autor, nenhum destes, analisados de forma separada, abrigariam as características de totalidade. Para esclarecer a discussão em questão, Vigotski (2001) exemplifica que tal método de análise poderia ser comparado à análise química da água, o que seria decompô-la em hidrogênio e oxigênio e resultaria no seguinte problema:

Ao tentar explicar cientificamente quaisquer propriedades da água – por exemplo, por que a água apaga o fogo ou se aplica à água e a lei de Arquimedes -, acabasse dissolvendo a água em hidrogênio e oxigênio como meio de explicação dessas propriedades. Ele veria surpreso, que o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos (VIGOTSKI, 2001, p.5).

Ao tentar solucionar o problema, Vigotski optou por uma nova abordagem, abrindo mão da análise em elementos pela análise em unidades, observando as propriedades de um todo e se desfazendo da limitada análise sintética (que visava somente as partes).

Um outro ponto importante no estudo do significado das palavras como uma unidade analítica, foi a tese segundo a qual o significado das palavras evolui. Esta determinante descoberta tira o estudo do pensamento e da linguagem de uma problemática que, até então, não tinha solução. Os significados das palavras passam a sofrer constantes mudanças, se transformando à medida que as crianças e a sociedade se desenvolvem, e alterando-se também com as várias formas sob como o pensamento funciona. Para o autor em questão, as palavras não servem apenas para traduzir o pensamento, mas é através delas que este se concretiza e passa a existir.

2.2 Crianças sem oralidade e Comunicação Alternativa: um espaço de construção dos sujeitos

As colocações feitas anteriormente são válidas e eficazes quando se referem a crianças que possuem condições psicológicas, motoras e fonoaudiológicas para produzir a fala. No entanto, ao deparar-se com crianças não oralizadas ou com a fala não funcional, essa estrutura de linguagem necessita ser revista. É necessário interagir com a criança, para entender aquilo que deseja comunicar.

Observando tal criança, percebe-se que ela se comunica com seus amigos e com os adultos que fazem parte de seu cotidiano de uma maneira própria, que inclui não apenas o discurso verbal das narrativas, como o não verbal, através de gestos, expressões e brincadeiras que funcionam como um código próprio que a aproxima dos outros.

A palavra, portanto, tem uma grande emergência na vida de uma criança não oralizada, pois pode tirá-la da condição de não falante (aquele que não se comunica) e possibilitar que o seu pensamento seja pronunciado ou expresso e entendido. No entanto, a palavra pode ser dita por estes sujeitos e recebida por seus parceiros através do uso de recursos alternativos à fala oral. Para enriquecer esse processo de comunicação e interação social, pessoas com distúrbio de linguagem podem fazer uso de uma comunicação que vai além da oralidade. Através da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), sujeitos não falantes têm a possibilidade de interagir com o meio e expressar seu pensamento, fazendo com que ele se torne palavra,

independente de ser oralizado ou não. Quando crianças apresentam ausência de fala ou até mesmo uma fala ininteligível de modo que ela não consiga se fazer compreender, é necessário que seja feito o uso da CAA (VON TETZCHNER; BREKKE; SJOTHUN; GRINDHEIM, 2005). Mais especificamente, Comunicação Alternativa envolve o emprego de gestos manuais, posturas corporais, expressões faciais, uso de miniaturas, de símbolos gráficos (como fotografias, gravuras, desenhos e linguagem alfabética), de voz digitalizada ou sintetizada por meio dos quais pessoas sem fala articulada, devido a fatores psicológicos, neurológicos, emocionais, físicos e/ou cognitivos, podem efetuar a comunicação face a face (NUNES, 2003; SOTO; VON TETZCHNER, 2003).

Segundo o Portal de Ajudas Técnicas, os sistemas alternativos para a comunicação podem ocorrer de forma variada

A criança ou jovem pode usar um tabuleiro de comunicação que contenha símbolos gráficos como fotos, figuras, desenhos, letras, palavras e sentenças, e construir sentenças ao apontar para fotos, desenhos ou figuras estampadas, de modo a se fazer entender no ambiente escolar e social – Compreendidos como recursos de baixa tecnologia. ⁵ Há ainda sistemas que utilizam tecnologia avançada, como os sistemas computadorizados e softwares específicos. (MANZINI; DELIBERATO, 2006, P.4)

De acordo com os estudos de Martinsen e Von Tetzchner (1996) existem três grupos de pessoas que necessitam fazer uso de um modo alternativo de comunicação: grupo da linguagem expressiva, grupo da linguagem de apoio e grupo da linguagem alternativa. No grupo de pessoas que apresentam linguagem expressiva estão presentes os indivíduos que têm uma boa compreensão da linguagem oral, mas possuem severas dificuldades motoras para se expressar através da fala – como por exemplo, as pessoas com paralisia cerebral. Para esse grupo, indica-se o uso permanente da CAA, pois é provável as debilidades físicas não sejam sanadas e os usuários necessitem de constante apoio para a comunicação. O segundo grupo de pessoas, grupo da linguagem de apoio, é constituído por pessoas com paralisia cerebral moderada e leve, pessoas com síndrome de Down que apresentam grande atraso no desenvolvimento da fala, crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem sem etiologia específica e

⁵ São recursos que podem ser confeccionados a partir de materiais que fazem parte do cotidiano escolar.

peças com afasia⁶. Com as pessoas que pertencem a esse grupo a CAA é usada de forma temporal, servindo como suplementação da fala. Nesse caso o sistema de comunicação não visa substituir a linguagem oral e serve como um instrumento para atingi-la. No grupo de linguagem alternativa estão presentes as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e com deficiência intelectual. Essa população geralmente não possui impedimento físico para produzir a fala, mas raramente se comunicam de forma verbal. Nesse caso, a CAA pretende oferecer-lhes meios não só de expressão, como também de compreensão da linguagem oral.

Identificar as diferentes possibilidades de uso da CAA com as pessoas que fazem parte dos três grupos apresentados faz com que aumente a possibilidade de desenvolvimento da linguagem de tais sujeitos. Em relação ao modo como cada indivíduo fará uso dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação, Deliberato (2015) pontua que existem os sistemas sem apoio, onde pessoas com deficiência utilizam-se do seu próprio corpo para expressar alguma ideia ou sentimento; e existem, também, os sistemas com apoio, que são relacionados aos recursos e instrumentos que estão fora do corpo, como por exemplo, cartões de comunicação, alfabeto móvel, *softwares* etc. Existem, ainda, os sistemas tangíveis, que “se utilizam de objetos reais ou miniaturas em recursos para possibilitar o aprendizado de novos conceitos e a expressão de solicitações, sentimentos entre outras questões necessárias para a comunicação” (DELIBERATO, 2015, p.19).

Diversas são as formas de representação dos sistemas gráficos - O *BLISSYMBOLICS*, o Sistema PIC (*Pictogram Ideogram Communication System*) o Sistema PCS (*Picture Communication Symbols*) o Sistema ARASSAC são algumas dessas formas - e o que precisa se levar em conta na escolha de qual sistema usar é a necessidade individual de cada usuário. A seguir veremos a descrição de tais sistemas:

Segundo os estudos de Wolff (2013), o *Blissymbolic* é um sistema simbólico internacional (baseado na escrita pictográfica chinesa), criado por Karl Blitz em 1949, cujo principal objetivo era desenvolver uma forma de linguagem universal entre os homens, ou seja, um instrumento de comunicação mundial. Portanto, o sistema não foi inicialmente destinado a pessoas com distúrbios de comunicação, começando a

⁶ Afasia é a denominação dada à ocorrência de um transtorno comunicativo decorrente de um quadro de lesão neurológica que acomete crianças, jovens ou adultos, sendo mais frequentemente encontrado nas pessoas idosas (OLIVEIRA 2007, p.14)

ser usado com esta finalidade em 1971 pela equipe canadense liderada por Shirley MacNaughton no Ontario Clipped Childrens Centre. A partir de 1975, o uso do Sistema *Bliss* de Comunicação amplia-se para além daquele Centro, sendo criada a *Blissymbolics Communication Foundation* (BCF), atualmente *Blissymbolics Communication Institute* (BCI). O BIC é responsável sustentar e acrescentar novos símbolos no *Bliss*, bem como regulamentar os critérios utilizados para a criação de novos vocabulários. Os símbolos podem ser representados “sozinhos, com seu significado semântico básico ou combinados com outros caracteres para formarem uma palavra” (WOLFF, 2013, p.418)

O *Pictogram Ideogram Communication System (PIC)* é um sistema de comunicação original do Canadá, desenvolvido por Maharaj, em 1980. De acordo com os estudos de Nunes (2003) o sistema foi idealizado para pessoas com deficiência mental, que não conseguissem se comunicar de modo oral e que não se apropriaram dos Símbolos Bliss de modo funcional. Ainda segundo a autora, o sistema estimula nessas pessoas o desenvolvimento de habilidades perceptuais e cognitivas, favorecendo a comunicação. “Ele é composto por 400 pictogramas - desenhos estilizados formando silhuetas brancas sobre um fundo preto, com a palavra escrita impressa acima do desenho (NUNES, 2003, p.16).

O *Picture Communication Symbols (PCS)* é um dos sistemas simbólicos mais utilizados em todo o mundo, de acordo com pesquisas publicadas pela *International (ISAAC)*. Ele foi criado em 1980 pela fonoaudióloga estadunidense Roxanna Mayer Johnson. O sistema PCS é formado por desenhos simples e de fácil reconhecimento, indicados para usuários de qualquer idade, podendo ser facilmente combinados com outras figuras para a criação de recursos individualizados. Esse sistema de símbolos está disponível no Brasil por meio do software *Boardmaker*, um software desenvolvido para a criação de pranchas de comunicação alternativa, que contém um vasto acervo com símbolos PCS. O *Boardmaker* pode ser associado ao *Speaking Dynamically Pro (SDP)*, cuja tradução literal significa “falar dinamicamente”. Bersch e Schirmer (2007) afirmam que, se usados em conjunto, esses dois softwares tornam-se uma ferramenta para a construção de pranchas dinâmicas de comunicação onde, a partir da seleção de um símbolo, uma voz pré-gravada é emitida, representando a mensagem da imagem escolhida. Segundo as autoras, o modo dinâmico de acesso às pranchas de comunicação, proporciona uma maior autonomia para os sujeitos que fazem uso do *software*.

Uma das características importantes do SDP são os diversos modos de acesso às teclas que compõem a prancha. O acesso pode acontecer por apontamento direto, através de mouse convencional, mouse adaptado ou tela de toque e pode-se ainda, optar pela varredura, que apresenta diversas opções. Neste caso, a escolha é feita através de um acionador externo, que pode ser de pressão, tração, sopro ou qualquer ou qualquer outro que atenda a necessidade específica e a possibilidade de controle de movimento do usuário (BERSCH; SCHIRMER, 2007, p.274)

Pensando na necessidade de promover a disseminação da comunicação e linguagem para pessoas sem fala e escrita funcional, o governo de Aragon criou o Portal Aragonês de Comunicação Alternativa e Ampliada (ARASAAC), um projeto financiado pelo Departamento de Educação Cultura e Desporto do Governo de Aragão e coordenado pela Direção-Geral de Inovação, Igualdade e Participação. O sistema foi traduzido e adaptado para o Brasil por Pelosi e Souza, e através do acesso ao site <http://arasaac.org/index.php> é possível encontrar recursos gráficos e materiais - disponíveis para download de forma gratuita - que permitem e facilitam a comunicação de tais pessoas.

Com essas especificações podemos perceber que a CAA vai além da vocalização de palavras. Ao considerar os gestos e as expressões faciais e corporais, facilitamos a interação com o meio e devolvemos às crianças não oralizadas a condição de narrar sua própria história.

É dentro deste sentido de função social que a linguagem encaminha o homem para o encontro com o outro, de forma que a narrativa seja o elo que permeie e aprofunde este encontro. Benjamin (1992) reconhece a narrativa como um intercâmbio de experiências em que o verbo narrado não se encerra no presente, pelo contrário, adquire a possibilidade de romper com a finitude do imediato, renovando-se na continuidade oferecida por aquele que ouve.

Partilhar as experiências vividas, falar sobre a verdade escondida nos fatos corriqueiros e ouvir o outro de modo a colocar-se no lugar dele para entender aquilo que quis transmitir, possibilita a criação de laços de coletividade entre as pessoas. Durante as relações estabelecidas entre narrador e ouvinte, surge a oportunidade da criação de laços afetivos e de novos diálogos, sendo esta uma forma de manifestar a dimensão expressiva da linguagem.

Contudo, o filósofo alemão afirma que a arte de narrar está ameaçada e, aos poucos, em um processo gradativo, esmorece no meio da sociedade, “sendo expulsa da esfera do discurso” (p. 201). Este processo, afirma Benjamin, é uma característica

da Modernidade, em que a partilha de experiências e a arte de narrar cedem espaço para a informação, que visa a uma constatação imediata, tendo valor apenas no momento presente e contendo em si uma gama de explicações. Segundo o autor, essa nova tendência é contrária à narrativa, visto que a arte de narrar consiste em evitar explicações, permitindo, assim, que o sujeito interprete livremente as histórias ouvidas.

Essa preciosa arte (a narração), já fez parte de forma muito significativa da história da humanidade, porém, com o passar do tempo e com a chegada da era capitalista, os homens tornaram-se pessoas cada vez mais individualistas. A modernidade os roubou o tempo e os tornou competitivos, não havendo espaço para a troca da experiência realizada através do convívio social. Benjamin (1992) afirma que a impossibilidade de intercambiar experiências, portanto, gera o declínio, ou até mesmo a extinção da arte de narrar, uma vez que esta não é apenas o externar palavras, mas o conjunto de tudo que é aprendido e trocado durante o envolvimento entre narrador e ouvinte.

No entanto, essa comunicação repleta de trocas torna-se obsoleta, uma vez que o principal passa a ser apenas a troca de informações úteis. Desta maneira, pouco a pouco vai desaparecendo a narrativa que havia nos diálogos; consecutivamente desaparece também o narrador, aquele que, até então, deixava marcas do seu conhecimento no ouvinte e que a partir de agora, com o fim da narrativa, não deixará mais os seus rastros na humanidade.

Como foi visto anteriormente, a fala da criança percorre um longo caminho até chegar na concretude de sua função, que, segundo Vigotski, é a de intercâmbio social e de pensamento generalizante. Para que esta linguagem, que tem seu limiar na idade escolar, se torne um diálogo vivo com o outro, as trocas estabelecidas entre as crianças e as pessoas que com ela convivem devem ser permeadas de narrativas. Sem a narrativa, a linguagem se torna empobrecida, pois fora dela não existe a oportunidade da criação de laços coletivos, havendo apenas um diálogo sem envolvimento e sem trocas que possibilitem a conservação da tradição e da memória coletiva. Portanto, as narrativas devem ser cultivadas nas mais diversas interações humanas, incluindo àquelas que se dão no espaço escolar, visto que o tempo que as crianças permanecem nele, possibilita que seja criada uma vasta teia de relacionamentos, que serão imensuravelmente enriquecidos se estiverem envolvidos nesta experiência de troca.

O ambiente escolar precisa ser, portanto, um espaço de inclusão para as crianças não oralizadas, proporcionando a construção da linguagem. Nunes, Walter e Schirmer (2012) destacam que o desenvolvimento de competências linguísticas em crianças que façam uso do sistema de CAA se construirá em um espaço social onde os interlocutores envolvidos na comunicação respeitem o tempo de resposta do aluno, que pode estabelecer a comunicação através de “gestos,

Ao explicar o objetivo da comunicação alternativa, Nunes e Walter (2014) ressaltam que a comunicação estabelecida com sujeitos sem oralidade vai muito além do uso isolado de pranchas com símbolos ou até mesmo de modernos softwares. De acordo com as autoras, a interação humana deve ser anterior à escolha do procedimento ou técnica utilizada para se comunicar com o usuário de CAA, visto que a relação com os interlocutores é permeada de questões emocionais que envolvem movimentos e expressões faciais, que complementam e direcionam o rumo da conversa. Dessa maneira, “tão ou mais importante do que o emprego dos recursos tecnológicos, sejam eles de alto ou baixo custo, é a presença do interlocutor interessado e preparado para acolher e responder às mensagens da pessoa não falante” (NUNES e WALTER, 2014, p.11). Portanto, a aquisição da habilidade comunicativa em sujeitos não oralizados não se limita à inclusão de recursos de CAA no cotidiano do usuário; é necessário que os interlocutores estejam dispostos e abertos à vasta possibilidade de estabelecer uma comunicação efetiva com seus pares.

Para que as crianças sem oralidade estejam envolvidas neste universo da narrativa é importante que elas estejam imersas em um ambiente que abrigue a CAA, de modo que tais ambientes “ofereçam estímulos diferenciados no momento da interação e comunicação” (DELIBERATO, 2015, p.15), possibilitando que as crianças atribuam significado aos símbolos pictográficos utilizados. Nunes, Walter e Schirmer (2012) afirmam que Von Tetzchner e Grove (2003) referem-se a esse fenômeno de incorporação à CAA como acessibilidade comunicativa.

Essa imersão em símbolos é importante porque se formos comparar o desenvolvimento das crianças não oralizadas com crianças falantes, esse segundo grupo está cercado de uma comunidade também falante e para as crianças que estão desenvolvendo meios alternativos de comunicação, a situação é oposta. Não existe um ambiente linguístico natural de usuários competentes desta modalidade expressiva e receptiva de linguagem (VON TETZCHNER, 1988; VON TETZCHNER

et al., 1996) e para que haja o desenvolvimento comunicativo desses sujeitos é necessário criar um ambiente rico em símbolos e significados.

Da mesma forma que Vigotski afirmou que “o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra (2001, p.10), ao pensar no desenvolvimento da linguagem por meio da Comunicação Alternativa não basta apenas aprender as correspondências entre signos manuais e palavras faladas; é preciso compreender como estes signos podem ser utilizados para expressar significados e atingir diversas metas de comunicação (VON TETZCHNER, 1996).

Essa realidade só será possível se o professor afastar de sua prática o uso da CAA com um cunho meramente pedagógico, pois sua finalidade vai muito além das adaptações de atividades, podendo, de fato, ampliar as possibilidades comunicativas do aluno. Faz-se necessário, então, que o professor introduza na sua prática pedagógica a CAA como forma de contribuir para o crescimento e a identificação pessoal das crianças, propiciando-as a percepção de diferentes resoluções de problemas, despertando a criatividade, a autonomia e a criticidade, que são alguns dos elementos necessários para formação do sujeito.

2.3 A construção da linguagem em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Embora a CAA seja utilizada em diversas situações e com diferentes tipos de deficiência conforme foi visto anteriormente, no presente trabalho será dada maior ênfase ao grupo de pessoas que se encaixam no grupo da linguagem alternativa - pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e com deficiência intelectual. Esse direcionamento se deve ao fato dos dois alunos sujeitos da pesquisa apresentarem diagnóstico de autismo, fazendo com que eles raramente se comuniquem verbalmente.

A Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), normalmente representada pela sigla CID, encontra-se atualmente na sua 10ª revisão (CID-10) – tendo sua última versão datada de 2007 pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Esse documento registra uma classificação estatística de

doenças de acordo com determinadas categorias e apresenta uma variedade de sinais e sintomas para ferimentos, deficiências, transtornos ou doenças. O grupo representado pelo código F84 da CID-10 diz respeito aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, sendo eles descritos da seguinte forma:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões (CID 10, p. 179)

Fazem parte desse código o Autismo infantil, o Autismo atípico, a Síndrome de Rett, Outro transtorno desintegrativo da infância, o Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados, a Síndrome de Asperger, Outros transtornos globais do desenvolvimento e os Transtornos globais não especificados do desenvolvimento (OMS 2007). Sendo assim, de acordo com a CID-10, o autismo está diretamente ligado ao grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Embora a identificação através da CID seja muito utilizada, essa não é a única forma de denominar e classificar o autismo. De acordo com o DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), formulado pela *American Psychiatric Association* (APA), o autismo está associado ao termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O DSM encontra-se em sua 5ª versão, datada de 2013, e nele é possível encontrar os critérios para se diagnosticar uma pessoa com TEA.

De acordo com o DSM V, é preciso apresentar as seguintes características para que um indivíduo seja diagnosticado com TEA:

A) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades – Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente; C) Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento do indivíduo; D) Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente (APA, 2013, p. 91)

Existem, também, outros manuais elaborados por organizações que realizam pesquisas com indivíduos que apresentem o TEA. O HANS (*Help Autism Now Society*), é uma instituição que se dedica a orientar as famílias de pessoas que pertencem a esse grupo, com o objetivo de auxiliar na identificação, diagnóstico e tratamento do transtorno (HANS, 2007). O material produzido pelo HANS oferece informações ilustrativas sobre as principais informações do TEA, bem como algumas listas que possibilitam identificar comportamentos e sintomas.

Segundo o DSM V, os sujeitos que se encaixam na descrição do TEA apresentam severas defasagens na comunicação. Isso prejudica suas habilidades verbais e não-verbais, e por consequência afeta a sua interação com o outro e com o meio. Com base no que já foi descrito anteriormente em relação à Comunicação Alternativa e Ampliada, essa é uma grande possibilidade para o desenvolvimento do processo de comunicação do indivíduo com TEA, visto que ela pode favorecer a interação social com seus interlocutores.

Diversos são os recursos e sistemas de CAA utilizados para dar a voz a indivíduos que apresentam dificuldades de comunicação e interação social. Certamente, “o sistema gráfico mais adequado será o que garante a possibilidade de compreender o conteúdo ensinado e expor suas ideias de forma funcional com diferentes interlocutores” (DELIBERATO, 2015, p.20). No entanto, pesquisas realizadas por Bondy e Frost (1994) afirmam que o PECS – *Picture Exchange Communication System* é um eficaz sistema para incentivar a comunicação e a iniciativa de interação de pessoas com TEA.

O PECS é um sistema de CAA que se realiza através de troca de figuras (cartões de comunicação), de modo que haja a troca do cartão de comunicação que está nas mãos do usuário pelo objeto ou ação que ele deseja, podendo ser até mesmo a demonstração de algum sentimento ou envolvimento afetivo com o seu parceiro de comunicação. Tal sistema foi pensado e criado por Bondy e Frost (1994), nos Estados Unidos, sendo destinados a crianças com TEA e com prejuízos severos na comunicação oral. Originalmente o PECS foi elaborado com sete fases de treinamento, onde cada uma possui um significado e objetivo específico. Atualmente o programa conta com apenas seis fases de treinamento, de modo que ao ter o objetivo de cada fase é atingido, o usuário dê prosseguimento para a fase seguinte do sistema. Essa progressão entre as fases se dá de acordo com alguns critérios especificados no manual de instruções do sistema. Os criadores do referido sistema

afirmam que acompanharam 67 crianças com cinco anos de idade, através do uso do PECS, por um período superior a um ano. As análises realizadas nesse período mostraram que 59% dos sujeitos desenvolveram a fala de modo independente e outros 30% falaram simultaneamente ao uso do sistema.

Ao observar a eficácia do referido sistema, Walter (2000) fez uma adaptação da versão original criada por Bondy e Frost e chamou-a de PECS-Adaptado. A autora manteve o mesmo objetivo da versão original, mas realizou algumas adaptações levando em consideração a ideologia contida no Currículo Funcional Natural⁷. Para isso, Walter reduziu as sete fases de desenvolvimento do sistema original em cinco, onde cada fase possui um objetivo específico visando a funcionalidade de proporcionar o desenvolvimento da linguagem infantil. No intuito de verificar a eficácia das adaptações feitas, Walter (2000) realizou uma pesquisa quase-experimental intrassujeitos, com quatro participantes do sexo masculino, com diagnóstico de TEA e idade variando entre cinco e oito anos. Após o uso do PECS-Adaptado a autora concluiu que todos os participantes apresentaram aumento no comportamento comunicativo, utilizando-se de sons e uso de figuras. A autora afirmou, ainda, que o sistema contribuiu para o processo de inclusão dos sujeitos no ambiente escolar, familiar e social das crianças.

Em 2012, Lima, Walter e Togashi também utilizaram o PECS-Adaptado em uma pesquisa dentro contexto escolar. Tal pesquisa foi organizada em duas etapas, onde a primeira constou da capacitação de trinta e cinco professores de SRM, que receberam formação sobre indivíduos com TEA e como a comunicação alternativa pode favorecer tais sujeitos. Os professores aprenderam, também, a fazer uso do sistema elaborado por Walter e como usá-lo com os alunos que necessitam desse recurso para desenvolver o processo comunicativo. Na segunda etapa, duas professoras foram selecionadas e acompanhadas através da filmagem que realizavam com seus alunos na SRM, a fim de verificar o uso do PECS-Adaptado com os alunos diagnosticados com TEA. Ao término da pesquisa os resultados comprovaram que houve um aumento no padrão comunicativo dos alunos participantes, apontando, assim, para a eficácia no uso desse recurso de CAA, pois através dele foi possível que os alunos iniciassem a solicitação de objetos e ações desejadas, interagindo por meio da troca de figuras.

⁷ A respeito do Currículo Funcional Natural falaremos um pouco mais a frente, concentrando-nos agora nos estudos de Walter.

Togashi (2014) realizou uma pesquisa com dois estudos que teve objetivo verificar a continuidade do uso do sistema PECS-Adaptado por um dos alunos que participaram da pesquisa citada anteriormente, a fim de analisar o avanço na evolução das fases do referido programa de CAA. No Estudo I, Togashi teve a professora de AEE como a principal interlocutora do aluno e no Estudo II o aluno foi observado no ambiente da sala regular, de modo que pudesse analisar suas interações comunicativas após passar pela experiência de utilizar o PECS-Adaptado. Ao fim da pesquisa, foi possível observar que os estudos apresentados contribuíram para reforçar o papel da comunicação na inclusão de indivíduos com TEA no sistema regular de ensino.

Ao pensar na necessidade de adaptar o PECS de acordo com o Currículo Funcional Natural, Walter (2000) viu na CAA um espaço que favoreça a negociação e discussão do sentido das palavras, permitindo-lhes não só entendê-las e usá-las, mas desfrutá-las no contexto da partilha estruturada nas narrativas ocorridas no cotidiano. A respeito do Currículo Funcional Natural, Suplino (2005) informa que ele foi criado no início da década de setenta, no estado de Kansas, Estados Unidos, onde um grupo de pesquisadores propôs um tipo de currículo para ser usado com crianças na faixa etária de quatro a cinco anos. O objetivo desse currículo era “desenvolver habilidades que levassem as crianças a atuarem da melhor forma possível dentro do seu ambiente, tornando-as mais independentes e criativas” (SUPLINO, 2005, p.32). Através do modelo apresentado nesse currículo, as crianças obtinham a chance de aprender habilidades que as ajudasse na adaptação madura com o ambiente. Em seu livro, Suplino (2005) conta que em 1990, a Dra. LeBlanc passou a usar a nomenclatura Currículo Funcional Natural e mais tarde denominou-o de Currículo para a vida. Em relação ao significado do termo *funcional*, Suplino afirma que

As habilidades (objetivos) que serão ensinadas tenham função para a vida, que possam ser utilizadas de imediato ou num futuro próximo. O aluno poderá utilizar as atividades aprendidas em sua própria vida ou para contribuir em sua família ou comunidade. Assim, não deveria ensinar, despendendo energia do aluno para aprender coisas que não têm significado (SUPLINO, 2005, p.34)

Neste contexto de funcionalidade, a CAA torna-se um elo na constituição da linguagem dos indivíduos com TEA, na medida em que ela possibilita a produção de

sentido através do que é partilhado em conjunto. Dentro dessa perspectiva, a CAA é um elemento que possibilita uma infinidade de manifestações e atividades que têm como base a linguagem que é descoberta e construída pela criança junto aos seus interlocutores. É nesse sentido de função social que a CAA foi abordada na presente pesquisa, mostrando aos professores participantes a emergência de propiciar aos alunos a possibilidade de se constituírem enquanto sujeitos através do ato de comunicar.

3 ORGANIZAÇÃO DO PRESENTE ESTUDO

3.1 Caminhos precursores

Devido à diversidade do público alvo do AEE e considerando que possivelmente cada tipo de deficiência requeira o uso de técnicas e recursos específicos, o professor que trabalha em SRM precisa ter uma gama variada de conhecimentos, visto que ele deve estar preparado para atender alunos com qualquer tipo de deficiência. Portanto, faz-se necessário oferecer uma formação continuada de modo a aprofundar conhecimentos, atualizar as práticas e possibilitar uma interlocução da aprendizagem recebida com as questões reais do cotidiano escolar de cada aluno. A formação continuada só ganha sentido quando está associada à prática escolar e possibilita a criação de estratégias que auxiliem na eliminação ou diminuição das barreiras que dificultam o acesso, permanência e a aprendizagem qualitativa desses alunos.

Na tentativa de colaborar com esse processo de formação continuada, e atendendo a um convite da Oficina Vivencial do Instituto Helena Antipoff (IHA) da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, Schirmer e Nunes coordenam desde 2013 uma pesquisa intitulada “A Formação Continuada de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Rio de Janeiro em Tecnologia Assistiva”, financiada pela FAPERJ e pelo CNPq. A pesquisa tem como objetivo principal formar professores de SRM em Tecnologia Assistiva (TA) para que, ao estarem devidamente preparados, tenham condições de atender a seus alunos e dar o suporte necessário para o corpo docente da escola, bem como para os professores de SRM que fazem parte de suas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Nesse estudo, ainda em andamento, os participantes - vinte e dois professores das SRMs do Rio de Janeiro, ligados às onze CREs receberam inicialmente formação em um curso de 44 horas de duração, nos anos de 2013 e 2014⁸. Durante o curso de formação continuada, os professores foram ensinados a planejar, implementar e avaliar recursos de TA para

⁸ A formação envolveu aulas teóricas e práticas sobre Interação e comunicação; Linguagem e comunicação; Função do professor de AEE; Recursos de comunicação para alunos com autismo e Softwares de CAA - *Boardmaker*, *Speaking Dynamically Pro* e *Tico*.

atender alunos do ensino fundamental que apresentassem severos comprometimentos em sua comunicação oral. A pesquisa tem sido conduzida de forma colaborativa com os profissionais da Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas para Ação Educativa (OV) – Janaína Larrate⁹, Maristela Siqueira e Vera Val -, um serviço oferecido pelo Instituto Municipal de Educação Helena Antipoff (IHA), órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O IHA tem como responsabilidade a implementação de políticas públicas voltadas à educação de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, incluindo o acompanhamento de propostas promotoras do desenvolvimento e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O estudo de Schirmer e Nunes constitui um projeto piloto para a implantação de SRMs de referência no município do Rio de Janeiro, onde estas serão um espaço de difusão de TA nas onze CREs, oferecendo estratégias pedagógicas e conhecimento para os professores das SRMs adjacentes. A expectativa é que após terem recebido formação em TA, os professores das SRMs de referência voltem às suas atividades cotidianas com suporte teórico para auxiliar na inclusão dos alunos sem fala funcional e/ou articulada em suas salas de recursos, nas salas de aula do ensino regular e nas salas de recursos de outros profissionais que estão lotados nas CREs onde elas trabalham.

De acordo com os dados informados através do site da Secretaria Municipal de Educação (SME), no ano de 2015 o município do Rio de Janeiro contava com 1.458 unidades escolares e 661.120 alunos matriculados, dentre os quais, 12.621 são considerados parte do público alvo da educação especial, estando presentes nas classes/escolas especiais e nas turmas regulares. Diante de um número tão expressivo de alunos, a Oficina Vivencial tem a sua atuação limitada, pois não há um contingente suficiente de profissionais que possa auxiliar de perto os professores que trabalham nas Salas de Recursos e nas salas regulares. Foi com base na necessidade de prover maior auxílio pedagógico aos professores da rede municipal que Schirmer, Nunes e a equipe da Oficina Vivencial pensaram no modelo de Salas de Recursos de Referência em Tecnologia Assistiva, onde os professores

⁹ Larrate permaneceu na Oficina Vivencial até o final de 2015. No início de 2016 ela já não fazia mais parte da equipe e passou a trabalhar como professora de Sala de Recursos, tendo sido substituída na OV pela professora Gabriela Ferreira.

responsáveis por essas salas atuarão como “apoio” da Oficina Vivencial, sendo referência dentro de suas CREs e orientando os professores de outras salas de recursos localizadas em sua CRE quanto a questões referentes à comunicação dos alunos. Após a aprovação do Comitê de Ética (proc. 336622 de 11/7/2013 do Coep da UERJ) e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos participantes (TLC) – professores, alunos e direção das escolas envolvidas – o estudo foi iniciado.

Subsequente à oferta do curso de 44 horas, Schirmer levou para o grupo de pesquisa um vídeo onde conversava com um de seus pacientes durante o atendimento em seu consultório de fonoaudiologia. Ao passar a filmagem, foi solicitado que os professores analisassem o modo como Schirmer interagia com o paciente, bem como os recursos que ela usou para conduzir a conversa e a construção da linguagem daquele sujeito. Após os professores realizarem um longo debate e tecerem suas opiniões em relação ao vídeo, foi proposto que eles filmassem o atendimento que realizavam na Sala de Recursos com os alunos que não apresentavam linguagem oral e levassem o vídeo para a próxima reunião de pesquisa, com a finalidade de exibir e avaliar como eram suas práticas pedagógicas relacionadas aos conteúdos que foram experimentados no curso de formação em Tecnologia Assistiva.

A proposta foi lançada de modo que os professores tivessem a liberdade de escolher participar ou não desse momento, não sendo eles obrigados a filmar suas aulas. Aqueles que se sentissem confortáveis para viver a experiência de analisar o modo como desenvolviam a sua prática pedagógica, apresentariam o material coletado em suas SRMs e passariam pelo processo de observar seu próprio desempenho em aula. Esse processo de análise dos vídeos aconteceria dentro das reuniões de formação, juntamente com os demais professores que faziam parte do curso, com as pesquisadoras e com a equipe da Oficina Vivencial.

Inicialmente, três professoras aceitaram participar dessa etapa e levaram suas experiências registradas em videogravações. Esse momento da pesquisa foi considerado como Análise de Desempenho e era realizado dentro do processo de formação de professores das Salas de Recursos de Referência em Tecnologia Assistiva, onde todos assistiam juntos ao vídeo e analisavam a atuação da professora com o aluno que apresentasse dificuldade na linguagem oral. Logo após a reprodução do material gravado, era feito o convite para que o principal sujeito de

atuação - no caso uma das três professoras - iniciassem o movimento de reflexão e autoavaliação.

Esta etapa da pesquisa coordenada por Schirmer e Nunes ocorreu em meados de 2014 e a intenção era que a formação dos professores continuasse em 2015 com o emprego da Análise de Desempenho, no entanto, encontramos alguns embargos nesse processo. A proposta inicial era que o sujeito principal do vídeo iniciasse os comentários de acordo com a reflexão que fez ao se assistir como ator da cena e após isso os demais colegas poderiam dar suas opiniões pessoais de modo que pudessem crescer juntos e trocar experiências. Ao invés disso, todos comentavam suas impressões ao mesmo tempo e o processo de autoavaliação ficava um pouco comprometido, pois não havia muito espaço para o professor que estava em cena falar quais eram as suas impressões em relação àquilo que assistiu.

Outro ponto que dificultou o processo de avaliação dos professores que faziam parte do vídeo é que todos assistiam juntos ao material e não esperavam que ele chegasse ao final para tecer os comentários. Não havia um combinado para esperar o término do vídeo; assim que vissem algo que os chamasse a atenção, era dada uma pausa para que comentassem livremente. Dessa forma, todos assistiam apenas a um pedaço curto do vídeo e logo começavam a comentá-lo, sem esperar a conclusão do mesmo para observar o modo como o professor conduzia o desfecho das atividades realizadas com os alunos. Além dessas questões relatadas, também houve dificuldade para realizar a análise dos vídeos, pois as três professoras que se propuseram a participar da Análise de Desempenho gravaram vídeos com diferentes tempos de duração, não apresentando um padrão para a tabulação dos dados.

3.2 Objetivos do presente estudo

A observação dos entraves ocorridos durante a Análise de Desempenho possibilitou a elaboração da presente pesquisa, que se constitui em uma ramificação do estudo conduzido por Schirmer e Nunes.

Como vimos anteriormente, esta metodologia onde os professores têm a oportunidade de avaliar o modo como conduzem suas aulas através do recurso da

filmagem, é chamada de autoscopia. De acordo com os estudos realizados por Sadalla e Laroca (2004), a autoscopia é uma técnica que se faz em dois momentos, onde o primeiro se dá durante a gravação do vídeo e o segundo acontece quando o sujeito assiste ao material gravado para, então, realizar a análise do que foi visto.

O trabalho aqui apresentado se utilizou da experiência ocorrida durante a Análise de Desempenho das professoras em 2014, para propor uma metodologia que favoreça a formação em serviço de professores. A principal justificativa da presente pesquisa foi a necessidade de uma abordagem que viabilize o registro das práticas educativas dos professores de SRM junto aos alunos que não apresentam fala funcional, e o processo reflexivo acerca de tais práticas.

Sendo assim, ao perceber as dificuldades encontradas durante a Análise de Desempenho a pesquisadora se aprofundou nos estudos sobre autoscopia abordados no capítulo 1 e se utilizou dessa técnica para que os professores pudessem meditar sobre suas ações e realizar a autoavaliação de suas práticas pedagógicas.

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, *analisar como o processo de autoscopia na formação continuada dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais influencia suas práticas pedagógicas.*

Como objetivos específicos foram definidos os seguintes pontos:

- a) Descrever e analisar a interação de dois professores com os alunos atendidos nas SRM;
- b) Verificar os efeitos da introdução da autoscopia como procedimento para efetivar a formação continuada desses professores nas interações professor aluno em situação de ensino.

3.3 Método

3.3.1 Participantes:

A pesquisa foi realizada com dois professores de SRM do Rio de Janeiro, que também fazem parte pesquisa coordenada por Schirmer e Nunes, e um de seus

alunos que não possuem a fala funcional. As duas professoras participantes são do sexo feminino e para manter suas identidades preservadas, no presente trabalho elas serão identificadas como Célia (C) e Glória (G). A professora Célia tem 30 anos de idade e possui experiência no magistério de seis anos, sendo quatro anos com atuação em SRM; cursou faculdade de Pedagogia, fez especialização em Psicopedagogia, Mestrado em Educação Inclusiva e no momento está cursando o doutorado em Educação. Glória tem 29 anos de idade e sua experiência no magistério é de cinco anos, sendo três desses anos dedicados à atuação na SRM; Glória concluiu recentemente a graduação em Ciências Biológicas.

Os alunos de Célia e Glória serão identificados, respectivamente por Arthur e Heitor. Os dois são do sexo masculino e possuem laudo de autismo infantil. Os alunos estão matriculados na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, em duas escolas distintas de ensino regular. Na época da pesquisa, Arthur encontrava-se com onze anos e estava matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental, Heitor estava com sete anos, sendo a sua matrícula no segundo ano do Ensino Fundamental.

3.3.2 Agentes de intervenção:

A pesquisadora foi a principal agente de intervenção, juntamente com Nunes e os profissionais responsáveis pela OV (Larrate, Siqueira e Val). Os agentes de intervenção agiram de modo a propiciar diálogos interacionais entre os professores participantes, sem que as intervenções significassem um entrave para o processo de reflexão e expressão dos sujeitos.

3.3.3 Local e Instrumentos:

Os vídeos utilizados na pesquisa foram coletados na SRM de duas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro. As sessões de autoscopia ocorreram

na Oficina Vivencial do IHA e no Laboratório de Tecnologia Assistiva (LATECA) da UERJ, conforme disponibilidade de espaço para os encontros.

Para realizar a filmagem dos atendimentos aos alunos, as professoras utilizaram seus próprios celulares e para gravar as sessões de autoscopia fizemos uso de uma filmadora digital.

3.3.4 Procedimentos gerais

Como a presente pesquisa é uma ramificação do estudo conduzido por Schirmer e Nunes (2013), o início dos procedimentos aqui empregados já contava com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ (número 336622, de 11/7/2013). As professoras participantes da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitaram que os responsáveis legais dos dois alunos também o preenchessem¹⁰.

3.3.5 Procedimentos específicos da autoscopia

3.3.5.1 Organização prévia:

Anterior à realização da autoscopia, alguns procedimentos prévios foram realizados. A organização dessa etapa envolveu dois momentos: Primeiro foi pedido que os professores participantes filmassem as sessões de atendimento aos seus alunos na Sala de Recursos. As sessões deveriam conter de trinta a trinta e cinco minutos e a gravação deveria ocorrer de forma ininterrupta, não podendo o professor filmar apenas algumas atividades isoladas. Após a gravação dos atendimentos feitos com alunos sem fala funcional, os professores deveriam enviar os vídeos para a pesquisadora analisá-los previamente, possibilitando, assim, que a totalidade do material fosse contemplada e não apenas uma pequena parte.

Após assistir ao vídeo por completo, a pesquisadora selecionou algumas cenas contendo situações importantes para a discussão, onde a ocorrência das

¹⁰ O parecer emitido pelo comitê e o TLCE encontram-se nos Apêndices da pesquisa

Variáveis pudesse ser mensurada. As cenas elencadas pela pesquisadora tinham em média a duração de dez a doze minutos no total. O vídeo entregue pelos professores foi editado e recortado contendo apenas as cenas que a pesquisadora elegeu. A edição do material não continha o mesmo número de cenas para cada vídeo, pois a duração padronizada de cada cena não seria relevante para a análise. Ao invés de determinar o mesmo número de cenas para serem expostas durante a autoscopia, a pesquisadora decidiu por determinar o tempo de recorte dos vídeos. Portanto, dos trinta minutos contidos em cada vídeo, a pesquisadora separou algumas cenas que totalizaram de dez a doze minutos e foram essas cenas que os professores assistiram durante as sessões de autoscopia.

O quadro a seguir exemplifica como foi feito o processo de edição das gravações:

Quadro 1 - Protocolo de edição das cenas

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

Após fazer o recorte das cenas, a pesquisadora analisou-as cuidadosamente afim de observar e tomar nota dos pontos que seriam discutidos com os professores durante as sessões de autoscopia. Para auxiliar nesse processo, as informações de cada cena foram organizadas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2 - Protocolo de autoscopia

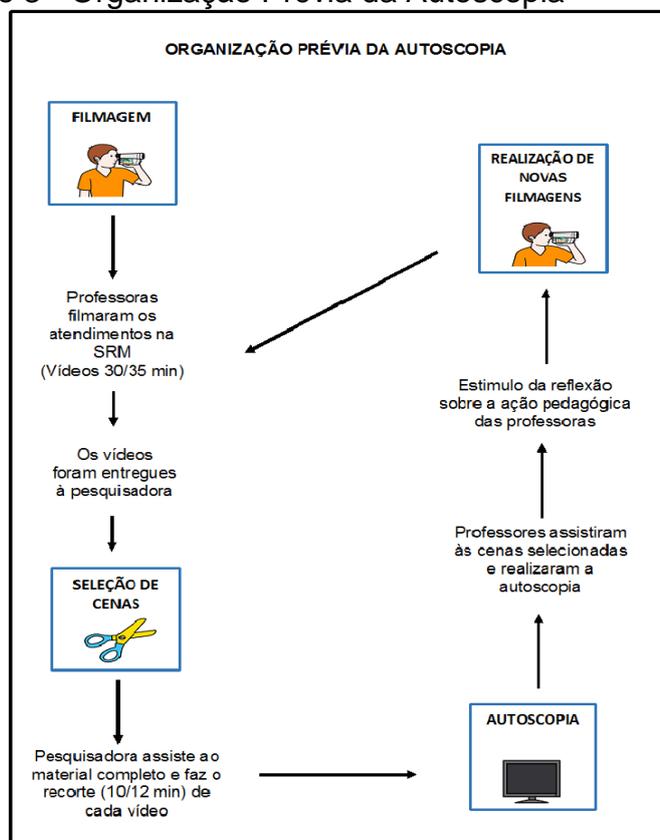
Data da gravação: (data em que foi realizada a gravação do vídeo apresentado pelo professor)
Data da autoscopia: (data em que o professor assistiu ao vídeo e realizou o processo de autoscopia)
Sujeitos observados: (quem são as pessoas observadas no vídeo)
Ambiente social: (pessoas que passaram pelo local, mas não são os sujeitos observados)
Local: (local onde aconteceu a filmagem)
Ambiente físico: (descrição do ambiente que ocorreu a filmagem)
Cena observada: (registro contínuo da atividade ocorrida durante a cena)
Duração da cena: (duração exata da cena a ser observada)
Notas da pesquisadora: (observações feitas pela pesquisadora em relação às Variáveis Dependentes que serão medidas)

3.3.5.2 Realização da autoscopia:

Após a análise e recorte das cenas, os participantes e os agentes de intervenção se encontraram para realizar as sessões de autoscopia. Durante as sessões, a apresentação dos vídeos para todos os participantes foi igualmente filmada para posterior análise da fala emitida pelos professores ao observarem o modo como realizam suas práticas pedagógicas e se relacionam com seus alunos. Nesses encontros, que ocorreram na Oficina Vivencial do IHA, o autor de cada vídeo foi solicitado a avaliar seu próprio desempenho assim como o de seu aluno. Os demais professores e agentes de intervenção foram igualmente estimulados a comentar sobre o vídeo assistido e dar sugestões.

O quadro abaixo demonstra como foi feito o procedimento de organização da autoscopia:

Quadro 3 - Organização Prévia da Autoscopia



O estudo realizado se constituiu como um delineamento quase experimental intrassujeitos composto por duas fases, descritas a seguir:

3.3.5.2 Linha de Base:

As sessões de Linha de Base foram filmadas pelas duas professoras em seus *lôcus* de trabalho e ocorreram em períodos diferentes devido à organização dos atendimentos de cada aluno em sua respectiva Sala de Recursos. Na primeira fase foram realizadas três gravações consecutivas das aulas realizadas nas SRM (com média de 30 minutos de duração em cada sessão), onde as próprias professoras filmaram os atendimentos com os alunos. Ao decidir que cada professora realizasse a sua filmagem foi levado em consideração a interferência que uma pessoa estranha poderia causar ao aluno observado e, com isso, modificar as respostas dele e da própria professora na situação de ensino. Essas três primeiras gravações aconteceram sem que as professoras recebessem qualquer tipo de instrução ou sugestão da pesquisadora. No entanto, vale ressaltar que embora as professoras não tenham sofrido intervenção direta da pesquisadora durante essa fase, elas já haviam participado do curso de formação continuada oferecido por Schirmer e Nunes junto à Oficina Vivencial do IHA. Sendo assim, as duas já apresentavam conhecimento prévio em relação à comunicação alternativa e ao atendimento de alunos com TEA.

O quadro abaixo apresenta as datas de cada filmagem realizada nessa primeira etapa da pesquisa:

Quadro 4 - Datas das sessões de Linha de Base

	Professora Célia	Professora Glória
	DATA DOS ATENDIMENTOS NA SRM	
1ª Filmagem	19/03/15	27/04/15
2ª Filmagem	24/03/15	04/05/15
3ª Filmagem	26/03/15	11/05/15

Após o término das sessões de Linha de Base, as professoras entregaram o material para a pesquisadora analisar e realizar o recorte das cenas conforme foi descrito anteriormente. Os quadros a seguir apresentam informações relacionadas à organização da edição de cenas nesse primeiro momento da pesquisa:

Quadro 5 - Professora Célia - Edição das cenas da LB - professora Celia

DATA DA GRAVAÇÃO	DURAÇÃO TOTAL DO VÍDEO	QUANTIDADE DE CENAS SELECIONADAS PARA A AUTOSCOPIA	DURAÇÃO TOTAL DAS CENAS SELECIONADAS
LB 1 19/03/15	30' 24"	5 cenas	1 – 3' 30" 2 – 1' 15" 3 – 2' 40" 4 – 1' 00" 5 – 1' 40" Total: 10' 00"
LB 2 24/03/15	33' 15"	4 cenas	1 – 2' 54" 2 – 2' 04" 3 – 4' 00" 4 – 3' 10" Total: 11' 08"
LB 3 28/03/15	34' 34"	3 cenas	1 – 4' 03" 2 – 3' 50" 3 – 3' 36" Total: 11' 39"

Quadro 6: Professora Glória - Edição das cenas da LB - professora Gloria

DATA DA GRAVAÇÃO	DURAÇÃO TOTAL DO VÍDEO	QUANTIDADE DE CENAS SELECIONADAS PARA A AUTOSCOPIA	DURAÇÃO TOTAL DAS CENAS SELECIONADAS
LB 1 27/04/15	30'47"	4 cenas	1 – 3' 39" 2 – 2' 48" 3 – 2' 25" 4 – 2' 30" Total: 11'42"
LB 2 04/05/15	32'00"	2 cenas	1 – 5'00" 2 – 5'00" Total: 10'00"
LB 3 11/05/15	31'55"	3 cenas	1 – 4' 00" 2 – 3' 38" 3 – 4' 00" Total: 11'38"

3.3.5.3 Intervenção

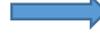
A realização da Intervenção ocorreu após a pesquisadora editar os vídeos da Linha de Base. Nessa etapa da pesquisa as professoras deram início ao processo de autoscopia, observando suas práticas pedagógicas através do material videogravado. A pesquisadora, a professora Leila Nunes e os membros que compunham a OV

estavam presentes nas sessões e a elas foi dada a liberdade de tecer comentários durante o processo de análise do material das professoras.

A Intervenção foi dividida em dois momentos: Autoscopia de Treinamento e Autoscopia Orientada. A Autoscopia de Treinamento teve a duração de três encontros (ocorridos no período de um mês, sendo um a cada semana), onde em cada encontro foi analisado e discutido um vídeo da Linha de Base. As sessões duraram em média três horas cada e as professoras realizaram o exercício de treinar o olhar para perceber as diversas situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Nesse momento as professoras foram convidadas a olhar para o modo como conduziam o atendimento com seus alunos e como eles respondiam às propostas feitas por elas. Os encontros foram filmados e posteriormente transcritos, com o objetivo de analisar a fala das professoras ao perceberem-se atuando com seus alunos.

As sessões da Autoscopia de Treinamento ocorreram nas seguintes datas:

Quadro 7 - Data das reuniões da Autoscopia de Treinamento

AUTOSCOPIA DE TREINAMENTO		
Autoscopia 1 (27/05/15)		Assistiram aos vídeos da LB 1
Autoscopia 2 (03/06/15)		Assistiram aos vídeos da LB2
Autoscopia 3 (10/06/15)		Assistiram aos vídeos da LB3

Após o término da última sessão da Autoscopia de Treinamento, as professoras filmaram uma de suas aulas e entregaram o vídeo para a pesquisadora fazer a seleção de cenas e dar início, assim, ao processo de Autoscopia Orientada. Nessa etapa, ao invés de gravarem um conjunto de sessões consecutivas, as professoras passaram primeiramente pelo processo de autoscopia e posterior a isso elas retornaram às suas salas para realizarem novas filmagens. De modo que após a cada gravação era realizado um encontro para a autoscopia da mesma e assim por diante.

Nesse momento da pesquisa as professoras receberam orientação direta da pesquisadora, de acordo com as Variáveis Dependentes escolhidas para compor o estudo. Ao invés de observarem o vídeo livremente, como foi feito na etapa da

Autoscopia de Treinamento, o material foi analisado de acordo com o direcionamento e orientação dados pela pesquisadora e por isso essa etapa foi considerada como Autoscopia de Orientação. Os encontros foram filmados e transcritos afim de perceber a riqueza de detalhes contidos na fala das professoras ao se analisarem nos vídeos. As sessões analisadas durante esse processo foram filmadas pelas duas professoras em suas respectivas escolas e ocorreram em períodos diferentes devido à organização dos atendimentos realizados por elas nas Salas de Recursos. Cada sessão de Autoscopia Orientada teve a duração de, aproximadamente, três horas, estando presentes apenas as professoras e a pesquisadora. Os encontros ocorreram nas seguintes datas:

Quadro 8: Data das reuniões da Autoscopia Orientada

AUTOSCOPIA ORIENTADA		
Autoscopia 4		29/07/15
Autoscopia 5		26/08/15
Autoscopia 6		23/09/15
Autoscopia 7		18/11/15

Para realizar a edição das cenas dessa etapa, a pesquisadora seguiu os mesmos passos descritos anteriormente. Os quadros abaixo apresentam informações relacionadas à organização das cenas editadas para essa fase da pesquisa:

Quadro 9 - Professora Célia - Edição das cenas da Intervenção - professora Célia

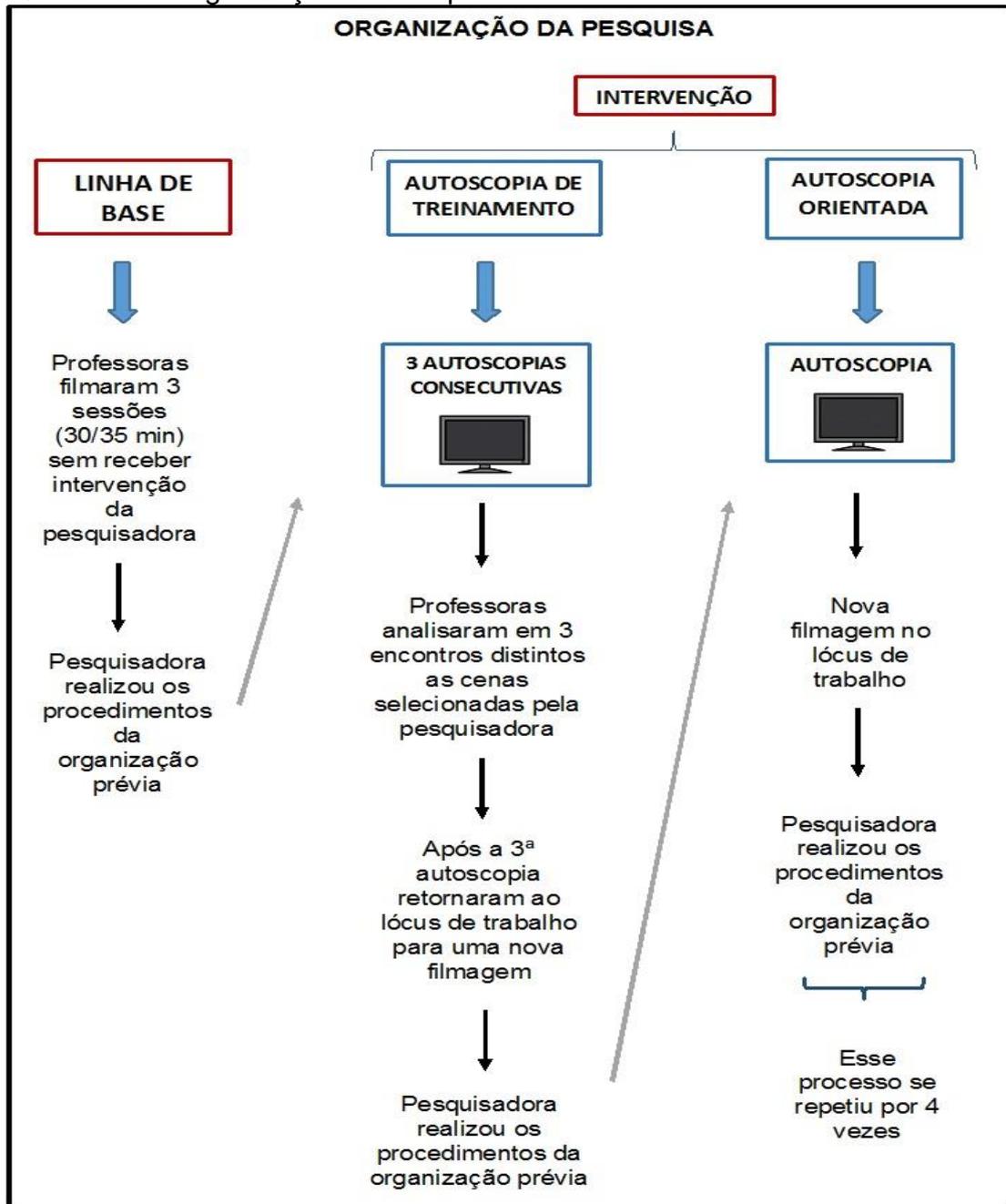
DATA DA GRAVAÇÃO	DATA DA AUTOSCOPIA	DURAÇÃO TOTAL DO VÍDEO	QUANTIDADE DE CENAS SELECIONADAS PARA A AUTOSCOPIA	DURAÇÃO TOTAL DAS CENAS SELECIONADAS
6/07/15	29/07/15	30'49"	5 cenas	1 – 1'12" 2 – 1'54" 3 – 1'00" 4 – 1'41" 5 – 2'30" 6 – 3'00" Total: 10'47"
3/08/15	26/08/15	30'12	5 cenas	1 – 3'30" 2 – 1'10" 3 – 3'00" 4 – 1'15" 5 – 1'42" Total: 10'37"
02/09/15	23/09/15	32'00"	5 cenas	1 – 3'21" 2 – 2'19" 3 – 3'00" 4 – 0'34" 5 – 1'45" Total: 10'09"
19/10/15	18/11/15	31'48"	5 cenas	1 – 1'47" 2 – 2'00" 3 – 3'54" 4 – 1'18" 5 – 2'22" Total: 11'21"

Quadro 10 - Professora Glória - Edição das cenas da Intervenção - professora Glória

DATA DA GRAVAÇÃO	DATA DA AUTOSCOPIA	DURAÇÃO TOTAL DO VÍDEO	QUANTIDADE DE CENAS SELECIONADAS PARA A AUTOSCOPIA	DURAÇÃO TOTAL DAS CENAS SELECIONADAS
29/06/15	29/07/15	32'08"	5 cenas	1 – 1' 45" 2 – 1' 53" 3 – 2' 50" 4 – 1' 45" 5 – 1' 56" Total: 10'9"
10/08/15	26/08/15	31'18	5 cenas	1 – 2'50" 2 – 2'28" 4 – 3'00" 5 – 3'11" Total: 11'29"
09/09/15	23/09/15	30'47	5 cenas	1 – 1'18" 2 – 1'10" 3 – 1'20" 4 – 4'00" 5 – 4'05" Total: 11'52"
13/10/15	18/11/15	30'49'	4 cenas	1 – 2'16 2 – 1'46" 3 – 5'04" 4 – 2'00" Total: 11'06"

O quadro abaixo demonstra como foi feito o procedimento de organização da pesquisa:

Quadro 11 - Organização da Pesquisa



3.3.5.4 Delineamento da pesquisa:

Com o objetivo de verificar os efeitos do emprego da autoscopia no desempenho das professoras e seus respectivos alunos, foi empregado no estudo um delineamento quase experimental intrassujeitos - linha de base e intervenção. Esta metodologia “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).

3.3.5.5 Variáveis:

O emprego dos procedimentos da autoscopia constituiu a Variável Independente (VI).

Em sua origem literal, a palavra “autoscopia” é composta pelos termos “auto” e “scopia”. O termo “Auto” é empregado quando uma ação é realizada pelo próprio sujeito e o “Scopia” refere-se a escopo (do grego *skoppós* e latim *scopu*), que quer dizer objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira. Portanto, ao realizar a autoscopia o participante terá oportunidade de avaliar sua prática pedagógica após a observação de seu próprio desempenho ao interagir com um desses alunos na SRM. Esta tarefa foi possibilitada pelo registro em vídeo de trechos de seu atendimento a estes alunos. Segundo Sadalla e Laroca, o processo de autoscopia pode ser descrito da seguinte maneira:

A autoscopia vale-se do recurso de videogravação de uma prática, visando à análise e autoavaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. Por meio da videogravação objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação. O material videogravado é submetido a sessões de análise a posteriori da ação os quais se destinam a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas. (2004, p. 421).

Baseando-se nos estudos Corrêa Netto (2012), de Feuerstein (1980) e de Lidz (1991), a pesquisadora propôs cinco categorias de respostas como Variáveis Dependentes (VD), sendo elas: 1) Professora favorece a comunicação do aluno, 2) Aluno se comunica com a professora, 3) Aluno faz uso de diferentes funções comunicativas, 4) Desempenho acadêmico do aluno e 5) Prática pedagógica do profissional.

A pesquisa se desenvolveu de modo a verificar como a VI implica e modifica as VDs. Cada VD foi dividida em algumas subcategorias conforme a descrição a seguir:

1) Professora favorece a comunicação do aluno. Os seguintes comportamentos integram esta categoria:

- Utiliza cartões para incentivar a comunicação da criança - O profissional faz uso de cartões de Comunicação Alternativa para elaborar as perguntas e estabelecer algum diálogo com a criança, de modo que ela tenha condições de se expressar.
- Utiliza cartões para mediar atividades pedagógicas – O profissional faz uso de recursos de Comunicação Alternativa para adaptar materiais e conduzir atividades de cunho pedagógico, a fim de facilitar a aprendizagem da criança, mas sem a intenção de estabelecer um diálogo com ela.
- Aguarda a resposta da criança – O profissional espera a resposta da criança ao se dirigir a ela, dando o tempo necessário para ela conseguir se expressar.
- Responde às perguntas/solicitações da criança – O profissional está atento aos sinais verbais e não verbais emitidos pela criança, de modo que ele consiga responder àquilo que a criança deseja, pergunta ou solicita. O professor percebe o que a criança solicita e dá a ela um *feedback*, independente de atender ou não ao pedido.

2) Aluno se comunica com a professora. Os seguintes comportamentos integram esta categoria:

- Inicia a interação com o profissional de modo autônomo – Se o aluno inicia o ato comunicativo com o profissional a partir de uma atitude e interesse próprio, podendo ser de modo verbal ou não verbal.
- Responde ao diálogo iniciado pelo profissional - Se o aluno faz uso de cartões de elementos verbais e não verbais para responder às perguntas e estabelecer algum diálogo com o profissional, de modo que ele tenha condições de se expressar.

- Responde ao direcionamento dado pelo profissional – O aluno entende a solicitação do profissional e responde à atividade proposta através de elementos verbais ou não verbais.
- 3) Desempenho acadêmico do aluno. Os seguintes comportamentos integram esta categoria:
- Sustenta o foco na atividade – O aluno se envolve com a atividade e mantém a atenção no profissional e no que está sendo proposto.
 - Apresenta comportamento desafiador e/ou provocativo – O aluno utiliza comportamentos como gritar e olhar para o interlocutor; colocar objetos na boca como se fosse engolir; subir na mesa e/ou cadeira; levantar com frequência para ser abordado; correr pela sala para ser abordado; fugir da sala para ser seguido; dar leves tapas para ser inquirido; apagar a luz como forma de finalizar a atividade; jogar objetos no chão como forma de recusar a atividade proposta; virar-se de costas para o professor e colocar os dedos no ouvido na tentativa de ignorar o que ele fala etc. Sem cunho de agressividade, mas para ter a atenção voltada para si.
- 4) Aluno faz uso de diferentes funções comunicativas. Os seguintes comportamentos integram esta categoria:
- Faz pedido de objeto – Se o aluno realiza algum ato ou emissões verbais, ou se utiliza de cartões de comunicação para solicitar um objeto concreto desejado.
 - Faz pedido de ação / consentimento – Se o aluno realiza algum ato ou emissões verbais, ou se utiliza de cartões de comunicação para solicitar a execução de uma ação. Inclui pedido de ajuda e outras ações que envolvem outra pessoa, fazendo com que o aluno interaja com o interlocutor.
- 5) Categorias pedagógicas do profissional. Os seguintes comportamentos integram esta categoria:

- **Funcionalidade:** O professor se preocupa em oferecer uma atividade que possa ser aplicada na vida diária do aluno, dando significado/função aos conteúdos pedagógicos apresentados – O conteúdo e a atividade aplicados podem ser generalizados pelo aluno e utilizados em seu cotidiano.
- **Intencionalidade:** O professor fornece mensagem clara para os alunos com a intenção de envolvê-los em uma lição – Estar ciente daquilo que pretende ensinar, demonstrando clareza durante a atividade.
- **Motivação:** O professor mantém com sucesso a atenção dos estudantes ao longo da atividade, despertando o seu interesse e percepção naquilo que lhe está sendo oferecido – Consegue motivar a atenção do aluno através do uso de voz, gestos, expressões afetivas e material concreto.
- **Flexibilização:** A organização ou plano de aula do professor pode sofrer alterações de acordo com o comportamento demonstrado pelo aluno – Abrir mão de uma atividade planejada ao perceber outro assunto chamando mais atenção e tendo mais significado para o aluno.

As variáveis foram mensuradas com três instrumentos diferentes para que os dados da pesquisa fossem explorados de acordo com suas especificidades. A maior parte das VDs foram mensuradas de acordo com a frequência ocorrida em intervalos de três minutos, totalizando 21 minutos de análise para cada variável.

As variáveis que identificam o rendimento acadêmico do aluno (sustenta o foco na atividade e apresenta comportamento desafiador), foram medidas de acordo com a latência dos eventos ocorridos durante as videograções. Tal medida foi adotada para poder analisar a duração desses comportamentos, identificando se houve aumento ou diminuição do tempo gasto com essas variáveis ao longo da pesquisa.

As quatro subcategorias da variável referente ao planejamento e prática pedagógica do professor (Funcionalidade, Intencionalidade, Motivação e Flexibilização) foram mensuradas por meio de uma Escala Ordinal do tipo Likert pontuada de 1 a 4, proposta por Lidz (1991). No quadro abaixo estão descritas as categorias.

Quadro 12 - Escala ordinal utilizada por Lidz (1991)

4	3	2	1
Comportamento evidente em alto grau	Comportamento evidente de forma moderada	Comportamento evidente de forma emergente	Comportamento não evidente

Ao lado de cada subcategoria analisada foi apresentada uma escala ordinal conforme a apresentada acima. Ao observar a variável de “Funcionalidade” por exemplo, a pesquisadora avaliou se nas gravações realizadas pelos professores esse comportamento se apresentou de forma evidente em alto grau, em grau moderado, de forma emergente ou não evidente.

4 RESULTADOS

A seguir apresento os resultados efetivos da pesquisa, demonstrando como era o comportamento dos alunos antes e depois da prática da autoscopia realizada pelas professoras¹¹.

4.1 Resultados da Autoscopia de Treinamento

A sala de aula é permeada por questões complexas, que exigem do professor o empenho para planejar e replanejar diariamente. Conforme assume uma postura rotineira, reproduzindo as exigências cotidianas de maneira automática, muitas vezes o professor corre o risco de seguir acreditando que não existem problemas em sua prática pedagógica e que, portanto, não há nada a mudar. A proposta para essa etapa da pesquisa foi descortinar o olhar dos professores, fazendo com que eles tivessem a coragem de olhar para si de uma maneira reflexiva e fossem capazes de identificar os desafios que emergem da prática pedagógica.

Durante essa etapa da pesquisa foi possível perceber a dificuldade das professoras considerarem a necessidade de mudanças em suas práticas e posturas. No início da pesquisa elas apresentavam um planejamento rígido e engessado, de modo que não havia espaço para a flexibilização da rotina e das atividades propostas, mas aos poucos as duas professoras saíram da posição de ensinante para se colocar, também, na posição de aprendiz, de modo que uma prática retroalimentasse a outra.

Para ilustrar tal postura, vejamos agora uma das cenas selecionadas pela pesquisadora para a análise autoscópica. A cena foi apresentada no primeiro encontro da Autoscopia de Treinamento e fazia referência a uma atividade conduzida pela professora Célia (C) com seu respectivo aluno Arthur (A).

A cena tem início com a professora apresentando para o aluno três copos numerados de 1 a 3 e um pote com tampinhas de refrigerante. A atividade consistia

¹¹ Ao relatar aqui as cenas selecionadas para serem refletidas junto às professoras durante as autoscopias, optei por dar um título a elas afim de que seja mais fácil para o leitor identifica-las durante a discussão da pesquisa

em identificar o numeral nos copos e colocar dentro deles a quantidade de tampinhas correspondentes:

Tampinhas

C: *Olha aqui o que a gente vai fazer* – mostrando a caixa com tampinhas.

O aluno brinca com uma boneca e não olha para a professora

C: *Não é a boneca não. Olha, são essas pecinhas aqui. Tá vendo? Tem tampinhas.*

O aluno continua brincando com a boneca, sem prestar atenção na professora

A professora mostra os copos para o aluno e diz: *Vamos colocar as tampinhas aqui dentro*

O aluno insiste em brincar com a boneca e a professora retira o brinquedo de suas mãos

O aluno pega a caixa com tampinhas e a professora diz:

C: *Assim você vai derrubar*

A professora tenta retirar a caixa das mãos do aluno. Os dois disputam o material, de modo que cada um puxa a caixa para um lado

O aluno brinca de colocar e tirar as tampinhas de dentro dos copos

C: *Você não quer deixar eu te ajudar? Primeiro, vamos parar a teimosia e depois, a gente vai fazer direito*

O aluno coloca as tampinhas dentro do copo de modo indiscriminado e deixa os copos caírem no chão

C: *Você vai ficar trocando os potinhos? Olha lá, ó, as tampinhas caindo tudo no chão. Como é que a gente vai fazer trabalho com você jogando tudo no chão? Assim vai demorar pra gente fazer a atividade*

A professora pega as tampinhas que caíram no chão e tenta retomar a atividade. Novamente o aluno despeja as tampinhas na mesa e a professora diz:

C: *É bobeira que você vai fazer? Vai continuar fazendo bobeira? Então, não vai dar pra fazer trabalho. A gente só vai fazer o trabalho se tiver o trabalho certo, porque com bobeira assim, não dá pra fazer nada*

O aluno começa a guardar as tampinhas na caixa

C: *Pode guardar tudo porque não quero mais fazer isso não. Porque não é assim que se faz. Você tá vendo como tá tudo errado? Não tá nem na hora de brincar. Eu sei que você quer brincar com a boneca, mas eu já disse que não*

Mais uma vez o aluno mostra a boneca para a professora e depois ele a coloca dentro de um dos copos que estão sobre a mesa.

C: *Tá fazendo a atividade errada. Tá tudo errado. Você vai ficar de bobeira? Então, tá. Então, a gente não vai lanchar porque ainda não tá terminada a atividade*

O aluno pega um monte de tampinhas e coloca dentro dos copos, sem realizar a contagem

C: *Eu já falei que assim tá errado. Um copo caiu no chão. O copo sumiu. Não sei nem onde que o copo tá e você não fez o trabalho*

Ao iniciar a autoscopia da cena, a professora teceu o seguinte comentário a respeito do modo como conduziu a atividade:

C: Ali foi o seguinte, foi o primeiro dia de aula mesmo em que fiquei sozinha com ele. Então ele estava ainda aprendendo a rotina, estava ainda aprendendo a fazer tudo e aí o que aconteceu foi que ele não respeitou a ordem, mas eu também não mostrei o cartão, faltou o cartão de comunicação

Após ouvir a fala da professora, a pesquisadora disse que o que mais chamou sua atenção durante a cena foi a insistência em fazer com que o aluno continuasse com uma atividade que parecia não fazer sentido para ele. A outra professora sujeito da pesquisa (Glória – G.) também estava presente e ao ouvir o comentário da pesquisadora, lançou mão de uma pergunta que se mostrou como uma dúvida enfrentada por ela no cotidiano da sala de aula:

G: Quando você fala que ela insistiu no que ele não queria, você não acha que tem alguns momentos que a gente tem que insistir? Eu não posso deixar a atividade pra lá. Eu tenho que insistir com o aluno. Porque senão ele se acostuma a não fazer nada e acha que as coisas podem sempre acontecer do jeito dele.

Célia concordou com o comentário feito por sua colega e acrescentou que abrir mão da atividade é “dar margens para que o aluno faça apenas aquilo que ele tiver interesse e vontade”.

A partir dessas falas, a pesquisadora aproveitou para trabalhar o conceito de funcionalidade utilizado por Suplino (2005).

Com base nisso, a pesquisadora (PQ) abordou a importância de trabalhar de maneira funcional com os alunos e respondeu ao questionamento feito pelas professoras:

(PQ): Sim, eu acho que existem momentos em que realmente devemos insistir. Mas antes a gente precisa pensar até que ponto aquilo ali vai ter alguma funcionalidade na vida do meu aluno. E o que acontece é que, na maioria das vezes, a gente pensa em insistir em alguma atividade, sem ao menos se perguntar o que ela trará de benefício para a vida. Isso vai significar algo para o meu aluno? Ele vai usar no dia a dia? Onde ele colocará isso em prática?

A fala da pesquisadora foi recebida com incômodo pelas professoras e a partir dela surgiu uma importante discussão:

C: Aí a gente está entrando no currículo funcional e existem coisas que precisam ser aprendidas por causa do currículo da escola. Eu não posso abrir mão do conteúdo que a prefeitura nos exige pra fazer apenas aquilo que é funcional.

G: E eu pensei em outra situação, porque assim... na vida tem coisas que não podem deixar de acontecer e essa criança, mesmo com limitação e com a dificuldade dela de compreensão do ambiente; qualquer ser humano, independente das circunstâncias, tem às vezes que se submeter. E eu acho que a gente pode até trocar; tem dias que não precisa ser isso, pode ser aquilo, mas às vezes eu acho que a gente precisa insistir um pouco nessa questão de fazer entender que tem hora que precisa ser assim.

C: E também tem o seguinte... Se você abre mão de uma atividade, não parece pra criança que você vai abrir mão sempre? Se a criança está lá fazendo pirraça e se jogando no chão? Você vai falar que então tá bom, para tudo e vamos mudar?

PQ: Não, eu não estou falando isso não. O que eu quis dizer é que ele já tinha feito a atividade ali. Fez errado, mas tinha feito, e ainda assim você continuou insistindo.

A professora Célia interrompe a fala da pesquisadora

C: Não. Ele não fez. Ainda tinha outra coisa, não era só aquilo. Depois dessa parte a gente ia fazer outra coisa, aquilo era só o início. Eu ia pegar o papel, ia colocar as bolinhas no quadrado e colar. Então a atividade não estava feita. A atividade que eu considerei completa era isso tudo. Ali era o início pra eu saber o que ele sabia e o que ele não sabia. Eu queria ver se ele conseguia identificar a quantidade certa e depois a gente ia pro papel, pra poder colar as bolinhas. Havia a fileira 1, 2 e 3 e ele tinha que colocar as bolinhas correspondentes. Essa era a atividade! E não aquilo que ele fez.

PQ: Ok, mas ainda que ele tivesse feito de forma certa e tivesse colocado as tampinhas ali da forma como você queria, que relação podemos fazer disso com a vida? De que forma a atividade poderia ter sido conduzida para que ele fizesse a relação entre numeral e quantidade? Por que não usar a bonequinha que ele estava nas mãos pra realizar essa contagem? Você consegue perceber o tempo que foi gasto insistindo pra que ele guardasse o brinquedo? Porque não usar esse material pra conduzir a atividade?

As responsáveis pela Oficina Vivencial estavam presentes na sessão de análise dos vídeos e ao ouvir a reflexão acerca do brinquedo como possibilidade de material pedagógico, Larrate (L) fez uma sugestão de como a atividade poderia ter sido conduzida:

L: Você poderia incorporar os brinquedos. Então ao invés de você usar as tampinhas, você poderia começar com os bonequinhos. “Vamos botar no copo o bonequinho? Agora vamos botar nesse outro copo o bonequinho e a bonequinha?” E depois perguntar: “Aonde que você vai guardar esse outro?” Então estaria no foco de interesse dele, mas dentro de uma atividade que você quer. E depois ir trabalhando a quantidade também. “Olha, tem dois bonequinhos aqui. Aonde você vai botar? Pega. Agora o outro”. Não precisava você ficar presa com o material que você preparou. Poderia ter pego os bonecos, porque ele estava ali vidrado com os brinquedos e eles poderiam ser substituídos pelo seu material. Então você realizaria a contagem dos bonecos e com isso você ia continuar com a sua atividade, ia continuar trabalhando numeral e quantidade, só que você estaria no foco de interesse dele e não precisaria desse estresse pra que ele largasse os brinquedos

A professora Glória observa a discussão a respeito dos brinquedos e fala o que pensa em relação a isso

G: Isso que vocês estão falando é bem legal, mas eu acho que existe tempo pra tudo. Existe o tempo de brincar e o tempo de fazer a atividade. E ali era hora dele fazer a atividade, não dava pra continuar com o brinquedo

Célia concorda com a percepção de sua colega e completa

C: Eu também penso assim, Já existe uma dificuldade para que ele entenda que acabou a hora de brincar. Imagina se eu uso os brinquedos na hora da atividade? O que ele vai pensar? Que não precisa mais de atividade e aí já era... Assim eu nunca mais vou conseguir realizar nada, porque ele só vai querer brincar e a escola não é feita só para brincar, ainda mais que ele já está no terceiro ano e existe a cobrança da escola para que ele aprenda conteúdos

A pesquisadora aproveitou a fala de Larrate e reiterou a importância de prestar atenção no foco de interesse do aluno para a partir dele conduzir as atividades

PQ: Mas quem disse que o uso do brinquedo para a contagem faria com que isso não fosse uma atividade pedagógica? O que há de errado em achar que está brincando e com isso conseguir aprender? Eu não coloquei na edição

das cenas, mas esse vídeo começa com ele enfileirando os bonequinhos. E aí conforme ele vai enfileirando, você vai contando até 10 e ele acompanha muito bem, colocando o dedo nos bonecos logo em seguida. Então mesmo que ele não saiba contar, ele vai aos poucos construir essa noção de numeral e quantidade. Eu entendo a sua posição de professora que está apenas no início do ano e naquele momento você queria saber o que ele conhecia, não sabia ainda qual era o interesse do aluno. Mas na hora que eu assisti eu pensei: “Se ela tivesse usado aquele baldinho de brinquedo e tivesse falado pra ele juntar um bonequinho, dois bonequinhos, e assim por diante, de repente ele conseguiria. Porque ele estava ali com aquele material e não queria largar de jeito nenhum. Então você poderia ter feito a mesma atividade, mas só trocar o material. Porque aí teria algum interesse pra ele e, mais do que isso, teria significado

Após a fala da pesquisadora, as professoras ficaram em silêncio por alguns segundos. Célia diz que temos razão em relação ao uso do brinquedo como material pedagógico, mas ainda assim é difícil para ela realizar atividades desse tipo no dia a dia. Glória complementa dizendo que *“mudar de postura é mesmo difícil e que elas só conseguirão isso a partir do exercício de abrirem mão de ser as donas de toda a razão e saber”*.

Com essa visão de educação centrada no professor, os atendimentos das professoras eram inflexíveis e não havia espaço para a troca de saberes com os alunos, fazendo, até mesmo que eles apresentassem poucas intenções comunicativas devido a essa postura rígida apresentada por elas.

Em algumas situações os alunos conseguiram demonstrar iniciativa na comunicação e sinalizavam seus interesses particular. As professoras costumavam dar atenção e respondiam às solicitações feitas por eles, mas as respostas eram, na maioria das vezes, uma negação ao pedido dos alunos e com isso, elas perdiam a oportunidade de estimular a autonomia comunicativa deles. Quando a professora apresenta uma fala do tipo *“Eu sei que você quer brincar com a boneca, mas eu já disse que não”*, ela não cria a possibilidade do aluno se expressar, pois não há uma devolutiva de modo que ele entenda o porquê daquilo não ser permitido.

O próximo exemplo, refletido junto às professoras durante o primeiro dia da Autoscopia de Treinamento, também retrata um momento onde a professora não considerou o pedido do aluno e manteve o planejamento que havia feito.

A cena teve início quando a professora Glória (G) apresentou para seu aluno uma garrafa de plástico e propôs que ele pintasse o objeto fazendo uso de cola colorida e pincel. Este seria um presente a ser entregue como lembrança do dia das

mães. Durante a condução da atividade o aluno se mostrou inquieto e a professora perguntou:

Presente para a mamãe

G: *Você quer mudar pra outra cor? É? É isso que você quer?*

O aluno pega o pincel e mexe no copo onde está a cola.

G segura copo e diz: *Você vai escolher outra cor?*

O Aluno está inquieto na cadeira e fica se balançando a todo tempo

(...)

A professora levanta copo para ajudar aluno a molhar pincel e diz: *Pega aí outra tinta*

O Aluno molha o pincel, mas o deixa dentro do copo, sem pintar o objeto indicado pela professora. Ele solta todo o material e olha fixamente na direção da parede

G: *Não quer mais?*

(...)

O aluno continua olhando em direção à parede e aponta para algo

G: *Eu sei que você tá querendo fazer outras coisas. Eu sei o que você quer. Você quer o livro. Você quer usar o computador. Mas, só vamos usar o livro e o computador, depois que pintar o presente da mamãe. Vamos terminar de pintar?*

O aluno pega o pincel e volta a pintar a garrafa

G: *Isso! Muito bem. Pega mais tinta*

Ao ouvir isso o aluno coloca as mãos no ouvido e emite um suspiro que indica cansaço

G: *É, não adianta tampar os ouvidos, vamos terminar de pintar. Segura aí o pincel e vamos continuar a atividade.*

Vale a pena ressaltar que durante a cena apresentada o aluno já havia pintado a garrafa quase em sua totalidade, mas a professora insistia para que ele pintasse mais. Após assistir ao vídeo, a professora nos explicou que o seu objetivo era trabalhar a mistura de cores, pois ela havia colocado duas tintas no potinho e pedia para que o aluno misturasse. Como o aluno se manteve disperso durante a maior parte do tempo, ao assistir a cena a professora percebeu que seu objetivo não foi alcançado, pois o aluno demonstrava estar interessado em outras coisas.

A pesquisadora chamou atenção para a seguinte fala da professora: *“Eu sei o que você quer”* – Glória usou a frase quando o aluno apontou para a parede na tentativa de mostrar algo a ela. Em seguida a pesquisadora perguntou como a professora poderia ter tanta certeza? Como ela realmente sabia o que o aluno desejava? A fala da professora continha a informação que era preciso terminar de pintar a garrafa para mudar a atividade, mas talvez o aluno considerasse que a atividade já estava concluída e naquele momento ele tentava expressar que desejava fazer outra coisa.

A professora Glória afirmou ter certeza do desejo do aluno porque ao apontar para a parede, ele mostrou a ela a rotina do dia, onde estava combinado (através de cartões produzidos com o Board Maker) que eles seguiriam uma sequência de atividades, sendo essas a pintura da garrafa, a ida ao banheiro para lavar as mãos, a leitura de um livro e o uso do computador. Mas ela não considerava que a atividade já estava acabada, então ele teria que terminar a pintura para que a atividade ficasse completa.

Ao ouvir essa fala, Célia comentou que caímos na mesma questão da cena onde o aluno recusava a atividade das tampinhas: *“Quem deve decidir o tempo da atividade? Somos nós ou é o aluno? Se ele apontar para a rotina e quiser mudar a gente deve deixar que ele faça o que quer?”*

Nunes comentou que o fato da rotina estar na parede fazia com que o aluno não tivesse acesso a ela naquele momento. Por mais que ele tivesse apontando para a rotina, não foi possível identificar o que ele queria exatamente. Nunes disse, ainda, que *“esse processo de escolha é importantíssimo para a formação de um sujeito autônomo e por isso você (referindo-se à professora Glória) poderia ter dividido com ele o combinado da aula, construindo juntos a rotina e aproveitando esse momento para criar novos vocabulários”*. Com isso, Glória reconheceu que a prancha fixa na parede não é a melhor opção para organização da rotina do dia e se comprometeu em fazer uma rotina móvel para facilitar a comunicação do aluno.

Através do comentário das professoras, podemos, mais uma vez, perceber o quão inflexível elas eram no início da pesquisa. Heitor apontou para outro objeto e demonstrou uma clara intenção de se comunicar, mas a professora não reconheceu essa possibilidade e insistiu na atividade de pintura. A cena também retrata que no princípio as professoras utilizavam os cartões de CAA apenas como meio de organização pedagógica na condução de atividades, não havendo espaço para o desenvolvimento e expansão da linguagem.

No material coletado na fase da Linha de Base foi possível identificar alguns momentos em que os dois alunos se comportaram de maneira desafiadora¹². Durante esse momento da Autoscopia de Treinamento as professoras tiveram a possibilidade de analisar tais cenas e pensar em alternativas para modificar esse comportamento. Vejamos agora o exemplo de um episódio vivenciado pela

¹² Nos anexos da pesquisa encontra-se a descrição de tais momentos, bem como a duração desse comportamento durante todas as sessões observadas.

professora Glória com seu aluno Heitor. A cena tem início com o aluno correndo pela sala e a professora o acompanhando com a câmera:

Vamos lavar as mãos

O aluno vai até a janela da sala, corre em círculos, mexe na mesa da professora e se joga no chão

G: *Assim você vai ficar todo sujo. Que coisa feia! Vamos lá lavar as mãos pra poder fazer a atividade*

O aluno olha para a professora e continua correndo pela sala

G: *Vamos? Pega lá o sabonete pra tia, por favor. Tá lá no cantinho da janela*

O aluno pega o frasco de sabonete

G: *Bora. Vamos lá lavar as mãos*

(...)

Os dois se encaminham para o banheiro quando de repente o aluno para de andar, solta a mão da professora e se joga no chão do corredor

G: *Não pode não, Heitor, o chão tá sujo. Vai começar de novo de bobeira? Levanta daí*

O aluno olha pra a professora, levanta do chão e corre de volta para a sala. Dentro da sala ele continua com o movimento de correr em círculos

G: *Tá bom, então. Tá ok. Que pena. Que pena que a gente não vai poder brincar de nada. Tem jogos pra gente brincar. Tem os livros pra gente brincar*

(...)

O Aluno começa a chorar e se joga no chão. A professora permanece ao lado dele e insiste para ele levante e vá ao banheiro lavar as mãos

G: *Ah, vai continuar de novo no chão todo cheio de poeira? Vamos lá lavar as mãos. Levanta desse chão e vamos no banheiro.*

O aluno levanta, corre pela sala e logo volta a deitar no chão, mas dessa vez ele controla um pouco o choro e mantém o olhar na professora

G: *De novo se jogando no chão. Não acredito. Mas que coisa feia! Por que você tá assim hoje? Você tá sentindo dor? O que você tem? O que você quer?*

O aluno levanta do chão, vai até a caixa de cartões e pega o cartão referente ao DVD

G: *Você quer assistir ao DVD? Tudo bem, mas antes disso nós temos que lavar as mãos, porque é impossível assistir filme estando sujo desse jeito*

O aluno volta a chorar de maneira compulsiva e novamente se joga no chão

A cena retratada aconteceu na segunda sessão de Linha de Base. Nesse dia o aluno já entrou na sala de modo agitado e permaneceu assim durante os 32min de duração do vídeo. Ao assistir o material durante a Autoscopia de Treinamento, a professora falou que esse foi um dia atípico do aluno. *“Geralmente ele demonstra certa inquietude na hora de entrar na sala, mas o comportamento não costuma perdurar e é possível contornar a situação, fazendo com que ele retorne à calma.*

A pesquisadora indagou a professora em relação ao que ela sentiu no dia do evento ocorrido e o que sentiu agora ao se observar na cena. Glória respira fundo e fica com a voz embargada ao externar seus sentimentos:

G: O que eu senti na hora foi impotência porque eu não consegui fazer nada. Eu tentei vários recursos que eu sabia que ele gostava (jogos, livros, hora da história), coisas do universo dele, mas ele não saía daquilo ali.

E eu não conseguia perceber o que ele queria e nem o porquê que ele estava fazendo aquilo. Teve um momento em que eu pergunto o que ele quer e ele vai até a caixinha – onde ficam guardados os cartões de CAA usados por ele – e pega o DVD, só que eu insisto em lavar a mão, porque ele realmente estava todo sujo e não dava pra assistir TV estando sujo daquele jeito. Hoje, após rever essa terrível cena, eu penso assim: Não, eu deveria ter deixado ele ter assistido o DVD na hora em que ele me apresentou o cartão. Era a chance dele sair daquele momento chão, mas na hora eu não conseguia raciocinar isso. E eu acho que o que faltou foi eu ficar mais próxima, ficar no chão mesmo e tentar alguma coisa a mais. Foi péssima essa minha postura de insistir pra que ele lavasse as mãos. Se eu tivesse aceitado o pedido dele, tudo isso poderia ter sido evitado. Estou envergonhada agora, mas na hora eu não percebi isso.

Nesse relato, podemos notar que nos momentos de reflexão sobre a ação, a professora, ao se confrontar com cenas gravadas da aula, deparou-se consigo mesma e teve a coragem de assumir que a postura dela poderia ter sido diferente. Ela não culpabilizou o aluno, mas reconheceu que ela poderia desenvolver uma estratégia diferente. Segundo a professora Glória, essa experiência de se observar em uma cena de grande impacto é uma experiência nova e que, até então, não havia sido realizada, nem mesmo na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Biológicas, em sua graduação. A professora disse, ainda, que a experiência de se assistir como participante dessa cena causava uma grande angústia e um sentimento de limitação por ela não ter conseguido agir de maneira diferente. Ela continua o relato de sua avaliação dizendo que

G: Nesse dia faltou que eu parasse de encher a paciência dele com a questão de lavar a mão. Eu não conseguia sair dessa questão de “vamos lavar a mão! Você tá todo sujo!” Eu fui imatura a ponto de ficar falando isso o tempo inteiro. Até quando ele mostra o que ele quer, eu insisto em lavar a mão. E aí, eu saí arrasada porque nem ele conseguiu fazer o que queria e nem eu consegui fazer o que tinha programado. Mas eu admito que eu perdi essa oportunidade de tentar mostrar a ele alguma coisa diferente ao invés de ficar só com o mesmo argumento. Foram trinta minutos de “vamos lá lavar a mão, Heitor” e não consegui. Porque em outros dias eu conseguia. Então, eu achei assim: “Tá demorando um pouquinho mais, mas vai dar certo. Em algum momento, ele vai levantar”. Só que não, foi o tempo inteiro assim

Ao ouvir a narrativa emocionada da professora Glória, Célia complementou a fala de sua colega, dizendo que *“no momento em que acontece a situação é mesmo muito difícil que a gente perceba todo o contexto do ambiente. Por isso tem sido importante se olhar através dos vídeos, pois a partir dele podemos rever o que já passou e com isso dá para criar estratégias para agir de modo diferente. Célia diz, ainda, que não é preciso se culpabilizar pelo ocorrido, e que de agora em diante é só*

pensar em novas estratégias”. Além desse comentário, que serviu para acalantar a professora Glória, Célia apresentou duas possibilidades que poderiam tirar o aluno daquela crise:

C: Eu vou te sugerir duas coisas. Se ele tá no chão, puxa ele pra fazer uma atividade no chão, pra deitar no tapete com você. Já que não estava conseguindo trazer ele pra mesa, poderia levar as coisas da mesa pro chão. Mesmo que não desse certo, pelo menos ia ser uma tentativa e você iria se sentir menos desanimada. E também outra questão: você ofereceu várias coisas verbalmente, mas não mostrou nada. Não apontou. Não usou a Comunicação Alternativa. Você podia ter dado a opção: “Olha, tem o computador e tem isso. O que você quer?” São nesses momentos de crise que podemos trabalhar a noção de sentimento, de tristeza, de raiva e dor. Você podia ter perguntado o que ele estava sentindo e ter mostrado imagens que representassem os possíveis sentimentos dele.

Tais questões foram discutidas com as professoras de forma que a imagem reproduzida no vídeo despertasse nelas a percepção de como suas crenças pessoais influenciam diretamente em suas práticas pedagógicas e no comportamento de seus alunos. *“Não adianta insistir naquilo que eu considero como o melhor. Às vezes é preciso abrir mão do meu ponto de vista. Eu não posso acreditar que o meu modo é sempre o melhor, eu preciso ceder, não posso continuar acreditando que estou sempre certa”*, falou a professora Glória, que finalizou a análise da cena com lágrimas nos olhos através desse depoimento:

G: Estou mesmo envergonhada por tudo que eu assisti agora. Foi horrível essa cena. Aí eu pude perceber o quanto fui prepotente. Se o que eu planejei não deu certo, então não vai ter DVD e acabou! Essa minha reação foi completamente errada. Mas na hora você realmente não pensa. Você só quer mesmo que dê certo o que você planejou. Foi um dia bastante tenso. Bastante complicado. Não tenho mais o que falar.

Diante de tudo que foi refletido pela própria professora protagonista do vídeo e pela outra professora – que também foi afetada ao assistir a cena – a pesquisadora optou por não tecer mais nenhum comentário, pois Glória conseguiu perceber por si só (através do material videogravado) como o seu comportamento influenciou diretamente no comportamento de seu aluno.

Após concluir a observação de todas as cenas da professora Glória, demos início à análise dos vídeos da professora Célia. A pesquisadora apresentou uma cena em que Célia também vivenciou um momento onde seu aluno (Arthur) se comportava de maneira desafiadora.

Aliás, Arthur apresentou esse tipo de comportamento de forma bem acentuada durante as três sessões da Linha de Base. A relação entre professora e aluno era permeada de conflitos, de modo que ela encontrava bastante dificuldade para dar prosseguimento às atividades propostas. Vejamos uma cena analisada durante a Autoscopia de Treinamento que exemplifica esse tipo de comportamento:

Acender X Apagar a luz

A professora se aproxima do aluno e diz: *Vem, Arthur. A atividade de brinquedo já acabou. Vou guardar o brinquedo porque a gente já não vai brincar mais, tá bom*

O aluno está sentado no chão e não cumpre o comando da professora, ao contrário, ele vira-se de costas para ela e continua brincando

(...)

A professora se afasta do aluno e senta à mesa: *Vamos lá. Eu vou ficar te esperando aqui, heim*

O aluno permanece sentado no chão e comporta-se de maneira bem agitada, dando socos na porta e emitindo sons em tom de grito. A professora permanece sentada em uma mesa distante e fala:

C: *Vem sentar aqui. Senão, a gente não termina o trabalho e não consegue fazer nada*

O aluno levanta do chão e apaga a luz da sala

A professora acende a luz e diz: *Ainda não está na hora de terminar a aula, não adianta apagar a luz – após isso ela se afasta novamente do aluno*

O aluno levanta e apaga a luz mais uma vez

Depois de apagar a luz, ele volta a sentar no chão e ali permanece por 5min e 35seg. Durante o tempo que ele estava no chão, a professora falou as seguintes frases:

C: *Eu não tô achando graça. O trabalho tá aqui. Você tá fazendo bobeira. Tá na hora de fazer a atividade. Se você não fizer a atividade, a gente não vai embora. E, aí, você vai ficar aqui até de noite. Eu tenho tempo. Não tem problema nenhum. A hora está passando. A hora de brincar já acabou. É pra você sentar aqui e fazer a atividade. Senta aqui, por favor, do meu lado*

Após falar essas frases, a professora acende a luz de novo

Logo em seguida o aluno levanta com o brinquedo na mão, apaga a luz outra vez e permanece de costas para a professora

Assim que terminou a exibição da cena, a professora Célia disse é difícil reconhecer que ela teve uma postura totalmente inadequada. O modo como ela reagiu ao comportamento do aluno não favoreceu uma mudança de atitude por parte dele, ao contrário disso, ela reforçou ainda mais a conduta que ele estava apresentando. Ao se observar no vídeo a professora falou:

(C): Eu não saí da mesa para falar com ele, eu falei o tempo todo de costas. Isso foi a primeira coisa que eu percebi. Como eu quero a atenção dele se eu estou de costas? Achei isso bem feio e gora estou envergonhada. Na hora eu estava de saco cheio e sem paciência para esse tipo de comportamento, mas quando a gente quer, a gente vai lá. Quando a gente quer, a gente senta ao lado. Como eu vou conversar com uma pessoa que está de costas para mim?

A professora Glória ouviu a visão de Célia e falou:

G: Mas quando eu não estou gostando de uma coisa, eu também faço um pouco disso. Eu deixo o outro sentir que naquela hora eu também não estou com disposição

C: A minha intenção ali foi justamente isso, deixar ele lá...

G: Tanto é que depois você cedeu e foi até ele.

C: Não, mas eu acho que eu deveria ter ido lá, ou já mudar a estratégia. Ficar ali falando um tempão: “vem cá Arthur”, de costas para ele, não foi nem um pouco legal

G: Não se cobre tanto assim. Isso foi muito rápido

Ao ouvir o comentário da professora Célia, a pesquisadora interveio e mostrou a elas que o aluno passou 5min e 35seg demonstrando aquele tipo de comportamento enquanto estava sentado no chão, e esse é, realmente, um tempo longo.

PQ: Como pudemos observar no momento em que a Glória analisou o vídeo dela com o aluno Heitor, às vezes estamos tão envolvidos com uma determinada situação, que não conseguimos identificar questões pertinentes a ela

C: Pois é, como é que eu queria convencê-lo estando de costas? Não é assim né que se faz, né? Quando a gente quer conversar com alguém, a gente senta de lado, fica na altura dos olhos

G: Mas eu não percebi esse tempo também. Realmente tem um contexto que a gente precisa tentar modificar logo, porque agora dá pra perceber que eu não posso dizer “quem manda aqui sou eu”, no sentido de mostrar que sou uma autoridade e que tem que ter respeito nessa troca. Mas humanamente falando, essa virada de costas também é uma demonstração do que ocorre no social. E em nossa vida social, muitas vezes nós também nos viramos e não temos vontade de falar com a pessoa que nos magoa. Às vezes eu preciso de um tempo pra respirar, me recompor e só depois voltar a investir na relação

C: Mas ali eu falei muito, fiquei falando o tempo todo. (...) Além de eu estar de costas, eu ainda estava falando, falando e falando, deveria ser uma chateação mesmo, por isso ele estava resmungando, estava chato para caramba

Com base na fala da professora, a pesquisadora salientou a importância de usar a CAA em todos os momentos, inclusive durante a mediação de conflitos

PQ: E se nessa hora que você está o chamando pra sentar, você mostrasse o cartão que representa o ato de sentar? Você poderia mostrar pra ele e dizer: “Olha aqui, o bonequinho está sentado! Vamos sentar igual ao boneco?” Porque talvez, nesse início o cartão ainda não tenha significado pra ele. Então se você mostrar o cartão e falar apenas: “Vamos sentar?”, pode ser que isso não faça nenhum sentido. E enquanto você mostra a figura ele pode pensar: “O que é isso que você está me dizendo? Que cartão é esse? O que eu faço com ele?”. Então, um recurso seria mostrar o cartão e falar: “Olha aqui, o bonequinho está sentado na cadeira. Vamos sentar igual a ele? Vamos imitar o boneco? Vamos sentar na cadeira?” Esse recurso visual é importante não só para ele se organizar, mas para ele aprender que a CAA está inserida dentro de um contexto social

Nunes pergunta se Célia possui esse cartão que representa o ato de sentar e ela responde que não, mas irá fazer dois (um para deixar na SRM e outro para ficar na sala regular). Célia diz, ainda, que não havia pensado que talvez ele não conheça a palavra sentar e pode ser que nem saiba o que isso significava. Larrate se deteve nessa questão e disse que se o aluno avistasse o cartão e soubesse o seu significado, ele teria condições para responder à professora, de modo que poderia sentar conforme ela o solicitasse.

Ao ouvir a fala de Larrate, a professora Glória comenta que é difícil esse início de ensinar o significado dos cartões, pois os alunos apresentam muita resistência ao material. A pesquisadora aproveita o ensejo para trabalhar o conceito de pensamento generalizante contido nos estudos de Vigotski (2001).

PQ: De repente ele sabe o que é sentar, mas ele não sabe que aquele cartão, com aquele boneco, representa esse ato. Eu sempre tenho que dar significado ao cartão. Se o símbolo não tiver significado, não vai adiantar. É igual a uma criança que está aprendendo a falar... Como é que nós fazemos na relação com um bebê? Sempre que vamos brincar de bola, por exemplo, nós falamos pra ele: "Olha aqui a bola. Vamos brincar de bola? Chuta a bola. Joga a bola pra mim? Vem aqui pegar a bola". Nós ficamos o tempo todo falando que aquilo é uma bola, até ele entender que aquele símbolo, aquele objeto, é uma bola. E além de aprender a nomear o objeto, o bebê vai aprender qual é a sua função, o seu uso. Então é a mesma coisa se pensarmos na construção do significado das palavras com crianças não oralizadas. Não adianta a gente mostrar o cartão e falar assim: "Vem sentar". Ele tem que entender que aquele bonequinho sentado representa o ato de sentar.

Larrate complementou a fala da pesquisadora:

L: Esses significados precisam ser construídos coletivamente, porque senão não tem sentido algum. O cartão isolado não representa nada. Por exemplo: Se eu pego esse óculos e falo que ele significa sair, e em todas as situações de sair a gente pegar o óculos e combinar que só pode sair da sala com ele, então ele terá esse significado. Eu acho que é muito importante a gente usar o cartão para tudo, em todas as coisas. Por que às vezes o professor pergunta e o aluno não escolhe. Mas ele não escolhe porque não sabe o que aquilo significa, porque não tem condições de demonstrar o que ele quer. E isso só vai acontecer se a gente construir significados junto dele e essa é a única maneira de tornar a CAA funcional

Glória e Célia concordaram que era preciso mudar a forma como estavam trabalhando o uso dos cartões. As duas professoras comentaram que a CAA vai muito além do simples ato de apresentar cartões. É preciso usá-los de modo que

eles o considerem como uma expressão da linguagem e isso só vai acontecer se trabalharem da forma que estamos discutindo.

Contudo, a professora Célia retoma uma questão abordada anteriormente em relação ao uso do Currículo Funcional na escola. Segundo a experiência vivida pela professora, durante os atendimentos não há tempo de trabalhar da forma que estamos propondo. *“É algo maravilhoso, mas infelizmente não é possível, porque temos que dar conta do conteúdo trabalhado na escola. Somo cobradas o tempo todo para que nossos alunos se adequem ao sistema da escola. E com isso não temos tempo de parar tudo e construir o significado dos cartões, dando significado ao símbolo”*. A professora continua a argumentar que a escola deposita na Sala de Recursos toda a responsabilidade de educação daquele aluno. O que era pra ser um sistema inclusivo se transforma em um sistema de transferência, de modo que a escolarização do aluno se dê somente, ou em sua grande maioria, na SRM. Esse tipo de postura da escola faz com que seja necessário abordar questões relativas ao conteúdo curricular. *“Existe um currículo e eu tenho que dar conta dele, não posso abrir mão dos conteúdos, senão serei cobrada”*, desabafou a professora.

Baseando-se nisso, a pesquisadora abordou os problemas apresentados por Célia em relação ao conteúdo que precisa ser trabalhado nas SRMs. O fato de não ter um currículo fechado abre uma gama variada de possibilidades de trabalho no AEE. As atividades complementares ou suplementares podem ser executadas de diversas maneiras, sem que haja a obrigação de se prender a um currículo. Em seguida a pesquisadora instigou as professoras a refletirem sobre o tipo de educadoras que elas querem ser:

PQ: Eu sei que tem essa cobrança na escola. Sei que a escola idealiza os alunos com deficiência e que muitas vezes é esperado que esses alunos acompanhem a turma e possuam um rendimento que os capacite a passar de ano, mas aí cabe a mim pensar que tipo de professora eu quero ser. Eu quero ser o tipo de professora que vai satisfazer as exigências da escola, ou eu serei a professora que vai mostrar à escola que aquele aluno pode aprender de outra forma? Terei a coragem de dizer que ele não vai aprender de acordo com a forma apresentada pelo padrão? Porque a verdade é que esse aluno não fará parte do padrão estipulado pela sociedade e o certo seria que não existisse um padrão para os alunos se enquadrarem. Mas como existe um modelo estipulado pela sociedade e pela própria escola, que tipo de professora eu quero ser? Eu serei a professora que ajuda o aluno a se encaixar nesse padrão que a escola quer que ele se encaixe ou eu serei a professora que vai mostrar para a escola que é possível trabalhar com as diferenças e que esse meu aluno não vai entrar em nenhum padrão? Ele não tem que se adequar ao protótipo da sala de aula. Não é ele que tem que se adequar à escola, é a escola que tem que adequar a ele! Não é ele que tem

que se adequar ao plano de aula da professora, o planejamento da professora é que tem que se adequar a ele! Nós estamos invertendo as coisas! Quando chega um aluno com deficiência e professora diz: “mas tudo que eu proponho ele não faz”, nossa resposta deveria ser: “então mude a sua metodologia e proponha as coisas de um modo que que ele possa fazer”

Pouco a pouco foi possível perceber que as professoras adentraram na proposta da autoanálise e no processo reflexivo de suas práticas pedagógicas. Ao final da terceira Autoscopia de Treinamento, foi solicitado às professoras que partilhassem a experiência vivida ao longo dos três encontros - O que elas sentiram ao se olhar nos vídeos e como elas se percebiam? Através de suas respostas foi possível perceber a proporção da importância de ter uma prática crítico-reflexiva, pois esse processo torna viável a mudança de atitude e postura pedagógica.

A professora Célia respondeu à pergunta com lágrimas nos olhos. Ela ficou muito emocionada ao relatar como foi difícil esse processo de deixar que entrássemos em sua sala de aula para observarmos, juntos, o cotidiano de sua prática. Célia chorou ao nos contar que a observação de suas ações fez com que ela percebesse que é preciso mudar a cada dia e que não podemos ser sempre os mesmos:

C: No início da proposta da pesquisa eu estava toda animada, mas depois me bateu uma depressão, me veio uma tristeza, e eu pensei: “Caramba, o que eu estava fazendo com esse menino?”. Eu me achava uma boa profissional, eu acho que eu tenho um diferencial profissional porque eu comecei desde a graduação a trabalhar com a comunicação alternativa. Sem ser professora do município eu já frequentava esse espaço. Construí cartões com pessoas que já eram profissionais, já entrava em contato com essa realidade de alunos não oralizados. Então, eu me sentia, e eu me sinto ainda, uma profissional que já começou diferente; eu me sentia muito boa, me sentia muito convicta do que estava fazendo. Quando recebi o Arthur, eu nunca tinha trabalhado com um autista profissionalmente, porque eu estudei no mestrado e acompanhei um, mas eu não fui professora de um. Então, meu entendimento do autista era na parte teórica e na parte prática era somente com a minha observação de pesquisadora. Quando eu recebi o Arthur, eu pensei: “Agora eu vou colocar em prática tudo o que eu vi no curso da Oficina – Referindo-se ao curso oferecido pela equipe da OV, Schirmer e Nunes – e no meu mestrado, e eu sou boazona nisso”. Então, por eu achar que era uma pessoa com um diferencial por ter tido essas experiências na própria faculdade e na pós graduação, eu me senti mal. Eu pensei: “Caraca, sou muito burra! Tudo que eu sei não é nada!” (...) Então eu percebi que estava fazendo tudo errado. “Por que eu estou levando tampinha se o menino não gosta nem de tampinha?” Foi um processo onde eu caí, me machuquei, ralei toda e depois eu me levantei, sacudi a poeira e hoje eu sinto e reconheço que ainda estou em formação. (...) Eu vejo as pessoas dizendo: “Mas você é muito boa em comunicação alternativa” e agora penso: “não sou tão boa assim não, ainda há muito o que aprender”. Aos poucos eu fui percebendo que a prática é muito mais ampla do que eu focava, a prática de comunicação alterativa é uma imensidão. Então tudo que eu tinha era muito pouco para o que eu tenho que ter. Isso é bom, pra gente tomar uma rasteira. Eu pensei: “Está vendo

como não adianta fazer iniciação científica? Se você na prática não mudar, não vai adiantar nada o conhecimento teórico que você tem. E se não fosse a sua pesquisa e a oportunidade que eu tive de me olhar através dos vídeos, talvez eu estaria batendo na mesma tecla das tampinhas até agora. Daqui pra frente eu vou trabalhar o PECS Adaptado e vai ajudar, bom eu acho que sim, só que tem outras coisas que podem facilitar e mais rápido o processo dele, como por exemplo mudar o meu modo de ensinar e selecionar melhor o conteúdo que preciso ensinar, e assim eu vejo que estou aprendendo aos pouquinhos.

O depoimento da professora Célia causou um grande impacto na equipe de pesquisa, pois durante o processo do estudo não conseguimos contemplar em sua totalidade o quanto os procedimentos adotados puderam contribuir para a formação humana e profissional do docente. Após a partilha de Célia, foi a vez da professora Glória nos contar como foi a sua experiência durante essa etapa de Treinamento:

G: Desde a primeira filmagem que passou eu morri de medo vergonha, mas hoje eu só tenho a agradecer pelas autoscopias. Porque na hora a gente não percebe aquela tentativa incessante de “tem que dar certo” e aí continuamos a insistir na atividade que planejamos, sem levar em consideração a possibilidade de mudança. Vocês não sabem a pressão psicológica que eu sentia quando eu enviava o vídeo Thatyana. Eu pensava: “Meu Deus, elas vão ver aquela sessão que não deu nada certo”. E em relação ao que a Célia falou, eu sou totalmente o oposto: Eu sempre penso que não sei nada e vou aprendendo entre tentativas e erros. Se esse recurso deu certo, coloco na manga e guardo pra tentar colocar outro. E assim vou aprendendo de pouquinho em pouquinho. É por isso que eu amo quando vocês falam. E não estou de hipocrisia, é de verdade! Durante todo esse tempo eu só tenho a agradecer às mudanças que a pesquisa causou no meu trabalho. Porque eu não conseguia perceber a quantidade de formas que você tem de chegar no aluno. Hoje eu percebo que, por mais que seja uma coisa sutil, isso modifica muito a vida da criança e ela pode aprender melhor de acordo com o modo que vou ensiná-la.

Dessa forma nós terminamos a etapa da Autoscopia de Treinamento e combinamos como seria o prosseguimento da pesquisa. Após o terceiro encontro, depois de terem passado pela experiência de observar suas práticas, foi solicitado às professoras que gravassem novas sessões para análise. Ao contrário da etapa anterior, os novos vídeos não deveriam ser gravados sequenciados, pois antes de coletar novos dados em seus *lôcus* de trabalho, as professoras passariam pelo processo de análise do material.

Essa etapa fomentou nas professoras a importância da formação continuada baseada em um processo de autoanálise. A prática da autoscopia propiciou que elas experimentassem o processo de reelaboração de suas práticas pedagógicas a partir do confronto criado entre a imagem retratada no vídeo e o cotidiano da sala de aula.

Dessa forma, é possível afirmar que o professor constrói e reconstrói a sua experiência docente conforme a necessidade proveniente das dificuldades encontradas em seu percurso de educador.

4.2 Resultados da Autoscopia Orientada

As discussões realizadas na fase anterior impulsionaram as professoras a mudarem o seu jeito de ensinar e de se relacionar com as crianças. Ao analisar as gravações coletadas após esse período, foi possível perceber que houve uma significativa mudança em suas posturas, passando a considerar as informações e os sinais apresentados por seus alunos.

O relato abaixo foi vivenciado por Célia, juntamente com seu aluno Arthur. Nele podemos perceber o quanto a professora se demonstrou mais flexível e aberta à mudança. A cena tem início quando Célia apresenta para Arthur um pote com vários animais em miniatura. O objetivo da atividade conduzida por ela era que o aluno desenvolvesse a noção de número e numeral, através da organização dos brinquedos.

Tigre X Batman

A professora se aproxima com uma lata e tira um tigre de dentro dela. O aluno observa atento e logo começa a brincar com o boneco, emitindo alguns balbucios

A professora percebe o interesse do aluno e pergunta: *O que mais tem aí dentro da lata? Vamos descobrir o que mais tem aí dentro?*

O aluno pega um boneco na lata e entrega outro tigre na mão da professora
C: *Muito bem, você achou mais um dos nossos tigres. Aí dentro tem mais. Vamos virar a lata pra encontrar todos eles?*

A professora pede que Arthur a ajude a colocar os tigres enfileirados na mesa. Ele está atento aos bonecos e ajuda a professora a colocá-los em pé, um ao lado do outro. Quando terminam de arrumar os bonecos, Célia realiza a contagem dos mesmos e o aluno presta atenção na contagem, acompanhando tudo com o olhar

Após a contagem, o aluno observa um objeto na outra mesa e vai até lá para ver o que é. Ele encontra um boneco do Batman e brinca com o novo boneco por, aproximadamente, um minuto e meio

A professora observa o aluno brincar com Batman e diz: *É o Batman? Você gostou do Batman?*

O aluno não olha para a professora e continua brincando com o boneco. Ao perceber o interesse do aluno, Célia levanta para pegar algo no armário

A professora retorna com uma caixa na mão e diz: *Batman! Achei o cartão do Batman! Olha aqui o Batman. Viu? É igual a esse seu bonequinho*

O aluno sorri e olha atentamente para o cartão

A professora pega outro cartão dentro da caixa e mostra para o aluno. Ela coloca o cartão na frente do boneco e diz: *O Batman começa com BA. B + A faz BA.*

O aluno observa o novo cartão

C: *BA de Batman. Maneiro. Viu que legal?*

O aluno olha para o cartão e balbucia. Em seguida ele pega o boneco do Batman e coloca na mão da professora

A professora aponta para o cartão e diz: *Isso mesmo! Esse aqui é o Batman. Agora você tem o Batman e o tigre. Olha só que bonito o nosso cartão do tigre*

O aluno olha para os dois cartões

C: *Viu? Aqui tem o Batman e o tigre. Qual brinquedo você gostou mais?*

O aluno presta atenção na pergunta da professora e olha para o Batman

A professora aponta novamente as figuras e diz: *Mostra pra mim qual brinquedo você gostou mais? O Batman ou o tigre?*

Novamente Arthur olhou para o Batman

C: *Hum, entendi. Você gostou mais do boneco novo. Você gostou muito do Batman*

Após observar a cena a professora comenta que demorou para achar o cartão com a imagem do Batman porque aquela não era a proposta da atividade. Com o decorrer das aulas, Célia percebeu que Arthur gostava muito de brincar com os bonecos do tigre, então ela pensou em desenvolver o conceito de numeral e quantidade partindo de algo que fosse atrativo, mas nesse dia ele viu o boneco do Batman e mudou o foco de interesse. Como na mesma semana ela havia trabalhado os fonemas relativos à letra B (B+A, B+E, e assim por diante) com outro grupo de alunos, aproveitou para expandir esse conceito ao Arthur:

C: Essa caixinha não era pra ele, só que tinha ali o Batman e depois que peguei eu percebi que ele demonstrou muito interesse no cartão. Ficou olhando para um e outro, como se tivesse reconhecendo a semelhança. Agora ele tá mais atencioso, tá mantendo mais a atenção nas atividades e tá reconhecendo os cartões também. Depois que eu mudei a estratégia e comecei a trabalhar com coisas que são do interesse dele, eu identifiquei que ele não tem dificuldade nenhuma em usar o cartão de comunicação. Ele percebe tudo direitinho. Ali, o cartão do Batman não era a proposta, mas como eu vi que ele estava interessado, eu acabei mostrando o cartão, na tentativa de expandir o seu vocabulário. E também eu já entendi que bater de frente e exigir que ele faça coisas que não sejam interessantes não é o melhor caminho a seguir

A partir da cena relatada e do comentário realizado, podemos identificar que a mudança da postura da professora implicou diretamente no comportamento do aluno. Ao abrir mão de um modelo rígido e inflexível de planejamento, a professora conseguiu perceber o interesse do aluno e enxergou nele a possibilidade de conduzir uma atividade que contemplasse questões importantes para o desenvolvimento integral do sujeito. Ao apresentar o cartão do Batman e do tigre, a professora não só

ampliou o vocabulário do aluno, mas construiu com ele novos significados, produzindo as ferramentas necessárias para que, aos poucos, ele consiga expressar seus desejos. O novo comportamento da professora também colaborou para que o aluno se mantivesse concentrado por mais tempo, evitando, assim, que ele apresentasse comportamentos desafiadores.

A professora Glória também evidenciou a modificação de sua prática pedagógica. Ao ouvir a fala de Célia em relação à construção de novos vocabulários a partir da apresentação do cartão do Batman, Glória comentou sobre uma cena ocorrida com Heitor durante a última sessão gravada. Passamos, então, a analisar o vídeo da professora Glória e direcionamos nosso olhar para a cena apontada por ela.

A cena teve início quando Heitor entra na Sala de Recursos juntamente com sua mãe. Ele demonstra-se bastante agitado, mexe em várias coisas ao mesmo tempo e fica andando em círculos. A mãe se dirige para a porta de saída e o aluno dá um tapa nas costas dela. Enquanto a mãe adverte o aluno, ele pega um carrinho e joga em direção a sua cabeça. Após essa atitude, a mãe esbraveja, tira o chinelo do pé e dá uma palmada em Heitor. A professora pede para que ela se retire da sala para dar início ao atendimento:

Falando dos sentimentos

G: *Vamos começar? Que feio, Heitor! Assim não tá legal. Assim você está fazendo bobeira e eu não vou entender nada. Desse jeito não dá pra ficar.*

O aluno está visivelmente sentido e chora muito. A professora se posiciona de frente para ele e diz: *Poxa, desse jeito a tia fica triste com você. Senta aqui. Vamos conversar*

O aluno senta na cadeira e permanece chorando

A professora se aproxima dele e pergunta: *O que tá acontecendo? Vamos conversar? Posso pegar os cartõezinhos pra gente conversar?*

O aluno faz sinal de positivo com o dedo

A professora enxuga as lágrimas do aluno e diz: *Vamos limpar esse rostinho? Poxa, eu estava morrendo de saudade de você. Queria um abraço. Posso ganhar um abraço? Posso? Eu gosto tanto de você! Você é importante pra mim, sabia?*

O aluno coça os olhos e enxuga as lágrimas

A professora anda em direção ao armário e diz: *Vou pegar a caixinha pra gente conversar, tá?*

G: *Antes da gente conversar, vamos organizar a nossa agenda do dia? Vamos ver o que a gente vai fazer hoje? Eu fiz um monte de coisas pra gente brincar hoje*

A professora pega uma caixa que contém alguns cartões de CAA e os dois organizam juntos a rotina das atividades que farão durante o atendimento

G: *Mas antes de fazer todas essas atividades, eu quero saber se você está alegre ou se você está triste?*

A professora pega o cartão que representa uma pessoa triste. Ela mostra os detalhes do cartão para o aluno e explica o conceito de tristeza: *Olha, esse bonequinho aqui está chorando. Ele está triste! A gente fica triste quando briga com alguém, quando se machuca, quando alguma coisa ruim acontece... Hoje, quando o Heitor chegou na escola, ele também estava muito*

triste. Você entrou agitado na escola, a mamãe brigou com você e você chorou. Você hoje está triste. Olha bem como é o bonequinho de triste.

A professora continua a conversa: *Eu estou feliz! Estou feliz em ver você! Porque eu te amo muito e fico sempre com saudade. Olha só o meu sorriso. Coloca a mão na minha boca pra você ver como eu estou feliz. Olha aqui pra esse bonequinho. Tá vendo como ele tá feliz?*

A professora mostra os detalhes do cartão e reforça com Heitor o sorriso do boneco. Ela diz que quando estamos felizes, sorrimos igual ao bonequinho do cartão.

G: *Agora eu quero que você me diga se hoje você está feliz ou triste?*

O aluno observa a expressão da professora e em seguida pega o cartão que representa a palavra feliz.

G: *Ah, então você está feliz? Já passou aquela chateação do início da aula?*

Ao fazer a autoscopia da cena, a professora disse que ficou impressionada com a atitude da mãe bater no aluno na frente da câmera, sem se preocupar no que aquilo poderia resultar. A professora relatou que nesse momento ela se preparou, internamente, para outra crise comportamental do aluno, pois nesse dia ele estava bastante agitado e agressivo. Na tentativa de evitar que isso acontecesse, ela externou afeto por ele e o abraçou, proferindo palavras carinhosas, que evidenciavam uma relação afetuosa entre eles. Glória disse, ainda, que na hora em que ocorreu a cena, ela quase colaborou com o comportamento desafiador do aluno. Através do vídeo, ela conseguiu perceber que no início da cena foram ditas palavras que destacam os defeitos do aluno, mas logo em seguida ela contornou a situação e mudou o tom de voz e o modo de agir.

Outro ponto de grande importância na cena apresentada foi o trabalho com a nomeação dos sentimentos. A construção do significado das palavras em crianças não oralizadas precisa passar pelo processo de significação dos cartões de CAA e única maneira de aprender o significado dos sentimentos é estando imerso neles. Eu não posso experimentar a saudade quando estou ao lado da pessoa que amo, isso não faz sentido. Da mesma forma, a tristeza precisa ser “ensinada” ao aluno conforme ele vivencia situações que, realmente, o deixem triste. Sendo assim, a preocupação que as duas professoras começaram a demonstrar em relação à significação dos cartões de CAA faz com que a linguagem seja construída de modo funcional e efetivo na vida dos alunos. Com isso, pode-se perceber que a busca por melhores práticas pedagógicas resultou na mudança direta do comportamento dos alunos.

4.3 Resultados da mensuração das VDs

Até o presente momento foram apresentados alguns relatos verbais feitos pelas professoras ao se observarem atuando nos vídeos. Através da fala das professoras podemos perceber o movimento que elas começaram a fazer na tentativa de melhorar suas práticas pedagógicas. No entanto, para ter uma maior clareza de como ocorreu esse processo, foi realizada a mensuração das seguintes Variáveis Diretas: 1) Professora favorece a comunicação do aluno, 2) Aluno se comunica com a professora, 3) Aluno faz uso de diferentes funções comunicativas, 4) Desempenho acadêmico do aluno e 5) Prática pedagógica do profissional.

Embora a pesquisadora tenha realizado a edição dos vídeos e feito o recorte de algumas cenas para serem analisadas durante a autoscopia, para o momento de contabilização das variáveis foi considerada a totalidade de cada vídeo.

As três variáveis referentes à comunicação foram mensuradas de acordo com a frequência do comportamento ocorrida em intervalos de três minutos. As gravações realizadas pelas professoras continham a duração aproximada de trinta minutos e elas foram medidas até o sétimo intervalo, totalizando 21 minutos (contínuos) de análise para cada variável. As variáveis contêm algumas subcategorias, o que contabiliza o total de nove categorias observadas em cada sessão.

Com o objetivo de garantir a fidedignidade dos dados analisados, foi realizada uma avaliação de concordância entre a pesquisadora e um segundo observador (que recebeu instruções sobre a descrição de cada categoria analisada). Para isso, foi considerado 25% do total das VDs, que foram escolhidas de forma aleatória.

A fidedignidade foi medida comparando o registro de cada célula de ambos os observadores (*point by point*), seguindo a seguinte fórmula proposta por Hersen e Barlow (1977):

Quadro 13 - Fórmula para realização de cálculo Point by point

$$\frac{\text{Acordos}}{\text{Acordos} + \text{Desacordos}} \times 100$$

Sendo assim, das cento e vinte seis categorias analisadas ao longo de toda a pesquisa (referentes às VDs relacionadas à comunicação das duas professoras e dos dois alunos), trinta foram sorteadas para análise. Considerando que cada categoria foi observada até o sétimo intervalo (separados de 3 em 3 minutos), o índice de concordância foi mensurado a partir de duzentos e dez intervalos (30 categorias X 7 intervalos contidos em cada uma). Foram apresentados cento e oitenta e nove acordos e vinte e um desacordos¹³, por tanto, ao aplicar a fórmula descrita a cima, tivemos como resultado o total de noventa por cento de acordo entre os dois observadores.

Quadro 14 - Resultado de acordo entre os observadores

Índice de concordância nas 30 sessões sorteadas	
$\frac{A}{A+D} \times 100 = \frac{189}{189+21} \times 100 = 90\%$	

Ao averiguar a variável referente ao modo que as professoras favorecem a comunicação do aluno foi possível perceber que no início da pesquisa, na maioria das vezes, os cartões de CAA eram utilizados apenas com a intenção de mediar e adaptar atividades pedagógicas, não considerando as questões mais abrangentes de comunicação.

No Gráfico 1 está apresentada a frequência média de utilização dos cartões pelas professoras para incentivar a comunicação das crianças nas sessões de Linha de Base e Intervenção.

¹³ As células com o registro dos observadores comprovando os acordos e desacordos encontram-se nos anexos da pesquisa

Gráfico 1 - Frequência media de utilização dos cartões pelas professoras para incentivar a comunicação das crianças nas sessões de Linha de Base e Intervenção.



Os dados demonstram que na Linha de Base havia uma acentuada dificuldade para usar o cartão como forma de comunicação e promoção do diálogo com os alunos. Após o processo de Intervenção, pode-se observar o aumento das tentativas em fazer com que a CAA favorecesse a comunicação de forma efetiva, sendo os cartões usados como um instrumento que possibilite a interação dos alunos com o meio e com seus pares, através da expressão de seus pensamentos e desejos.

Para exemplificar o modo como as professoras passaram a usar os recursos da CAA para incentivar a comunicação das crianças, vejamos o exemplo abaixo que ocorreu com a professora Célia. A cena teve início quando a professora ofereceu o lanche para o aluno, deixando que ele escolhesse o que gostaria de comer. O aluno estava sentado no chão quando a professora iniciou o seguinte diálogo:

O lanche

C: *Está na hora do lanche. Vamos ver o que você vai beber*

A professora oferece para o aluno uma prancha que contém duas figuras representando o suco e a água e pergunta: *O que você quer? Mostra pra mim o que você quer beber agora*

A professora fica em silêncio por alguns instantes e espera a resposta. Arthur retira o cartão do suco e entrega na mão da professora

A professora diz: *Entendi. Você quer beber suco. Senta aí que eu vou pegar*

O aluno sorri enquanto toma o suco

A professora repara no sorriso de Arthur e diz: *Tá feliz porque está bebendo o suco que você escolheu?*

Ela aponta pega um cartão de CAA e diz: *Você está feliz hoje! Está rindo porque está feliz. Nós brincamos bastante com o boliche que você mesmo escolheu e agora você escolheu o suco. É por isso que você está feliz! Hoje você está de parabéns e eu também estou feliz igual a você. Olha aqui o cartão de feliz*

O aluno olha para o cartão, sorri mais uma vez e termina de beber o suco

A professora pergunta: *Quer mais alguma coisa? Tem outra coisa que você ainda queira fazer?*

O aluno levanta, pega na prancha a figura de um biscoito e entrega para a professora

C: *Ah, quer biscoito também? Então, tá. Senta aí que eu vou pegar o biscoito*

A professora pega o biscoito e o aluno levanta em direção à porta

C: *Ué! Você pediu o biscoito. Olha aqui o cartão que você pediu - mostrando o cartão do biscoito para o aluno*

O aluno continua em frente à porta e tenta girar a maçaneta

C: *Eu não estou entendendo. Me explica o que você quer. Você me pediu o biscoito e eu peguei. Você não quer mais? Passou a vontade? O que você quer agora?*

Célia fica em silêncio e espera a resposta do aluno, enquanto isso ele continua a tentativa de abrir a porta. Ela repete a pergunta, colocando-se novamente em silêncio para aguardar a resposta

O aluno vai até a mesa, pega a chave e entrega na mão da professora

C: *Entendi. Você quer ir embora, né? Nós já fizemos muita coisa hoje e você quer ir embora descansar. É isso? Fala pra mim o que você quer fazer agora?*

Arthur entrega a chave na mão de Célia e apaga a luz da sala

C: *Ok. Vou só arrumar essas coisas aqui e nós já vamos descer*

Através do relato acima conseguimos perceber que a todo momento a professora estimulou o aluno a sinalizar o que ele desejava e ao contrário do que observamos nas cenas gravadas durante a Linha de Base, é que dessa vez ela considerou a escolha do aluno e mostrou que o uso do cartão tem a função de comunicar seus pensamentos e desejos. O uso dos recursos de CAA como forma de estimular a comunicação com o aluno também pode ser observado nas atitudes da professora Glória. Vejamos agora o exemplo de uma cena que retrata esse comportamento. A cena teve início com a professora mostrando o tablet para o aluno:

Escolha do livro

G: *Hoje, eu preparei um jeito diferente de escolher o livro. Olha que legal, um jeito novo! – Glória apresentou o tablet com uma prancha criada com o aplicativo Tico, que continha a imagem da capa de três livros de literatura infantil*

O aluno o olha atentamente para o tablet e a professora pergunta: *Me diz qual livro você quer ler?*

Ela faz uma demonstração de como se usa o tablet. A tela contém o desenho da capa de três livros diferentes. Ao tocar sobre eles, é reproduzida a voz da professora falando o nome de cada livro.

G: *Eu vou te mostrar. Olha aqui – A professora toca cada desenho e deixa que o aluno perceba a voz saindo do tablet*

G: *Qual livro que você quer? Me mostra aqui no tablet. Pode apertar aí em cima*

O aluno olha pro tablet e aperta a sentença que diz “Qual história você mais gosta?”

Ele clica duas vezes sobre a figura da capa do livro da Dora aventureira e a professora pergunta: *É a Dora? Então, pega lá pra tia a história da Dora*

O aluno corre até a estante e pega o livro da Dora. Quando a professora começa a ler a história, Heitor fica inquieto e se prepara para ir novamente na direção da estante

A professora diz: *Heitor, eu não entendi. Você não escolheu a Dora? Porque você correu pra escolher outro?*

O aluno pega o novo livro escolhido e senta no tapete

G: Não. Não Não. Então, espera aí. Vamos escolher de novo. Eu vou fazer a pergunta outra vez. Presta atenção. Vou pegar o tablet pra fazer a pergunta outra vez. Você me respondeu uma coisa e agora escolheu outra? Como assim?

Com o tablet nas mãos a professora diz: *Você me disse que queria a da Dora. Por que agora você escolheu a do Leão? Você mudou de ideia? Você vai ter que responder. Presta bastante atenção*

A professora clica sobre a sentença que diz “Qual história você mais gosta?” e em seguida se coloca em silêncio para esperar a resposta do aluno

Heitor clica duas vezes na segunda figura que diz “A caminho de casa”

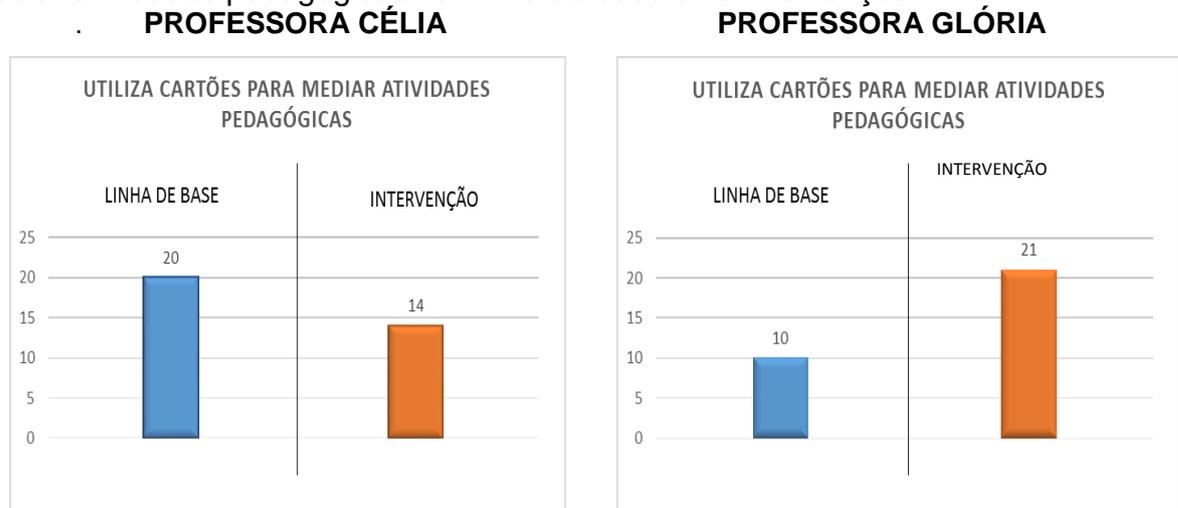
G: *A caminho de casa? É essa história que você quer ouvir?*

Novamente o aluno clica sobre a imagem desse livro

G: *Então, tá bom. Então vamos ler esse. Eu pensei que você quisesse a Dora. Por isso que eu peguei livro da Dora. Mas agora vamos ler o outro que você escolheu*

No gráfico 2 está apresentada a frequência média de oferta de cartões de CAA pelas professoras para mediar atividades pedagógicas na Linha de base e na intervenção

Gráfico 2 - Frequência média de oferta de cartões de CAA pelas professoras para mediar atividades pedagógicas na Linha de base e na intervenção



Os dados mostram que havia uma acentuada dificuldade para usar o cartão como forma de comunicação e promoção do diálogo com os alunos. Após o processo de Intervenção, pode-se observar o aumento das tentativas em fazer com que a CAA favorecesse a comunicação de forma efetiva, sendo os cartões usados como um instrumento que possibilite a interação dos alunos com o meio e com seus pares, através da expressão de seus pensamentos e desejos.

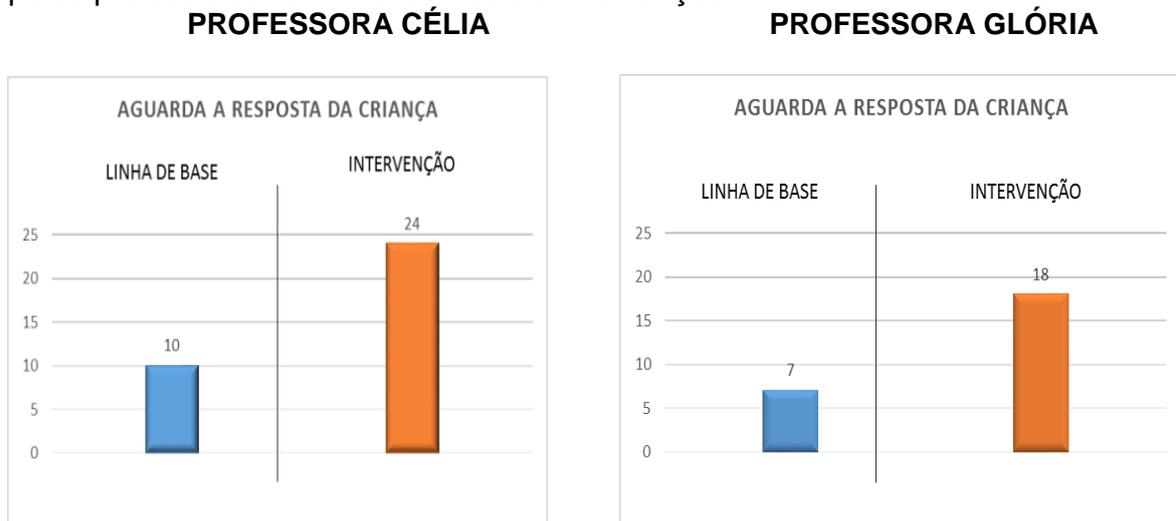
A professora Célia apresentou a diminuição do uso dos cartões para mediar atividades. Esse dado sofreu a influência de dois fatores: a autoscopia favoreceu a

percepção e entendimento da professora em relação ao uso da CAA e ao compreender que a comunicação é muito mais abrangente que adaptações pedagógicas, os recursos passaram a ser utilizados na promoção da comunicação do aluno. Outro fator que poderia explicar essa diminuição é o fato do aluno se manter mais atento durante o processo de Intervenção, não sendo necessário o uso constante dos cartões para regular suas ações e explicar como seria a execução da rotina escolar e das atividades.

Ao refletirem como realizavam suas práticas pedagógicas e como se relacionavam com seus alunos, as professoras identificaram a necessidade de voltar o olhar para aquilo que eles tentavam comunicar através de suas ações.

Através dessa nova postura é possível observar no Gráfico 3 abaixo as mudanças que ocorreram na frequência média do comportamento de espera das respostas dos alunos pelas professoras na Linha de Base e Intervenção

Gráfico 3 - Frequência média do comportamento de espera das respostas dos alunos pelas professoras na Linha de Base e Intervenção



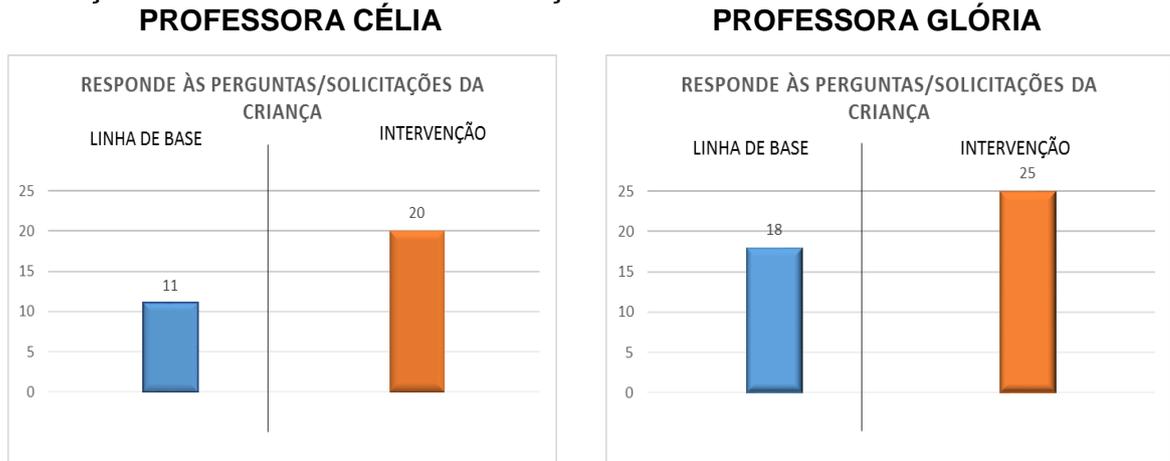
Os gráficos revelam que houve um aumento no tempo de espera que as professoras ofereciam para as crianças responderem às atividades propostas.

Ao analisar a cena em que Célia pergunta o que o Arthur gostaria de lanchar, esperado em silêncio pela resposta dele; e a cena em que Glória oferece o tablet para Heitor, aguardando a reação que ele terá com o novo material apresentado, é possível identificar que as duas se mostraram mais pacientes e perceberam a

importância de saber aguardar a resposta da criança, possibilitando que elas se expressassem mais vezes.

Observe agora no Gráfico 4 a frequência média das respostas da professora às perguntas/solicitações das crianças na Linha de Base e Intervenção:

Gráfico 4 - Frequência média das respostas da professora às perguntas/solicitações das crianças na Linha de Base e Intervenção



A partir dos dados apresentados é possível afirmar que as professoras se mostraram mais atentas aos sinais dados pelas crianças e passaram a responder em maior frequência às perguntas e solicitações recebidas. Nas cenas relatadas anteriormente em relação às filmagens realizadas na Linha de Base foi possível perceber que as professoras entendiam o que os alunos queriam comunicar, mas não levavam em consideração as escolhas que eles faziam. Arthur não queria mais realizar a atividade com as tampinhas, seu maior interesse era em manusear a boneca; Heitor não queria mais pintar a garrafa, seu desejo era assistir ao DVD. As duas professoras sinalizaram que entenderam qual era a vontade dos alunos, no entanto elas não respeitaram seus anseios e continuaram a insistir naquilo que elas acreditavam ser o melhor. Essa postura fomentava o comportamento desafiador dos alunos e fazia com que eles se expressassem menos. Observar suas posturas em sala de aula através da análise dos vídeos, fez com que as professoras escolhessem não apenas entender os alunos, mas levar em consideração aquilo que eles desejavam.

A mudança na postura profissional das professoras nos faz perceber que o comportamento dos alunos tem uma ligação direta com o comportamento apresentado pelas docentes, como se uma prática alimentasse a outra. Ao analisar

a variável referente à comunicação estabelecida entre o aluno e o profissional, foi possível averiguar que as professoras modificaram o seu modo de agir e os alunos, por sua vez, apresentaram mais respostas e mais intenções comunicativas.

No Gráfico 5 abaixo está exibida a frequência média de respostas dos alunos Arthur e de Heitor à iniciativa de diálogo das professoras Célia e Glória, nas fases de Linha base e Intervenção.

Gráfico 5 - Frequência média de respostas dos alunos Arthur e de Heitor à iniciativa de diálogo das professoras Célia e Glória, nas fases de Linha base e Intervenção



Durante a realização da autoscopia foi possível acompanhar o gradual empenho das professoras ao buscar um modo de ensino que fosse agradável aos alunos. No início da pesquisa as aulas eram centradas no objetivo estipulado por elas e mesmo que os alunos demonstrassem algum tipo de desinteresse durante a realização das atividades, as professoras insistiam no planejamento preparado e não modificavam a estratégia de ensino. As cenas relatadas abaixo demonstram a mudança de postura que as professoras apresentaram em relação a isso.

A professora Célia pergunta se o aluno quer brincar ou se ele quer fazer a atividade. O aluno olha a prancha e escolhe o cartão que representa o brincar, então a professora dá início ao diálogo a seguir:

Boliche

C: *Legal, você quer brincar. Vamos escolher qual brinquedo você quer? Diz pra mim do que você quer brincar hoje?*

O aluno olha para a caixa com peças de encaixe e a professora diz: *Vamos brincar de encaixar as pecinhas?*

O aluno anda pela sala e encontra uma bolsa com pinos de boliche. Ele segura a bolsa e mostra para a professora

C: *Você quer brincar de boliche?*

O aluno balbucia alguns sons como se respondesse à pergunta feita pela professora

C: *Não entendi. Você quer brincar com o boliche? Se quiser, entrega a bolsa aqui na minha mão*

O aluno entrega a bolsa para a professora e ela diz: *Hum, que legal. Você escolheu um jogo novo. Esse nós nunca usamos. Vamos experimentar como é?*

A professora começa a organizar os pinos e realiza a contagem deles.

C: *Vamos contar? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Nove pinos de boliche! Você sabe como brinca?*

Enquanto a professora realiza a contagem dos pinos, o aluno olha atento para ela e a ajuda a organizar o material, colocando os pinos em pé

C: *Agora pega a bola que está ali em baixo da mesa pra gente poder jogar. Pega aí que eu vou te ensinar como se faz*

O aluno pega a bola e entrega para a professora

Ela joga a bola e derruba somente dois pinos. Em seguida ela entrega a bola para o aluno e pede que ele jogue na direção dos pinos que restaram. O aluno joga a bola e os dois compartilham a atenção durante o jogo, alternando a vez de quem será o jogador.

Entre uma jogada e outra, a professora espera a resposta do aluno e o incentiva com frases motivadoras

Vejamos, agora, uma cena ocorrida entre a professora Glória e seu aluno Heitor. Na atividade que antecedeu a cena relatada, a professora apresentou para o aluno cartões de CAA contendo dois personagens do folclore brasileiro (O Saci Pererê e o Boto Cor-de-Rosa). O objetivo da professora era que o aluno optasse por um deles para que ele pudesse assistir ao vídeo sobre o personagem escolhido. Na ocasião o aluno escolheu o Saci e após assistirem ao vídeo, a professora deu início à atividade abaixo:

Saci Pererê

G: *Agora que acabou o vídeo nós vamos pintar o desenho do Saci. Vamos pintar o saci? Você me ajuda a pegar o material para pintar o saci?*

G: *Você quer pintar com lápis ou tinta?*

A professora mostra uma prancha com dois cartões que representam o giz de cera e a tinta guache. O aluno escolhe o cartão das tintas

G: *Eu entendi. Você quer as tintas. Você me ajuda a pegar as tintas ali no armário?*

O aluno faz sinal de positivo, mostrando o dedo polegar, e em seguida vai até a estante ajudar a professora a pegar as tintas

G: *Senta aqui na cadeira. Vamos pintar o saci igual aquele que nós vimos no vídeo*

O aluno senta na cadeira e pega o pincel

A professora, então, pergunta: *No vídeo o saci tinha o chapéu vermelho e a pele negra. Vamos pegar a tinta preta e vermelha pra pintar?*

O aluno escolhe uma tinta de cor amarela e a professora diz: *Você quer pintar de amarelo? Tudo bem, sem problemas. No vídeo ele era negro, mas você pode pintar de outra cor se quiser. Tem certeza que quer o amarelo? Pega lá a tinta que você quer*

O aluno segura o pincel e em seguida pega novamente a tinta amarela para pintar

Após a pintura do corpo do boneco, a professora fala pra ele pegar a tinta vermelha para pintar o chapéu. No entanto ele pega o pote com tinta azul

C: *Azul? Você não quer pintar de vermelho? No vídeo que nós vimos o Saci tinha o chapéu vermelho. Vamos pegar o vermelho?*

O aluno faz sinal de negativo com o dedo polegar e pega a tinta azul para pintar o chapéu. A professora diz que tudo bem e assim ele pega a tinta desejada para concluir a atividade.

Nas duas cenas relatadas é possível perceber a interação que os alunos estabeleceram com as professoras, respondendo aos diálogos propostos por elas. Ao analisar os gráficos constata-se que na Linha de Base o número de respostas que os alunos deram aos diálogos iniciados pelo profissional foi, consideravelmente, baixo. Quanto a esse dado temos duas hipóteses: Os alunos emitiram um baixo número de respostas porque não estavam acostumados a fazer escolhas, visto que as professoras não possuíam o hábito de utilizar a CAA como um recurso que pudesse auxiliar no processo do desenvolvimento da linguagem dos alunos. Outra possibilidade a ser considerada é que eles respondiam pouco porque as professoras dialogavam pouco.

A maioria das interações estabelecidas pelas professoras era com o objetivo de conduzir atividades pedagógicas, não havendo espaço para a troca através de diálogos. Conforme elas mudaram suas posturas e passaram não só a conversar com os alunos, mas a ensinar-lhes a fazer escolhas através dos cartões de comunicação, foi possível perceber o aumento das respostas dadas por eles.

O Gráfico 6 mostra a frequência média das respostas dos alunos às iniciativas pedagógicas das professoras nas fases de Linha base e Intervenção.

Gráfico 6 - Frequência média das respostas dos alunos às iniciativas pedagógicas das professoras nas fases de Linha base e Intervenção



As cenas já descritas anteriormente nos permitem analisar os gráficos acima e ver que nas sessões referentes à Linha de Base, além de apresentar um planejamento rígido, as professoras não costumavam conversar com os alunos e não

estabeleciam um diálogo com eles. Mais uma vez podemos supor que o número de respostas apresentadas na primeira fase da pesquisa se deve a dois fatores: a falta de diálogo dos professores, que não apresentavam o hábito de estimular a comunicação dos alunos; e a falta de interesse dos alunos nas atividades propostas, fazendo com que eles ficassem dispersos e não respondessem àquilo que lhes era proposto. Conforme as professoras se aproximaram dos alunos e identificaram aquilo que lhes era atrativo, elas mudaram suas estratégias de ensino e passaram a planejar as atividades de acordo com o interesse dos alunos, favorecendo assim o aumento de respostas durante as atividades pedagógicas.

Os últimos dados apresentados dizem respeito ao modo que as professoras interagiam com os alunos e como os alunos respondiam a essas interações, mas além da postura dos professores, avaliamos também o comportamento autônomo dos alunos no processo de comunicação.

Em relação à variável referente ao uso das funções comunicativas iniciadas pelos alunos, foi possível observar que com o decorrer da pesquisa os alunos apresentaram um aumento de tais funções. O Gráfico 7 mostra a frequência média do comportamento dos alunos em relação à iniciativa autônoma estabelecida por eles na interação com as professoras durante as fases de Linha base e Intervenção.

Gráfico 7 - Frequência média das interações que os alunos estabeleceram de modo autônomo com os profissionais nas fases de Linha base e Intervenção



Ao olhar os gráficos é possível perceber que nas sessões de intervenção os alunos apresentaram mais autonomia na comunicação, aumentando o número de interações iniciadas por eles. Isso é consequência de todos os dados que já foram apresentados anteriormente. Conforme as professoras apresentaram novos cartões

e construíram junto aos alunos o significado daqueles símbolos, elas demonstraram a funcionalidade social que os cartões representavam e os alunos tiveram mais possibilidades de solicitar objetos e ações que fossem do seu interesse.

O Gráfico 8 mostra a frequência média do comportamento dos alunos dos pedidos de objeto realizado de forma autônoma às professoras durante as fases de Linha base e Intervenção.

Gráfico 8 - Frequência média dos pedidos de objeto realizados pelos alunos de forma autônoma às professoras durante as fases de Linha base e Intervenção



Nas sessões gravadas durante a Linha de Base as professoras ofereciam poucas possibilidades dos alunos realizarem escolhas. Geralmente elas apresentavam o direcionamento das atividades de modo que eles tivessem apenas que executá-las, sem haver espaço para que eles decidissem o que queriam fazer. Dessa maneira, eles não eram estimulados a solicitar os objetos que desejavam e quando o faziam, não recebiam um retorno positivo. Fato que pode ter contribuído para que eles não entendessem o significado que existe por trás de um pedido.

Após o término das Autoscopias de Treinamento, as professoras passaram a ofertar a possibilidade da realização de mais de uma atividade. Os cartões de CAA começaram a ser usados como mediadores entre aquilo que elas propunham e a escolha dos alunos. Com isso, podemos perceber nos gráficos acima que durante ao final do período de Intervenção os alunos duplicaram o número de pedidos de objetos. Para exemplificar esses dados, vejamos a seguinte cena ocorrida com a professora Célia e o aluno Arthur:

Escolha da atividade

A professora mostra ao aluno dois cartões de CAA e pede para ele escolher entre fazer uma atividade ou brincar. Ela explica que os dois momentos terão que acontecer durante o dia, mas ela dá ao aluno a possibilidade de decidir a ordem das atividades

C: Arthur, o que você quer fazer agora? Você quer começar por uma atividade ou primeiro você quer brincar?

O aluno está agitado e anda pela sala como se tivesse procurando algo

C: Assim eu não estou entendendo. Olha aqui o que eu te perguntei. Você tem duas opções agora. Ou nós vamos fazer uma atividade ou nós vamos brincar

A professora mostra mais uma vez os dois cartões para o aluno. O aluno caminha em direção ao painel onde a professora coloca os cartões de comunicação. Ele chega bem próximo ao painel e olha fixamente para todos os cartões

C: O que você está procurando? Você não quer brincar nem fazer a atividade? O que você quer fazer?

O aluno balbucia alguns sons e a professora diz que dessa forma ela não consegue entender. Ele pega, então, uma prancha que está em cima de uma mesa. Na prancha estão alguns cartões e o aluno retira o cartão do biscoito e entrega para a professora

C: Ah, você quer lanchar primeiro? É isso que você quer?

O aluno coloca o cartão do biscoito nas mãos da professora

A professora responde que *“tudo bem, nesse dia eles vão começar as atividades pela hora do lanche”*

O aluno Heitor também demonstrou o aumento do número de solicitação de objetos durante o período de Intervenção. A cena a seguir demonstra um momento onde ele escolhe, por si só, aquilo que deseja fazer e mostra para a professora o objeto que procura

Escolhendo o DVD

A professora Glória apresenta para o aluno uma prancha com o desenho de um biscoito e de um iogurte e pergunta o que ele deseja comer no lanche que farão a seguir. O aluno olha para os cartões e fica inquieto, andando por todo o espaço da sala

A professora pergunta mais uma vez o que ele deseja lanchar

G: Olha aqui, eu tenho esses dois cartões pra você escolher. O que você quer? Você quer tomar iogurte ou você quer biscoito?

Mais uma vez o aluno olha para os cartões e volta a andar pela sala, como se tivesse procurando algo

A professora, então pergunta se ele deseja fazer outra coisa: *Você não quer lanchar? Então me diz o que você quer? Pega a nossa latinha pra você me mostrar o que você quer*

O aluno pega uma lata com vários cartões de CAA – Trata-se da lata onde a professora guarda os cartões que são mais usados por ele. A professora fala para ele olhar os cartões e mostrar o que quer fazer

O aluno procura os cartões e parece não encontrar o que quer. A professora percebe que tem um cartão (com a imagem de um DVD) grudado na tampa da lata e imediatamente ela retira o cartão e o coloca à vista do aluno.

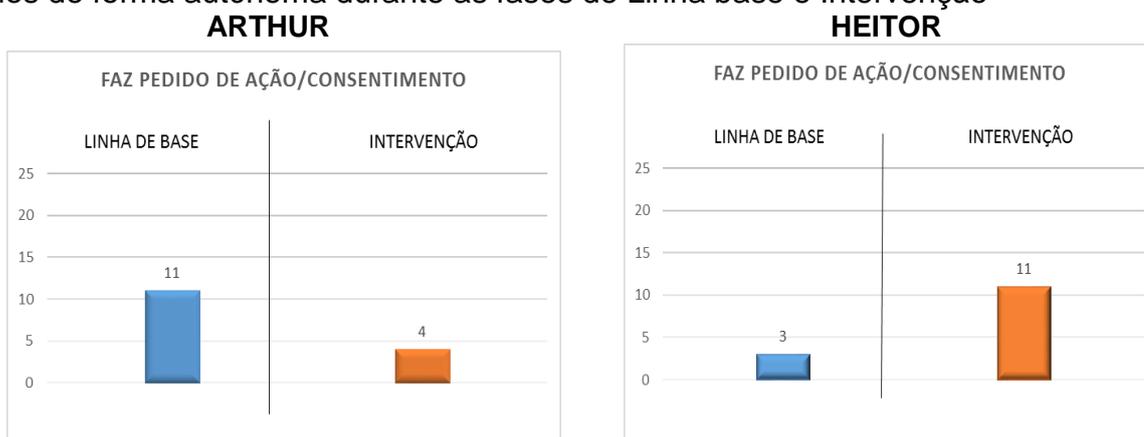
G: Eu acho que sei o que você quer. Vê se está por aqui – Apontando para a direção em que está o cartão que ela desvirou

O aluno pega exatamente esse cartão e entrega na mão da professora.

A professora diz: Hum, entendi que você quer o DVD. Então antes de lanchar nós podemos assistir

Vejam agora o Gráfico 9 com os dados relacionados à Frequência média dos pedidos de ação e consentimento realizados pelos alunos de forma autônoma durante as fases de Linha base e Intervenção

Gráfico 9 - Frequência média dos pedidos de ação e consentimento realizados pelos alunos de forma autônoma durante as fases de Linha base e Intervenção



Os dados de Arthur apontam que durante a Linha de Base ele realizou um número maior de pedidos de ação. Isso se deve ao fato do aluno solicitar, constantemente, para sair da sala e ir embora para casa. No início da pesquisa observamos que o aluno associou o ato de apagar as luzes como forma de pedir para acabar a aula. Em vários momentos a professora tentava realizar alguma proposta com Arthur e ele apagava a luz, direcionando-se para a porta da sala. Com o passar do tempo o aluno aumentou o seu tempo de concentração e apresentou mais interesse nas atividades, diminuindo, assim, o número de pedidos para ir embora.

Já o aluno da professora Glória demonstrou-se mais autônomo para solicitar algumas ações e a isso podemos associar o fato da professora começar a considerar seus pedidos. Retratamos anteriormente na cena do Presente para a mamãe que o aluno apontava para o quadro com os cartões de CAA indicando que gostaria de fazer algo. Na ocasião a professora falou que entendia o que ele desejava, mas que, no entanto, não era hora de realizar tal atividade. Com isso, o aluno não realizou muitos pedidos de ação durante a Linha de Base, pois nas vezes em que solicitou um objeto ou uma ação, não foi atendido. Durante a intervenção podemos observar, durante a cena da Escolha do livro, Heitor pedindo para trocar a história que a professora começou a ler, mostrando, assim, que é possível mudar de opinião

durante as ações cotidianas. Também observamos o aluno escolhendo outra cor para realizar a pintura que não foi a sugerida pela professora (fato relatado na cena do Saci), mostrando que é possível escolher aquilo que ele realmente deseja e não apenas o que a professora propõe.

Para analisar o desempenho acadêmico dos alunos optou-se por medir a duração deles, de modo a verificar com mais precisão se houve o aumento ou diminuição desses eventos. Para isso foram considerados os primeiros 21 minutos de cada vídeo, de modo que a pesquisadora pudesse observar a frequência de vezes que os alunos mantiveram o foco nas atividades e que apresentaram um comportamento desafiador. Após identificar o número desses eventos, a pesquisadora fez uma breve descrição deles e cronometrou a duração de cada um¹⁴.

Para obter o percentual de duração de atenção à tarefa dos alunos, a pesquisadora considerou o tempo total das atividades realizadas e o tempo total em que eles se mantiveram atentos.

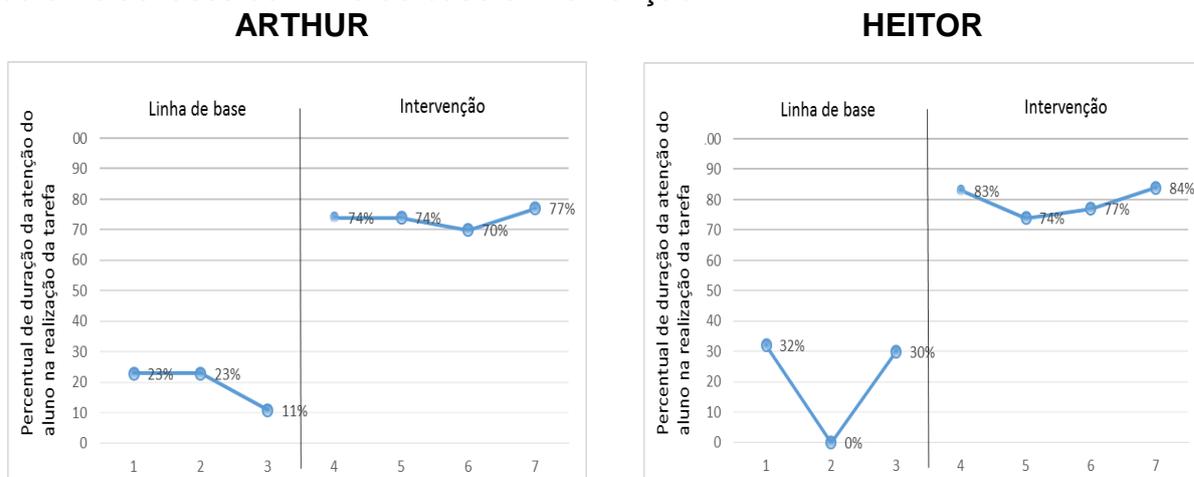
Quadro 15: Equação realizada para obter a percentagem de duração da atenção do aluno durante as atividades

$$\frac{\text{Tempo de concentração do aluno}}{\text{Tempo total das atividades realizadas}} \times 100 = \text{Percentual de duração da atenção do aluno na realização da tarefa}$$

Dessa maneira, foi possível organizar os dados com a duração dos comportamentos, de modo a perceber a evolução que os alunos apresentaram ao longo da pesquisa. A seguir encontram-se os dados relacionados à percentagem da duração da atenção de Arthur e de Heitor durante as fases de Linha base e Intervenção.

¹⁴ Essas informações estão disponíveis nos anexos da pesquisa.

Gráfico 10 - Percentual de duração da atenção do aluno na realização das tarefas durante as fases de Linha de base e intervenção



Observando todo o percurso realizado pelos alunos ao longo do ano letivo, pode-se perceber que o aumento da concentração nas atividades propostas, pareceu ser decorrente do modo que as professoras passaram a conduzir as aulas. Dois fatores podem ter contribuído para isso: a funcionalidade empregada nas atividades, tornando-as úteis para os alunos e a busca de conhecer melhor o gosto de cada aluno para, então, oferecer atividades que estejam no centro de seus interesses.

Através dos gráficos acima torna-se evidente o aumento da capacidade de concentração dos dois alunos, que foi duplicada durante o processo de Intervenção. Nas cenas já relatadas anteriormente os alunos realizaram algumas atividades onde sustentaram o foco durante bastante tempo. Ao jogar boliche com a professora, Arthur permaneceu concentrado por 8 minutos e quinze segundos. Por mais que tenham acontecido alguns cortes de atenção durante a brincadeira (a atividade durou o total de doze minutos e cinquenta segundos), é possível observar que o aluno conseguiu manter o interesse em uma atividade por um bom tempo.

O aluno Heitor também duplicou a sua capacidade de manter o foco na realização de atividades. Citamos anteriormente o exemplo da cena onde a professora colocou um vídeo sobre o Saci e logo em seguida o aluno utilizou tinta guache para pintar a imagem do boneco. Enquanto assistia ao vídeo, o aluno permaneceu concentrado por nove minutos e cinquenta e cinco segundos (tendo o vídeo durado o total de dez minutos e trinta e cinco segundos). Ou seja, o aluno manteve-se concentrado em, praticamente, toda a exibição do vídeo. Na hora em que realizou a pintura, Heitor permaneceu concentrado durante seis minutos e vinte

e cinco segundos (tendo a atividade durado o total de sete minutos e vinte segundos); possibilitando que, novamente, tenhamos a constatação que ele aumentou sua capacidade de concentração.

Paralelo ao aumento do tempo de concentração dos alunos, houve a diminuição dos comportamentos desafiadores apresentados por eles. Para obter o percentual do tempo em que os alunos apresentaram esse tipo de comportamento, a pesquisadora considerou a duração total da sessão e a duração dos comportamentos desafiadores, o que resultou na seguinte equação:

Quadro 16: Equação realizada para obter a percentagem de duração dos comportamentos desafiadores dos alunos durante as atividades

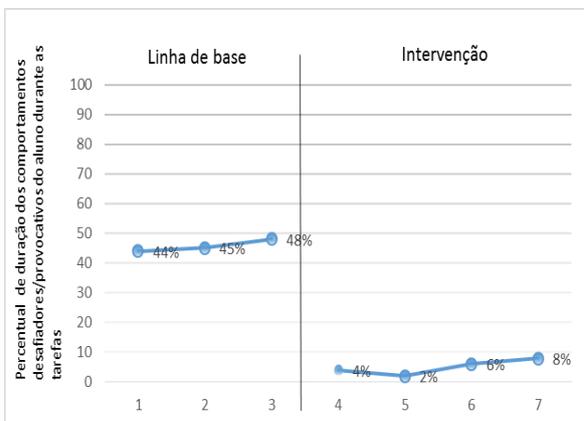
$$\frac{\text{Tempo total de comportamento desafiador}}{\text{Tempo total da sessão}} \times 100 = \text{Percentual de duração dos comportamentos desafiadores}$$

Através disso foi possível organizar os dados da duração dos eventos, de modo a perceber que houve uma baixa percentual da duração dos comportamentos desafiadores/provocativos.

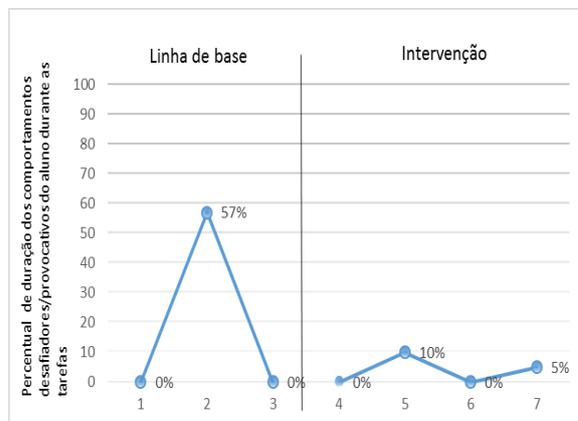
No Gráfico 11 está apresentado o Percentual de duração dos comportamentos desafiadores/provocativos dos alunos durante as tarefas na Linha de Base e Intervenção

Gráfico 11 - Percentual de duração dos comportamentos desafiadores/provocativos dos alunos durante as tarefas das fases de Linha de Base e Intervenção

ARTHUR



HEITOR



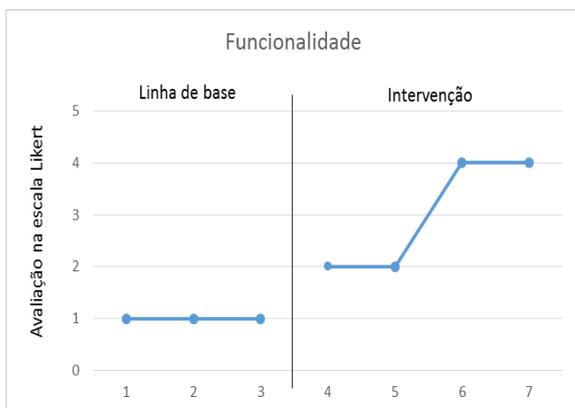
A análise desses dados nos permite concluir que os alunos passaram a ocupar mais o tempo com a realização de atividades e com isso eles não desafiavam tanto as professoras, pelo contrário, eles começaram a estabelecer uma relação de parceria e troca. Foi, justamente, na fase de Intervenção que as professoras aumentaram as possibilidades de trabalho com a CAA, incentivando os alunos a usar novos cartões e aumentar o vocabulário. Dessa maneira, os alunos começaram a expor seus desejos através dos cartões, não sendo necessário chamar a atenção através de comportamentos desafiadores. As professoras, por sua vez, passaram a considerar aquilo que os alunos demonstravam e acolheram a iniciativa deles para construir novos significados, evitando, assim, o surgimento de comportamentos inadequados.

Os dados referentes ao aluno Heitor mostram que ele não apresentou muitos momentos onde se comportou de forma desafiadora. No entanto, na segunda sessão da Linha de Base é possível perceber que ele passou mais da metade do atendimento apresentando comportamentos com a intenção de provocar e desafiar a professora. Ao realizar a autoscopia da cena Lavando as mãos, a professora Glória percebeu a necessidade de trabalhar com Heitor o reconhecimento dos sentimentos que poderiam o levar a se comportar daquela forma. Durante a Intervenção o aluno apresentou o início de uma nova crise (na cena Falando dos sentimentos), repetindo o mesmo comportamento demonstrado anteriormente e a professora aproveitou o ensejo para trabalhar novos cartões e significar aquilo que o aluno, possivelmente, estava sentindo. Com isso, ele teve a oportunidade de se expressar e logo mudou de comportamento, conseguindo retornar à calma.

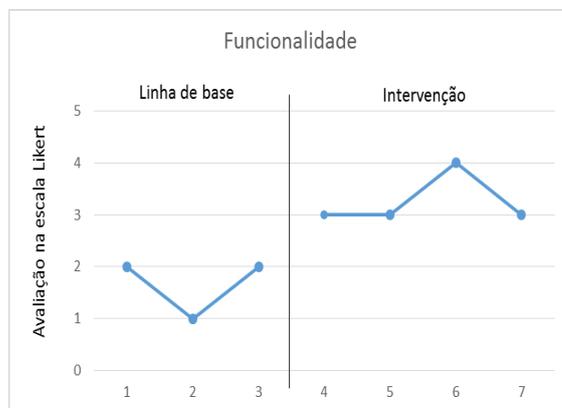
Conforme foi evidenciado nos discursos apresentados pelas professoras durante a Autoscopia de Treinamento, no início da pesquisa não havia a preocupação com a funcionalidade das atividades propostas. A maior preocupação das professoras era fazer com que seus alunos acompanhassem o conteúdo curricular referente à turma regular que estão matriculados. Com isso, elas desenvolviam atividades de cunho tradicional e não ampliavam a possibilidade de trabalhar tais conteúdos de modo a serem aproveitados na vida cotidiana das crianças. O gráfico 12 abaixo mostra uma mudança no modo como as professoras planejavam as atividades durante a Linha de Base e a Intervenção, passando a preocuparem-se mais com a funcionalidade das propostas oferecidas.

Gráfico 12 - Avaliação da funcionalidade apresentada pelas professoras durante as fases de Linha de Base e Intervenção

PROFESSORA CÉLIA



PROFESSORA GLÓRIA

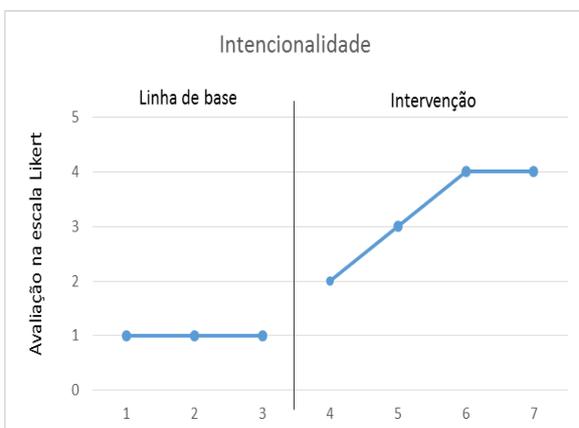


Ao preocuparem-se em oferecer atividades que apresentassem alguma funcionalidade na vida dos alunos, as professoras passaram a planejar melhor as atividades, demonstrando uma maior clareza daquilo que pretendiam ensinar aos alunos. Ao ter em mente o conteúdo que seria ensinado, as professoras começaram a buscar o melhor modo de desenvolver as atividades com os alunos.

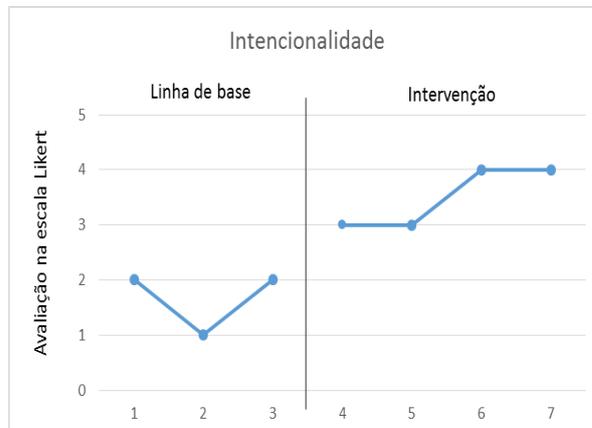
Os dados referentes à intencionalidade das professoras durante a execução das propostas pedagógicas também apresentaram mudanças, conforme podemos observar no gráfico 13 abaixo que demonstram a comparação da intencionalidade obtida por Célia e Glória na Linha base e na Intervenção.

Gráfico 13 - Avaliação da intencionalidade apresentada pelas professoras durante as fases de Linha de Base e Intervenção

PROFESSORA CÉLIA



PROFESSORA GLÓRIA



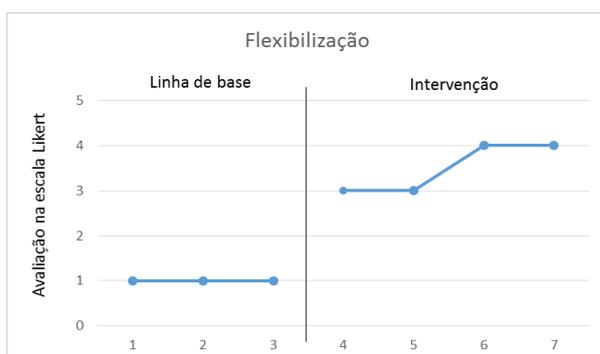
que era proposto e não conseguiam manter o foco na atividade por muito tempo. Conforme as professoras buscaram o ponto de interesse dos alunos, foi possível perceber o aumento da atenção que eles mantinham durante as atividades

Ainda em relação às mudanças apresentadas pelas professoras em busca da motivação dos alunos, foi possível perceber que elas passaram a demonstrar mais afeto pelos alunos, usando um tom de voz menos agressivo e estabelecendo contato físico com eles através de beijos e abraços. Com essa postura os alunos passaram a ficar mais motivados e, conseqüentemente, mantinham uma maior atenção no decorrer das atividades.

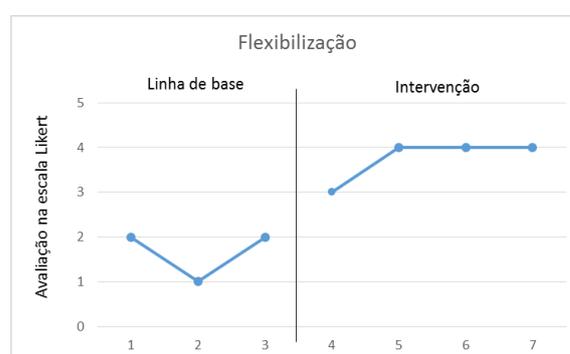
Para finalizar a avaliação do desempenho da prática pedagógica das professoras, apresentamos os gráficos referentes à flexibilização demonstrada por Célia e Glória durante a Linha de Base e a Intervenção.

Gráfico 15 - Avaliação da flexibilização das propostas pedagógicas apresentadas pelas professoras durante as fases de Linha de Base e Intervenção

PROFESSORA CÉLIA



PROFESSORA GLÓRIA



Todas as mudanças apresentadas em relação à prática pedagógica do profissional só foram possíveis porque, anterior a essas questões, as professoras decidiram abrir mão de um saber soberano e passaram a acreditar no saber compartilhado. Ao realizar a autoscopia da Linha de base e observar as cenas que mostravam o modo enrijecido que conduziam suas propostas, as professoras demonstraram bastante resistência à mudança e argumentaram como se tivessem certeza absoluta que suas ações

eram a melhor opção a seguir. Com o tempo, o próprio relato das professoras durante a autoscopia demonstrou uma abertura à mudança e isso foi refletido em suas ações. Fato que resultou nos dados apresentados nos gráficos acima.

O resultado desses dados também passou pela fidedignidade de um segundo avaliador (que recebeu instruções sobre a descrição de cada categoria analisada), sendo considerado 25% do total das VDs, que foram escolhidas de forma aleatória.

A fidedignidade desses dados foi medida seguindo a fórmula proposta por Hersen e Barlow (1977) descrita anteriormente.

Das cinquenta e seis categorias analisadas (referentes às VDs relacionadas à prática pedagógica do profissional), quatorze foram sorteadas para a realização da fidedignidade. Cada categoria foi analisada de acordo com uma escala ordinal do tipo Likert, pontuada de 1 a 4 de acordo com o quadro um, apresentado anteriormente. Foram apresentados onze acordos e três desacordos¹⁶, totalizando setenta e nove por cento de acordo entre os dois observadores.

¹⁶ As células com o registro dos observadores comprovando os acordos e desacordos encontram-se nos anexos da pesquisa

5 DISCUSSÃO

Segundo Nóvoa (1991), o desenvolvimento profissional do professor deve ocorrer mediante uma formação crítico-reflexiva, que propicie as dinâmicas de auto formação participada e que colabore para a construção da sua identidade enquanto docente. Mediante essa concepção de formação, a prática docente deve ir além dos procedimentos meramente didáticos para transformar-se em uma formação consciente e crítica. O mesmo autor atenta para a necessidade de uma “formação de professores construída dentro da profissão” criando, assim, uma cultura profissional de modo que os professores mais experientes exerçam um papel central na formação dos mais jovens. Nóvoa (2009) aponta, ainda, para a necessidade de uma formação que aconteça a partir de questões práticas do cotidiano

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso (NÓVOA, 2009, p.34)

Na tentativa de contribuir para essa formação, a autoscopia colocou os professores em posição de recomeço, de forma que eles assumissem a postura de rever suas práticas e percebessem a necessidade de estar em contínuo processo de aprendizagem. Aprendizagem esta que, segundo Freire (1997), requer a humildade de reconhecer que “não existe ensinar sem aprender”. Para o autor, essas duas ações se dão de maneira interligadas, de modo que aquele que ensina encontra-se, também, em processo de constante aprendizagem.

De um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1997, p. 19)

A descoberta de tais “incertezas e equívocos” é um processo doloroso, mas extremamente necessário para a formação de docentes críticos-reflexivos. Reflexão esta que ajudou as professoras compreenderem que para o desenvolvimento de uma linguagem expressa por meio da CAA (e também da língua falada), não basta apenas aprender as correspondências entre os signos e os símbolos gráficos (ou palavras

faladas); também é preciso entender como estes signos podem ser utilizados em diversas situações da vida, nos dando a possibilidade de expressar significados e manter comunicação com os pares que convivo (VON TETZCHNER, 1996). Os estudos de Von Tetzchner, Brekke, Sjothun e Grindhein (2005) apontam que a construção de meios alternativos de comunicação não significa apenas a aprendizagem e o uso de um modo diferente de se comunicar. O processo de se comunicar através da CAA implica em um caminho alternativo de constituição cultural do sujeito, visto que a comunicação está permeada em todas as funções sociais e culturais cotidianas. Sendo assim, é preciso criar com os alunos não oralizados o hábito de usar a CAA nas mais diversas situações, para ele se apropriar desse recurso e construir sua linguagem por meio dele. A respeito disso, Vigotski (2001), evidencia que o significado das palavras é construído no cotidiano, de acordo com as mais diversas vivências e situações.

Com o decorrer da pesquisa foi possível perceber que as professoras passaram a considerar as intenções comunicativas das crianças, criando com elas esse caminho alternativo de constituição do sujeito. Logo no início da pesquisa percebemos que as professoras não se colocavam de forma clara pra os alunos e não explicavam a eles o porquê de tomarem determinadas atitudes – como por exemplo na cena Tampinhas onde a professora e o aluno disputaram o material, de modo que cada um puxasse a caixa para um lado e após um grande desgaste para que o aluno realizasse a atividade do modo como orientava, a professora falou a seguinte frase: *“Pode guardar tudo porque não quero mais fazer isso não. Porque não é assim que se faz. Você tá vendo como tá tudo errado? Não tá nem na hora de brincar. Eu sei que você quer brincar com a boneca, mas eu já disse que não”*. Conforme elas perceberam a necessidade de dar importância àquilo que os alunos demonstravam através de balbucios e gestos foi possível identificar a diminuição dos comportamentos desafiadores apresentados. A respeito disso, Von Tetzchner, Brekke, Sjothun e Grindhein (2005) afirmam que muitas vezes algo é negado à uma criança que não consegue se comunicar de maneira oral sem que ela compreenda o motivo da negação ou até mesmo sem que ela saiba se o seu desejo foi interpretado corretamente pelo outro. Segundo os autores, a prática comunicativa colabora na prevenção do desenvolvimento de comportamentos desafiadores, pois a falta de experiências comunicativas relevantes pode levar as crianças a reagirem emocionalmente às rejeições.

Todas as mudanças ocorridas na postura das professoras em relação ao modo como planejavam e executavam suas ações, pode ser atribuída à prática da autoscopia. Em relação a isso, Sadalla (1997, p.33) preconiza que através da autoscopia os indivíduos que observam suas imagens no vídeo têm a chance de “alterar, reorganizar ou reformular suas ações atitudes e posturas”, pois ao analisar o material gravado é possível observar o ambiente que o cerca e detectar as causas e efeitos de nossos comportamentos.

Um dos grandes ganhos que pode-se observar na mudança de atitude das professoras foi a importância que elas passaram a dar para a funcionalidade das atividades propostas. A respeito do currículo funcional, Suplino afirma que “é comum encontrar pessoas portadoras de retardo severo ou autismo que já alcançaram a idade adulta sem, no entanto, serem capazes de realizar tarefas mínimas relacionadas a autocuidados ou auto proteção, por exemplo” (SUPLINO, 2005, p.33). Pensar na função e contribuição que cada tarefa realizada exercerá na vida cotidiana dos alunos fez com que eles passassem a se interessar mais pelo que estava sendo proposto, pois além de funcional, as atividades tornaram-se prazerosas, sem o peso do conteúdo curricular que as professoras propuseram na Linha de Base.

O fato de reorganizarem o modo como iniciavam as atividades, propiciando uma maior interação e comunicação com os alunos diz respeito às práticas adotadas no Ensino Naturalístico (EN), que se constitui como um modelo de intervenção em linguagem. Conforme indicam os estudos de Nunes (1992), o EN é constituído pelos seguintes elementos: o uso de reforçadores indicados pelo aprendiz; o interesse da criança, considerado como fio condutor no processo de aprendizagem; as contingências do meio natural utilizadas para o aumento na frequência de emissões de respostas desejadas; a ênfase dada à competência comunicativa do educando em vez da linguagem per se; e o ensino realizado durante atividades cotidianas em contextos e ambientes naturais.

Observar o modo como as professoras pensavam e planejavam suas aulas refletiu a enorme dificuldade enfrentada na formação de professores que trabalham com educação especial. Mendes e Cia (2012) criticam a forma como o governo organizou os documentos em relação ao AEE, de modo que todos os problemas da escola relacionados à inclusão de alunos com deficiência sejam resolvidos através da implantação da Sala de Recursos. Segundos as autoras, ao exaltar a SRM e tratá-la como o principal recurso para a inclusão, o governo transforma essa política em

“uma espécie de ‘serviço tamanho único’, quando ele deveria ser apenas mais um dos vários serviços disponíveis no sistema contínuo dos serviços” (MENDES; CIA, 2012, p.22). Em relação a isso, Anjos (2014) afirma que existe uma tendência de centralizar as relações pedagógicas na figura do professor do AEE, considerando que ele seja o maior encarregado para promover a inclusão escolar e nesse caso, “eles tornam-se os responsáveis pela prestação dos ‘serviços’ de atendimento” (ANJOS, 2014, p.47)

Embora haja uma grande expectativa em torno no professor do AEE, a política que organiza o ofício da SRM não apresenta clareza no tocante aos conteúdos que precisam ser trabalhados nesse espaço. A resolução *Nº 4, de 2 de Outubro de 2009, em seu artigo 2º afirma que* “o AEE tem como função complementar ou suplementar (grifo meu) a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1).

CONCLUSÃO

Observar o trajeto percorrido pelas professoras ao longo de toda a pesquisa foi algo muito gratificante. Aos poucos foi possível perceber que aqueles planejamentos rígidos, engessados e inflexíveis deram lugar a um planejamento inacabado, que se construía junto ao aluno conforme a necessidade do cotidiano da sala de aula.

Através da experiência de se observarem nos vídeos, as professoras ficaram mais atentas aos sinais dados pelos alunos e consideraram os desejos e sugestões apresentadas por eles. Durante as autoscopias foi possível perceber que no início da pesquisa as professoras travavam uma guerra com os alunos, transformando as aulas em uma disputa de poder. Frases do tipo: “Quem manda aqui sou eu; Você não pode fazer do seu jeito; As coisas não são como você quer; Ainda não está na hora de fazer isso, só pode quando eu mandar” eram recorrentes durante os atendimentos.

Com o passar do tempo as duas professoras demonstraram ter percebido, através da observação de suas próprias ações, que o autoritarismo não é a melhor maneira de ensinar, sendo necessário abrir mão de suas verdades absolutas para vivenciar a troca de experiências. A partir disso, as atividades realizadas passaram a ser planejadas de modo que apresentassem alguma finalidade no cotidiano do aluno, de modo que a educação não seja algo que se limite ao espaço físico da escola, mas que se estenda por toda a vida.

A mudança de pensamento e de postura das professoras proporcionou o aumento das funções comunicativas dos alunos, que passaram a ter liberdade de iniciar a interação com as professoras e de demonstrar seus pensamentos com a segurança de que seriam ouvidos e atendidos. Além do aumento da capacidade de se comunicar, os alunos demonstraram mais interesse nas atividades apresentadas, dobrando a duração do tempo em que permaneciam atentos à uma atividade e diminuindo, assim, a ocorrência de comportamentos inadequados.

Os resultados apresentados durante a realização da presente pesquisa permite afirmar que a autoscopia é um meio eficaz para o processo de formação de professores, pois a reflexão iniciada a partir da observação de suas atuações contribui para a construção da consciência que constituirá a identidade docente.

Identidade essa que se refaz a cada dia; em cada diálogo, em cada encontro, em cada experiência vivida com aquele que deve ser o principal motivo do exercício pedagógico: o aluno.

No entanto, para que os benefícios da prática da autoscopia sejam verdadeiramente validados, seria necessário realizar um follow up ao final da intervenção, afim de observar como se manteve o comportamento das professoras ao final do estudo realizado. Sendo assim, pontuo a importância de aprofundamento da técnica aqui apresentada para que possa ocorrer a replicação desse estudo em pesquisas futuras.

Sadalla e Laroca (2004 apud Ferrés 1996) comparam, metaforicamente, o papel da autoscopia na formação docente com a figura de um espelho. Ao se referir a Ferrés, as autoras afirmam que:

O espelho devolve à pessoa sua imagem invertida. O vídeo não. No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista. (...) no vídeo vejo-me como sou visto, descubro como os outros me vêem. Vejo-me para me compreender. O fato de ver-me e de escutar-me leva a uma tomada de consciência de mim mesmo, de minha imagem, do som da minha voz, da qualidade e da quantidade de meus gestos, de minhas atitudes, de minha postura, de minha maneira de atuar e de ser. (1996, p. 52) (SADALLA, LAROCA 2004, apud FERRÉS, 1996, p.52)

As experiências colhidas durante o processo da pesquisa me permite acrescentar outra figura de metáfora para o uso da autoscopia. Ferrés comparou a técnica a um espelho e aqui ousou dizer que a autoscopia pode ser, também, uma janela. Será um espelho na medida em que possibilitar o professor a olhar pra si e se deparar com os sentimentos e conflitos que, a todo momento, estão presentes no cotidiano da sala de aula; e será uma janela quando for o meio que possibilita o professor a sair de si e a olhar as coisas exteriores que estão ao seu redor, de modo que ele não seja mais o único ser do universo, passando a considerar e significar o mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS

- Anjos, H. P. Analisando um recorte local das políticas brasileiras para a educação inclusiva, p.41-58, In Mendes, E. G.; Cia, F. Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Volume 1. São Carlos: ABPEE, 2014
- Benjamin, W. O narrador Considerações sobre a obra de Nikolai Lcskov, p.197–221, In Benjamin, W. Obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1992
- Bersch, R.; Schirmer, C. Speaking Dynamically Pro: Recurso para comunicação efetiva e atividades educacionais por meio do computador, p. 271–276. In Nunes, L. R. O. P; Pelosi, M. B.; Gomes, M. R. Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil – Relatos de Pesquisa e Experiências, volume II. Rio de Janeiro: COPYRIGHT, 2007
- BONDY, A.; FROST, L. *PECS: The Picture Exchange Communication System*. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants Inc, 1994
- Campos, K. P. B. Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de down numa classe comum. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. UERJ, 2012
- Candau, V. M. F. Formação de professores: tendências atuais, p. 139–152, In REALI, A. M. M. R. et al. Formação de professores - tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996
- Constituição (1988). República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília Setembro de 2007
- Correa Netto, M. M. F. A Comunicação Alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia. 1990
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. UNESCO, 1998
- Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. UNESCO, 1998
- Decreto 6.571, que dispõe questões sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil

Deliberato, D. Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência sem oralidade, p.11–22, In Manzini, E. J.; Deliberato, D. (Org). Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade. São Carlos: ABPEE, 2015

Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2009

Documento subsidiário à política de inclusão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005

Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007a. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005

Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005

Feuerstein, R. Instrumental enrichment. Baltimore: University Park Press, 1980

Freire, P. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997

HANS (Help Autism Now Society). *Manual sobre o Autismo*. Traduzido por Cintia Nunes. [S.l.: s.n.], 2007

Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2011a. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2011

Larocca, P. Psicologia e Prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2002

Lima, C. B.; Togashi, C. M.; Walter, C. C. F. Comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar: o professor como agente comunicativo. In: IV Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 2011, Rio de Janeiro. CD ROM do IV Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa. Rio de Janeiro: ABPEE, 2011

Leite, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia – 2012, Vol. 20, no 2, 355 – 368 DOI: 10.9788/TP2012.2-06

Lei Nº 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1

LIDZ, C. S. Practitioner's Guide to Dynamic Assessment. New York: The Guilford Press, 1991

Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM–V. American Psychiatric Association (APA), 2013

Manzini, E. J.; Deliberato, D. Portal de ajudas técnicas para educação. Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física. BRASÍLIA – DF, 2006

Martinsen, H; Tetzchner, S. V. Words and strategies: Communicating with young children who use aided language, p. 65-88, In Tetzchner, S. V.; Jensen, M. H. (Eds.), Augmentative and alternative communication: European perspectives. London, UK: Whurr, 1996

Mayer – Johnson, R. *The Picture communication symbols: PCS – Software Boardmaker*. Porto Alegre: Clik Tecnologia Assistiva, 2004

Mendes, E. G.; Cia, F. O observatório Nacional de Educação Especial, p. 15-27, In Mendes, E. G.; Cia, F. Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Volume 1. São Carlos: ABPEE, 2014

Mendes, E. G.; Cia, F. Constituição de uma rede colaborativa de pesquisa: O Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, n.12, p.13-29, 2012

Mendes, E. G.; Cabral, L. S. A.; Cia, F. A formação de professores para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais: Breve contextualização, p. 25-38, In Mendes, E. G.; Cabral, L. S. A.; Cia, F. Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. Volume 3. São Carlos: ABENEP, 2015

Mendes, E. G.; Vilaronga, C, A. R; Zerbato, A. P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar. Unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCAR, 2014

Nóvoa, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991

Nóvoa, A. Professores. Imagens do futuro presente. Lisboa EDUCA, 2009

Nunes, L. R.; Walter, C. C. F.; Schirmer, C. Comunicação alternativa e inclusão escolar, In Shimazaki, E. M. & Pacheco, E. R. (orgs). *Deficiência e inclusão escolar*, p. 29–54. Maringá Paraná: Edit da Universidade Estadual de Maringá, 2012

Nunes, L. R. Linguagem e Comunicação Alternativa: Uma introdução, p. 9–18, In

Nunes, L. R. (Org), Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003

Nunes, L. R. O. P. & Walter, C. C. F. A Comunicação Alternativa para além das Tecnologias Assistivas. DOSSIÊ Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Arquivos analíticos de políticas educativas. Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngüe . Volume 22 Número 83 11 de agosto de 2014. Arizona State University

NUNES, L. R. O. P. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais, In: Alencar. E. S. (Org.). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992

Nunes, L. R. O. P.; Walter, C. C. F. Pesquisa experimental em educação especial, p. 27–52, In Nunes, L. R. O. P. (org.). Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial. São Carlos: ABPEE, 2014

Oliveira, F. G. Comunicação Alternativa e afasia: Isso dá liga. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 2007

ONU. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008a. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008

Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Câmara da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, 2001

Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2009

Sadalla, A. M. F. A.; Larocca, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004
apud FERRÉS, J. Vídeo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

Sadalla, A. M. F. A. Com a palavra, a professora: suas crenças e suas ações. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 1997

Soto, G.; von Tetzchner, S. Supporting the development of alternative communication through culturally significant activities in shared educational settings. In: S. von

Tetzchner e N. Grove (Orgs), *Augmentative an alternative communication developmental issues*. London: Whurr, pp. 287-299, 2003.

Silva, P. O. R; Lorencini Júnior, A.; Laburú, C. E. A autoscopia como estratégia da sala de espelhos na formação continuada de uma professora de ciências. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência. Florianópolis, 2009

Suplino, M. *Currículo Funcional Natural. Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. Brasília, 2005

Tassoni, E. C. M., *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Caminas, 2008

Tetzchner, S. V.; Brekke, K. M.; Sjothun, B.; Grinheim, E. INCLUDING CHILDREN USING AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION IN ORDINARY PRESCHOOLS. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.151-184

Tetzchner, S. V. The contexts of early aided language acquisition. Presented at the 7th Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication, Vancouver, Canada, 1996

Tetzchner, S. V; Grove, N.; Loncke, F.; Barnett, S; Woll, B. e Clibbens, J. Preliminaries to a comprehensive model of augmentative and alternative communication, p. 19–36, In VON TETZCHNER, S. E JENSEN, M.H. (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, UK: Whurr, 1996

Tetzchner, S. V. Becoming an aided speaker. Presented at the Third Biennial Conference on Augmentative and Alternative Communication, Los Angeles, USA, October, 1988.

The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders Diagnostic criteria for research. World Health Organization. Geneva, 1993

Togashi, C. M. *A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação*. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2014

Vigotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

WALTER, C.C. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao currículo funcional em pessoas com autismo infantil*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000

Wolff, L. Sistema Gráfico na Comunicação Alternativa – BLISSYMBOLICS, p. 415–424. In Passerino, L. m.; Bez, M. R.; Pereira, A. C. C.; Peres, A. (orgs.). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013

APÊNDICE A – Parecer com aceite da Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ



Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Sr2
Comissão de Ética em Pesquisa – COEP

Rua São Francisco Xavier, 524, bloco E, 3o. andar, sala
3018 - Maracanã. CEP 20550-900 – Rio de Janeiro, RJ.
E - mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2569-3490

PARECER COEP 017/2009

A Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, em sua 2ª Reunião Ordinária em 12 de março de 2009, analisou o protocolo de pesquisa nº. 008.3.2009, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emite seu parecer.

PROJETO DE PESQUISA: “Acessibilidade Comunicativa para alunos com deficiência: Formação inicial e continuada de professores”

Pesquisador Responsável: Profa Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes

Doutoranda: Carolina Rizzotto Schirmer

Mestranda: Sonia Maria Moreira Delgado

Instituição Responsável: Pós-graduação em Educação – UERJ

Área do Conhecimento: 7.00- Ciências Humanas – 7.08 – Educação

Palavras-chave: Educação inclusiva, educação especial, comunicação ampliada / alternativa, tecnologia assistida.

Sumário: Trata-se de uma pesquisa desenvolvida por uma pesquisadora da Faculdade de Educação, financiada pela FAPERJ, que apresenta como sub-projetos dois estudos a serem realizados por alunas do Programa de Pós Graduação. O primeiro estudo tratará da formação inicial em tecnologia assistiva e o segundo da formação continuada em tecnologia assistiva para professores de escola regular.

Objetivo: Os objetivos são apresentados em relação ao projeto como um todo (e não por estudo). São os seguintes: planejar, implementar e avaliar a eficácia de programas de formação inicial e continuada de professores sobre acessibilidade comunicativa para favorecer o uso dos recursos da comunicação alternativa e de informática acessível por alunos não oralizados; analisar a organização pedagógica e da estrutura de uma escola regular pública para receber e acompanhar alunos com deficiência severa de comunicação oral; analisar o processo comunicativo deste aluno com seus interlocutores na escola (graduandos, colegas, professor, professor especializado); descrever as percepções de professores e graduandos em pedagogia quanto às habilidades comunicativas de alunos com deficiência severa de comunicação antes e após a introdução dos recursos de comunicação alternativa e de informática acessível.

Considerações Finais: A COEP considerou que o projeto apresenta clareza, objetividade e concisão, não sendo identificada qualquer impropriedade em relação a aspectos éticos. É um estudo pertinente e de valor científico. Após o atendimento à solicitação do Parecer COEP nº012/2008, a Comissão deliberou pela **aprovação** do projeto.

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para abril de 2010, para cumprir o disposto no item VII. 13.d da RES. 196/96/CNS. Além disso, a COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Situação: Projeto Aprovado

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2009.

Prof. Dr. Olinto Pegoraro
Coordenador da Comissão de Ética em Pesquisa – UERJ

ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Situação: Projeto Aprovado

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2009.

Prof. Dr. Olinto Pegoraro
Coordenador da Comissão de Ética em Pesquisa – UERJ

APÊNDICE B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Informações para os pais

Prezados pais ou responsáveis: Seu/sua filho/a _____ está sendo convidado/a a participar da pesquisa “A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais”. Seu/sua filho/a foi selecionado/a porque integra uma turma numa escola regular que está participando de um programa de comunicação alternativa e ampliada. Os objetivos desse estudo são: 1) *analisar como o processo de autoscopia na formação continuada dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais influencia suas práticas pedagógicas*; 2) *Descrever e analisar a interação de dois professores com os alunos atendidos nas SRM*; 3) *Verificar os efeitos da introdução da autoscopia como procedimento para efetivar a formação continuada desses professores nas interações professor aluno em situação de ensino*.

A participação de seu/sua filho/a na pesquisa consistirá em: ser observado e filmado no desempenho de diversas atividades rotineiras na escola interagindo com seus professores.

A pesquisa não apresenta riscos para o seu/sua filho/a mas poderá provocar algum desconforto, por serem entrevistas e testagens longas. Por outro lado, a participação de seu/sua filho/a na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: envolver-se em tarefas diversificadas, interagir com diferentes pessoas e expressar seus pensamentos e sentimentos através de recursos de comunicação alternativa. Você e seu/sua filho/filha poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Não haverá qualquer gasto financeiro para os participantes durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo. O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas por pessoas que não falam. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como em tese de doutorado e dissertação de mestrado de duas das pesquisadoras responsáveis, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a participação sua e de seu/sua filho/a será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa seu/sua filho/a será identificado/a por um nome fictício. Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a participação de seu/sua filho/a você poderá,

a qualquer momento entrar em contato com a professora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes. Seus contatos telefônicos são: 21 2268-9154 (casa), 21 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 88632184 (celular), pelo email leilareginanunes@terra.com.br; e com as pesquisadoras Carolina Rizzotto Schirmer pelos telefones 21 22265562 (casa), 21 81030727 (celular), pelo email ead.carolina@gmail.com; Thatyana Machado Silva pelos telefones 21 24752254 (casa), 22 981243010 (celular), pelo email Thatyana.ms@gmail.com ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar - Maracanã -. Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@UERJ.br - Telefone: (021) 2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu/minha filho/a na pesquisa e concordo que ele/ela participe. Concordo igualmente em ser entrevistado/a pela pesquisadora. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para participação de meu/minha filho/a a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Assinatura da pesquisadora – orientadora

Assinatura da pesquisadora – mestrande

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão e Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@UERJ.br – Telefone (021) 2569-3490”

APÊNDICE C – Termo de consentimento dos pais para filmagem dos filhos e gravação de entrevista



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

Eu, _____, abaixo assinado, na condição de representante legal do/a participante _____, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos e das atividades propostas da pesquisa intitulada “A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais” conduzida pela pesquisadora Profa. Dra. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes e pela mestranda Thatyana Machado Silva da UERJ, concordo que meu/minha filho/a seja filmado/a realizando atividades na escola. Concordo que sua imagem seja utilizada em eventos e congressos científicos. Concordo com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Assinatura da pesquisadora – orientadora

Assinatura da pesquisadora – mestranda

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão e Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@UERJ.br – Telefone (021) 2569-3490”

APÊNDICE D – Termo de consentimento da professora para realização de filmagem no exercício de suas atividades profissionais



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

Eu, _____, abaixo assinado, na condição de representante legal do/a participante _____, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos e das atividades propostas da pesquisa intitulada “A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais” conduzida pela pesquisadora Profa. Dra. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes e pela mestranda Thatyana Machado Silva da UERJ, concordo que as atividades profissionais desenvolvidas por mim sejam filmadas pelas pesquisadoras e suas assistentes de pesquisa. Recebi esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos a serem empregados pela pesquisadora e estou ciente de que tenho liberdade em recusar ou retirar o consentimento sem penalização. Concordo que minha imagem seja utilizada em eventos e congressos científicos. Concordo também com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do professor (a)

Assinatura da pesquisadora – orientadora

Assinatura da pesquisadora – mestranda

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão e Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@UERJ.br – Telefone (021) 2569-3490”

APÊNDICE E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Informações para os professores

Prezado/a professor/a:

Estamos convidando-a a participar da pesquisa “A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais”. Seu/sua filho/a foi selecionado/a porque integra uma turma numa escola regular que está participando de um programa de comunicação alternativa e ampliada. Os objetivos desse estudo são: 1) *analisar como o processo de autoscopia na formação continuada dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais influencia suas práticas pedagógicas*; 2) *Descrever e analisar a interação de dois professores com os alunos atendidos nas SRM*; 3) *Verificar os efeitos da introdução da autoscopia como procedimento para efetivar a formação continuada desses professores nas interações professor aluno em situação de ensino*.

A sua participação na pesquisa consistirá em: (a) ser entrevistada sobre as características dos seus alunos e o seu planejamento das aulas, b) participar de reuniões com a equipe de pesquisa mensalmente durante aproximadamente três, na Oficina Vivencial do Instituto Helena Antipof ou no Laboratório de Tecnologia Assistiva da UERJ, c) ser observada/o e filmada/o no desempenho de diversas atividades rotineiras na escola interagindo com os alunos.

A pesquisa não apresenta riscos para você mas poderá causar algum desconforto, por serem entrevistas e observações longas. Você poderá sentir-se constrangida/o por ter assistentes de pesquisa observando a gravação de suas aulas e analisando a sua prática pedagógica. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) discutir com a pesquisadora e suas assistentes sobre seu plano de aula, progressos e dificuldades de seus alunos, b) ler textos sobre comunicação alternativa, c) fazer parte da equipe de pesquisa e d) ser co-autor/a nas publicações resultantes desse estudo. Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora e sua equipe. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo. O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas especiais de comunicação usadas por pessoas que não falam. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores sistemas alternativos de comunicação e estratégias de ensino. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como na dissertação de mestrado de uma das pesquisadoras responsáveis, em eventos e periódicos científicos. Todas as

informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a participação de seu/sua filho/a você poderá, a qualquer momento entrar em contato com a professora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes. Seus contatos telefônicos são: 21 2268-9154 (casa), 21 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 88632184 (celular), pelo email leilareginanunes@terra.com.br;

e com as pesquisadoras Carolina Rizzotto Schirmer pelos telefones 21 22265562 (casa), 21 81030727 (celular), pelo email ead.carolina@gmail.com; Thatyana Machado Silva pelos telefones 21 24752254 (casa), 22 981243010 (celular), pelo email Thatyana.ms@gmail.com ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar - Maracanã -. Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@UERJ.br - Telefone: (021) 2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu/minha filho/a na pesquisa e concordo que ele/ela participe. Concordo igualmente em ser entrevistado/a pela pesquisadora. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para participação de meu/minha filho/a a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do professor (a)

Assinatura da pesquisadora – orientadora

Assinatura da pesquisadora – mestrand

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão e Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@UERJ.br – Telefone (021) 2569-3490”

ANEXO A – Variáveis sorteadas para a realização da Fidedignidade dos dados referentes à comunicação da professora Célia e do aluno Arthur

Total de Variáveis Diretas referentes à comunicação = 63. Fidedignidade (25% do total das VDs referentes à comunicação) = 15

A = Acordo / D = Desacordo

LB = Linha de Base / INTERV. = Intervenção

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Utiliza cartões para incentivar a comunicação da criança			19/03/15 (LB 1)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	0	0	0	0	0	0
2º Observador	0	0	0	0	0	0	0
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Utiliza cartões para mediar atividades pedagógicas			24/03/15 (LB 2)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	1	1	2	0	0	1	0
2º Observador	1	2	2	0	0	1	0
	A	D	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Aguarda a resposta da criança			6/7/15 (INTERV. 1)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	3	0	0	2	1	0	1
2º Observador	3	0	0	2	1	0	1
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Responde às perguntas/solicitações da criança			26/03/15 (LB 3)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	0	2	1	0	1	1
2º Observador	0	0	2	1	0	1	1
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Responde ao diálogo iniciado pelo profissional			03/08/15 (INTERV. 2)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	2	1	1	0	0	0	1
2º Observador	2	1	1	0	1	0	1
	A	A	A	A	D	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Responde ao direcionamento dado pelo profissional			19/10/15 (INTERV. 4)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	2	1	1	0	1	2	0
2º Observador	1	1	1	1	1	2	0
	D	A	A	D	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Inicia a interação com o profissional de modo autônomo			02/09/14 (LB 3)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	0	2	1	0	1	1
2º Observador	0	0	2	2	0	1	1
	A	A	A	D	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Faz pedido de objeto			24/03/15 (LB 2)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	0	0	0	1	0	1
2º Observador	0	0	0	0	1	0	1
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Faz pedido de ação/consentimento			24/03/15 (INTERV. 3)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	0	0	0	1	0	0
2º Observador	0	0	0	0	1	0	0
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Utiliza cartões para incentivar a comunicação da criança			19/10/15 (INTERV. 4)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	1	1	0	0	0	2	0
2º Observador	1	1	0	0	0	2	0
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Aguarda a resposta da criança			26/03/15 (LB 3)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	0	0	0	1	0	1
2º Observador	0	0	1	0	1	0	1
	A	A	D	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Responde ao diálogo iniciado pelo profissional			19/03/15 (LB 1)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	0	0	0	0	0	0
2º Observador	0	0	0	0	0	0	0
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Faz pedido de objeto			02/09/15 (INTERV. 3)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	1	0	0	2	0	0	0
2º Observador	1	0	0	2	1	0	0
	A	A	A	A	D	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Utiliza cartões para mediar atividades pedagógicas			03/08/15 (INTERV. 2)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	2	1	0	0	1	0	1
2º Observador	2	2	0	0	1	0	1
	A	D	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Aguarda a resposta da criança			19/10/15 (INTERV. 4)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	0	1	0	2	1	3
2º Observador	0	0	1	0	2	2	3
	A	A	A	A	A	D	A

ANEXO B – Variáveis sorteadas para a realização da Fidedignidade dos dados referentes à comunicação da professora Glória e do aluno Heitor

Total de Variáveis Diretas referentes à comunicação = 63. Fidedignidade (25% do total das VDs referentes à comunicação) = 15

A = Acordo / D = Desacordo

LB = Linha de Base / INTERV. = Intervenção

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Utiliza cartões para incentivar a comunicação da criança			19/03/15 (LB 1)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	0	0	0	0	1	0
2º Observador	0	0	0	1	0	1	0
	A	A	A	D	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Utiliza cartões para mediar atividades pedagógicas			24/03/15 (LB 2)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	3	0	2	0	1	0	0
2º Observador	3	0	3	0	1	0	0
	A	A	D	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Aguarda a resposta da criança			6/7/15 (INTERV. 1)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	2	0	0	2	1	1	1
2º Observador	2	0	1	2	1	1	1
	A	A	D	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Responde às perguntas/solicitações da criança			26/03/15 (LB 3)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	1	0	1	1	1	1	1
2º Observador	1	0	1	1	1	1	1
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Responde ao diálogo iniciado pelo profissional			03/08/15 (INTERV. 2)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	2	1	1	0	1	1	1
2º Observador	1	1	2	0	1	0	1
	D	A	D	A	A	D	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Responde ao direcionamento dado pelo profissional			19/10/15 (INTERV. 4)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	2	1	1	1	1	2	0
2º Observador	2	1	1	1	1	3	0
	A	A	A	A	A	D	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Inicia a interação com o profissional de modo autônomo			02/09/14 (LB 3)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	1	0	2	1	0	1	1
2º Observador	1	0	1	1	0	1	1
	A	A	D	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Faz pedido de objeto			24/03/15 (LB 2)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	1	0	0	0	1	1
2º Observador	0	1	0	0	0	1	1
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Faz pedido de ação/consentimento			24/03/15 (INTERV. 3)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	1	0	1	0	1	0	1
2º Observador	1	0	1	0	2	0	1
	A	A	A	A	D	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Utiliza cartões para incentivar a comunicação da criança			19/10/15 (INTERV. 4)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	1	2	1	1	0	2	0
2º Observador	1	2	0	1	0	3	0
	A	A	D	A	A	D	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Aguarda a resposta da criança			26/03/15 (LB 3)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	1	0	1	0	1	0	0
2º Observador	1	0	1	0	1	0	0
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Responde ao diálogo iniciado pelo profissional			19/03/15 (LB 1)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	0	1	0	0	0	1
2º Observador	0	0	1	0	0	0	1
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Faz pedido de objeto			02/09/15 (INTERV. 3)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	1	1	0	1	1	0	0
2º Observador	1	2	0	1	1	0	0
	A	D	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Utiliza cartões para mediar atividades pedagógicas			03/08/15 (INTERV. 2)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	1	2	0	1	0	0	1
2º Observador	1	2	0	1	0	0	1
	A	A	A	A	A	A	A

	VD analisada:			Data da sessão:			
	Aguarda a resposta da criança			19/10/15 (INTERV. 4)			
	Intervalos de tempo						
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-21
1º Observador	0	1	1	0	1	2	2
2º Observador	0	1	1	0	1	2	2
	A	A	A	A	A	A	A

ANEXO C- Fidedignidade das VDS referentes à comunicação das professoras e alunos

Total de concordância nas 15 sessões sorteadas Professora Célia	
1	7A – 0D
2	6A – 1D
3	7A – 0D
4	7A – 0D
5	6A – 1D
6	5A – 2D
7	6A – 1D
8	7A – 0D
9	7A – 0D
10	7A – 0D
11	6A – 1D
12	7A – 0D
13	6A – 1D
14	6A – 1D
15	6A – 1D
TOTAL	96 A – 9 D

Total de concordância nas 15 sessões sorteadas Professora Glória	
1	6A – 1D
2	6A – 1D
3	6A – 1D
4	7A – 0D
5	4A – 3D
6	6A – 1D
7	6A – 1D
8	7A – 0D
9	6A – 1D
10	5A – 2D
11	7A – 0D
12	7A – 0D
13	6A – 1D
14	7A – 0D
15	7A – 0D
TOTAL	93 A – 12 D

Número de concordância ocorrido nas 30 sessões sorteadas

Acordos = 189

Desacordos = 21

Índice de concordância nas 30 sessões sorteadas

$$\frac{A}{A+D} \times 100 = \frac{189}{189+21} \times 100 = 90\%$$

ANEXO D - Variáveis sorteadas para a realização da Fidedignidade dos dados referentes ao desempenho pedagógico da professora Célia

Total de Variáveis Diretas analisadas referentes ao desempenho pedagógico da professora Célia = 28. Fidedignidade (25% do total das VDs referentes às categorias pedagógicas) = 7

LB = Linha de Base / INTERV. = Intervenção

VD analisada: Funcionalidade	Data da sessão: 19/03/15 (LB 1)	VD analisada: Funcionalidade	Data da sessão: 03/08/15 (INTERV. 2)	VD analisada: Intencionalidade	Data da sessão: 02/09/15 (INTERV. 3)
1º Observador	1	1º Observador	2	1º Observador	4
2º Observador	1	2º Observador	2	2º Observador	4

VD analisada: Motivação	Data da sessão: 02/09/15 (INTERV. 3)	VD analisada: Flexibilização	Data da sessão: 26/03/15 (LB 3)	VD analisada: Flexibilização	Data da sessão: 19/10/15 (INTERV. 4)
1º Observador	3	1º Observador	1	1º Observador	4
2º Observador	4	2º Observador	1	2º Observador	4

VD analisada: Motivação	Data da sessão: 24/03/15 (INTERV. 2)
1º Observador	2
2º Observador	2

ANEXO E - Variáveis sorteadas para a realização da Fidedignidade dos dados referentes ao desempenho pedagógico da professora Glória

Total de Variáveis Diretas analisadas referentes às categorias pedagógicas da professora Glória = 28. Fidedignidade (25% do total das VDs referentes às categorias pedagógicas) = 7

LB = Linha de Base / INTERV. = Intervenção

VD analisada: Funcionalidade	Data da sessão: 11/05/15 (LB 3)
1º Observador	2
2º Observador	2

VD analisada: Funcionalidade	Data da sessão: 27/04/15 (LB 1)
1º Observador	2
2º Observador	2

VD analisada: Intencionalidade	Data da sessão: 10/08/15 (INTERV. 2)
1º Observador	3
2º Observador	3

VD analisada: Motivação	Data da sessão: 23/10/15 (INTERV. 4)
1º Observador	4
2º Observador	4

VD analisada: Flexibilização	Data da sessão: 27/04/15 (LB 1)
1º Observador	2
2º Observador	1

VD analisada: Flexibilização	Data da sessão: 10/08/15 (INTERV. 2)
1º Observador	4
2º Observador	4

VD analisada: Motivação	Data da sessão: 23/10/15 (INTERV. 4)
1º Observador	4
2º Observador	3

ANEXO F - Fidedignidade das VDS referentes ao desempenho pedagógico das professoras

Total de concordância nas 7 sessões sorteadas Professora Célia	
1	A
2	A
3	A
4	D
5	A
6	A
7	A

Total de concordância nas 7 sessões sorteadas Professora Glória	
1	A
2	A
3	A
4	A
5	D
6	A
7	D

Número de concordância ocorrido nas 14 sessões sorteadas	
11 Acordos	3 Desacordos

Índice de concordância nas 14 sessões sorteadas
$\frac{A}{A+D} \times 100 = \frac{11}{11+3} \times 100 = 79\%$

ANEXO G – Duração dos comportamentos apresentados pelo aluno Arthur

Variável Dependente: Categorias relacionadas ao desempenho acadêmico do aluno

- Sustenta o foco na atividade – Se o aluno se envolve com a atividade e mantém a atenção no profissional e no que está sendo proposto.

Linha de Base 1

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
<ul style="list-style-type: none"> • A professora brinca com o aluno e coloca alguns bonecos em fila • A professora realiza a contagem dos bonecos enfileirados 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:50 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:35
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> • 1:50 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:35

Linha de Base 2

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
<ul style="list-style-type: none"> • O aluno ajuda a professora a guardar os brinquedos na caixa 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:00 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:40
<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta peças de diferentes figuras geométricas e pede que o aluno as separe conforme suas cores 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:20 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:29
<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta um tabuleiro com 4 figuras geométricas e entrega 4 peças ao aluno para que ele faça a correspondência entre elas 	<ul style="list-style-type: none"> • 3:30 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:38 • 0:20
<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta outro tabuleiro com 4 figuras geométricas e entrega 4 peças ao 	<ul style="list-style-type: none"> • 3:20 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:30

aluno para que ele faça a correspondência entre elas		
<ul style="list-style-type: none"> A professora apresenta um terceiro tabuleiro para o aluno com 4 peças geométricas e o entrega novas 4 peças para que ele faça a correspondência entre elas 	<ul style="list-style-type: none"> 3:00 	<ul style="list-style-type: none"> 0:25
<ul style="list-style-type: none"> A professora entrega uma folha com o desenho de um retângulo e pede para que o aluno pinte a figura usando tinta e pincel 	<ul style="list-style-type: none"> 2:40 	<ul style="list-style-type: none"> 0:50
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> 15:50 	<ul style="list-style-type: none"> 3:52

Linha de base 3

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
<ul style="list-style-type: none"> A professora apresenta 3 copos para o aluno que estão numerados em uma sequência de 1 a 3. A professora entrega algumas tampinhas de garrafa para o aluno e pede que ele as coloque no copo conforme a quantidade correspondente 	<ul style="list-style-type: none"> 3:40 	<ul style="list-style-type: none"> 0:38
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> 3:40 	<ul style="list-style-type: none"> 0:38

Sessão Intervenção 1

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
------------------------	----------------------	--------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta um tigre de brinquedo para o aluno e imita o barulho produzido por eles 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:00 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:10
<ul style="list-style-type: none"> • A professora pega um tigre de pelúcia e apresenta o desenho de um tigre feito no papel. Ela explica para o aluno que ele irá pintar o tigre com a cor laranja, fazendo uso de tinta e pincel 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:45 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:30
<ul style="list-style-type: none"> • Pintura do desenho do tigre 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:50 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:00
<ul style="list-style-type: none"> • A professora pinta a mão do aluno com tinta e a carimba no papel 	<ul style="list-style-type: none"> • 3:55 	<ul style="list-style-type: none"> • 3:30
<ul style="list-style-type: none"> • A professora limpa a mão do aluno com lenço umedecido 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:40 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:18
<ul style="list-style-type: none"> • A professora coloca alguns tigres enfileirados e realiza a contagem de 1 a 9 	<ul style="list-style-type: none"> • 4:00 	<ul style="list-style-type: none"> • 3:20
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> • 18:10 	<ul style="list-style-type: none"> • 13:48

Sessão Intervenção 2

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta novos brinquedos para o aluno (vários dinossauros de borracha) e imita o barulho produzido por eles 	<ul style="list-style-type: none"> • 4:00 	<ul style="list-style-type: none"> • 3:03
<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta pequenos livros com figuras de dinossauro 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:24 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:32

<ul style="list-style-type: none"> • A professora junta alguns brinquedos e pede para o aluno separar os dinossauros e os tigres 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:40 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:00
<ul style="list-style-type: none"> • A professora pede para que o aluno a ajude a contar o número de tigres (9 no total) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:50 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:27
<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta um Cartão de Comunicação com o desenho do Batman e outro com a sílaba BA. Em seguida ela pede para o aluno procurar outros cartões com a mesma sílaba 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:10 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:25
<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta o Cartão de Comunicação com o desenho do tigre e outro com o desenho do Batman e pergunta ao aluno qual dos 2 brinquedos ele prefere 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:50 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:40
<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta o desenho de um tigre feito no papel. Ela explica para o aluno que ele irá pintar o tigre com a cor laranja, fazendo uso de giz de cera 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:47 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:10
<ul style="list-style-type: none"> • A professora entrega para o aluno uma folha com palavra tigre escrita. Em seguida ela o entrega letras separadas e usa o modelo da palavra que está na folha para que ele faça a correspondência entre as letras e monte a palavra 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:15 	<ul style="list-style-type: none"> • 0.50
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> • 17:56 	<ul style="list-style-type: none"> • 13:07

Sessão Intervenção 3

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
<ul style="list-style-type: none"> O aluno pega uma bolsa com pinos de boliche. A professora pede para ele abrir o zíper da bolsa e enfileirar os pinos 	<ul style="list-style-type: none"> 2:40 	<ul style="list-style-type: none"> 2:15
<ul style="list-style-type: none"> A professora realiza um jogo de atenção compartilhada onde ela e aluno devem jogar a bola para derrubar os pinos de boliche. A atividade é repetida por diversas vezes e eles alternam os papéis entre quem é o jogador e quem levanta novamente os pinos 	<ul style="list-style-type: none"> 12:50 	<ul style="list-style-type: none"> 1:00 1:40 1:30 2:00 1:15 0:50
<ul style="list-style-type: none"> Professora e aluno se posicionam em frente ao espelho. Os dois brincam juntos e experimentam diferentes movimentos. Ela canta a música “cabeça, ombro, joelho e pé”, e pede que o aluno faça os gestos correspondentes a cada parte do corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> 4:30 	<ul style="list-style-type: none"> 1:15 1:20 1:00
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> 20:00 	<ul style="list-style-type: none"> 14:05

Sessão Intervenção 4

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
<ul style="list-style-type: none"> A professora oferece alguns cartões de comunicação para que o aluno escolha qual atividade ele deseja realizar 	<ul style="list-style-type: none"> 1:50 	<ul style="list-style-type: none"> 1:10

<ul style="list-style-type: none"> O aluno escolhe brincar com o boliche e a professora pede para que ele arrume os pinos. Os dois alternam os papéis entre quem é o jogador e quem vai levantar os pinos novamente 	<ul style="list-style-type: none"> 4:00 	<ul style="list-style-type: none"> 1:34 1:55
<ul style="list-style-type: none"> A professora fala alguns números e pede que o aluno agrupe os pinos de boliche conforme o numeral que apresenta 	<ul style="list-style-type: none"> 3:50 	<ul style="list-style-type: none"> 2:20
<ul style="list-style-type: none"> Professora e aluno se posicionam em frente ao espelho. Ela canta a música “cabeça, ombro, joelho e pé” e pede que ele faça os gestos correspondentes a cada parte do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> 2:40 	<ul style="list-style-type: none"> 2:10
<ul style="list-style-type: none"> A professora apresenta para o aluno o quebra-cabeça de um boneco. Em seguida ela pede para que ele identifique as partes do corpo humano, faça a correspondência entre seu próprio corpo e o boneco, e organize as peças de modo a montar o quebra-cabeça. 	<ul style="list-style-type: none"> 4:00 	<ul style="list-style-type: none"> 1:00 2:30
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> 16:00 	<ul style="list-style-type: none"> 12:39

- Apresenta comportamento desafiador e/ou provocativo – Se o aluno utiliza comportamentos como gritar e olhar para o interlocutor; colocar objetos na boca como se fosse engolir; subir na mesa e/ou cadeira; levantar com frequência para ser abordado; correr pela sala para ser abordado; fugir da sala para ser seguido; dar leves tapas para ser inquirido; apagar a luz como forma de finalizar a atividade; jogar objetos no chão como forma de recusar a atividade proposta; virar-se de costas para o professor e colocar os

dedos no ouvido na tentativa de ignorar o que ele fala etc. Sem cunho de agressividade, mas para ter a atenção voltada para si.

Linha de Base 1

Descrição do episódio	Tempo em que o aluno se comportou de forma desafiadora/provocativa
<ul style="list-style-type: none"> A professora mostra um cartão de comunicação dizendo que acabou o tempo destinado à brincadeira. O aluno joga todos os brinquedos no chão e grita 	<ul style="list-style-type: none"> 1:40
<ul style="list-style-type: none"> O aluno senta no chão virado de costas para a professora e grita 	<ul style="list-style-type: none"> 2:51
<ul style="list-style-type: none"> O aluno joga no chão as tampinhas de garrafa que a professora utilizou para realizar a atividade de contagem e grita 	<ul style="list-style-type: none"> 2:58
<ul style="list-style-type: none"> O aluno apaga a luz e anda pela sala 	<ul style="list-style-type: none"> 2:40
<ul style="list-style-type: none"> O aluno deita no chão e fica de costas para a professora 	<ul style="list-style-type: none"> 2:30
<ul style="list-style-type: none"> O aluno deita no chão e grita 	<ul style="list-style-type: none"> 1:58
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> 13:37

Linha de Base 2

Descrição do episódio	Tempo em que o aluno se comportou de forma desafiadora/provocativa
<ul style="list-style-type: none"> O aluno deita no chão e arremessa os brinquedos para longe 	<ul style="list-style-type: none"> 2:06
<ul style="list-style-type: none"> O aluno apaga a luz e senta no chão de modo que fique virado para a parede, de costas para a professora 	<ul style="list-style-type: none"> 5:35
<ul style="list-style-type: none"> O aluno pega as figuras geométricas que a professora usou para realizar a atividade e as joga no chão. Em seguida ele levanta da cadeira e senta no chão, ficando de costas para a professora 	<ul style="list-style-type: none"> 0:45
<ul style="list-style-type: none"> O aluno senta no chão e fica de costas para a professora. O aluno pega alguns brinquedos e fica batendo no chão, fazendo um grande barulho 	<ul style="list-style-type: none"> 2:50

• O aluno senta no chão e fica de costas para a professora	• 0:51
• O aluno caminha pela sala, tentando fugir da professora	• 0:56
• O aluno caminha pela sala e grita	• 2:20
TOTAL	• 15:23

Linha de Base 3

Descrição do episódio	Tempo em que o aluno se comportou de forma desafiadora/provocativa
• O aluno deita no chão e arremessa os brinquedos para longe	• 3:05
• O aluno senta no chão virado de costas para a professora	• 2:49
• O aluno caminha pela sala, puxa a mão da professora e arranca um enfeite que está colado na parede	• 2:31
• O aluno senta de costas para a professora e fica empurrando as mesas de modo a fazer muito barulho	• 3:45
• O aluno caminha pela sala, grita, apaga a luz e arremessa alguns brinquedos no chão	• 3:47
TOTAL	• 16:57

Sessão Intervenção 1

Descrição do episódio	Tempo em que o aluno se comportou de forma desafiadora/provocativa
• O aluno caminha pela sala, grita, bate na porta e apaga a luz	• 0:20
• O aluno caminha pela sala e apaga a luz	• 0:24
• O aluno arremessa um brinquedo e bate na mesa de forma a fazer bastante barulho	• 0:50
TOTAL	• 1:34

Sessão Intervenção 2

Descrição do episódio	Tempo em que o aluno se comportou de forma desafiadora/provocativa
-----------------------	--------------------------------------------------------------------

• O aluno deita no chão de modo a ficar de costas para a professora	• 0:54
TOTAL	• 0:54

Sessão Intervenção 3

Descrição do episódio	Tempo em que o aluno se comportou de forma desafiadora/provocativa
• O aluno senta no chão de modo que fique virado para a porta. O aluno bate com alguns brinquedos no chão	• 0:55
• O aluno deita no chão e fica de costas para a professora	• 1:05
TOTAL	• 2:00

Sessão Intervenção 4

Descrição do episódio	Tempo em que o aluno se comportou de forma desafiadora/provocativa
• O aluno deita no chão e fica de costas para a professora	• 0:46
• O aluno agarra a professora pelas costas e tenta coloca-la no chão. Ele puxa o cabelo da professora e dá risada	• 1:10
• O aluno bate na porta da sala de modo a fazer muito barulho	• 0:50
TOTAL	• 2:46

ANEXO H – Duração dos comportamentos apresentados pelo aluno Heitor

Variável Dependente: Categorias relacionadas ao desempenho acadêmico do aluno

- Sustenta o foco na atividade – Se o aluno se envolve com a atividade e mantém a atenção no profissional e no que está sendo proposto.

Linha de Base 1

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
• A professora mistura duas cores de tinta para o aluno realizar uma pintura	• 2:00	• 0:47
• O aluno usa tinta e um pincel para pintar uma garrafa plástica	• 10:00	• 0:37 • 0:42 • 0:10 • 0:37 • 0:15
• A professora mistura novas cores de tinta para o aluno realizar uma pintura	• 1:00	• 0:20
• O aluno usa a tinta para pintar duas flores feitas com material emborrachado	• 1:40	• 0:13 • 0:43 • 0:18
• A professora conduz o aluno ao banheiro para lavar as mãos	• 1:25	• 1:10
TOTAL	• 17:05	• 5:50

Linha de Base 2

Não houve episódios em que o aluno sustentasse o foco nas atividades apresentadas

Linha de Base 3

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
• A professora realiza a leitura do livro da Dora a Aventureira	• 3:40	• 1:10
• A professora realiza a leitura do livro A caminho de casa	• 3:20	• 0:27 • 0:20

		<ul style="list-style-type: none"> • 0:40 • 0:15
<ul style="list-style-type: none"> • A professora pede que o aluno a ajude a guardar os livros 	<ul style="list-style-type: none"> • 3:10 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:35 • 0:44
<ul style="list-style-type: none"> • A professora entrega para o aluno uma folha com palavra Dora escrita. Em seguida deixa sobre a mesa todas as letras do alfabeto e usa o modelo da palavra que está na folha para que ele separe as letras necessárias para formar a palavra. • O aluno faz a correspondência entre as letras e monta a palavra 	<ul style="list-style-type: none"> • 4:50 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:44 • 0:45
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> • 15:00 	<ul style="list-style-type: none"> • 4:56

Sessão Intervenção 1

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
<ul style="list-style-type: none"> • A professora realiza a leitura do livro da Dora a Aventureira 	<ul style="list-style-type: none"> • 3:50 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:50 • 0:40 • 0:50 • 1:10
<ul style="list-style-type: none"> • O aluno utiliza letras móveis para escrever o seu nome • O aluno usa a cola para colar as letras em um papel 	<ul style="list-style-type: none"> • 4:00 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:40 • 2:07
<ul style="list-style-type: none"> • A professora entrega um papel para o aluno e pede que ele corte em vários pedaços fazendo uso da tesoura 	<ul style="list-style-type: none"> • 7:00 	<ul style="list-style-type: none"> • 5:27
<ul style="list-style-type: none"> • O aluno usa cola para colar os papéis em uma cartolina 	<ul style="list-style-type: none"> • 3:00 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:05
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> • 15:00 	<ul style="list-style-type: none"> • 12:49

Sessão Intervenção 2

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
<ul style="list-style-type: none"> A professora faz uso de cartões de CAA para conversar sobre os sentimentos do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> 1:50 	<ul style="list-style-type: none"> 0:56
<ul style="list-style-type: none"> A professora faz uso de cartões de CAA para organizar a rotina do dia junto ao aluno 	<ul style="list-style-type: none"> 2:50 	<ul style="list-style-type: none"> 0:40 0:37 0:40
<ul style="list-style-type: none"> A professora pede que o aluno use tinta e pincel para pintar pregadores de madeira e montar um avião 	<ul style="list-style-type: none"> 9:40 	<ul style="list-style-type: none"> 1:40 2:30 1:50
<ul style="list-style-type: none"> A professora pede que o aluno a ajude a guardar as tintas 	<ul style="list-style-type: none"> 1:50 	<ul style="list-style-type: none"> 1:10
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> 16:10 	<ul style="list-style-type: none"> 12:03

Sessão Intervenção 3

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
<ul style="list-style-type: none"> A professora coloca um vídeo do Saci Pererê para o aluno assistir 	<ul style="list-style-type: none"> 10:35 	<ul style="list-style-type: none"> 1:00 0:50 0:40 1:30 2:00 0:50 1:30 1:25
<ul style="list-style-type: none"> A professora pede que o aluno escolha as cores de tinta para que ele pinte o desenho do Saci O aluno pinta o Saci fazendo uso de tinta e pincel 	<ul style="list-style-type: none"> 7:20 	<ul style="list-style-type: none"> 0:38 0:35 0:42 1:00 1:30 0:50
<ul style="list-style-type: none"> A professora pede que o aluno a ajude a guardar as tintas 	<ul style="list-style-type: none"> 1:50 	<ul style="list-style-type: none"> 1:10
TOTAL	<ul style="list-style-type: none"> 19:50 	<ul style="list-style-type: none"> 14:00

Sessão Intervenção 4

Descrição da atividade	Duração da atividade	Tempo de concentração do aluno
• A professora faz uso de cartões de CAA para organizar a rotina do dia junto ao aluno	• 0:40	• 0:40
• A professora pede que o aluno utilize o tablete (através do aplicativo TICO) e escolha um livro para ela realizar a leitura	• 1:10	• 1:10
• A professora realiza a leitura do livro da Dora a Aventureira	• 0:35	• 0:35
• A professora realiza a leitura do livro A caminho de casa	• 3:38	• 3:20
• A professora pede que o aluno a ajude a guardar os livros	• 2:30	• 1:00
• A professora apresenta para o aluno o quebra-cabeça de um boneco feito em papel. Em seguida ela pede para que ele organize as peças de modo a montar o quebra-cabeça e pinte o boneco	• 6:10	• 2:00 • 1:30 • 2:00
TOTAL	• 14:43	• 12:15

- Apresenta comportamento desafiador e/ou provocativo – Se o aluno utiliza comportamentos como gritar e olhar para o interlocutor; colocar objetos na boca como se fosse engolir; subir na mesa e/ou cadeira; levantar com frequência para ser abordado; correr pela sala para ser abordado; fugir da sala para ser seguido; dar leves tapas para ser inquirido; apagar a luz como forma de finalizar a atividade; jogar objetos no chão como forma de recusar a atividade proposta; virar-se de costas para o professor e colocar os dedos no ouvido na tentativa de ignorar o que ele fala etc. Sem cunho de agressividade, mas para ter a atenção voltada para si.

Linha de Base 1

O aluno não apresenta comportamento desafiador/provocativo

Descrição do Episódio	Tempo em que o aluno se comportou de forma desafiadora/provocativa	<u>Linha de base 2</u>
• O aluno caminha pela sala se esconde atrás da cortina	• 0:30	
• O aluno se joga no chão de modo a ficar se arrastando de um lado para o outro e chora bastante	• 13:20	
• O aluno corre pelo corredor, do lado de fora da sala e se joga no chão	• 5:00	
TOTAL	• 18:50	

Linha de Base 3

O aluno não apresenta comportamento desafiador/provocativo

Sessão Intervenção 1

O aluno não apresenta comportamento desafiador/provocativo

Sessão Intervenção 2

Descrição do Episódio	Tempo em que o aluno se comportou de forma desafiadora/provocativa
• O aluno caminha agitado pela sala, joga um carrinho no chão e dá um tapa na mãe dele	• 1:36
• O aluno se joga no chão do corredor, fora da sala de aula, e chora bastante	• 2:00
TOTAL	• 3:36

Sessão Intervenção 3

O aluno não apresenta comportamento desafiador/provocativo

Sessão Intervenção 4

Descrição do Episódio	Tempo em que o aluno se comportou de forma desafiadora/provocativa
• O aluno senta de costas para a professora e se recusa a fazer a atividade	• 1:52
TOTAL	• 1:52