


ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS POR UM PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA VISUAL NUMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-146>

Data de submissão: 12/01/2025

Data de publicação: 12/02/2025

Rudimaria dos Santos

Mestra em Ensino (Univates)

E-mail: rudimaria.santos@universo.univates.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5392-9073>

Lattes: / <http://lattes.cnpq.br/8122085557231630>

Jacqueline Silva da Silva

Doutora em Educação (UFRGS)

E-mail: jacqueh@univates.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7199-4047>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1507345723286610>

RESUMO

O presente estudo advém de uma categoria emergente desenvolvida a partir de uma dissertação na área de Ensino, envolvendo a formação de professores, estudo do currículo e avaliação. Diante disso, o objetivo propõe destacar as estratégias de ensino utilizadas por um professor com deficiência visual numa sala de recursos multifuncionais advinda de uma pesquisa a nível stricto sensu. Com isso, o problema lançado para orientação foi “que estratégias de ensino podem ser utilizadas por um professor com deficiência visual numa sala de recursos multifuncionais para ampliar as possibilidades de aprendizagem de estudantes na Educação Básica?”. O itinerário científico pautou-se numa abordagem qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica com fonte secundária decorrente de uma categoria emergente destacando precisamente características envolvendo algumas estratégias de ensino utilizadas por um professor numa sala de recursos multifuncionais com três grupos distintos de estudantes. Os resultados observados retratam primeiramente que a deficiência visual pertinente ao professor não o limita plenamente, pois o faz ser persistente e ter uma escuta sensível sobre a realidade de cada público atendido, com destaque para a intencionalidade do trabalho e a demanda emergente apresentada de forma imediata segundo a motivação e interesse de cada estudante. Nesse percurso, os sentem necessidade de serem ouvidos, de falarem sobre sua vida, seus desafios, e o docente precisa ficar atento a esses momentos que são significativos para todos.

Palavras-chave: Professor com deficiência visual. Estratégias de ensino. Escuta sensível.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo parte da descrição de uma categoria emergente alinhada a uma dissertação na área de Ensino. Por conta disso, a linha de pesquisa abordada pautou-se pela formação de professores, estudo do currículo e avaliação.

Atento às constantes mudanças aprimoradas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), é observado que a relação do ensino no âmbito da educação celebra um momento único, no qual há o destaque da arte (BAGATINI, 2020) e das tessituras (BAGATINI, 2015) em meio à sua ação. Diferentemente do que alguns profissionais costumam traduzir como mera transmissão de conhecimento.

O ensinar parte de propósitos que necessitam estar ligados às reais necessidades dos profissionais mediante observações, diagnósticos situacionais e processos avaliativos constantes que devem partir de sua prática diária; e não somente, dos sistemas que instituem testes quantitativos.

A predileção deste artigo parte de uma experiência realizada na escola, especificamente, na atuação de um professor com deficiência visual e sua atuação numa sala de recursos multifuncionais. E bem diferente do que se imagina, a condição decorrente desse profissional proporciona limites que são constantemente rompidos mediante a contagiante acolhida dos estudantes.

Nesse interim, o objetivo apresentado por esse trabalho científico será: destacar as estratégias de ensino utilizadas por um professor com deficiência visual numa sala de recursos multifuncional advinda de uma pesquisa a nível *stricto sensu*. Com isso, o problema lançado para orientação foi “que estratégias de ensino podem ser utilizadas por um professor com deficiência visual numa sala de recursos multifuncional para ampliar as possibilidades de aprendizagem de estudantes na Educação Básica?”.

Adiante serão apresentadas a metodologia alinhada às características visualizadas numa categoria emergente; seguida dos resultados e discussões estreitamente acompanhadas do aporte teórico. Por fim, as conclusões que poderiam ser chamadas de contribuições a todos os professores brasileiro, destacam os pontos em comum das estratégias de ensino abordadas neste estudo.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico trata-se de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico (KNECHTEL, 2014) com fonte secundária, decorrente de uma categoria emergente que sobressaiu de uma dissertação na área de ensino. Para isso, serão destacadas algumas características sobre as estratégias de ensino apontadas.

Inicialmente destaca-se que a pesquisa ocorreu com um professor com deficiência visual que atua numa escola pública, especificamente, numa sala de recursos multifuncional, que acolhe e participa do processo de ensino e aprendizagem de estudantes no contra turno do Ensino Fundamental.

Sobre isso, serão apresentados três momentos de trabalho com três grupos de estudantes, a saber: grupo 1: uma estudante com deficiência visual; grupo 2: dois estudantes com deficiência intelectual; grupo 3: sete estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo que cada um deles será denominado pelo numeral 1,2, e 3, conforme o grupo e a deficiência.

Ressalta-se ainda que as crianças envolvidas na pesquisa tiveram a anuência e consentimento dos pais e/ou responsáveis para participarem do estudo. E ainda, o professor pesquisado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), consentindo em participar desse estudo. Além disso, todas as etapas do desenvolvimento da pesquisa foram autorizadas pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES COM APORTE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo estratégia, no entendimento de Anastasiou e Alves (2009), é utilizado como a arte de aplicar ou explorar os meios e as condições favoráveis e disponíveis, visando à efetivação da ensinagem.

Nesta pesquisa, serão consideradas como estratégia de ensino as possibilidades como dinâmicas e recursos que o Professor com deficiência visual, trabalha no Atendimento Educacional Especializado (AEE), utilizou para alcançar seus objetivos, proporcionando o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes com deficiências de maneira lúdica, reflexiva, individualizada, tendo em vista atender particularidades de cada um.

Durante a atuação do professor pesquisado foi possível conhecer com mais proximidade suas estratégias de ensino utilizadas no atendimento educacional especializado, e pensadas anteriormente na aplicabilidade em seu planejamento. Assim, sua maneira de articular e selecionar as estratégias de ensino basearam-se de maneira lúdica, objetiva e intencional, recorrendo às interações e empatia com os estudantes ao proporcionar o desenvolvimento das habilidades e das potencialidades em conformidade com as particularidades de cada um.

Nesse sentido, conforme Anastasiou e Alves (2009, p. 77):

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, módulo, fase, curso etc.

De acordo com as autoras, as estratégias são direcionamentos que conduzem o docente a alcançar suas metas, seus objetivos com relação ao que os estudantes precisam para desenvolver suas aprendizagens. Elas precisam ser pensadas e articuladas com as habilidades, com os conteúdos a serem explorados e com os materiais que serão disponibilizados. Dessa forma, as escolhas das estratégias são únicas para cada professor e para cada estudante, pois elas não são engessadas, mas sim, adaptadas segundo a realidade apresentada (ANASTASIOU; ALVES, 2009).

Assim é salutar destacar que cada estudante apresenta realidades e dificuldades diferentes, pois para cada um deles, conforme as condições pedagógicas é necessário levar em conta as necessidades pontuais de cada um.

A definição do uso pelo professor de determinada estratégia de ensino considera os objetivos que o docente estabeleceu a serem desenvolvidas em cada planejamento.

Para fazer a opção por uma estratégia, dentre tantas, requer sensibilidade e conhecimento sobre todas elas, pois é por intermédio delas que o professor irá realizar suas inferências e observar com detalhes o envolvimento, a participação e o desenvolvimento dos estudantes, bem como as dificuldades de cada um deles no decorrer dos atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais. Há que se levar em consideração que, apesar de os estudantes desta turma onde a pesquisa foi desenvolvida apresentarem laudos com a mesma deficiência, é possível que uma mesma estratégia adotada não venha a obter êxito com todos eles, pois cada um dos discentes tem suas necessidades e potencialidades diferentes.

Os profissionais da educação necessitam ser estrategistas, no sentido de serem estudiosos, pesquisadores, curiosos, de terem sempre os materiais organizados e reservar os melhores recursos facilitadores para que os estudantes oportunizem o conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2009). As autoras fazem uma reflexão sobre como se precisa estar atento aos planejamentos; assim, criando, montando, articulando como enfrentar os desafios e potencialidades que surgem em sala de aula; é estar atento a todos os movimentos e mudanças sociais e educacionais contemporâneos e oportunizar situações de aprendizagens em todas as áreas do conhecimento.

Optar por uma determinada estratégia é comprometer-se com as necessidades para melhorar suas condições de estudo, de relações, de diálogos, pois é por meio do êxito na escolha que os interesses e vontades são despertados. Ao definir qual estratégia a ser utilizada, o docente tem uma diversidade de possibilidades para, através destas, realizar movimentos que exploram os sentimentos dos estudantes com opção de externar sua maneira de sentir e vivenciar cada manifestação realizada nos atendimentos (ANASTASIOU; ALVES, 2009).

Nesse sentido, é imprescindível que o docente disponha da avaliação diagnóstica e capacidade de entendimento do estudante acerca do assunto - como ele se movimenta dentro do processo de aprendizagem, como se articula como sujeito individual ou em coletividade, para não realizar uma escolha imprópria da estratégia de ensino.

Com base em Anastasiou e Alves (2009), Díaz Bordenave e Pereira (2015), foi possível conhecer algumas das estratégias de ensino utilizadas pelo professor pesquisado no atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, tais como: aula expositiva, estudo de texto, estudo dirigido, resolução de problemas e oficina. Os autores ressaltam que se pode recorrer a elas em atividades individuais e em grupos, porém, destacam que são mais adequadas quando envolvem jovens ou adultos.

As estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor pesquisado ao longo do estudo foram diversas, sendo as que merecem destaque serão apresentadas, levando em consideração a opção pela adaptação com a realidade apresentada pelos estudantes, conforme segue no Quadro 1.

Quadro 1 - Estratégias de ensino no Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Grupo de Estudantes	Recursos materiais	Estratégias de ensino
Grupo 1: Deficiência Visual (DV)	- Violão - Máquina Braille - Jogo de Bingo	-Musicalização -Aula expositiva e dialogada
Grupo 2: Deficiência Intelectual (DI)	-Textos impressos e gravuras de computador - Excertos de textos do livro didático dos estudantes - Reportagem e noticiário - Problemas da escola - Tabuada de tecido	-Solução de problemas -Monotipia
Grupo 3: Transtorno de Espectro de Autista (TEA)	- Violão - Soroban - Massa de borra de café - Geleca de amido de milho cozida - Tinta de amido de milho e corante comestível	-Musicalização -Tecnologia digital -Ditado -Soroban -Artes plásticas

Fonte: Adaptado do AEE pela pesquisadora (2022).

A seguir, serão apresentadas as estratégias utilizadas pelo professor participante da pesquisa conforme as necessidades de cada um dos estudantes. E início com a Estudante 1 do Grupo 1, que possui deficiência visual (DV), a qual teve como suporte o Sistema *Braille*. Essa estudante recebe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) individualmente, pois precisa de atenção na escolha dos materiais e recursos apropriados para pessoas com deficiência visual, assim contribuindo para a melhoria do aprendizado e do desenvolvimento das potencialidades e habilidade motoras, como: fortalecer o reconhecimento dos objetos através do sentido tátil, da audição, dos movimentos motores, da orientação e a mobilidade nos espaços escolares da Estudante 1.

Com essa estudante, o professor pesquisado utilizou-se de diferentes estratégias, sempre buscando materiais manipuláveis, com relevo e, em uma das aulas, recorreu à utilização do violão, para trabalhar as letras do alfabeto – no caso, as vogais –, pois nessa atividade, além de desenvolver a escuta do som produzido pelo violão, também foi desenvolvida a memória dos pontos que expressam a composição dos pontos de cada letra.

O professor pesquisado provocou a Estudante 1 durante o início da aula para juntos cantarem uma música em que o ritmo musical era em tom de “Dó” maior, que a deixava desafiada a mencionar os pontos em *Braille* que compõem cada letra do alfabeto, ou, às vezes, somente as vogais. Durante a música, o professor e a estudante pareciam que brincavam de cantar e, gradativamente, a cada letra o docente a convidava para participar e, assim, foi se desenrolando a música com o retorno das perguntas solicitadas. O professor perguntava como se forma, por exemplo, a letra “A”. Então, a Estudante respondia: “letra “A” ponto 1”.

Todas as letras do alfabeto sequenciado ou somente das vogais eram respondidas pela estudante por intermédio dos pontos do sistema *Braille* ou da cela do *Braille* e participando com a cantoria da letra solicitada. Vale destacar que a Estudante 1 se encontra no 1º Ano do Ensino Fundamental, iniciando o processo de alfabetização, bem como do sistema *Braille*, o que facilitará sua vida escolar e pessoal.

Roldão (2009) dá suporte a esta estratégia de ensino quando menciona que o professor deve buscar a melhor e mais eficaz via para que os estudantes, sejam no seu conjunto e na individualidade de cada um, e neste contexto a música foi uma maneira motivadora de trabalhar com os pontos das letras em *Braille*.

É possível perceber que a interação entre o Professor pesquisado e a estudante, a liberdade de expressão, as oportunidades dos erros e dos acertos e essa troca prevaleceram em meio às demais estratégias.

Outro momento significativo verificado foi sob a utilização da máquina de *Braille*, para ensinar letras. Naquele momento foi como se não existisse ninguém na sala, além dos dois e, então, iniciou-se a atividade quando o professor pesquisado anunciou que seria utilizada a máquina *Braille* para retomar as letras vogais. Após inserção do papel na máquina pelo professor, o mesmo solicitou que a aluna colocasse as mãos sobre as teclas e foi orientando a posição correta dos dedos em

cada tecla, lembrando qual letra se referia a determinados movimentos, assim ela buscava escrever as letras vogais (A, E, I, O, U). Ela conseguia acompanhar o tom da voz do professor pesquisado e buscava datilografar conforme solicitado. Enquanto isso, ele realizava a conferência do enunciado, momento em que a Estudante 1 buscava perceber sua escrita e se havia acertado ou não.

Cada atividade desenvolvida pela Estudante fortalecia e confirmava a arte da docência, pois quando o docente demonstra conhecimento e utiliza-se de estratégias de ensino que atendam às reais necessidades de cada aluno, as possibilidades se ampliam, tendo em vista que, ao se adequar a cada situação, o professor demonstra as suas intencionalidades pedagógicas necessárias. Convém ressaltar que as estratégias de ensino que foram adotadas levaram em consideração os materiais com alto relevo específicos para pessoas com deficiência visual; assim, as possibilidades de o professor perceber e manusear os materiais são bem maiores, pois, é por intermédio da sensibilidade dos dedos que ele os identifica.

Outro momento desafiador para a Estudante 1 foi quando o Professor pesquisado apresentou o Bingo em *Braille*, que é composto por 60 peças, sendo 06 cartelas e 54 letras correspondentes às pedras e 01 cartucho com serigrafia do nome do jogo, medindo 20 x 23,5cm, 54 letras (pedras) medindo 3 x 4cm, vazadas no sistema *Braille* para encaixe nas cartelas correspondentes, 06 Cartelas medindo 9,5 x 12,6cm com pontos (bolinhas brancas). É possível perceber as dificuldades da estudante do jogo devido ao início da alfabetização em *Braille*, conforme a figura 1:

Figura 1 - Bingo em *Braille*



Fonte da Imagem: Da pesquisadora (2022)

Inicialmente, o professor pesquisado convidou a Estudante 1, mostrando as cartelas (com os pontos) e as letras de encaixe do bingo para que a aluna pudesse reconhecer os pontos e marcar em sua cartela. Durante o jogo as risadas eram constantes, às vezes a aluna conseguia marcar a letra, outras vezes não, e mesmo assim ela se divertia e o professor pesquisado também sorria, por perceber que a estudante buscava identificar as letras no bingo e assim melhorar sua fluência na escrita *Braille*. Esses momentos de descontração, sorrisos e colaboração percorreram o período em que o jogo era cantado e brincado.

O professor pesquisado pegava a peça e “cantava” qual era a letra que a peça representava. Após isso, a estudante procurava em sua cartela a letra e, quando acertava, pegava a peça e encaixava na cartela, ato seguido de muita comemoração, euforia e risadas. Entretanto, nem todos foram acertos, pois houve momentos em que a estudante 1 não tinha a letra na cartela. Então, o professor pesquisado pegava a peça e encaixava de maneira que conseguia, sendo que as suas intervenções eram marcadas por orientações, explicações e situações de ensinar a letra correta. Errar faz parte do jogo. O professor pesquisado conduzia a conferência dos pontos, e quando confirmava o erro bem como a ausência do preenchimento da cartela buscava incentivá-la na realização. A memorização dos pontos de cada cartela do bingo era necessária para que a Estudante realizasse o encaixe das peças, conforme se pode observar na figura 2:

Figura 2 – Apresentação do jogo Bingo em *Braille* para a Estudante 1



Fonte da Imagem: Da pesquisadora (2022)

Conforme o jogo do bingo e cantando as peças são encaixadas e o professor pesquisado faz a conferência do jogo, verificando se encaixou na cartela certa, e este momento é importante para identificar as letras do alfabeto através dos pontos do sistema *Braille*.

Agora com relação aos Estudantes do grupo 2, com deficiência intelectual (DI), que recebem atendimentos do professor pesquisado por meio de agrupamentos e com atividades mais desafiadoras, proporcionando ações de reflexão, ação, memória, concentração e interação entre os pares, numa troca intensa de saberes e aprendizados. As estratégias de ensino são diferentes e desafiadoras, pelo fato de o professor pesquisado conhecer o potencial de cada um dos estudantes, bem como, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizado.

O professor pesquisado utilizou estratégias adaptadas para este grupo de estudantes, tais como solução de problemas e técnica da monotipia, selecionada devido às trocas que ocorreram com os estudantes, o que propiciou conhecer suas necessidades e elaborar o planejamento individual construído no início do semestre.

A estratégia de ensino foi iniciada com solução de problemas com os estudantes do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, em que cada um deles apresentam dificuldades diferenciadas, pois alguns já estavam no nível de fluência na leitura e outros no nível silábico (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). O professor pesquisado buscou adaptar as atividades para estes estudantes recorrendo a assuntos corriqueiros da comunidade escolar de conhecimento dos estudantes, conduzindo-os à busca de solução de problemas da escola. Ao iniciar a conversa, o professor buscou saber dos estudantes quais as situações que os incomodavam no interior da escola, e os mais citados foram tempo para o intervalo e lanche, espaços recreativos, espaço de bicicletas e cuidados com o prédio da escola.

A partir desses apontamentos foi necessário decidir qual seria o primeiro problema a ser discutido no grupo dos estudantes e, após, listados quais seriam discutidos posteriormente. Os estudantes estavam com dúvidas de qual escolheriam inicialmente, mas, após perceber a indecisão dos alunos, o professor pesquisado buscou esclarecer cada uma das temáticas e foi decidido pelo tempo de intervalo e lanche. Cada um dos estudantes apresentou suas percepções sobre como ocorre esse período para eles, sendo que o professor pesquisado foi digitando no *notebook* e conversando a respeito de como poderiam resolver esta situação que os incomodava.

Nesse sentido, a participação dos estudantes foi importante, tanto oralmente como na escrita e na troca de conhecimento entre os pares, com momentos de aprendizado e de coletividade. Ainda durante as falas, um dos estudantes disse: *“Tem de falar pra diretora que tem de ser uma meia-hora de intervalo já estava bom!”* Diante dessa fala, o professor pesquisado já foi fazendo as intervenções, solicitando que cada um dos alunos escrevesse como gostaria que fosse o período de intervalo, que posteriormente seria enviado para a gestora. Surgiram algumas ideias que foram registradas em forma de escrita e outras oralmente, que após a redação foram sistematizadas pelo professor pesquisado e entregues à gestora escolar.

Vale mencionar a empatia e preocupação que o professor pesquisado tem com relação ao atendimento aos estudantes, utilizando as estratégias de ensino voltadas ao que os mesmos desejam, vai além, quando se usa a escuta sensível como estratégia de ensino para acolher as opiniões, as sugestões e observações dos estudantes do AEE.

A percepção do professor pesquisado na escuta sensível da fala dos estudantes foi marcante no decorrer da pesquisa, pois conforme as provocações eram realizadas com relação à temática em

discussão, eles aleatoriamente falavam suas opiniões, desconfortos e sugestões. Portanto, foi possível observar ainda que, em determinados momentos, os estudantes não demonstravam muito conhecimento sobre a temática que estava em discussão, porém o professor pesquisado ao fazer suas interferências e contribuições, oportunizava a participação dos discentes, para que pudessem buscar uma solução para o problema em debate.

Em relação aos atendimentos dos estudantes do grupo **3**, com Transtorno de Espectro de Autista (TEA), a complexidade e os desafios foram maiores, pois são discentes que se encontram em idades e comprometimentos diferentes, o que tornou um desafio ao professor pesquisado.

Este grupo apresenta-se com estudantes desde o 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre seis a dez anos, o que levou o professor pesquisado a buscar estratégias com materiais concretos e potentes voltados às características de cada necessidade dos estudantes. Foi trabalhada a musicalização com o violão, bem como foi realizada a utilização da tecnologia digital – pelo aplicativo de texto *Microsoft Word*, com a atividade de ditado de palavras, a modelagem com massa de borra de café, a geleca de amido de milho cozida, a produção de tintas com diferentes materiais (amido de milho feita com corante comestível e com tinta guache).

Essas estratégias de ensino adotadas para esse grupo **3** foram propostas devido aos estudantes apresentarem algumas sensibilidades a determinados materiais e pela maneira como se comportavam frente a cada desafio, bem como pela rotina que se deve ter no sentido de ir proporcionando gradativamente as atividades de ensino. Ao trabalhar dentro de uma rotina com atividades diferenciadas é preciso entender que para cada estudante com TEA a rotina é uma segurança para eles, pois dá indicativo do que irá acontecer diariamente, já que quando ocorrem alterações é possível acontecerem confusões pelos estudantes.

Nesse grupo de estudantes, algumas particularidades se fizeram presentes, que tiveram início quando o professor pesquisado reunia materiais e os disponibilizava para os grupos e para os estudantes na sua individualidade, já que, dependendo das necessidades e comprometimentos, poderiam ser atividades mais ou menos complexas. O trabalho com violão foi bem interessante e desafiador, pois necessitou do professor pesquisado um planejamento emergente, já que surgiu no momento da aula; logo, as previsões estabelecidas se desmontavam e, rapidamente, ele refez suas estratégias e conduziu o processo sem contrapor, porque foi uma escolha e desejo dos estudantes.

Ao entrarem na Sala de Recursos Multifuncionais e após o rotineiro acolhimento, um dos estudantes visualizou o violão do professor pesquisado que estava encostado na parede em um canto da sala. E logo solicitou que o ensinasse a tocá-lo. Foi então que o professor pesquisado autorizou que pegasse o instrumento musical e sentasse em uma cadeira disponibilizada num espaço favorável a esta

prática; em seguida, iniciou a explicação dos acordes e das posições dos dedos, sendo tudo realizado com muita paciência e tranquilidade.

Conforme o professor pesquisado orientava o estudante, este buscava realizar os atos e, assim, os sons começavam a perambular pela sala, envolvendo a todos que ali estavam, a ponto de sensibilizar o seu colega a também querer aprender a tocar violão.

Neste aspecto Rinaldi (2016) esclarece a importância de escutar os estudantes de maneira aberta, sem preconceitos, sem certo ou errado, e estar atento as outras linguagens como o silêncio prolongado, os murmúros, a tristeza, a inquietação dos estudantes.

Conforme Anastasiou e Alves (2009) e Rinaldi (2016), o apontam sobre a tomada de decisões do professor pesquisado, pois ao fazer uso da escuta sensível, acolheu a fala dos estudantes e buscou estratégia de ensino voltado a música, utilizando o violão onde os estudantes tiveram a oportunidade de ter sensações diferenciadas sob seu cotidiano, mas que naquele momento foram importantes. Na oportunidade foi possível trabalhar com habilidades de atenção, concentração, memória, coordenação motora, e criatividade ao buscar compreender as notas musicais.

Outra estratégia utilizada foi o Soroban com estudantes com TEA. No ensejo, utilizou-se para fortalecer as interações, o diálogo, auto confiança, e a capacidade de resolução de problemas pessoais, bem como desenvolver o raciocínio matemático, pois agrega potencialidade nas habilidades e desenvolvimento das operações mentais.

Tem-se então o Soroban como um mediador para a realização de operações que são feitas através do registro no papel de forma manuscrita, no Soroban é feito concretamente. Por isso, considera-se: uma importante ferramenta utilizada para facilitar os cálculos matemáticos, que são de grande complexidade ou até mesmo impossíveis de serem feitos mentalmente, pois além do uso matemático para realizar as operações de soma, subtração, multiplicação, divisão, cálculo de raízes e potências, apresenta inúmeras vantagens: seu uso habitual fomenta a habilidade numérica, melhora a capacidade de concentração, de raciocínio lógico, a memória, a agilidade mental, o processamento da informação de forma ordenada e a atenção visual (FARIAS, 2018).

É salutar perceber que o Soroban enquanto recurso pode ser utilizado como estratégia de ensino em diversas situações que desenvolva além do raciocínio matemáticos, outras habilidades que contribuam para o aprendizado em outras áreas do conhecimento. Vale enfatizar que o elemento definidor da estratégia de ensino é o grau intencionalidade do professor e suas ações que tem como meta a aprendizagem dos estudantes, promovendo, assim, a curiosidade, o interesse, a pesquisa e tornando as ações significativas para sua vida.

Cabe ainda salientar que a estratégia de ensino do professor pesquisado acolheu as necessidades dos estudantes, pois ele disponibilizou material como soroban para que os alunos pudessem manipular e explorar, melhorando as operações de raciocínio lógico-matemático. A reflexão, a dúvida, a certeza, a indecisão, o erro e o acerto fazem parte de um conjunto de possibilidades que a estratégia de ensino oportuniza ao estudante, e neste contexto Farias (2018) aponta para a potencialidade do uso frequente do soroban, pois ele fomenta a habilidade numérica, melhora a capacidade de raciocínio lógico, a memória, a agilidade mental, o processamento da informação de forma ordenada e a atenção visual.

Outra estratégia utilizada por ele foi a técnica da geleca feita de amido de milho cozido com corante e ervas medicinais desidratadas, onde o mesmo iniciou explorando as percepções dos estudantes recorrendo aos sentidos por meio do tato, olfato e visão, e para isso utilizou erva-doce, alecrim, manjerição, boldo, mostarda e hortelã. Assim como nas outras atividades, estas também transcorreram cheias de suspense e mistério, pois a geleca era mais pastosa e exalava cheiros diferentes, possibilitando, assim, explorar os sentidos dos estudantes quanto ao manuseio.

Os estudantes manusearam a geleca, apertando-a, sentindo os diversos cheiros, e relataram o que perceberam de diferente em cada um dos potes onde a geleca estava acondicionada. Houve momentos durante a exploração da atividade que um dos estudantes se sentiu desconfortado com a geleca, a ponto de não querer tocá-la. E o professor pesquisado, em conversa, foi realizando a atividade de manuseio com o estudante e solicitando a ele quais foram as percepções visuais e olfativas que ele conseguiu sentir, e com isso foi possível que o estudante desse devolutiva sobre os aromas que estava sentindo, mencionando que um era “*chá de dar aos bebês*” e o outro aroma era de “*boldo*”. Indagado o porquê de chá de bebê, o estudante mencionou que sua mãe faz em casa para seu irmão menor.

No entanto, outros estudantes já demonstraram ter gostado desses momentos ao manusear a geleca, sendo que o professor pesquisado solicitou de cada um deles para verbalizar o que sentiam quando manuseavam a geleca. Assim, os alunos destacaram vários sentimentos, dentre eles: o de “*conforto, macio, gostos, parece gelatina, molinho, fofinho*”, dentre outros. Sugestões também apareceram durante o desenvolvimento da técnica, pois os estudantes gostariam de levar a geleca para casa.

Após explorar os aromas e as sensações, iniciou-se com a produção do trabalho na cartolina, quando os estudantes esparramaram a geleca com a mão, construindo aquilo que estavam sentindo ao fazer a atividade. Esses momentos demonstraram como a empatia do professor é importante quando se sabe como realizar os atendimentos e percebe os sentimentos do outro e o considera com respeito. Neste aspecto é importante destacar que para Barbier (2004) a escuta sensível, ele reconhece a

aceitação do outro de maneira incondicional, sem julgamentos, sem medidas, sem comparações, mas sim da maneira que ele se apresenta, e, portanto, ao escutar os estudantes o professor pesquisado retoma as estratégias de ensino visando atender a estas realidades e individualidades.

Ainda na área de arte, o professor pesquisado trabalhou com a técnica da monotipia, de forma adaptada para o contexto dos estudantes e do docente. Para dar os encaminhamentos, foram utilizados papel toalha e bandeja de isopor. Essas estratégias foram desfrutadas em vários atendimentos com o mesmo grupo de estudantes, para que pudessem explorar, na sua essência, a intencionalidade do novo aprendizado.

Nesse sentido, foi incentivada a criação de situações diversas, para que todos pudessem vivenciar o momento de produção, de imaginação e de percepção. Foram disponibilizadas tintas comestíveis e guache, colocadas no prato e, em seguida, os alunos misturam-nas de maneira uniforme. Em seguida, foi entregue papel toalha para colocarem sobre as tintas e pressionaram com as mãos sobre o papel para uniformizá-las. Adiante, transferiam o papel toalha para uma folha *sulfite* e, assim, realizavam o carimbo das cores, sempre com a orientação pausada do professor, para que cada um deles pudesse fazer com criatividade, sem dependência do colega, e com maior autonomia. Conforme ilustram as imagens das figuras a seguir, a técnica contou com momentos diferenciados e marcantes tanto para o professor, como para os estudantes.

Figura 3- Professor e estudantes criando formas e cores – técnica da monotipia



Fonte da Imagem: Da pesquisadora (2022).

Durante as aulas, através dos sorrisos do professor pesquisado, percebe-se que nessa estratégia ele foi desafiado, uma vez que, para mobilizar e envolver os estudantes, foi preciso que participasse efetivamente das atividades, simultaneamente com os estudantes, o que deixou bem transparente a relação afetiva, profissional, de confiança e seriedade de sua docência. O docente deixava suas

limitações, abordava a atividade sem receio, dialogando e produzindo com interação e desprendimento, e foi possível perceber que em momentos o aprendiz também ensinava.

5 CONCLUSÃO

No decorrer de cada atividade desenvolvida nas salas de recurso multifuncional foi observado algo em comum que de certa forma instigou e motivou o trabalho bem sucedido entre docente e discente. O fato da escuta sensível sobre as necessidades de cada estudante viabilizou a tomada de decisão para a escolha de cada estratégia de ensino apresentada no decorrer deste trabalho.

Os espaços escolares são impregnados de significados, mas nem sempre se consegue aproveitá-los de maneira mais abrangente, o que às vezes acabam passando despercebidas muitas oportunidades de ação pedagógica.

Uma das diferentes estratégias de ensino utilizadas pelo professor do AEE, que lhe possibilitou criar e organizar momentos diferenciados, foi a escuta sensível. Essa prática da escuta, além de ressignificar o tom da voz, o aumento do repertório, o tempo de silenciar, o falar, a concentração, a interpretação, dentre outros, melhora gradativamente o aprendizado dos estudantes.

O movimento de escuta sensível trata de “um escutar/ver” e se ampara na empatia, em ouvir o outro lado, as várias opiniões, as contribuições. No entendimento de Barbier (2004, p. 94), “a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. O ouvinte sensível não julga, não mede, não compara”.

Com isso, foi possível perceber a importância que o professor pesquisado dedicava em escutar cada um dos estudantes, integrando isso em uma das estratégias no início da aula, assim melhorando as relações, demonstrando empatia, sensibilidade para escutar os diversos assuntos e situações. Um exemplo está no pedido de relato de como foi o final de semana, sem interrupções dos colegas. Nessas situações, ele gradativamente já iniciava sua aula e estabelecia sua estratégia de ensino e as atividades a serem desenvolvidas, afigurando-se ponto primordial os momentos de escutar, pois proporcionavam transposição de barreiras, o reconhecer-se, relacionar-se, despir-se e evoluir nas interações e nos momentos.

Segundo Rinaldi (2016), essa escuta precisa ser aberta e sensível, conforme a necessidade de ouvir e ser ouvido utilizando todos os sentidos, não só com os ouvidos. Valorizando as múltiplas linguagens, os símbolos e os códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar. Ainda, a autora complementa que “a escuta é emocional, ela produz perguntas, não respostas” (p. 236). Por sua vez, Silva (2011, p. 25) complementa esse conceito ao afirmar: “a escuta é vista como um processo

permanente que alimenta a reflexão, o acolhimento e a abertura ao outro, condição indispensável ao diálogo e à troca”.

Geralmente, procuram-se respostas para os questionamentos, mas as oportunidades das perguntas precisam ser mais intensificadas; muitas vezes, os estudantes falam por meios das expressões corporais e até em seus momentos solitários de silêncio. Eles sentem necessidade de serem ouvidos, de falarem sobre sua vida, seus desafios, e o docente precisa ficar atento a esses momentos que são significativos para todos.

É plausível observar os momentos de escuta entre professor e estudantes independente de suas limitações ou potencializações, mas pela singularidade de saber escolher a estratégia que essencialmente é potencializadora das relações, da confiança e da autoafirmação como sujeito de direitos.

Nesse processo em que está envolvido o conhecer, o ensinar e o aprender, o docente buscar incluir efetivamente seus estudantes, independentemente das suas condições, sempre os respeitando e agindo sensivelmente, neste aspecto referindo-se ao envolvimento do outro. No caso em estudo, foi possível que o professor compreendesse as diversas manifestações e ideias existentes em cada um dos estudantes e buscasse respeitar essa singularidade. Por conseguinte, em cada momento em que foi necessário trabalhar com a escuta, o professor logrou êxito, pois conseguiu aproximação, clarificou as necessidades de cada um e ampliou seu repertório de estratégias.

A escuta sensível se constitui como uma potente estratégia que pode ajudar os profissionais da educação, no sentido de desenvolverem uma educação que leve em consideração a formação integral dos estudantes para que se possa contemplar as mudanças, os anseios e a valorização do ser como pessoa, como sujeito social de direitos.

Por fim, gostaria dizer a todos os professores e demais profissionais da educação que as estratégias de ensino utilizadas pelo Professor com deficiência visual na Sala de Recursos Multifuncionais, realizou suas estratégias de ensino levando em consideração as reais necessidades de seus estudantes, que teve como princípio educativo: “o pensar nas estratégias de ensino tendo como base a escuta sensível, planejamento emergente, empatia e confiança”, que deram suporte para superação dos desafios dos estudantes e do próprio Professor.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, grande arquiteto do universo, que na sua infinita sabedoria e bondade nos presenteia com o maior e o melhor presente do infinito, o dom da vida. Em seguida, a minha estimada orientadora Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva, pelo seu acolhimento na escuta sensível, por me envolver em

seus braços quando necessitei de carinho e orientação e por compartilhar comigo os seus conhecimentos e experiências profissionais, que inspiraram, incentivaram e potencializaram os escritos desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (org.). Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville/SC: Editora Univille, 2009. p. 75-107.

BAGATINI, Fabrício Agostinho. Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino. 2020. Monografia (Doutorado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2914>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BAGATINI, Fabrício Agostinho. Tessituras da docência em tempos de tecnologias de informação e comunicação. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/961> . Acesso: 10 fev. 2023.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília/DF: LíberLivro Editora, 2007.

DÍAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. 33. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

FARIAS, Adenize. Queiroz de. Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado: Programa de FORMA/AÇÃO docente na área da deficiência visual/Adenize Queiroz de Farias. – João Pessoa, 2018.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emília em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre/RS: Penso, 2016. v. 2, cap. 13. Disponível em: https://issuu.com/douglas-crecheseduc.com/docs/as_100_linguagens_v_2. Acesso em: 12 fev. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia/Porto: Fundação Manoel Leão, 2009.

SILVA, Jacqueline Silva da. O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32222>. Acesso em: 12 jan. 2023.