

*Dossiê: PPGEduc - 10 anos: lembrar o passado e pensar o futuro!*

## A pesquisa do professor na escola: relato de uma intervenção

### RESUMO

A pesquisa objetivou realizar algumas proposições destinadas a produzir avanços nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento acerca da atuação das professoras com os alunos com Transtorno do Espectro Autista. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Os participantes foram 10 professoras de uma escola pública. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação, a entrevista e a análise documental. Os resultados apontaram que as professoras perceberam que o embasamento teórico do professor auxilia em sua prática pedagógica, amplia o repertório para o trabalho com aluno com Transtorno do Espectro Autista, possibilita ao professor conhecer estratégias, métodos e formas de como lidar com esse aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Apego. Transtorno do Espectro Autista.

**Shaiany Gonçalves da Silva Nunes**

[shaianygoncalves@hotmail.com](mailto:shaianygoncalves@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7991-6083>

Universidade Federal do Pampa  
(UNIPAMPA), Jaguarão, Rio Grande do  
Sul, Brasil

**Bento Selau**

[bentoselau@unipampa.edu.br](mailto:bentoselau@unipampa.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0002-5792-0284>

Universidade Federal do Pampa  
(UNIPAMPA), Jaguarão, Rio Grande do  
Sul, Brasil

## INTRODUÇÃO

Dentre os diferentes requisitos para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), está a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No PPGEdu, obrigatoriamente, este TCC deve apresentar os resultados de uma pesquisa científica, a qual foi conduzida pelo mestrando. Esta pesquisa, se bem feita, pode produzir conhecimento (e bom conhecimento), mas também pode influenciar positivamente o trabalho dos demais professores colegas da escola na qual o mestrando possui vínculo profissional. Isto pode acontecer porque muitos dos trabalhos de pesquisa no PPGEdu estão focados na formação dos professores que estão na mesma escola em que o aluno de mestrado. No caso destes TCC, compreende-se e orienta-se que não cabe ao mestrando, per si, ministrar formações dirigidas sem o diálogo teórico com os pares.

Cabe salientar a importância da pesquisa do professor na Educação Básica, especialmente para que haja momentos voltados para a reflexão sobre a prática. Trata-se reflexão conforme Zeichner (2008, p. 547), considerada uma tentativa de “desenvolver uma forma real de aprendizagem docente que vai além de uma implantação obediente de orientações externas”. De acordo com André e Princepe (2017, p. 105), “a pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos”.

Reforça-se a importância que se atribui para a pesquisa estar presente no cotidiano das formações de professores. Entende-se que a pesquisa tem um importante papel na formação dos profissionais de educação, oportunizando analisar e produzir conhecimento acerca da realidade em que se está inserido. Compactua-se com a proposta de André e Princepe (2017, p. 105), as quais compreendem que “o que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática”. Nóvoa (1992) salienta que os processos de formação de professores devem procurar proporcionar uma auto-formação participada, momentos de reflexão crítica sobre a prática, em que o diálogo e a troca de experiências se fazem presentes, valorizando os saberes da experiência das professoras. De acordo com Nóvoa (1992, p. 13), a formação continuada “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”.

A partir de Nóvoa (1992), entende-se que a formação não se constrói por acumulação de capacitações e sim por momentos de reflexão crítica sobre a prática. Dessa maneira, compreende-se que os saberes da experiência das professoras devem ser tratados como propulsores de produção de saberes, instigando a experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. Compreende-se que o diálogo entre as professoras “é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992, p. 14). Todavia salienta-se que se considera que não é qualquer diálogo entre professores que efetivamente colabora com a propulsão de saberes: o diálogo deve ser embasado por teoria.

Os TCC do PPGEduc conduzidos na Linha de Pesquisa 1 (LP1) – Gestão das Práticas docentes na diversidade cultural e territorial – são voltados à qualificação das práticas de gestores que atuam em unidades escolares das redes de ensino, públicas e privada e são TCC que mergulham em teoria relevante. Aqui, apresenta-se um destes TCC, o qual mostra, por um lado, a produção de conhecimento e, por outro, a influência positiva aos colegas de escola da mestranda que o conduziu. A presente investigação teve como proposta uma formação pedagógica que abordou o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as proposições da Teoria do Apego (BOWLBY, 1989). Tratou-se de uma pesquisa intervenção (DAMIANI *et al.*, 2013) que objetivou realizar algumas proposições destinadas a produzir avanços nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento acerca da atuação das professoras com os alunos com TEA. A pesquisa ocorreu como requisito para trabalho de conclusão de curso em Mestrado Profissional em Educação.

Na investigação que se conduziu, tratou-se dos temas relativos ao TEA, visto a necessidade de formação continuada acerca do tema na própria escola, bem como proposições para o trabalho com esses alunos. Para isso, baseou-se em Bosa (2014), autora que defende a necessidade de que o professor conheça os principais aspectos teóricos sobre o TEA: “[...] defende-se que o professor conheça as discussões sobre terminologias, critérios e definições diagnósticas” (BOSA, 2014, p. 43). Conhecer os aspectos clínicos do TEA parece fundamental para o professor, para que possa compreender o seu aluno e elaborar propostas pedagógicas adequadas para o aprendizado do conteúdo, para a melhor organização das atividades em sala de aula e para a elaboração de propostas de avaliação.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014) traz algumas considerações sobre a pessoa com TEA, as quais podem contribuir para se pensar uma proposta de trabalho pedagógico, direcionada a esse público. O manual não traz nenhuma proposta pedagógica, mas aponta condições específicas da pessoa com TEA, o que pode servir para embasamento do trabalho pedagógico. De acordo com o DSM-5, as pessoas com TEA têm prejuízos na comunicação e na interação social. O uso da linguagem para comunicação social recíproca é prejudicado; também são identificados déficits na reciprocidade socioemocional: a pessoa com TEA pode apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, o que é característico da condição (APA, 2014). As pessoas com TEA apresentam prejuízos na atenção compartilhada, verificado pela falta do gesto, ou dificuldade para seguir, apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros, faz uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual, gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala (APA, 2014).

Dentre os aspectos trabalhados na intervenção com os professores na escola, além da teoria recém descrita, salientou-se que se entende que a criança com TEA tem suas especificidades, assim como qualquer outra criança, porém o transtorno não a impede de aprender: é necessário que se pensem estratégias de ensino que a auxilie na construção de novas aprendizagens. Ao professor, cabe ter o olhar atento à demanda de seus alunos, para que possa de fato cumprir o papel de mediador da aprendizagem. O aluno com TEA precisa ser compreendido, para isso é necessário o professor ter conhecimento sobre o TEA (BOSA, 2002), fazer

adaptações e abordagens que sejam centradas nas habilidades e dificuldades do aluno, não no transtorno (KUBASKI; POZZOBON; RODRIGUES, 2015). De acordo com Bosa (2002), um dos entraves na questão da aposta na educabilidade da criança é o desconhecimento da relação entre desenvolvimento social e cognitivo, ou seja, o reconhecimento por parte dos professores de que não há dissociação do social com o cognitivo. Segundo a autora, a noção de que o desenvolvimento social é a base da cognição e da linguagem, ainda parece ser pouco reconhecida na formação de professores. De acordo com Bosa (2014, p. 47) “noções semelhantes são encontradas na perspectiva Vygotskyana, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intrinsecamente relacionados e atuam por meio de um processo dialético” (para um estudo amplo acerca da defectologia de Vygotsky, ver a edição especial *A Defectologia de Vygotsky*, pela Revista Educação da PUCRS - STETSENKO; SELAU, 2018).

Em uma tentativa de pensar o trabalho pedagógico do professor com o aluno com TEA a partir de uma abordagem histórico-cultural advinda das concepções Vygotskyanas, encontra-se outra teoria, cujo autor ressalta o fato de diferir das teorias psicanalistas tradicionais, porque rejeita modelos de desenvolvimentos focados em estágios que são substituídos progressivamente por outros: para a Teoria do Apego, proposta por Bowlby (1989), as crianças respondem socialmente, desde o nascimento, e tem um grupo de caminhos potencialmente abertos para eles. O caminho que a criança irá percorrer pode ser influenciado pela interação com o meio ambiente e pela forma como é tratada por seus parceiros.

Tratando-se do apego a partir dos estudos de Bowlby (1989), pode-se afirmar que o apego é uma forma de sobrevivência, por meio da qual a criança encontra alguém mais apto do que ela e passa a manter proximidade para que possa explorar o ambiente de forma segura. O apego está relacionado com as questões individuais e ambientais; uma base segura, além de proteger a criança, permite a ela explorar o ambiente (BOWLBY, 1989); o apego infantil se diferencia de outros vínculos estabelecidos pelas crianças (BERTHOULD, 1998 apud GOMES; MELCHIORI, 2012).

No que se refere ao professor e ao aluno, pode-se afirmar que o comportamento de apego pode ser direcionado a outros indivíduos, que não somente a figura materna (BOWLBY, 1989), tal como na relação professor e aluno. Uma figura de apego disponível fornece segurança, o que pode prolongar a relação (BOWLBY, 1989). Comportamento de cuidado, de apego e exploratório são convergentes entre si (PAULON, 1989). O professor como figura de apego, tem potencial para realizar mudanças nos aspectos relacionados aos Modelos Operativos Internos (MATTOS, 2013). O desempenho escolar na Educação Infantil está relacionado com o sentimento de segurança (MATTOS, 2013). Uma relação de apego seguro é fruto de atitudes de sensibilidade e responsividade do cuidador (MATTOS, 2013). A criança que ingressa na educação infantil procura uma figura capaz e sensível às suas necessidades para apegar-se e assim adaptar-se ao novo ambiente (MATTOS, 2013).

Os poucos trabalhos encontrados no Brasil (SANINI, 2006; SANTOS, 2017) que tratam do apego em crianças com TEA demonstram que essa criança

desenvolve o apego. Diante dos estudos sobre o apego e o TEA, pôde-se, então, entender que é possível a criança com TEA desenvolver o apego (SANTOS, 2017; SANINI *et al.*, 2008), que uma base de apego segura auxilia a criança com TEA explorar o ambiente e engajar-se em atividades de sala de aula (SANTOS, 2017), que o apego é construído de forma relacional, que o adulto pode estimular essa construção (SANTOS, 2017), e que a criança com TEA pode demonstrá-lo de maneira diferente de outras crianças (SANTOS, 2017; SANINI, 2006).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Investigação qualitativa que, de acordo com os procedimentos, tratou-se de uma pesquisa intervencionista do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013). De acordo com os autores, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 58).

Para Damiani *et al.* (2013), pesquisas que utilizam este tipo de procedimento são oportunas para que sejam avaliadas as proposições docentes em sala de aula, ao mesmo tempo em que se produzem conhecimento.

O convite para participar da formação foi feito a todas as 12 professoras de uma escola Municipal de Educação Infantil, da cidade de Pelotas/RS. Destas, 10 aceitaram participar. No que se refere a escola, é uma escola pública, que atende crianças de 0 a 6 anos, em turno integral e parcial. Todos os compromissos éticos foram seguidos.

Na investigação que se conduziu, a intervenção propôs uma formação de professores utilizando o modelo de videoconferência na Web (KHATIB, 2020), a fim de discutir a relevância de uma postura pedagógica baseada na sensibilidade e disponibilidade, para construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com TEA. De acordo com o Khatib (2020),

[...] o VCW [...] é um tipo de videoconferência que permite que alunos e instrutores de diferentes lugares participem de discussões na Web [...] e é um meio particularmente popular para promover a comunicação entre os alunos e seus instrutores e que ganhou muita visibilidade mundial durante o surto da COVID-19. A principal vantagem do VCW é que [...] os alunos e outros membros do corpo docente não estão fixos a determinados requisitos de hardware e software (KHATIB, 2020, p. 5).

Segundo Khatib (2020), estudos anteriores revelaram que o VCW é relevante para o aprendizado, pois permite que os alunos participem de uma interação ao vivo, discutam e compartilhem opiniões, mesmo que não estejam na mesma localização geográfica. Para Khatib (2020), essa ferramenta de comunicação parece fornecer um ambiente no qual é possível as pessoas colaborarem e se comunicarem livremente, o que pode fornecer um ambiente de aprendizado promissor.

Os encontros tiveram carga horária de 1 hora por semana. Previamente aos encontros, foi enviado um texto, por e-mail, aos participantes, referente ao assunto que seria tratado. Os textos foram selecionados de acordo com o referencial teórico da pesquisa, sendo embasados ou propriamente dos autores, em se tratando de aluno com deficiência. Foram utilizados em torno de 20 minutos para que a explanação do conteúdo fosse feita pela professora pesquisadora. O tempo restante foi utilizado pelo grupo, para que fosse feita uma discussão do conteúdo apresentado. As professoras foram estimuladas a compartilhar suas opiniões e experiências através de questionamentos previamente elaborados, com intuito de que houvesse um diálogo entre as participantes. Foi proposto, também, que ao final de cada encontro, em uma folha de papel as participantes respondessem de forma escrita aos questionamentos feitos, a fim de que expressassem seus aprendizados, suas impressões, acerca do tema tratado. Após o término de cada encontro, foi combinado que enviassem uma foto desse material escrito, para a professora pesquisadora.

Os instrumentos de coleta de dados para avaliação da intervenção utilizados foram: observação, entrevista e análise documental. A observação “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190). Utilizou-se a observação participante que, de acordo com os autores “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 196). As observações foram realizadas ao longo dos 8 encontros que foram gravados e posteriormente transcritos.

Optou-se pela utilização da entrevista semi-estruturada (TRIVIÑOS, 1987). As entrevistas foram gravadas, seguindo a recomendação do autor: “Nós recomendamos a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa sua transcrição. [...] A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio” (TRIVIÑOS, 1987, p. 148).

A análise documental foi utilizada com o material coletado ao final dos encontros. As professoras enviaram uma foto do material produzido para a professora pesquisadora, no qual expressaram seus aprendizados, suas impressões, acerca do tema tratado. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, representam ainda uma fonte natural de informação”. Para as autoras, a análise documental busca perceber informações nos documentos partindo de várias questões ou hipóteses, possuindo vantagens como ser uma fonte rica em informações podendo ser consultada por diversas vezes e a qualquer tempo, proporcionando assim maior estabilidade aos resultados, possuem baixo custo e podem fundamentar as afirmações do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os dados coletados foram tratados a partir da análise textual discursiva de Moraes (2003). O referido processo elenca um ciclo de análises organizado em quatro focos: “Desmontagem dos textos”; “Estabelecimento de relações”;

“Captando o novo emergente”; “Um processo auto-organizado” (MORAES, 2003). Segundo o autor, os três primeiros passos compõem um ciclo fundamental: unitarização, categorização e comunicação. De posse de todos os dados coletados, observações, entrevistas e análise documental – após as gravações foram feitas as transcrições – iniciou-se o processo de desconstrução e unitarização. Após uma leitura detalhada, partiu-se para a “desmontagem dos textos”, identificando e aproximando pequenas unidades de sentidos, a fim de “estabelecer relações” e categorizar cada unidade e seu significado, que foram reorganizados por aproximação contextual. No processo de categorização, foram agrupados os elementos semelhantes, um conjunto de elementos de significação próximos. Partiu-se do método indutivo, ou seja, as categorias foram construídas com base nas informações contidas no corpus. Surgiram, então, as categorias emergentes, aquelas construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do corpus (MORAES, 2003).

Construídas as categorias, foram organizadas em sequências de uma possível organização textual. A partir disso, capta-se o novo emergente, um metatexto com as descrições e interpretações obtidas do corpus começa a ser produzido, através de processos cíclicos de montagem e desmontagem, com o objetivo de dar forma e coerência à escrita, utilizando argumentos teóricos. Os resultados desse metatexto, neste artigo, abordaram algumas proposições referentes aos avanços nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa.

### **AVANÇOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Ao longo dos encontros, das conversas e discussões foi sendo discutido o conceito de *sensibilidade* do professor, embasado na teoria de Bowlby (1989), mas chamando-se a atenção para um viés pedagógico. A seguir, são apresentadas algumas construções:

- “Sensibilidade é entender que todos são diferentes” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “Sensibilidade [é] chega[r] junto vamos ver o que que é, o que que não é” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “Uma educação baseada na sensibilidade é ‘Uma educação preocupada com a formação integral do aluno’” (PROFESSORA G, ENTREVISTA 2).
- “As pessoas serem sensíveis e captar na realidade, o que os outros querem, o que os outros estão precisando o que os outros estão sentindo” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “sensibilidade é tu perceber a criança, é tu perceber e fazer alguma coisa que vá [de] acordo com aquilo que a criança está esperando da gente ali naquele momento” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

- “Isso é sensibilidade, é tu sentir a criança, sentir o momento que a criança está e fazer com que ela se sinta bem ali, tentar, inventar moda, fazer coisas para que a criança se sinta bem” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “É eu ser sensível a essa ... eu não digo diferença, eu digo novidade, eu acho que toda criança, toda criança tem algo novo, algo que tu tem que descobrir, algo que tu tem que desbravar, algo que tu tem que buscar para entender, isso difere do que ela tenha de diferente ou não. Eu acho que é ter essa sensibilidade, é ter essa delicadeza, essa, estar aberto, ser empático, estar aberto a querer sentir, a querer saber” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).
- “Conhecer o aluno” (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).
- “A sensibilidade é a forma de percepção do professor para corresponder a necessidade do seu aluno” (PROFESSORA M, ENTREVISTA 5).
- “O professor perceber o que o aluno precisa e aí conseguir na medida do possível corresponder as necessidades que a criança tem” (PROFESSORA M, ENTREVISTA 5).
- “Ele tem que [...] ficar atento aquela criança, como que ele se expressa, e a partir dali ser sensível a esses sinais que ele expressa” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).
- “Estar atento, ser sensível, [...] tu saber quais são as necessidades daquela criança” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7).
- “Observar e estar atendo, de ser sensível aquela questão, as necessidades que a criança apresenta, que a criança explicita, tu ter, não sei se empatia aquela coisa de saber o que ela está precisando” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7).
- “A sensibilidade é algo assim que tu tem que parar e olhar, tu tem que ter um olhar diferenciado para cada criança, tu vai olhar cada um, daí tu vai ter aquele olhar diferenciado porque cada criança vem com uma bagagem de casa” (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).
- “O professor buscar compreender seu aluno, procurando perceber o que o aluno precisa para se desenvolver e melhorar” (PROFESSORA V, ENTREVISTA 9).
- “O Professor se organizar de forma que atenda as necessidades do aluno, e não o aluno ter que se encaixar em um modelo pronto criado pelo professor” (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).
- “É perceber, olha esse gosta disso, vamos tentar então mostrar isso, e daqui a pouco eu consigo apresentar outros mundos para ele eu acho que é isso” (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).
- “Segundo o autor Bowlby ele diz que a sensibilidade é a capacidade que o cuidador tem em perceber e interpretar os sinais da criança, para responder de maneira adequada as suas necessidades” (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).



- “É a capacidade que o cuidador tem em perceber os sinais da criança para responder de maneira adequada as suas necessidades” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).

Compreendendo a partir da Teoria do Apego de Bowlby (1989), *sensibilidade* é a capacidade que o cuidador tem em perceber e interpretar os sinais da criança, para responder de maneira adequada às suas necessidades. Entende-se, a partir das colocações das professoras participantes da pesquisa, que a *sensibilidade*, olhada por um viés pedagógico, é a característica de um professor que consegue perceber as preferências e necessidades de seu aluno e, a partir disso, construir sua proposta pedagógica baseada nas necessidades e potencialidades de seu aluno. A *sensibilidade* do professor está ligada ao conhecer o aluno para, a partir desse conhecimento, desenvolver um trabalho pedagógico pautado no aluno.

De acordo com as colocações das professoras, pode-se entender que a *sensibilidade* do professor na prática é questionar-se constantemente; aproximar-se da criança; estar atento às manifestações do aluno, captar aos sinais que ele demonstra, entendendo o que ele gosta e o que ele não gosta; conhecer de fato o aluno, para a partir desses sinais que ele demonstra poder responder e propor atividades, que sejam possíveis dele realizar, ou seja, estar disposto a agir de acordo com as necessidades do aluno; adotar um tom de voz que seja agradável e condizente com uma postura de respeito, de amizade; mostrar interesse também nas coisas que ele gosta, naquilo que ele traz de casa, permitir que aconteça uma troca mútua; organizar o ambiente de forma acolhedora permitir acesso aos materiais que a escola disponibiliza, sempre que seja possível, disponibilizar para a criança também aquilo que ela gosta; se organizar para atender as necessidades do aluno; propenso a se reinventar. São alguns elementos que evidenciam a *sensibilidade* do professor na prática.

Outro conceito que foi sendo debatido ao longo dos encontros, das conversas e discussões foi o de *disponibilidade*, também embasado na teoria de Bowlby (1989), mas olhando por um viés pedagógico. A seguir, são apresentadas algumas construções:

- “É o meu tempo ser deles, para eu fazer o meu trabalho para eles, não para mim” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “Eu tenho que estar disponível ali com boa vontade” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “É brincar junto” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “É o tempo que tu tem que estar com a criança, mas estar de fato com a criança” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “Eu estou na sala de aula eu estou disponível para eles, PARA ELES, é o meu trabalho, eu estou disponível, é o tempo e momento deles” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “As 8 horas que eu tenho que trabalhar são 8 horas disponíveis para eles, para eu me aproximar, para eu cativar, [...] eu tenho que estar disponível para fazer

coisas dentro da sala PARA criança, aquele momento meu é de estar ali com eles para eles” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

- “O momento que eu estou com a criança, é para a criança, não é para as minhas coisas” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

- “É estar disposto a agir de forma ativa com seus alunos, ou seja, desafiando seus alunos” (PROFESSORA G, ENTREVISTA 2).

- “É tu estar, é a palavra é tu estar disponível, tu estar pronta para aceitar, estar aberto para escutar, saber que tu vai ter uma busca maior, que tu vai ter um desprendimento maior” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).

- “Tu estar realmente disposto a buscar, a ter essa paciência, a ter esse respeito com cada um, com suas diferenças, com aquilo que ele pode oferecer, aproveitar” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).

- “Tu estar disponível e aproveitar aquilo que ele te oferece, dali tu tirar o que tem de precioso” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).

- “A partir de Bowlby, do que ele fala a disponibilidade é estar disponível, eu acho que é uma relação, é bem tranquilo de entender, pronto para responder quando solicitado, para encorajar e dar assistência, porém sem interferir diretamente, esperar que a criança venha a te solicitar uma ajuda” (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).

- “É quando o professor está pronto a responder as indagações do aluno, incentivando e auxiliando quando necessário” (PROFESSORA M, ENTREVISTA 4).

- “Estar pronto, sendo solícito, pronto para encorajar, motivar aquele aluno” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).

- “Ao mesmo tempo de estar atento, tu fazer algo, [...] tu estar disponível. Tu observou, tu viu, e tu tenta sempre que é PRECISO ajudar, auxiliar aquele aluno. Então é tu estar no caso solícito, ajudar, estar disponível para ajudar” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7).

- “Estar disponível para aquele aluno naquele momento” (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).

- “Estar disponível é isso tu ter um olhar diferenciado e aproveitar essas oportunidades que eles te dão, essas aberturas que eles te dão e tu poder fazer esse trabalho em cima daquilo ali” (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).

- “A dedicação em ver as maiores necessidades daquele aluno, para compreender quais atividades serão de mais fácil compreensão” (PROFESSORA V, ENTREVISTA 9).

Compreendendo-se que, de acordo com a Teoria do Apego de Bowlby (1989), *disponibilidade* é estar disponível, pronto para responder, quando solicitado, para encorajar e, talvez, dar assistência, porém só intervindo ativamente quando for claramente necessário. A partir de Bowlby (1989), o

professor disponível está pronto para ajudar e passa um sentimento de segurança para o aluno. Existindo uma relação de confiança entre professor e aluno, provavelmente o aprendizado transcorra com maior facilidade. A partir das colocações das professoras participantes da pesquisa que a *disponibilidade*, olhada de um viés pedagógico, é o ato do professor estar à disposição do aluno, para o que ele necessitar, despendendo seu tempo para ele, estando junto do aluno, auxiliando-o em suas demandas e atento às suas necessidades para agir de acordo com elas.

De acordo com as colocações das professoras, pode-se entender que a *disponibilidade* do professor é estar acessível, oferecendo resposta e ajuda para o aluno, caso ele se depare com alguma situação adversa que cause medo, desconforto; é se mostrar à disposição; procurar dar sempre uma resposta de apoio quando a criança necessitar; auxiliar na realização das atividades, nas explicações; e encorajar o aluno em suas investidas.

Para todas as professoras *sensibilidade* e *disponibilidade* devem caminhar juntas. Sobretudo a professora J (ENTREVISTA 3) pontua: “Para mim as duas coisas têm que caminhar junto, só que às vezes não acontecem, às vezes eu estou disposto mas não sou sensível, e às vezes tu é sensível mas não é disposto”. A professora ainda questiona: “Até que ponto a gente está disposto e até que ponto a gente é sensível” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).

Entende-se a importância da *sensibilidade* e *disponibilidade* do professor, e se reforça a necessidade de adjacência entre ambas, pois não basta entender e conhecer o aluno, é necessária disposição para atuar de acordo com suas necessidades, tão pouco basta o professor estar disposto a desenvolver metodologias de ensino que contemplem o aluno com TEA e não o conhecê-lo, saber de suas dificuldades ou potencialidades, preferências e aversões. Reforça-se a relevância de uma postura sensível e disponível concomitantemente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou realizar algumas proposições destinadas a produzir avanços nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento acerca da atuação das professoras com os alunos com TEA. Percebeu-se os encontros como momentos que possibilitaram às professoras discutirem as próprias práticas, em interlocução com teoria. Em inúmeros momentos, foi feito esse processo de parar e pensar sobre o que se está fazendo. As professoras refletiram acerca das metodologias usadas no passado, relataram suas limitações e perceberam as construções que foram sendo feitas ao decorrer de sua prática docente.

Ao longo das falas, as professoras tiveram a oportunidade de olhar para si e perceber que se encaixavam dentro de algum modelo, dentro de determinada prática que em algum tempo foi vista como sendo a ideal. Hoje se percebem outros modelos, outras práticas mais lúdicas e oportunas na docência da Educação Infantil.

Foi possível observar na fala das professoras uma criticidade em relação às suas práticas, também se identifica a criação de um coletivo colaborativo (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017) de professoras envolvidas na construção conjunta de conhecimentos, bem como um envolvimento na apropriação e partilha dos conhecimentos construídos.

Tratando-se do material disponibilizado para a leitura prévia aos encontros, as professoras pontuaram como pertinente e importante ter uma teoria que embasasse suas práticas. Embora não sejam como uma “receita de bolo”, as leituras auxiliam na construção do pensamento acerca de metodologias para o ensino de alunos com TEA. As professoras perceberam que o embasamento teórico do professor auxilia em sua prática pedagógica, amplia o repertório para o trabalho com aluno com TEA, possibilita ao professor conhecer estratégias, métodos e formas de como lidar com o aluno autista.

Enquanto professora pesquisadora participante da pesquisa, salienta-se a relevância dos momentos para tal e para o grupo de professoras. Entende-se que a pesquisa tem um importante papel na formação dos profissionais de educação, oportunizando analisar a realidade em que se está inserido, o que foi possível verificar na presente pesquisa. Compactua-se com a proposta de André e Princepe (2017, p. 105) “o que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática”. Foi o que se propôs com a presente intervenção: que as professoras fossem pesquisadoras de sua prática.

## The teacher's research at school: report of an intervention

### ABSTRACT

The research aimed to make some propositions aimed at producing advances in the pedagogical practices of the teachers participating in the research and, at the same time, to produce knowledge about the performance of teachers with students with Autism Spectrum Disorder. Methodologically, it was a pedagogical intervention research. The participants were ten teachers from a public school. The data collection instruments were observation, interview and documentary analysis. The results showed that the teachers perceived that the theoretical basis of the teacher helps in their pedagogical practice, expands the repertoire for work with students with Autism Spectrum Disorder, allows the teacher to know strategies, methods and ways of dealing with this student.

**KEYWORDS:** Teacher training. Attachment. Autism Spectrum Disorder.

# La investigación del profesor en la escuela: relato de una intervención

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo realizar algunas proposiciones destinadas a producir avances en las prácticas pedagógicas de los docentes participantes de la investigación y, al mismo tiempo, producir conocimiento sobre el trabajo de los docentes con alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Metodológicamente, fue una investigación del tipo intervención pedagógica. Los participantes fueron 10 docentes de una escuela pública. Los instrumentos de recolección de datos fueron la observación, la entrevista y el análisis de documentos. Los resultados mostraron que los docentes percibieron que la fundamentación teórica del docente ayuda en su práctica pedagógica, amplía el repertorio para trabajar con alumnos con Trastorno del Espectro Autista, permite al docente conocer estrategias, métodos y formas de tratar con este alumno.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Apego. Trastorno del Espectro Autista.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BOSA, C. A. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações**. 2002. Disponível em: <http://peadinclusao.pbworks.com/f/palestracleonice.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BOSA, C. A. Inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: Santarosa, L. M. C. (Org.). **Tecnologia e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 43-50.
- BOWLBY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013.
- GOMES, A. A.; MELCHIORI, L. E. **A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- KHATIB, A. S. El. Aulas por Videoconferência: Uma solução para o distanciamento social provocado pela COVID-19 ou um grande problema? **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 26-45, 2020.
- KUBASKI, C.; POZZOBON, F. M.; RODRIGUES T. P.; Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., GT15 - Educação Especial, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/investigando-qualidade-da-inclusao-de-alunos-com-autismo-nos-anos-iniciais>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MATTOS, D. K. R. **Apego e habilidades escolares em alunos de educação infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2013.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 14 out. 2021

PAULON, E. B. Apresentação à edição brasileira. In: BOWBLY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SANINI, C. **Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo: um estudo comparativo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Porto Alegre, 2006.

SANINI, C.; FERREIRA, G. D.; SOUZA, T. S.; BOSA, C. A. Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 60-65, 2008.

SANTOS, V. N. F. **Apego e autismo: uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA, seus pares e professoras no contexto inclusivo da educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação, culturas e identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2017.

STETSENKO, A.; SELAU, B. Presentation – Vygotsky’s approach to disability in the context of contemporary debates and challenges: charting the next steps (Special Issue - Vygotsky’s Defectology). **Revista Educação**, v. 41, p. 315-324, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor, 1997.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

**Recebido:** 5 nov. 2022

**Aprovado:** 16 dez. 2022

**DOI:** 10.3895/rtr.v7n0.16243

**Como Citar:** NUNES, S. G. da S.; SELAU, B. A pesquisa do professor na escola: relato de uma intervenção. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 7, e16243, p. 1-16, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Shaiany Gonçalves da Silva Nunes

shaianygoncalves@hotmail.com

**Direito Autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

